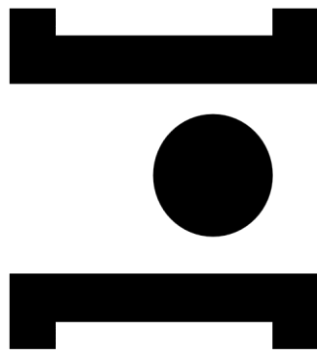


INSTITUTO POLITÉCNICO DE SANTARÉM

Escola Superior de Educação



**POLITÉCNICO
DE SANTARÉM**

**A Gestão da Diversidade Cultural na Escola: Perceções e
Práticas de Educadores e Professores**

Relatório de Estágio

**Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino
Básico**

Jéssica Andreia Godinho dos Santos

Orientação:

Professora Doutora Lia Pappámikail Ribeiro d'Almeida

Novembro, 2023

Dedicatória

Aos meus avôs, Albino, João e Emídio e ao Eduardo, que, não estando cá, estão sempre comigo.

Agradecimentos

A conclusão deste relatório simboliza a concretização de um sonho. Sonho este que só foi possível com a presença e apoio de todos os que se cruzaram comigo ao longo destes anos. A todos vós, muito obrigada! Há, no entanto, algumas pessoas que gostaria de mencionar, por terem sido tão importantes nesta “viagem”.

À minha mãe e ao Nuno, que me permitiram embarcar nesta aventura e foram o meu maior apoio. Limpam-me as lágrimas, encorajaram-me e sorriram comigo.

Ao meu pai e à Cristina, que fizeram questão de estar presentes em todos os momentos importantes e que sempre apoiaram o meu percurso, mostrando-me o lado positivo.

À Filipa, minha irmã de coração, à Bia e ao Gonci que, estando perto ou longe, estiveram sempre comigo, deram-me apoio e lembraram-me sempre que tenho quem me espere em “casa”.

Também à Ana, à Jéssica, ao Pedro, à Diana, à Carolina, à Joana, ao Gonçalo e à Lana, assim como ao grupo do pentágono e à malta do quarto 24, que me ajudaram a sentir que Santarém também podia ser uma casa.

Às minhas avós, tios e primos (aos mais velhos, por me servirem de exemplo e aos mais novos, por serem as minhas cobaias), que acreditaram em mim e me deram muito apoio.

A todos os professores da ESES, às professoras e educadoras cooperantes e às crianças com quem estagiei, que fizeram parte do meu percurso e me acolheram, ensinaram, aconselharam, guiaram e fizeram viver momentos tão bonitos. Também a todos os docentes que, não me tendo acompanhado nos estágios, se disponibilizaram a ajudar-me nesta pesquisa. À professora Julieta (no secundário) que me mostrou o que é ser um bom professor!

Por fim, gostaria de deixar um agradecimento especial à professora Lia que, mesmo não me conhecendo no início desta jornada, fez de tudo para que eu me sentisse acompanhada, me orientou, encorajou e exigiu o melhor de mim, fazendo-me refletir sobre o meu trabalho e torná-lo melhor. Obrigada por acreditar em mim!

Acrónimos/Siglas

CAA – Centro de Apoio à Aprendizagem

CEB – Ciclo do Ensino Básico

CNE – Conselho Nacional de Educação

EE – Encarregado de Educação

ENEC – Estratégia Nacional da Educação para a Cidadania

IND – Inaudível

IPSS – Instituição Particular de Solidariedade Social

JI – Jardim de Infância

NEE – Necessidades Educativas Especiais

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

PALOP – Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa

PASEO – Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória

PES – Prática de Ensino Supervisionada

PLNM – Português Língua Não Materna

UC – Unidade Curricular

Resumo

Este Relatório de Estágio, realizado para a conclusão do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB) da Escola Superior de Educação de Santarém contempla, numa primeira parte, a análise e reflexão das aprendizagens realizadas ao longo das práticas de ensino supervisionadas em Creche, Jardim de Infância (JI) e 1.º CEB e, numa segunda parte, uma investigação sobre as perceções e práticas de educadores e professores relativamente à gestão da diversidade cultural nas escolas. A investigação, de natureza qualitativa (com recurso à técnica da entrevista), envolveu a participação de 8 docentes: 4 educadores de infância e 4 professores de 1.º CEB e levou a uma análise que evidencia as perceções dos docentes relativamente a temas como diversidade cultural, racismo e desigualdades sociais na escola, bem como as dificuldades e necessidades associadas a estas temáticas e às práticas interculturais adotadas em sala. Os dados obtidos nas entrevistas apresentam a comunicação e o racismo como principais dificuldades associadas a esta temática e a importância do exemplo dado pelo educado/professor no que diz respeito ao combate contra estas dificuldades.

Palavras-chave: Diversidade Cultural; Educação Intercultural; Ensino Pré-Escolar; 1.º CEB

Managing Cultural Diversity at School: Perceptions and Practices of Educators and Teachers

Abstract

This internship report, carried out for completion of the Master's Degree in Pre-school Education and Teaching of the 1st Cycle of Basic Education (CEB) of the School of Education of Santarém includes, in a first part, the analysis and reflection of the learning experiences carried out during the supervised teaching practices in kindergarten, nursery school and primary school and, in a second part, an investigation about the perceptions and practices of teachers concerning the management of cultural diversity in schools. The qualitative research (interviews) involved the participation of 8 educational professionals: 4 kindergarten educators and 4 primary school teachers and led to an analysis which highlights the teachers' perceptions of issues such as cultural diversity, racism and social inequalities at school, as well as the difficulties and needs associated with these issues and the intercultural practices adopted in the classroom. The data obtained from the interviews shows that communication and racism are the main difficulties associated with this issue and the importance of the example set by the educator/teacher in combating these difficulties.

Key-words: *Cultural Diversity; Intercultural Education; Pre-school Education; 1st CEB*

Índice

DEDICATÓRIA	I
AGRADECIMENTOS.....	II
RESUMO.....	IV
ABSTRACT	V
LISTA DE FIGURAS.....	VIII
LISTA DE TABELAS.....	VIII
INTRODUÇÃO.....	1
PARTE I – CARATERIZAÇÃO DAS PRÁTICAS DE ENSINO SUPERVISIONADAS	2
INTRODUÇÃO À APRESENTAÇÃO DOS CONTEXTOS DE ESTÁGIO	2
PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA EM CRECHE	3
<i>Caraterização da instituição</i>	3
<i>Caraterização do ambiente educativo</i>	5
<i>Projeto “A Explorar vamos aprender!”</i>	10
PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA EM JARDIM DE INFÂNCIA.....	15
<i>Caraterização da instituição</i>	15
<i>Caraterização do ambiente educativo</i>	16
<i>Projeto “Aprender sobre mim e o que me rodeia”</i>	21
PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA EM 1.º E 2.º ANOS DO 1.º CEB	27
<i>Caraterização da instituição</i>	27
<i>Caraterização do ambiente educativo</i>	28
<i>Projeto “Eu e os Outros”</i>	30
PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA EM 3.º E 4.º ANOS DO 1.º CEB	36
<i>Caraterização da instituição</i>	36
<i>Caraterização do ambiente educativo</i>	36
<i>Projeto “O Dicionário do 3.º ano”</i>	39
PARTE II – TRABALHO DE PESQUISA	45
PERCURSO INVESTIGATIVO	45
CONTEXTUALIZAÇÃO DO ESTUDO	48
ENQUADRAMENTO TEÓRICO.....	50
<i>A diversidade cultural na escola como problema: perspetiva histórica</i>	50

<i>A interculturalidade como solução</i>	55
<i>Diversidade cultural em ambiente escolar</i>	58
<i>Estratégias utilizadas por educadores e professores para trabalhar este tema</i>	61
METODOLOGIA, APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DE RESULTADOS	64
<i>Opções Metodológicas</i>	64
<i>Contexto e participantes do estudo</i>	66
<i>Procedimentos investigativos e éticos</i>	67
<i>Apresentação e Análise dos resultados</i>	68
<i>A Diversidade cultural nas escolas: perspetivas e representações</i>	68
<i>O racismo e as desigualdades na educação: (In)visibilidade</i>	76
<i>Como promover a compreensão e respeito?</i>	81
CONSIDERAÇÕES FINAIS	91
REFLEXÃO FINAL	94
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	98
ANEXOS	99
ANEXO 1 – ROTINA DIÁRIA (CRECHE)	99
ANEXO 2 – PLANIFICAÇÃO DA ATIVIDADE “MAGIA COM COR!”	112
ANEXO 3 – PLANIFICAÇÃO DA ATIVIDADE “QUEM SOU EU?”	114
ANEXO 4 – ROTINA DIÁRIA (JARDIM DE INFÂNCIA)	116
ANEXO 5 – EXEMPLO DE GRELHA DE OBSERVAÇÃO E DE REFLEXÃO DE ATIVIDADES	132
ANEXO 6 – PLANIFICAÇÃO DA ATIVIDADE “A NOSSA ÁRVORE”	135
ANEXO 7 – PLANIFICAÇÃO DA ATIVIDADE “ÁRVORES DE FRUTO”	138
ANEXO 8 – PLANIFICAÇÃO “O SAPO E O RATO MISTERIOSO”	142
ANEXO 9 – PLANIFICAÇÃO “MAIOR QUE, MENOR QUE E IGUAL A”	145
ANEXO 10 – EXEMPLO DE RUBRICA DE AVALIAÇÃO	148
ANEXO 11 – PLANIFICAÇÃO “O DICIONÁRIO”	150
ANEXO 12 – PLANIFICAÇÃO “JOGO DAS FRAÇÕES”	153
ANEXO 13 – QUESTIONÁRIO DE DISTANCIAMENTO SOCIAL	153
ANEXO 14 – GUIÃO DE ENTREVISTA	154
ANEXO 15 – TRANSCRIÇÕES DAS ENTREVISTAS	160
ANEXO 16 – ANÁLISE TEMÁTICA DAS ENTREVISTAS: GRELHA-GUIA	236
ANEXO 17 – CONSENTIMENTO INFORMADO	238

Lista de figuras

Figura 1 - Atividade "Magia com cor!"	14
Figura 2 - Atividade "Quem sou eu?"	15
Figura 3 - Atividade "A nossa árvore"	26
Figura 4 - Atividade "Árvores de fruto"	27
Figura 5 - Atividade "O Sapo e o Rato Misterioso"	34
Figura 6 - Atividade "Maior que, menor que e igual a"	35
Figura 7 - Atividade "O Nosso Dicionário"	43
Figura 8 - Atividade "Jogo das Frações"	44

Lista de tabelas

Tabela 1 - Características dos Entrevistados.....	66
---	----

Introdução

No âmbito da Unidade Curricular (UC) de Investigação na Prática de Ensino Supervisionada II, lecionada no último semestre do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB), foi solicitada a elaboração do presente relatório, com a orientação da professora Lia Pappámikail.

Segundo o programa da UC, esta pretende que os estudantes sejam capazes de desenvolver competências de investigação no contexto da prática de ensino supervisionada; aprofundar conhecimentos sobre métodos e técnicas de investigação em educação; aplicar conhecimentos adquiridos na unidade curricular de Investigação em Educação; organizar e analisar dados recolhidos nos contextos de estágio – educação de infância; elaborar considerações fundamentadas, pertinentes para o seu conhecimento profissional e a sua prática educativa; e elaborar e apresentar publicamente o Relatório de Estágio.

O presente relatório encontra-se dividido em duas partes, sendo que a primeira aborda sinteticamente os quatro estágios realizados ao longo do Mestrado e a segunda apresenta a componente de investigação, centrando-se na temática “A Gestão da Diversidade Cultural na Escola: Perceções e Práticas de Educadores e Professores”. Neste ponto serão exploradas diversas dimensões, tais como o meu percurso investigativo, a contextualização do estudo, um enquadramento teórico acerca da problemática, a metodologia, análise e apresentação dos dados e, por fim, uma reflexão sobre a pesquisa feita e seus contributos para o percurso pessoal e profissional enquanto professora e educadora de infância.

Para além disto, o relatório conta ainda com uma Introdução, com uma Reflexão Final, Referências Bibliográficas e Anexos.

Parte I – Caracterização das Práticas de Ensino Supervisionadas

Introdução à apresentação dos contextos de estágio

Ao longo do meu percurso enquanto estudante do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, realizei quatro estágios nas Unidades Curriculares (UC) de Práticas de Ensino Supervisionadas (PES), nos seguintes contextos: Creche, Pré-Escolar, 1.º ou 2.º anos do 1.º CEB e 3.º ou 4.º anos do 1.º CEB. Estes estágios tiveram todos uma duração de, aproximadamente, 7 semanas, exceto o realizado em contexto de Creche, que foi interrompido devido à situação pandémica, provocada pela propagação do vírus SARS-CoV-2.

Assim, a minha primeira intervenção enquanto estagiária foi na valência de Creche, com um grupo na faixa etária dos dois anos. Esta intervenção foi realizada no primeiro semestre do primeiro ano de mestrado, entre os dias 11 e 21 de janeiro de 2021, numa Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS), localizada em Santarém.

A segunda intervenção enquanto estagiária foi realizada na valência de Pré-Escolar, com um grupo de crianças com idades compreendidas entre os três e os seis anos. Esta intervenção foi realizada no segundo semestre do primeiro ano de mestrado, entre o dia 3 de maio e 18 de junho de 2021, numa instituição localizada numa freguesia rural nos arredores de Santarém.

A terceira intervenção enquanto estagiária foi realizada na valência de 1.º CEB, com uma turma de 1.º ano, constituída por alunos com idades compreendidas entre os seis e os sete anos. Esta intervenção foi realizada entre os dias 18 de novembro de 2021 e 21 de janeiro de 2022, numa instituição localizada na cidade de Santarém.

Por fim, a quarta e última intervenção enquanto estagiária foi realizada na valência de 1.º CEB, com uma turma de 3.º ano, constituída por alunos com idades compreendidas entre os oito e os treze anos. Esta intervenção foi realizada entre os dias 28 de abril e 10 de junho de 2022, numa instituição também localizada numa freguesia rural nos arredores de Santarém.

Todas estas intervenções foram realizadas em parceria com uma colega de mestrado, tendo sido a intervenção planeada em conjunto. Apesar disto, os momentos de implementação foram realizados em alternância, sendo que cada estagiária ficava

responsável por dirigir o grupo/turma semana sim, semana não, enquanto a outra ficava numa posição ativa de apoio às atividades realizadas e aos alunos, sempre que necessário. Esta estratégia assegurou a necessária autonomização e individualização nesta etapa final de caráter profissionalizante.

Os períodos de estágio acima referidos foram divididos em três grandes momentos: observação, intervenção e apresentação do projeto. Assim, a primeira semana era sempre dedicada à observação do contexto e do grupo/turma e as semanas seguintes eram dedicadas à intervenção por parte das estagiárias. Durante este período foi desenvolvido um projeto, que mais tarde foi apresentado às docentes responsáveis pela UC, acompanhado pela entrega de um portefólio de estágio, que compreendia o registo das aprendizagens realizadas, assim como a análise das vivências e do nosso trabalho ao longo da intervenção.

De seguida, far-se-á uma revisitação do que foi citado anteriormente, apresentando-se uma síntese dos portefólios elaborados durante os momentos de estágio, em que se apresentará a caracterização da instituição; a caracterização do ambiente educativo: caracterização da sala, organização do tempo e caracterização do grupo/turma; projeto de intervenção e atividades destacadas.

Prática de Ensino Supervisionada em Creche

Caraterização da instituição

A instituição onde este estágio foi realizado é uma IPSS sem fins lucrativos, da responsabilidade da Diocese de Santarém, que tem como principal objetivo desenvolver atividades de ação social e educacional através de várias respostas sociais (Projeto Educativo, 2020).

Esta instituição é constituída por um Jardim de Infância que possui duas valências de Creche (Creche 1 e Creche 2) e uma de Pré-Escolar, localizadas em pisos diferentes do edifício. A instituição está preparada para receber crianças com deficiências motoras, pois tem rampas, um elevador e casas de banho de fácil acesso.

O espaço exterior, onde as crianças podem brincar ou realizar atividades planeadas pelas educadoras, conta com a presença de materiais didáticos adequados às idades em questão. No espaço onde as crianças da Creche brincam existem três escorregas, sendo que dois deles têm uma casinha integrada, uma mesa e o chão está

revestido de relva sintética. Para além disso, é possível referir que o espaço exterior tem carros de plástico para as crianças brincarem, jogos desenhados no chão (como, por exemplo, o jogo da macaca) e é bastante amplo.

A observação permite afirmar que os materiais estão em bom estado de conservação e o seu uso é monitorizado pelas educadoras e auxiliares de forma a que as crianças tirem proveito do que os materiais lhes podem fornecer e, acima de tudo, brinquem sem os partir.

Na altura em que o estágio foi realizado, o Projeto Educativo da instituição, realizado com a participação de todas as educadoras da instituição, tendo em conta as características dos grupos de crianças que frequentavam a instituição na altura, tinha como tema “Crescer com Todos”. Da análise ao documento destaca-se a sua orientação para os valores e para a formação cidadã, uma vez que apresenta como principal preocupação a valorização do crescimento humano na busca permanente da verdade e da alegria de viver, partindo de valores éticos, humanos e cristãos (Projeto Educativo, 2020), de modo a formar cidadãos cooperantes e que valorizem o Outro e o meio em que vivem. No projeto educativo, portanto, sobressai o substrato religioso e moral na forma como se interpreta a cidadania.

A problemática deste projeto tinha como base a frase: “Atualmente o apelo aos valores é uma constante, contudo verificam-se cada vez com mais frequência problemas sociais e morais, tais como a violência, a falta de respeito pelo outro e flagelos ligados à saúde global” (Projeto Educativo, 2020, p.4). Assim sendo, a instituição desenvolveu esta problemática com base na ideia de que as crianças não devem ser educadas somente em valores, mas também é preciso estender esta educação aos pais, educadores, comunidade escolar e sociedade, como provado pelos objetivos gerais (Projeto Educativo, 2020, p.16):

“Ajudar as crianças a refletir sobre a diversidade de valores, as implicações práticas e expressá-los em relação a si próprias, aos outros, à comunidade e ao mundo em geral; Fomentar nas crianças, atitudes de respeito e de valorização crítica pelo meio ambiente, assim como interiorizar normas e leis que regem os elementos que o configuram”.

Caraterização do ambiente educativo

Caraterização da sala

A organização do espaço, segundo Portugal (2012, p.12), “pode facilitar aprendizagens, criar desafios, provocar curiosidade, potenciar autonomia e relações interpessoais positivas”. Deste modo, a organização do espaço “deverá refletir a crença na competência participativa da criança [de modo a] criar múltiplas oportunidades para o seu bem-estar, aprendizagem e desenvolvimento” (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2013, p. 93).

Tendo em conta o referido, a sala estava organizada em dois grandes espaços, a sala propriamente dita e a casa de banho. A sala encontrava-se dividida em várias zonas educacionais tais como a biblioteca; o tapete, onde está presente um espelho; o faz de conta (casinha); e a mesa, onde eram realizadas todas as atividades que envolvessem os puzzles, os jogos de encaixe, desenhos ou pinturas.

Um ambiente bem organizado e pensado é fundamental para promover uma aprendizagem de qualidade, pois é a organização que constitui e reflete quem vive nesse ambiente (Carvalho, s.d.). Desta forma, a sala encontrava-se organizada de acordo com as necessidades do grupo e, durante o período de estágio, foi possível observar que a educadora cooperante alterava a sala sempre que necessário.

A organização da sala era adequada ao grupo em questão, dado que permitia desenvolver competências essenciais na faixa etária em que se encontravam as crianças. Um exemplo disto é o facto de o espelho colocado na zona do tapete promover um melhor conhecimento do corpo e dos movimentos que este pode realizar, bem como do aspeto físico.

O Projeto Pedagógico da sala onde estagiei não tinha um nome em específico, mas a educadora pretendia que as crianças se desenvolvessem através das brincadeiras e da interação com o outro. De um modo geral, a educadora fundamentava o seu projeto com vista a combater as dificuldades que as crianças na faixa etária dos dois anos possuem expectavelmente, tendo em conta os seus interesses, o seu ritmo e as áreas de desenvolvimento, propondo “contribuir para a estabilidade afetiva, segurança, bem-estar e autonomia das crianças; completar a educação que vem de casa; abrir horizontes para futuras aquisições; e despertar o interesse das crianças por aprender” (Projeto Pedagógico de Sala, 2020, p.25).

O contexto da sala é marcado por uma rotina diária que, com base em tudo o que foi aprendido durante o percurso académico, é extremamente importante para

fornecer às crianças a sensação de segurança nos momentos que constituem o seu dia a dia, uma vez que esta começa a perceber o que acontece em cada etapa do seu dia. Assim, a criança começa a assimilar e diferenciar os momentos do dia e a perceber que o mesmo é dividido por diferentes fases como, por exemplo, o acolhimento, a brincadeira livre, as atividades dirigidas, a higiene, as refeições e a sesta.

A existência de uma rotina diária “ajuda os adultos a organizarem o seu tempo com as crianças de forma a lhes oferecer experiências de aprendizagem activas e motivadoras” (Hohman & Weikart, 2007, p. 224). No entanto, as rotinas não devem ser algo rígido, mas sim “suficientemente flexíveis para favorecerem ritmos e temperamentos individuais” (Post & Hohmann, 2011, p. 15), não determinando especificamente o que as crianças fazem em cada período do dia. Estas etapas devem ter sempre em conta as necessidades de cada criança e proporcionar o desenvolvimento das competências adquiridas, num ambiente seguro e confortável, uma vez que, como referem Hohman e Weikart (2007), “Passar de forma suave de uma parte do dia para a seguinte é igualmente importante para que as crianças não se sintam pressionadas, apressadas ou aborrecidas com a espera e a repetição sem sentido” (p. 241).

Posto isto, antes de mencionarmos todos os momentos que constituem a rotina da sala, importa salientar que a rotina segundo Zabalza (1992), é definida “como uma estrutura organizacional pedagógica que permite que o educador(a) promova actividades educativas diferenciadas e sistemáticas de acordo com as experiências que se quiser colocar em prática, além daquelas que surgem naturalmente” (p.195).

Nesta lógica, a rotina diária é constituída por uma sequência de acontecimentos que foram antecipadamente estruturados e que se repetem diariamente, mas não no seu conteúdo, pois os momentos que constituem o dia a dia das crianças são iguais, mas o que acontece em cada um deles é sempre diferente, uma vez que as interações e observações estabelecidas proporcionam novas situações.

O facto de as crianças terem conhecimento da sua rotina diária permite criar “transições suaves de um período de actividades para o seguinte e consciência nas expectativas e apoio dos adultos ao longo do dia” (Hohmann & Weikart, 2011, p.226).

Organização do tempo

A rotina diária na sala em que estagiei era flexível e tinha como referência satisfazer as necessidades e interesses das crianças do grupo. Na tabela apresentada

no anexo 1, encontra-se explicado como era constituído cada um dos momentos, algumas estratégias utilizadas, as áreas de desenvolvimento envolvidas, os objetivos e a possível avaliação para analisar cada um desses momentos.

Além de tudo o que foi referido anteriormente, é pertinente estudar e realçar, neste tópico, alguns aspetos relevantes de cada um dos momentos em creche, com base em alguns autores.

Nesta ótica, foi possível observar que, no primeiro momento do dia, o acolhimento, a maior parte das crianças do grupo com o qual estagiei reagiam bem quando chegavam à creche. Este acontecimento era previsível devido ao facto de, ao longo da nossa observação, termos constatado que a educadora as recebia de forma carinhosa e lhes dar colo e mimo sempre que necessário. Referir ainda o facto de o estágio se ter realizado em janeiro, o que significa que muitas crianças já tinham feito o seu processo de adaptação, estando à partida mais familiarizadas com o contexto e a educadora. Após a análise dos testemunhos de vários autores, e tal como Post & Hohmann (2011) afirmam, é importante que “os educadores dêem às crianças e aos pais as boas-vindas e as despedidas de uma forma calorosa e que os apoiem nesse processo de separação e de reencontro” (p. 213), pois, assim, estarão a proporcionar que os momentos de acolhimento, ou de saída da creche, se processem de um modo mais tranquilo para as crianças. Assim sendo, o educador deve priorizar um ambiente seguro, onde a criança se sinta confortável e os seus cuidadores confiantes e calmos em deixar a mesma na creche.

O momento que se segue na rotina é o de brincadeira livre, em que o grupo pode brincar livremente com os objetos que tem à sua disposição na sala. Este é um momento que se repete na rotina e é essencial para o desenvolvimento das crianças, dado que lhes fornece várias situações em que podem adquirir competências, tais como o respeito pelo outro e a autonomia. Para além disso, o “brincar implica o prazer de estar livre para descobrir novos significados, encontrar novas soluções, transmitir novas mensagens, criar novos afetos” (Neto, Barreiros e Pais, 1989, p.57), logo, é essencial para o bom desenvolvimento das crianças que frequentam a creche.

A seguir à distribuição do lanche da manhã, o educador pode ou não, consoante o diálogo que foi tendo com as crianças, sugerir uma atividade dirigida por si que tenha algum objetivo em particular (devendo sempre ser contextualizada e significativa para o grupo). Porém, é importante mencionar que nesta faixa etária se deve permitir que a criança escolha se quer participar ou não e deixar que a mesma explore os materiais

fornecidos da forma como entender, pois, como referem Hohmann & Weikart (2004, citados por Bairos 2015), apesar do adulto introduzir uma atividade “e um conjunto de materiais a ela associados, cada criança [deve ser] livre para trabalhar com o material da forma que pretender” (p. 23).

No que se refere ao momento da higiene, este é um momento que se repete várias vezes ao longo da rotina em creche e, por isso, deve promover hábitos de higiene saudáveis, assim como melhorar a relação entre o educador e as crianças. Deste modo, “através das interações pessoais carinhosas envolvidas nos cuidados de higiene corporal, as crianças têm oportunidade de construir relações de confiança com o educador e de ganharem um sentido de segurança no contexto de grupo.” (Post & Hohmann, 2011, p. 229).

Relativamente aos momentos de refeição (almoço e lanche), é importante referir que estes possibilitam a aquisição de vários conhecimentos, pois a “refeição é uma altura para comer, mas também para explorar novos sabores, cheiros e texturas (...)” (Gonzalez-Mena & Eyer, 2014, p. 53). Para além disso, o respeito pelo outro e a aquisição de regras de estar à mesa devem ser muito trabalhadas, o que faz com que o momento da refeição potencie situações pertinentes para o desenvolvimento global da criança.

No que concerne ao momento da sesta, segundo Kagan, Kearsley e Zelazo, (1978, citados por Post & Hohmann, 2011), o tempo de descanso permite “que o cérebro trabalhe no sentido de consolidar as mudanças maturacionais do sistema nervoso central” da criança (p. 241). Assim sendo, cabe ao educador proporcionar um momento de descanso tranquilo que procure “respeitar as necessidades, a forma de ser e principalmente a maneira de cada um dormir” (Gomes & Carvalho, 1998, citados por Morais, 2016, p.19).

Por último, é importante salientar um momento da rotina que por vezes é desvalorizado, o momento das transições. Este momento é essencial e deve ser planeado, pois as passagens de um momento da rotina para o outro devem realizar-se de forma suave, de modo a prevenir que “as crianças fiquem sem saber o que fazer quando acabam uma atividade e ainda não começou a seguinte” (Zabalza, 1998, p.195).

Caraterização do grupo

O grupo de crianças com quem estagiei era constituído por 15 crianças, das quais 6 rapazes e 9 raparigas. Este grupo tinha idades compreendidas entre 26 meses e os 36 meses. Relativamente à nacionalidade, todas as crianças eram portuguesas, sendo que três delas tinham pais com nacionalidade ucraniana, pelo que falavam e percebiam melhor esta língua. Desta forma, tinham mais dificuldades em compreender o que lhes era dito e, por isso, foram adotadas estratégias como falar mais pausadamente e, se necessário, recorrer a gestos ou apontar para objetos de forma que compreendessem a educadora. Outra estratégia utilizada era afastar um pouco e baixar a máscara, para que as crianças se familiarizassem com a língua portuguesa e percebessem como é que os sons são transmitidos e articulados pela boca.

Todas as crianças que constituíam o grupo, de uma maneira geral, eram bastante interessadas, demonstravam gosto por aprender e apresentavam curiosidade sobre todas as situações que aconteciam ao seu redor.

Este era um grupo que gostava de explorar os diversos materiais que lhe era apresentado e gostava de contactar com os mesmos. Este aspeto foi observável devido às atividades implementadas em estágio que proporcionavam o contacto com materiais de diferentes texturas, tamanhos, entre outros elementos:

PES I - Nota de campo 2, dia 19 de janeiro de 2021:

“Ao dar oportunidade de brincarem com os sacos de espuma depois da atividade, consegui observar as diferentes formas como as crianças do grupo os exploraram, como apertar, cheirar e abanar. O T apertou diferentes sacos imitando alguém a amassar o pão, o que relaciono com a entrada na fase do faz-de-conta”.¹

De um modo geral, o grupo de crianças era acolhedor e gostava de brincar em conjunto. Apesar de ainda estarem a desenvolver o conceito de partilha, o que por vezes cria conflitos, a maior parte das crianças era carinhosa com os outros e acabava por conseguir resolver esses pequenos desentendimentos. Foi, ainda, possível observar

¹ Apesar de a maioria das crianças se encontrar no estágio de inteligência sensório-motora, algumas já se encontravam no início do estágio pré-operatório, que é caracterizado pela transição entre a inteligência propriamente sensório-motora e a inteligência representativa (Cavicchia, s.d). Esta fase é também caracterizada pela personificação (a criança atribui características humanas a objetos) e pela função simbólica (a criança é capaz de fazer uma representação mental), também conhecida pela altura do “faz-de-conta” (Universidade do Minho, s.d).

que as crianças estavam bastante atentas ao estado emotivo dos outros e se preocupavam quando viam que um amigo não estava bem, procurando dar-lhe conforto e acalmá-lo.

Através da observação também foi possível verificar que este era um grupo com algumas regras já estabelecidas, devido ao estímulo que recebiam desde a sala de um ano, com a mesma educadora, como, por exemplo, descalçar-se e deitar-se na cama para dormir a sesta.

O grupo ainda demonstrava pouca autonomia e capacidade de iniciativa em alguns momentos da rotina, pois tinham dificuldade em arrumar os brinquedos, comer sozinhos com os talheres e participar ativamente em momentos como o da canção do “bom dia”.

Em termos de controlo dos esfíncteres, apenas três crianças já ficavam sem fralda durante o tempo de brincadeira, mas foi possível observar que todas eram bastante incentivadas pela educadora para utilizar a sanita e algumas já possuíam algum controlo durante a sesta.

Projeto “A Explorar vamos aprender!”

De acordo com Leite, Malpique e Santos (1989), o trabalho de projeto é “uma metodologia assumida em grupo que pressupõe uma grande implicação de todos os participantes, envolvendo trabalho de pesquisa no terreno, tempos de planificação e intervenção com a finalidade de responder aos problemas encontrados” (p.140). Assim sendo, desenvolver um projeto com crianças nas primeiras idades implica perceber quais são os seus interesses, assim como as suas maiores dificuldades, para planear e implementar um conjunto de atividades estimulantes para o desenvolvimento das mesmas.

Posto isto, após uma semana a observar os comportamentos, as necessidades e os interesses do grupo das 15 crianças com idades compreendidas entre os dois e três anos, eu e a minha colega reparámos que as crianças tinham bastante gosto em explorar os objetos da sala livremente, bem como demonstravam prazer em falar abertamente sobre as características dos livros e brinquedos que as rodeavam, especialmente a cor. Desta forma, foi rapidamente notório que uma das dificuldades existentes era nomear as cores corretamente.

Nesta ótica, e depois de conversarmos sobre os aspetos mencionados anteriormente com a educadora cooperante, conseguimos perceber facilmente que desenvolver um projeto que envolvesse a exploração de diferentes objetos, com diferentes texturas e cores, iria ser prazeroso para as crianças que constituem este grupo, pois o estágio de desenvolvimento predominante no grupo era o estágio sensório-motor, que, segundo Piaget (2011), citado por Borges, Castro & Bessa (2016), é um período onde a criança descobre o mundo através do movimento, explorando tudo o que a rodeia, tendo consciência da sua ação sobre o meio. Outro aspeto relevante a considerar e que fundamenta a criação do projeto é que é “a exploração que desenvolve na criança, a consciência de si mesma e do mundo exterior.” (Gonçalves, 2004, p. 12).

Tendo em conta tudo o que foi referido, o projeto intitulava-se “A Explorar vamos aprender!” e pretendíamos que as crianças, de um modo geral, adquirissem alguns conhecimentos através de uma participação ativa nas atividades dinamizadas, dado que as mesmas aprendem “quando são encorajadas a explorarem, a interagirem, a serem criativas, a seguirem os seus próprios interesses e a brincarem” (Brickman e Taylor, 1996, p. 4). Para além disso, segundo Hohmann & Weikart (2011), ainda é possível acrescentar que “a aprendizagem pela ação é definida como a aprendizagem na qual a criança, através da sua acção sobre os objetos e a sua interação com pessoas, ideias e acontecimentos, constrói novos entendimentos” (p. 22).

Após a decisão de iniciar um projeto que envolvesse a temática da exploração de diferentes objetos, houve a necessidade de estabelecer objetivos de desenvolvimento que fossem ao encontro do trabalho desenvolvido pela educadora, nunca esquecendo o que já teria sido desenvolvido até ao momento com o grupo de crianças. Assim, nunca desvalorizando o bem-estar e envolvimento de todos os intervenientes, desenvolvemos os seguintes objetivos gerais: favorecer a exploração de diferentes materiais (através da disponibilização de materiais que as crianças podem explorar livremente); estimular a motricidade fina e grossa (através da manipulação de objetos e participação em atividades relacionadas com os movimentos do corpo); proporcionar a vivência de novas sensações através de diferentes texturas (por meio da partilha de objetos com diferentes características); e desenvolver o conhecimento das cores.

Para além dos objetivos estabelecidos, considerámos que o nosso projeto poderia fomentar alguns dos objetivos estipulados pela educadora no projeto pedagógico de sala, pois o desenvolvimento da autonomia, da criatividade, do respeito

pelo outro e da autoestima surgem ao longo da implementação das atividades do projeto.

Depois de estabelecer objetivos, iniciámos a planificação da nossa intervenção que, segundo Silva et al. (2016), “implica refletir sobre os propósitos educativos e as maneiras de os adequar às crianças, antecipando os momentos de aprendizagem que se pretendem fornecer, bem como os recursos essenciais para a concretização destes” (p.15). As atividades realizadas abordaram todas as áreas de desenvolvimento pretendidas em creche, sendo que a de maior incidência é a do desenvolvimento motor. Já as estratégias estipuladas para que a intervenção fosse positiva tiveram como referência as tarefas do educador, sendo que algumas delas são “estimular e envolver as crianças nas actividades, procurando compreender o que é que realmente as mobiliza, o que é que é realmente importante para elas, quais as suas motivações, que sentido dão às actividades” (Portugal, 2009, p.13).

Assim sendo, foram definidas como estratégias incentivar a exploração dos materiais, exemplificar e participar nas atividades e ajudar sempre que as crianças revelassem dificuldades. Já no que concerne ao envolvimento das crianças nas atividades, decidimos, inicialmente, despertar sempre a sua atenção para qualquer uma das atividades planeadas. Posto isto, antes de iniciar qualquer tarefa, mostrávamos um “saco surpresa” que continha os recursos relativos à mesma, para que as crianças imaginassem o que estava lá dentro e, assim, se sentissem mais envolvidas e interessadas para o momento que se iria seguir. Deste modo, despertámos o desenvolvimento da curiosidade e ímpeto exploratório que, segundo Portugal (2011), “envolve o sentimento de que descobrir coisas é positivo e gera prazer” (p. 6). Outro aspeto pertinente a revelar sobre as estratégias é o facto de que todos os dias relembávamos o que tínhamos feito no dia anterior, de modo a compreender se as atividades desenvolvidas foram significativas para as crianças.

Relativamente à avaliação do projeto, a mesma foi feita por meio da observação direta das crianças, dos registos fotográficos, do preenchimento das grelhas de bem-estar e envolvimento do grupo, da opinião das crianças e da educadora cooperante e dos resultados obtidos em determinadas atividades. Estes métodos de avaliação foram escolhidos, pois a observação e a escuta do que as crianças nos transmitem permite compreender se o projeto estaria a nutrir efeitos ou não. Desta forma, a nossa intenção foi realizar observações significativas do que foi realizado em cada atividade e registar algumas das opiniões das crianças, porque, assim, segundo Parente (2012), torna-se

possível compreender as mesmas e assegurar que o que foi planeado é adequado aos seus interesses e necessidades.

O registo fotográfico e o preenchimento das grelhas de bem-estar e envolvimento das crianças foram importantes para que obtivéssemos informações pertinentes sobre o prazer que as crianças têm ao realizar as atividades. Assim sendo, em cada atividade optámos por tirar fotografias em que fosse possível visualizar as crianças na prática e preencher uma grelha de bem-estar que, de acordo com Laevers (1994), citado por Luís (2003), está organizada em cinco níveis, uma vez que a criança que está colocada no nível um apresenta desconforto em realizar a atividade e a criança que se posiciona no nível cinco revela diversão, conforto e tranquilidade em participar na mesma. Já a escala de envolvimento está organizada da mesma forma, isto é, em cinco níveis, em que o nível um representa nenhum envolvimento na atividade, enquanto o nível cinco demonstra que a criança estava completamente absorvida pela mesma.

No que diz respeito à fase de divulgação do projeto, compreende-se que esta, segundo Lemos (2015), “reporta-se a todos os registos expostos, independentemente do seu processo de produção, que permitem construir memória do percurso de aprendizagem e desenvolvimento das crianças (...)” (p. 53).

Assim, e tendo como referência o que foi mencionado anteriormente, decidimos que a divulgação do nosso projeto seria elaborada a partir da distribuição de um folheto em que estariam presentes fotografias de todo o desenvolvimento do mesmo, isto é, fotografias das crianças a realizar as atividades. Devido à situação pandémica e à interrupção do período de estágio, não foi possível divulgar o trabalho desenvolvido com as crianças. No entanto, ao longo da intervenção, a educadora ia partilhando fotografias e vídeos com os pais através do *Whatsapp*.

No que se refere à avaliação do projeto, e após alguma reflexão, eu e a minha colega de estágio, após a observação do envolvimento e bem-estar das crianças relativamente às primeiras atividades, conseguimos prever que o projeto iria ter bons resultados, uma vez que as crianças iriam desenvolver a sua capacidade exploratória ao mesmo tempo que sentiam prazer em contactar com diferentes objetos. Além disso, no que concerne ao desenvolvimento do conhecimento das cores, foi-nos possível perceber que, ao final da primeira semana de intervenção, as crianças já conseguiam identificar algumas cores que, na semana de observação, não sabiam.

Atividades Destacadas

Depois de planejar todo o processo que envolve o projeto que pensámos desenvolver neste contexto, tive a oportunidade de implementar apenas quatro das atividades planeadas (“Dança, Dança!”, “Magia com cor!”, “Quem sou eu?” e “Vamos pintar!”), devido à interrupção do estágio no âmbito do Estado de Emergência decretado pelo Governo, a 20 de janeiro de 2021. Assim, apresento, de seguida, duas dessas atividades, que considero terem sido fontes de aprendizagem e reflexão relativamente à minha prática profissional.

Em relação às atividades referidas, considero que as mesmas foram bem aceites pelo grupo, pois as crianças demonstraram envolvimento e prazer ao participar nas mesmas. A atividade “Magia com cor!” (anexo 2), que consistiu na criação de sacos sensoriais com espuma de barbear e corante que lhes deu cor quando as crianças os apertaram, foi a que se destacou mais pela positiva, sendo que as crianças se mostraram sempre muito entusiasmadas em mexer, apertar e cheirar os sacos sensoriais com espuma de barbear e corante alimentar de diferentes cores. Para além disso, pediram para continuar a utilizar os sacos nas brincadeiras ao longo do dia, incluindo-os em várias situações, tais como na imitação de uma pessoa a amassar pão e na brincadeira de “faz de conta”, disponibilizando o saco aos bebés de brincar da casinha, para os mesmos brincarem com ele. Esta atividade (figura 1) proporcionou descobertas e aprendizagens significativas às crianças, a nível da exploração da textura, do cheiro e da cor dos sacos sensoriais.



Figura 1 - Atividade “Magia com cor!”

A outra atividade a destacar é a atividade “Quem sou eu?” (anexo 3) que consistia na apresentação de vários animais, retirados de um saco, que depois apareciam numa história criada pelas estagiárias e contada por mim. Após este momento, as crianças eram convidadas a participar num jogo, em que teriam de associar a cor dos animais à base do tabuleiro (figura 2).

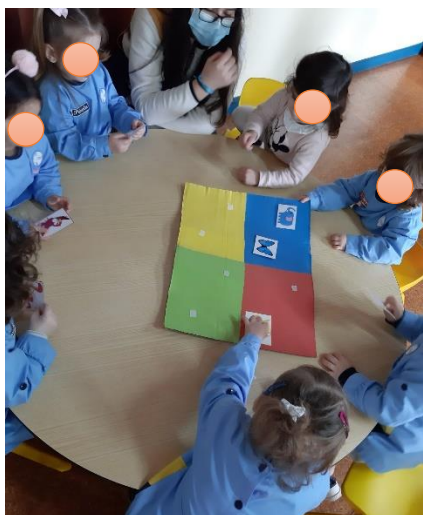


Figura 2 - Atividade "Quem sou eu?"

Apesar de ter corrido bem e de as crianças se terem envolvido, esta atividade demonstrou que as crianças tiveram mais dificuldades em partilhar o recurso com as restantes e fazer associações entre a cor de alguns dos animais com a base do jogo. Refletindo sobre este momento, penso que uma solução para este problema poderia ser a exploração do jogo a pares ou trios, em vez de em grande grupo, ou disponibilizar mais do que um tabuleiro e formar pequenos grupos. Para além disso, considero que deveria ter utilizado imagens reais dos animais em vez de *cartoons*, pois proporcionar imagens da realidade faz com que as crianças compreendam as características dos animais, de uma forma mais adequada do que através de desenhos, sobretudo tendo em conta que o contacto direto das crianças de meio urbano com o mundo natural poderá ser insuficiente para que reconheçam com facilidade os diferentes animais.

Prática de Ensino Supervisionada em Jardim de Infância

Caraterização da instituição

Este estágio foi realizado num Jardim de Infância, numa zona rural pertencente ao distrito de Santarém, que tem como principal objetivo capacitar os alunos, facultando mecanismos que visem a procura autónoma e contínua do Saber e de competências conducentes ao Saber Fazer, Saber Ser e Saber Estar (Projeto Educativo do Agrupamento, 2020, p.29).

O Jardim estava dividido em várias áreas, sendo estas a sala, um gabinete, duas salas de arrumos, três casas de banho, a copa, o refeitório e o espaço exterior à volta de todo o edifício. O edifício tinha uma boa iluminação, devido à existência de muitas janelas, e era envolvido por uma discreta vedação que permitia o contato com quem passava na rua, facilitando, assim, a interação com a comunidade.

Em relação ao espaço exterior, onde as crianças brincavam ou realizavam atividades planeadas, foi possível observar que as crianças brincavam por toda a área livremente, sendo que gostavam muito da caixa de areia e da zona do escorrega. Este espaço, na nossa perspetiva, era bastante amplo e permitia que as crianças desenvolvessem competências como trepar (principalmente para subir à plataforma que permite descer o escorrega), correr e contactar com elementos naturais, uma vez que existiam três árvores (uma delas de fruto) e uma caixa de areia, utilizada para fazer construções, escavar, entre outras, que promovem o desenvolvimento de capacidades motoras importantes para esta faixa etária, assim como o relacionamento com a natureza, o Outro e a criatividade de um modo geral.

Caraterização do ambiente educativo

Caraterização da sala

A organização do espaço da sala, segundo o Ministério da Educação (2016, p. 26), “é a expressão das intenções do/a educador/a e da dinâmica do grupo (...)”. Deste modo, a organização do espaço “deverá refletir a crença na competência participativa da criança [de modo a] criar múltiplas oportunidades para o seu bem-estar, aprendizagem e desenvolvimento” (Formosinho & Araújo, 2013, p.93).

Tendo em conta o referido, a sala estava organizada por áreas, com vários equipamentos e materiais utilizados numa lógica que permitia a expressão, a experimentação, a descoberta, a construção e o jogo simbólico. Deste modo, conseguimos identificar a área da biblioteca; a zona da reunião, onde estavam marcados no chão vários quadradinhos para as crianças identificarem o seu lugar; a

área do faz de conta (casinha); a zona das mesas, onde eram realizadas todas atividades que envolviam os puzzles, os jogos de encaixe, desenhos ou pinturas; a área das Ciências, onde existiam vários materiais que as crianças podiam explorar, como minerais, íman, livros sobre a natureza, entre outros; a área dos computadores, onde as crianças podiam realizar as suas pesquisas sobre alguns temas e jogos didáticos, e a área das peças de encaixe de maior dimensão. Estas áreas não estavam delimitadas de forma estanque e permitiam às crianças a expressão espontânea, a livre escolha, assim como o desenvolvimento de atividades mais orientadas pela educadora.

As paredes da sala tinham expostos vários trabalhos realizados pelas crianças. Ao entrar na sala no primeiro dia de estágio, eu e a minha colega rapidamente percebemos que as crianças já tinham trabalhado certas temáticas, como a constituição da flor ou a diferença entre materiais que flutuam ou não flutuam. Ao expor os trabalhos, a educadora procurou certamente dar visibilidade à dinâmica pedagógica implementada ao longo do ano letivo, não descurando os espaços vazios nas paredes, tornando visível a todos algumas das temáticas abordadas com as crianças. (Ministério da Educação, 2016, p.26).

Quanto aos materiais e recursos disponibilizados na sala, considero que estes se encontravam em bom estado de conservação e eram bastante variados. No geral, as crianças demonstravam bastante cuidado na preservação dos mesmos e respeitavam a sua vez na sua utilização.

Tal como mencionado anteriormente, um ambiente bem organizado e pensado é fundamental para promover uma aprendizagem de qualidade, pois é a organização que constitui e reflete quem vive nesse ambiente (Carvalho, s.d). Assim, é importante salientar que a educadora mencionou que não utilizava uma única abordagem pedagógica em concreto, uma vez que adaptava a sua prática em função dos interesses das crianças, abrangendo, então, os vários modelos existentes, nomeadamente, o High Scope, Montessori, Movimento da Escola Moderna e Reggio Emília. Através deles, planeava a sua ação baseada nas características específicas das crianças, do grupo e do espaço.

Organização do tempo

A organização do tempo na Educação Pré-Escolar deve ter uma distribuição flexível, embora deva existir uma rotina que permita a previsão e, consequentemente, o

sentimento de segurança das crianças nos vários momentos do dia (Ministério da Educação, 2016). Nesta ótica, o tempo diário deve estar organizado semanal, mensal e anualmente, permitindo que as crianças se apropriem de referências temporais como o passado, presente e futuro, de forma a proporcionar aprendizagens diversificadas e que contemplem experiências individuais, em pequeno grupo ou em grande grupo que sejam significativas para as crianças, respeitando os seus ritmos de aprendizagem. A organização do tempo em sala deve proporcionar momentos que valorizem a exploração, a brincadeira livre e orientada e a satisfação das necessidades das crianças. Assim, “A existência de uma clara explicitação da sequência diária, é considerada como fundamental para que a criança se consiga orientar ao longo do dia, sem necessitar de estar constantemente na dependência do adulto (...)” (Cardona, 1992, p. 9).

Nesta lógica, a rotina diária é constituída por uma sequência de acontecimentos que foram antecipadamente estruturados e que se repetem diariamente, mas não no seu conteúdo, pois os momentos que constituem o dia a dia das crianças são iguais, mas o que acontece em cada um deles é sempre diferente, uma vez que as interações e observações estabelecidas proporcionam novas situações.

A rotina diária da sala era flexível e tinha como referência satisfazer as necessidades e interesses das crianças que constituíam o grupo. Na tabela apresentada no anexo 4, encontra-se explicado como são constituídos cada um dos momentos, algumas estratégias utilizadas, as áreas de desenvolvimento envolvidas, os objetivos e a possível avaliação para analisar cada um desses momentos.

Além de tudo o que foi referido anteriormente, e de forma a enriquecer o conhecimento, é pertinente estudar e realçar, neste tópico, alguns aspetos relevantes de cada um dos momentos em Jardim de Infância, com base em alguns autores e complementando o que foi apresentado na parte relacionada com a organização do tempo na PES em Creche.

Após o acolhimento, referido anteriormente neste relatório, o momento que se segue na rotina e que considero importante de salientar é a marcação do tempo, do dia da semana e cantar a canção do bom dia. Este momento revela-se essencial para as crianças, pois faz com que as mesmas adquiram capacidades relacionadas com os dias, números e estados do tempo, bem como a importância de cumprimentar as pessoas que se encontram na sala.

A seguir ao momento inicial, o educador pode ou não, consoante o diálogo que foi tendo com as crianças, sugerir uma atividade dirigida por si que tenha algum objetivo em particular (devendo sempre ser contextualizada e significativa para o grupo). Porém, é importante mencionar que as crianças devem ser livres de realizar as atividades ou não e deixar que as mesmas explorem os materiais fornecidos da forma como entenderem, pois, como já foi referido anteriormente, apesar de o adulto introduzir uma atividade, a criança deve ser livre de explorar o material como pretender Hohmann & Weikart (2004 citados por Bairos 2015).

No momento de brincadeira livre no exterior, o grupo pode brincar livremente com os objetos que tem à sua disposição. Este é um momento que se repete na rotina e é essencial para o desenvolvimento das crianças, dado que lhes fornece várias situações em que podem adquirir competências, tais como o respeito pelo outro e a autonomia, importantes para o bom desenvolvimento e bem-estar das crianças que constituem o Jardim de Infância.

No momento de brincadeira livre no interior da sala, as crianças têm a possibilidade de escolher a área onde querem brincar, o que, em certa parte, lhes permite desenvolver competências mais específicas relacionadas com as diferentes áreas de conteúdo. Segundo Forneiro (2005, citado por Caixinha, 2015, p.40), a subdivisão por áreas auxilia as crianças nas suas escolhas, oferecendo-lhes uma série de materiais e oportunidades, devidamente orientadas e escolhidos, uma vez que o que importa não é a quantidade, mas sim a forma como estes se adequam às faixas etárias e às respetivas tarefas em curso.

Caraterização do grupo

O grupo era constituído por 18 crianças, das quais 7 rapazes e 11 raparigas, com idades compreendidas entre os 3 e os 6 anos. Relativamente à nacionalidade, todas as crianças eram portuguesas. O grupo também não tinha crianças com necessidades educativas, embora houvesse uma criança que se encontrava a ser avaliada, devido a um atraso no desenvolvimento linguístico.

Todas as crianças que constituíam o grupo, de uma maneira geral, demonstravam gosto por aprender e apresentavam curiosidade sobre todas as situações que iam acontecendo ao seu redor.

Este é um grupo que gostava de explorar os diversos materiais que lhes eram apresentados e de contactar com os mesmos. Este aspeto foi observável devido às atividades implementadas em estágio que proporcionavam o contacto com materiais de diferentes texturas, tamanhos, entre outros elementos.

De um modo geral, o grupo de crianças era bastante acolhedor e gostava de brincar em conjunto. O conceito de partilha de objetos já estava adquirido por algumas crianças, no entanto, uma parte do grupo ainda se encontrava no processo de aquisição desta competência, o que por vezes levava à existência de conflitos, que acabavam por ser resolvidos através do diálogo entre as crianças ou com a mediação de um adulto. Foi, ainda, possível observar que as crianças estavam bastante atentas ao estado emotivo dos outros e se preocupavam quando viam que um amigo não estava bem, procurando dar-lhe conforto, acalmá-lo ou chamar um adulto para resolver a situação, como se pode observar nas notas de campo apresentadas:

PES II - Nota de campo 3, dia 7 de maio de 2021:

“Na altura em que estava a sair da instituição, a MI pegou-me na mão e disse-me que “a amizade é o mais importante de tudo”, dando depois um beijinho”.

PES II - Nota de campo 4, dia 27 de maio de 2021:

“Hoje de manhã, enquanto as crianças estavam a preencher o tempo, a M veio ter comigo e disse-me, muito aflita, que a I estava triste e que não a gostava de ver assim”.

O grupo tinha grande autonomia e capacidade de iniciativa em alguns momentos da rotina, decidindo o que queria fazer, ao realizar a higiene e a calçar-se/descalçar-se sozinhos. Para além disso, a grande maioria já comia sem necessitar de ajuda e utilizava os talheres corretamente.

Em relação à área de Formação Pessoal e Social, a educadora promovia aprendizagens relacionadas com a participação ativa e democrática das crianças, o que as levava a pensar sobre diferentes temáticas e ganhar uma perspetiva sobre as mesmas. Deste modo, o respeito pela opinião do outro é uma das competências que o grupo já tinha bastante desenvolvida.

No que diz respeito à área da Expressão e Comunicação, o domínio da Educação Física era trabalhado semanalmente, o que demonstrou que as crianças tinham interesse em participar em jogos e já conseguiam realizar vários movimentos, como saltar a pés juntos e só com um pé, lançar a bola, rolar, rastejar, etc. Já no domínio

da Educação Artística, as Artes Visuais eram o subdomínio mais trabalhado e preferido das crianças, mas o Jogo Dramático, a Dança e a Música também eram abordadas pela educadora ao longo da rotina. As maiores dificuldades observadas neste domínio foram o recorte, a noção de ritmo e a liberdade de expressão no movimento. Ainda nesta área, mas em relação ao domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, as crianças ainda apresentavam dificuldades em relação à consciência linguística, como contar as sílabas e identificar se uma frase está correta ou incorreta. Ainda neste domínio, a maior parte das crianças encontrava-se a apropriar-se do reconhecimento das letras e a organização das mesmas para formar palavras.

No domínio da Matemática, o ponto forte facilmente observável foi a contagem oral e de objetos. Por sua vez, a realização de adição e subtração sem recorrer à contagem repetitiva de objetos é um dos aspetos que ainda estava em aquisição.

Por fim, no que diz respeito à área do Conhecimento do Mundo, a grande dificuldade centrava-se no reconhecimento dos dias da semana. Esta área era, no entanto, bastante apreciada e explorada pelo grupo de crianças, uma vez que se interessavam pelos elementos naturais que encontravam no recreio e pediam para investigar sobre estes.

Projeto “Aprender sobre mim e o que me rodeia”

Breve enquadramento:

Antes de planearmos o nosso projeto de intervenção, eu e a minha colega estivemos uma semana a observar os comportamentos, as necessidades e os interesses do grupo. Nestas observações reparámos que as crianças tinham bastante gosto pelos elementos da natureza e em brincar no exterior. Para além disso, revelavam muito interesse em brincar na casinha, em desenhar, bem como em expressar as suas opiniões sobre os vários temas propostos pela educadora cooperante.

Desenvolver um projeto com crianças nas primeiras idades implica perceber quais são os seus interesses, assim como as suas maiores dificuldades, para planejar e implementar um conjunto de atividades estimulantes para o desenvolvimento das mesmas (Vasconcelos et al., s.d). Nesta ótica, e depois de conversarmos sobre os aspetos mencionados anteriormente com a educadora cooperante, conseguimos perceber que ouvir a opinião do grupo sobre o que gostariam de trabalhar seria uma

mais-valia para que o nosso projeto fosse adequado ao mesmo, pois, segundo Silva et al. (2016, p. 16) “Considerar a criança como agente do processo educativo (...) confere-lhe um papel ativo no planeamento e avaliação do currículo, constituindo esta participação uma estratégia de aprendizagem”. Desta forma, num dos dias da semana de observação, reunimo-nos com todas as crianças e perguntámos o que é que elas gostariam de aprender nas semanas em que implementássemos atividades. As respostas foram muito variadas, sendo que os temas mencionados foram: as árvores; as folhas; os insetos; o vento e o COVID-19.

Enquanto par, considerámos, também, importante reunirmo-nos com a educadora para perceber quais eram as principais dificuldades do grupo, para que o nosso projeto fosse ao encontro dos interesses do mesmo, mas também ajudasse a desenvolver competências que ainda estavam em aquisição. Assim sendo, a educadora referiu que, na sua opinião, ainda era necessário trabalhar com o grupo o movimento da pinça (motricidade fina) e a identificação dos seus nomes, bem como as letras que os constituem. Mencionou, ainda, que era necessário desenvolver o trabalho colaborativo e a concentração das crianças.

Finalidades educativas do projeto:

Tendo em conta tudo o que foi referido, o nosso projeto intitulou-se “Aprender sobre mim e o que me rodeia” e pretendíamos que as crianças, de um modo geral, adquirissem alguns conhecimentos sobre as árvores, as folhas, os insetos, o vento, a pandemia (mais especificamente sobre o COVID-19) e sobre si. Pretendíamos, também, interligar as várias temáticas, através de várias atividades, significativas e atrativas para o grupo de crianças, que, mesmo incidindo maioritariamente num domínio, valorizassem a articulação de todas as áreas das Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE), sendo que todas se complementam de um modo equilibrado. Deste modo, optámos por organizar a sequência de atividades de uma forma que, para nós, tinha uma lógica, isto é, as árvores têm folhas, que servem para alimentar e abrigar alguns insetos e estes, por sua vez, podem voar com o vento que, tal como o coronavírus, é algo que existe, mas não se vê a olho nu.

Ao longo da implementação das atividades, ainda pretendíamos que as crianças adquirissem conhecimentos sobre si e sobre o seu nome, sendo que o grande ponto de partida para estes seria o cuidar de si perante o vírus.

O projeto ia ao encontro do trabalho desenvolvido pela educadora, nunca esquecendo o que já teria sido trabalhado até ao momento com o grupo de crianças. Assim, nunca desvalorizando o bem-estar e envolvimento de todos os intervenientes, colocámos os seguintes **objetivos**: favorecer a exploração de diferentes materiais; estimular a motricidade fina e grossa; fornecer aprendizagens que vão ao encontro dos interesses do grupo; promover o conhecimento de si e do seu nome; e desenvolver aprendizagens relacionadas com o meio envolvente.

Para além dos objetivos estabelecidos, o nosso projeto fomentava, também, o desenvolvimento da autonomia, da criatividade, do respeito pelo outro e da autoestima.

Em relação à área da Formação Pessoal e Social, esta “é considerada uma área transversal, porque, embora tenha uma intencionalidade e conteúdos próprios, está presente em todo o trabalho educativo realizado no Jardim de Infância” (Ministério da Educação, 2016, p.33). Deste modo, esta área aparece em todas as atividades dinamizadas.

As atividades e estratégias:

Para organizar o nosso projeto e para abordar tudo o que nos foi pedido, tanto pelas crianças como pela educadora, organizámos a nossa intervenção da seguinte forma: 1 – Árvores e Folhas; 2 – Insetos; 3 – Vento; 4 – COVID-19; 5 – Conhecimento sobre si.

A intervenção também foi feita ao longo de toda a rotina e os momentos em grande grupo ajudaram a consolidar as aprendizagens das diferentes atividades implementadas. Outro momento da rotina em que optámos por desenvolver alguns dos objetivos do nosso projeto foi o momento do brincar no exterior, em que questionávamos as crianças sobre algumas das características das folhas ou insetos que encontravam.

As atividades abordavam todas as áreas de desenvolvimento pretendidas em pré-escolar, isto é, as áreas presentes nas OCEPE (2016). Assim sendo, em cada atividade optámos por interligar várias áreas, uma vez que “Organizar as áreas de conhecimento de uma maneira que garanta a interdisciplinaridade é romper com a visão estanque, fragmentada, de que a criança vai entender o mundo abrindo gavetinhas” (Fazenda, 1994, citado por Santos, 2010, p. 24).

Já as estratégias que utilizámos durante a nossa intervenção tiveram como referência as tarefas do educador, sendo que algumas delas são “estimular e envolver

as crianças nas actividades, procurando compreender o que é que realmente as mobiliza, o que é que é realmente importante para elas, quais as suas motivações, que sentido dão às actividades” (Portugal, 2009, p.13).

Uma das principais estratégias utilizadas foi realizar atividades em grande e pequenos grupos, de forma a dar uma atenção mais individualizada quando se tratava de atividades mais minuciosas e em que as crianças precisassem de mais atenção para as desenvolver.

A avaliação:

Relativamente à avaliação do projeto, a mesma foi feita através da observação direta das crianças, dos registos fotográficos e do preenchimento de grelhas de observação onde constavam todos os objetivos das atividades propostas. Para além disso, no final de cada atividade a estagiária realizou uma reflexão sobre a mesma, em que explicou como a atividade correu, referiu opiniões das crianças e da educadora e refletiu sobre o que podia ter corrido melhor (anexo 5).

O registo fotográfico e o preenchimento das grelhas com os objetivos permitiram perceber se, ao final da semana, os objetivos das atividades foram adquiridos ou ainda estavam em processo de aquisição.

Os objetivos propostos foram cumpridos, uma vez que estimulámos a motricidade fina e grossa em várias atividades como, por exemplo, na criação dos insetos, nas pinturas, nos desenhos e nos momentos de educação física. Em relação ao objetivo “favorecer a exploração de diferentes materiais”, tentámos diversificar todos os materiais das diferentes atividades, sendo que demos oportunidade de as crianças contactarem com elementos naturais (folhas, paus, areia) e recicláveis (rolhas de cortiça, plástico, cartão, vidro, metal). O conhecimento de si e do seu nome também é um objetivo conseguido, uma vez que, na última semana, a maioria das crianças conseguia dizer o seu nome completo, organizar as letras que constituem o seu primeiro nome e identificar algumas das características do seu corpo. O espaço exterior proporcionava imensas aprendizagens, sendo que, no nosso projeto, aproveitámos as mesmas para trabalhar o objetivo “desenvolver aprendizagens relacionadas com o meio envolvente”. Assim sendo, as crianças aprenderam um pouco mais sobre as árvores, as folhas, os insetos, o vento e o Covid-19.

A divulgação:

A divulgação do nosso projeto foi feita através da criação de um vídeo com várias fotografias e vídeos da participação de todas as crianças nas atividades propostas. O trabalho realizado também foi divulgado através dos resultados de algumas atividades que ficaram expostas na sala e que as crianças levaram para casa, como a criação da maquete de uma árvore em 3D, que ficou exposta na entrada da instituição e as abelhas, as formigas e os livros que as crianças levaram para casa.

Atividades destacadas:

Depois de planejar todo o processo que envolve o projeto que pensámos desenvolver neste contexto, tivemos oportunidade de implementar todas as atividades planeadas, que mostraram terem sido bem aceites pelo grupo, pois as crianças demonstraram envolvimento e prazer ao participar nas mesmas.

Em relação à minha intervenção, destaco agora duas atividades que considero terem sido importantes na minha prática: “A nossa árvore” (anexo 6) e “As árvores de fruto” (anexo 7).

A atividade “A nossa árvore” foi das que mais deu prazer dinamizar, uma vez que o resultado foi apreciado por todo o grupo e pela educadora cooperante e as crianças demonstraram envolvimento em todo o processo de criação. Relativamente à criação da árvore, todos os seus elementos foram escolhidos e produzidos pelas crianças, o que revela o interesse pela existência da mesma. Durante estes momentos de produção, os alunos estiveram bastante envolvidos e participaram ativamente com ideias ou sugestões para melhorar o trabalho produzido ao longo do estágio. Esta foi uma atividade em que eu e a minha colega assumimos diferentes momentos e que nos mostrou como um simples elemento pode envolver todos os temas abordados ao longo do projeto. Para além disso, após a exposição da árvore no espaço exterior (figura 3), foi possível perceber a alegria das crianças através de vários comentários como “É fixe!” e “Adoro a árvore!”.



Figura 3 - Atividade "A nossa árvore"

A segunda atividade que optei por mencionar intitula-se “As árvores de fruto”. Esta atividade marcou-me de uma forma positiva, pois foi das primeiras que implementei

PES II - Nota de campo 5, dia 11 de maio de 2021:

“Aquando da realização do jogo em grande grupo, apercebi-me de que a atividade resulta melhor em pequenos grupos, de forma a dar uma atenção mais individualizada às crianças e trabalhar conteúdos diferentes com as crianças consoante a faixa etária. Assim, comecei por realizar a mesma em grande grupo e, de seguida, fui realizando com pequenos grupos, trabalhando também a soma e a subtração com as crianças entre os 4 e os 6 anos e as cores com as crianças de 3 anos”.

na minha intervenção e esta permitiu-me avaliar a minha prática e desenvolver os meus conhecimentos sobre como organizar a minha prática e a valorizar as competências que já estão adquiridas pelo grupo. Isto é, a atividade “As árvores de fruto” (figura 4), ajudou-me a compreender que os momentos em pequenos grupos são essenciais para que as crianças se concentrem e aprendam mais facilmente aspetos relacionados com o domínio da Matemática. Isto porque inicialmente tinha planeado realizar a atividade em grande grupo, o que, aquando da realização da atividade, acabou por fazer com que as crianças não estivessem concentradas e me levasse a adaptar a mesma para pequenos grupos:



Figura 4 - Atividade "Árvores de fruto"

Prática de Ensino Supervisionada em 1.º e 2.º anos do 1.º CEB

Caraterização da instituição

Este estágio foi realizado numa Escola Básica, em Santarém, que tem como visão estratégica ser uma escola avançada e de referência. A sua missão era, então, formar cidadãos aptos e produtivos, capazes de optar pela progressão de estudos ou pela integração na vida ativa, por terem frequentado uma escola onde se aprende a aprender, a fazer, a estar e a ser, através do saber (Projeto Educativo do Agrupamento, s.d, p.8).

Esta instituição tem como valências Pré-escolar e 1.º ciclo, sendo que duas salas são destinadas ao pré-escolar e sete são de 1.º ciclo. A escola tem um aspeto moderno e encontra-se bem equipada. Os espaços apresentavam-se adaptados às necessidades de cada criança. Por essa razão, estas valências estavam abertas à receção de crianças com necessidades educativas especiais (NEE), tendo materiais e espaços especializados para as mesmas.

A instituição é constituída por salas de aula equipadas com quadros de giz e interativos, uma biblioteca, ginásio, refeitório, recreio, sala de trabalho para professores e um centro de apoio à aprendizagem (CAA).

Em relação ao espaço exterior, que os alunos frequentavam no intervalo ou durante algum momento de aula planeado, foi possível observar que este se encontrava

dividido por bolhas, sendo que cada dia os alunos se encontravam numa zona diferente, devido ao distanciamento social aconselhado pela Direção-Geral de Saúde.

O espaço exterior conta com a presença de diferentes zonas, sendo que existe um escorrega, um cesto de basquete, jogos desenhados no chão, baloiços, campo de futebol e uma estrutura de desafios para que os alunos possam trepar e pendurar-se. Para além disso, conta com zonas cobertas e não cobertas, zonas onde as crianças se podem sentar e onde podem ter acesso à água. Considero que o espaço exterior da escola tem potencialidades, tais como a sua área e a existência de diferentes zonas de brincadeira e desafio, que promovem o desenvolvimento de capacidades motoras importantes para os alunos. No entanto, poderia ter mais espaços verdes, para que os alunos tivessem mais contacto com elementos naturais. Ao longo do estágio, foi possível perceber que os espaços preferidos dos alunos são o campo de futebol e a estrutura de desafios, onde os alunos se podem pendurar, trepar, etc.

Caraterização do ambiente educativo

Caraterização da sala

A sala estava equipada com dois quadros – um de giz e um interativo, armários de arrumação, lavatório e mesas/cadeiras do professor e dos alunos. Inicialmente, a disposição das mesas estava em L com 2 filas ao centro, mas, ao longo do estágio, essa disposição de mesas foi alterada, para que os alunos conseguissem ver melhor o quadro. Assim, foi fácil perceber que a adequação do espaço às necessidades da turma é algo bastante importante e que se reflete no sucesso das aprendizagens.

Em relação à sala, esta encontrava-se adequada aos alunos com necessidades educativas, uma vez que uma das mesas estava adaptada com um suporte para o *tablet* e *joystick* de um aluno com paralisia cerebral. Para além disso, existiam, também, vários materiais didáticos que davam suporte às aulas, tal como, blocos lógicos, tangram, ábaco, sólidos geométricos, jogos para criar histórias, entre outros.

Caraterização da turma

A turma era constituída por 20 alunos, dos quais 11 rapazes e 9 raparigas, com idades compreendidas entre 6 e 7 anos, ou seja, encontravam-se a frequentar o 1.º ano do 1.º CEB. A turma tinha dois alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE),

sendo que um é autista e o outro tem paralisia cerebral, no entanto, os dois estavam a tempo inteiro na sala, saindo apenas para terapias. Relativamente à nacionalidade, a turma era constituída por 19 alunos portugueses e 1 brasileiro, pelo que não tinham dificuldade em perceber o que lhes era transmitido oralmente.

Eram alunos bastante interessados, demonstravam gosto por aprender e apresentavam curiosidade sobre as temáticas abordadas e os acontecimentos do dia a dia. Um deles foi tardiamente diagnosticado com audição reduzida e, embora o problema esteja atualmente resolvido, o aluno apresenta alguma dificuldade na pronúncia de palavras e necessita de algum apoio na perceção dos momentos que estão a acontecer em aula:

PES III - Nota de campo 6, dia 2 de dezembro de 2021:

“Hoje, enquanto estava a dinamizar a realização de um exercício no quadro, apercebi-me de que o S estava “desligado” e não respondia às instruções que eu ia dando. Após falar para ele várias vezes, apercebi-me de que este só seguia as instruções quando eu estava diretamente virada para ele e ele tinha a atenção em mim. Optei por questionar a professora sobre isto e esta explicou-me as dificuldades auditivas do aluno”.

Esta turma demonstrava bastante prazer em realizar atividades relacionadas com música, dança, atividades no espaço exterior e expressivas. Este aspeto foi observável devido às atividades implementadas nas aulas que proporcionavam momentos mais lúdicos e o contacto com outros espaços, que não sejam a sala de aula.

De um modo geral, a turma era acolhedora e carinhosa entre si. Quando havia desentendimentos, procuravam um adulto para ajudar na situação e, após conversarem, conseguiam resolver os conflitos.

Através da observação, também foi possível verificar que existia uma rotina já estabelecida, pois os alunos já sabiam que deviam entrar na sala quando toca, ir buscar os seus cadernos e livros e começar a escrever a data, o nome e as letras aprendidas até ao momento. Para além disso, conseguiam perceber os momentos em que deviam estar em silêncio e com atenção e os momentos em que podiam ter uma participação mais ativa na aula, mostrando grande autonomia e capacidade de iniciativa nos momentos da rotina da sala.

Em relação à Educação para a Cidadania, a professora promovia aprendizagens relacionadas com a mesma durante os diferentes momentos das aulas, mas, principalmente, durante o tempo de oferta complementar, o que levava os alunos a

pensar sobre diferentes temáticas e a ganhar uma perspetiva sobre as mesmas. Deste modo, o respeito pela opinião e gostos do Outro era uma das competências que a professora tentava incutir durante estes momentos.

No português, a maioria da turma conseguia identificar facilmente as letras e ditongos aprendidos até ao momento, embora ainda houvesse alguns alunos com dificuldades. Para além disso, também foi possível perceber que uma das maiores dificuldades era a leitura e construção de frases.

Por sua vez, a matemática era a área em que a turma se encontrava mais à vontade, sendo que facilmente realizava adições, fazia contagens crescentes e decrescentes sem recurso a objetos e reconhecia as quantidades associadas a cada número.

Na área do Estudo do Meio, a turma também não apresentava dificuldades, tendo percebido bem que hábitos saudáveis deve adotar, as partes do corpo e as características físicas de cada pessoa.

Já na Educação Artística, as Artes Visuais eram o subdomínio mais trabalhado com os alunos, sendo que a maioria já sentia a necessidade de aperfeiçoar o seu trabalho. O Jogo Dramático, a Dança e a Música também eram bastante apreciadas pela turma, pelo que tentámos incluí-los nas aulas planeadas. A maior dificuldade observada nestas áreas foi a capacidade de concentração em momentos mais expressivos e de se expressarem perante os colegas.

Por fim, no que diz respeito à Educação Física, os alunos tinham interesse em participar em jogos, cooperar com os colegas e já conseguiam realizar vários movimentos como, saltar a pés juntos e só com um pé, lançar e receber a bola, rolar, rastejar, etc.

Projeto “Eu e os Outros”

Breve enquadramento:

A criação do projeto partiu da observação dos comportamentos, capacidades e necessidades de uma turma de 1.º ano do 1.º CEB, com alunos com idades compreendidas entre os 6 e os 7 anos. Durante a semana de observação, foi possível reparar que a turma demonstrava muito entusiasmo em aprender novos conteúdos, especialmente na área da matemática. Para além disso, revelava muito interesse em

todas as atividades relacionadas com a Educação Artística e era bastante ativos na partilha de ideias. Uma das necessidades observadas foi a do trabalho em grupo/pares com colegas sem serem os que estão sentados ao lado. Para além disso, a reflexão sobre as atitudes que devem ou não ter perante os outros.

Assim, e depois de uma conversa sobre os aspetos mencionados anteriormente com a professora cooperante, eu e o meu par de estágio conseguimos perceber que ouvir a opinião da turma sobre que tipo de atividades gostariam de fazer enquanto nós estivéssemos a intervir seria uma mais-valia para que o nosso projeto fosse adequado à turma, uma vez que segundo Martins et al. (2017, p. 13), “Todos os alunos têm direito ao acesso e à participação de modo pleno e efetivo em todos os contextos educativos”. Desta forma, as respostas dadas pelos alunos foram: aprender letras e números novos, dançar e fazer jogos.

Enquanto par, optámos por elaborar um projeto que englobasse atividades que iriam ao encontro dos pedidos dos alunos (jogos e dança) e que fosse acompanhado pela aprendizagem de números e letras, tal como previsto nas aprendizagens essenciais estipuladas para o currículo do 1.º ano.

Finalidades educativas do projeto:

Tendo em conta tudo o que foi referido, o projeto intitulava-se “Eu e os Outros” e pretendíamos que os alunos, de um modo geral, conseguissem aceitar a diversidade e as diferenças de cada um e perceber que atitudes devem ter em relação aos outros. Para isso, optámos por partir do conhecimento de si próprio, para as pessoas que os rodeiam e, por último, as atitudes a tomar perante os outros.

O projeto foi ao encontro do trabalho desenvolvido pela professora cooperante, nunca esquecendo o que já tinha sido trabalhado até ao momento com a turma e mantendo algumas estratégias utilizadas pela professora, de forma a dar continuidade às mesmas. Assim, nunca desvalorizando o bem-estar e envolvimento de todos os intervenientes, foram propostos os seguintes **objetivos**: fornecer aprendizagens que vão ao encontro dos interesses e necessidades dos alunos; promover o conhecimento de si e dos outros; promover o trabalho colaborativo; fomentar a reflexão sobre atitudes a adotar perante os outros.

Apesar de termos de implementar atividades mais focadas no projeto durante os momentos de Oferta Complementar, estas também foram por nós implementadas

noutros momentos, tanto de aulas, como de intervalos, através da gestão de conflitos entre os alunos da turma com outros alunos e na fomentação da reflexão sobre esses momentos.

As atividades e estratégias

Depois de estabelecer os objetivos, eu e a minha colega começámos a planear quais seriam as atividades mais adequadas para o nosso projeto e a forma como iríamos integrá-las nos conteúdos que teríamos de abordar ao longo da nossa intervenção.

Para dar uma sequência lógica o nosso projeto, organizámos a nossa intervenção da seguinte forma:

1. “Quem sou eu?” (Continuidade – A professora cooperante já tinha iniciado esta temática);
2. “Quem se encontra à minha volta?”;
3. “Que atitudes devo ter perante estas pessoas?”.

Já as estratégias pensadas para que a intervenção fosse positiva tiveram como referência as do Perfil do Professor de 1.º CEB (Decreto-Lei 241/2001), que refere que este “Utiliza os conhecimentos prévios dos alunos, bem como os obstáculos e os erros, na construção das situações de aprendizagem escolar”, “Desenvolve nos alunos o interesse e o respeito por outros povos e culturas” e “Promove a participação activa dos alunos na construção e prática de regras de convivência, fomentando a vivência de práticas de colaboração e respeito solidário no âmbito da formação para a cidadania democrática” (Decreto-Lei nº 241/2001, p.3).

Assim sendo, definimos como estratégias incentivar a participação ativa dos alunos nos diálogos e atividades, exemplificar e participar nas atividades, sempre que necessário, e ajudar os alunos que revelassem dificuldades.

Por fim, é importante mencionar a promoção do trabalho colaborativo com diferentes membros da turma, para que os alunos conseguissem adaptar-se às características dos colegas e colaborar de forma a alcançar um objetivo.

A avaliação

A avaliação do projeto foi feita através da observação direta dos alunos, dos registos fotográficos, dos momentos de diálogo com os alunos e do preenchimento de

grelhas de avaliação onde constam todos os objetivos das atividades propostas. Para além disso, no final de cada aula, a estagiária que esteve a intervir realizou uma pequena reflexão sobre a mesma, em que explicava como esta correu, referia opiniões dos alunos e da professora cooperante e refletia sobre o que podia ter melhorado.

Escolhemos estes métodos de avaliação, pois a observação e a escuta do que os alunos nos transmitem permite compreender se o nosso projeto estaria a fomentar mudanças ou não. Desta forma, realizámos observações significativas do que foi realizado em cada atividade e registámos algumas das opiniões dos alunos, de forma a assegurar que o que foi planeado era adequado aos seus interesses e necessidades.

A divulgação

No que diz respeito à fase de divulgação do projeto, esta foi feita através da exposição, na sala de aula e na instituição, dos trabalhos realizados pelos alunos. Para além disso, os trabalhos também foram guardados nos dossiês de cada aluno, para que mais tarde os Encarregados de Educação vissem e outros foram enviados para casa, para que os alunos partilhassem com as famílias.

Para além disso, também apelámos a aos alunos que partilhassem as atividades realizadas ao longo do dia com as famílias e trouxessem *feedback* relativamente a essas partilhas.

Atividades destacadas:

Ao longo da minha intervenção, tive a oportunidade de refletir sobre as atividades propostas e considero que estas foram bem aceites pela turma, uma vez que os alunos demonstraram envolvimento e prazer ao participar nas mesmas. Assim, apresento, de seguida, duas dessas atividades, que considero terem sido fontes de aprendizagem e reflexão relativamente à minha prática profissional.

A principal atividade implementada no projeto foi iniciada numa semana em que se abordou a história “O Sapo e o Rato Misterioso” de Max Velthuijs e foi fomentado um diálogo sobre a mesma, interligando-a a acontecimentos reais; e continuada na semana seguinte, onde foi proposta a reflexão sobre algumas imagens apresentadas e a criação de um cartaz informativo, para divulgar na instituição.

Assim, a primeira atividade que apresento (anexo 8) é a primeira parte desta planificação, que foi dinamizada por mim. A história “O Sapo e o Rato Misterioso” de

Max Velthuijs fala de um rato que chega à floresta onde o Sapo e os seus amigos vivem, e que não é muito bem-recebido, por ser “estranho, sujo, ladrão”. No entanto, o sapo tenta conhecê-lo e percebe que este pode ser um bom amigo, com muitas experiências para partilhar e histórias para contar. Os amigos do sapo, ao fim de alguns acontecimentos marcantes, acabam por também aceitar o rato como amigo. Após o conto da história, os alunos mostraram-se bastante entusiasmados em partilhar opiniões e explicar como é que agiriam caso estivessem presentes na história. Depois disso, perguntei se conheciam alguém que já tivesse passado pela situação do rato e os alunos, mais uma vez, partilharam vários testemunhos reais que lhes são próximos, associando, assim, o conteúdo da história à vida real e percebendo que, não importando quem são os outros à nossa volta, devemos ter atitudes cordiais e de respeito perante os mesmos. Esta é uma atividade que considero ter sido bastante bem-sucedida, pois os alunos, ao interligarem a história a casos reais, tiveram uma participação muito mais ativa e conseguiram “sentir” as emoções dos personagens. Para além disso, permitiu-me aproveitar os testemunhos dos alunos para os levar a refletir sobre as suas ações e sentimentos e levá-los a criar empatia pelos colegas. Considero que este foi, então, um bom ponto de viragem no projeto.

Um outro aspeto que me leva a destacar esta atividade (figura 5) foi o facto de a minha planificação para a mesma ter sido um pouco ambiciosa para o pouco tempo de estágio, uma vez que a ideia inicial era aprofundar mais a recolha dos testemunhos reais e criar um projeto a nível escolar sobre a diversidade e o respeito pelo outro.



Figura 5 - Atividade "O Sapo e o Rato Misterioso"

A segunda atividade que destaco não está relacionada com o projeto, mas é uma atividade que considero ter sido importante na minha prática. Esta atividade foi proposta para uma aula de matemática, em que foram recordados os conceitos de “maior que, menor que e igual a” e foi realizado um jogo para dar suporte à temática abordada (anexo 9). Para esta atividade, foram formados pares e cada elemento retirava uma operação de um saco, resolvendo-a. Após este momento, era pedido que comparassem os resultados das duas operações e selecionassem qual dos conceitos se aplicava nas mesmas: “maior que”, “menor que” ou “igual a”.

Embora esta atividade tenha sido facilmente entendida pelos alunos e estes tenham demonstrado uma boa relação com os colegas, interagindo entre pares e elementos de cada par, a sua duração foi muito curta. Isto porque, no momento de planificar, pensei que os alunos levassem mais tempo a realizar o jogo. Este imprevisto levou a que a minha planificação da aula terminasse mais cedo e eu tivesse de improvisar o restante da aula.

Considero, então, que esta foi uma atividade (figura 6) muito importante para a minha prática futura, pois alertou-me para este tipo de situações e levou-me a sair da minha zona de conforto.



Figura 6 - Atividade "Maior que, menor que e igual a"

Prática de Ensino Supervisionada em 3.º e 4.º anos do 1.º CEB

Caraterização da instituição

Este estágio foi realizado numa Escola Básica, localizada numa zona rural pertencente ao distrito de Santarém, que tem como visão estratégica ser uma escola avançada e de referência (Projeto Educativo do Agrupamento, s.d). Esta tem como valências pré-escolar e 1.º ciclo, sendo que duas salas são destinadas ao pré-escolar e quatro são de 1.º ciclo (um ano curricular em cada sala). A escola, apesar de estar localizada num meio “pequeno” encontra-se bem equipada e responde às necessidades dos alunos. Apesar de, no ano letivo em que estagiei, não existirem alunos com mobilidade reduzida, foi possível observar a existência de rampas de acesso ao interior, mas não de acesso ao segundo piso.

Em relação ao espaço exterior, que os alunos frequentavam no intervalo ou durante algum momento de aula planeado, foi possível observar que este contava com a presença de diferentes zonas e potencialidades, tais como a sua área e a existência de diferentes zonas de brincadeira e desafio, que promovem o desenvolvimento de capacidades motoras importantes para os alunos. Um dos aspetos que considero importantes de mencionar no que diz respeito à forma como os alunos aproveitavam o espaço exterior é a existência de várias árvores que estes acabavam por trepar. Como evidenciado por Neto (2020), só este tipo de desafios expõem o corpo ao imprevisto.

Esta instituição conta com uma grande variedade cultural e apela para a interculturalidade, através de diferentes projetos/atividades organizados pelo corpo docente e pela comissão de pais, dando, assim, lugar a uma educação intercultural, ou seja, uma educação que se rege pelo princípio de uma pedagogia que seja sensível à diferença e especificidade de cada criança (Ribeiro, Cavalcanti & Cruz, 2010, p.4).

Caraterização do ambiente educativo

Caraterização da sala

A sala era equipada com dois quadros – um de giz e um interativo, armários de arrumação e mesas/cadeiras do professor e dos alunos. A disposição das mesas estava em filas, com mesas de dois alunos, mas, sempre que necessário, essa disposição era

alterada, para que os alunos conseguissem realizar atividades ou de forma a responder às necessidades da turma.

Era, também, possível encontrar vários materiais didáticos que davam suporte às aulas, tal como material de pintura e de escultura, jogos para criar histórias, jogos educativos, entre outros, e pequenos apontamentos que auxiliavam os momentos de aula e que permitiam aos alunos recordar os conteúdos abordados até ao momento, como conteúdos gramaticais, a tabuada e as ordens/classes dos números.

Um dos aspetos que considerei interessantes foi a liberdade que a professora cooperante dava aos alunos para exporem os seus trabalhos pessoais na sala, como o exemplo de um desenho da bandeira do Paquistão, feita por um aluno bastante ligado às artes visuais. Para além disso, a existência de um animal de estimação na sala, um porquinho-da-índia, que promovia a responsabilidade e os sensibilizava para o cuidado a ter com os animais.

Organização do tempo

Em relação aos vários momentos do dia, e tendo em conta as particularidades da turma, a professora cooperante nem sempre seguia o horário estipulado para a turma, optando por adequar o mesmo ao ritmo dos alunos.

Durante o período de intervenção, eu e a minha colega também optámos por seguir esta abordagem, de forma a facilitar a aprendizagem e acompanhar melhor as necessidades dos alunos. Em concordância com o que foi referido anteriormente, esta intervenção também foi mais baseada na realização de jogos e/ou trabalhos manuais/práticos, que levassem os alunos a trabalhar os diferentes conteúdos, sem sentirem que os estariam a trabalhar e a envolver os alunos de outras nacionalidades em atividades que estes conseguissem perceber ou que conseguisse participar ativamente. Sinto que esta abordagem se tornou uma mais-valia, pois, apesar de os alunos paquistaneses, que ainda não tinham muito conhecimento a nível da língua portuguesa, conseguiram perceber os diferentes conceitos, mesmo não os ligando a um nome, como por exemplo, o perímetro – os alunos tinham noção de o que era o perímetro e como este se calcula, mesmo não sabiam o seu nome.

Caraterização da turma

A turma era constituída por 15 alunos, dos quais 8 rapazes e 7 raparigas. Estes tinham idades compreendidas entre 8 e 13 anos, encontrando-se a frequentar o 3.º ano do 1.º CEB. Relativamente à nacionalidade, a turma era constituída por 9 alunos portugueses, sendo que dois eram de etnia cigana, 1 aluno romeno e 5 alunos paquistaneses. O aluno romeno vivia em Portugal desde os 3 anos, pelo que percebia e comunicava bem em português, no entanto, os alunos paquistaneses encontravam-se em níveis diferentes de aprendizagem do português, sendo que alguns já conseguiam comunicar o básico, enquanto outros ainda não percebiam nem falavam a nossa língua. Assim, de modo a apoiar estes alunos, e sendo que não tinham apoio em Português Língua Não Materna (PLNM), a professora cooperante optava por pedir aos alunos que já percebiam português para traduzir o que era dito ou utilizava o inglês (nível básico) em algumas situações. Tudo isto e o facto de os alunos de etnia cigana se encontrarem num nível de 1.º ano do 1.º CEB, sendo que ainda não sabiam ler nem escrever, tornava o contexto bastante complexo e desafiador, assim como repleto de oportunidades de reflexão e aprendizagem.

Esta era uma turma que gostava de momentos relacionados com música, dança e atividades práticas/jogos, em que a aprendizagem é feita através da brincadeira. Para além disso, os alunos estavam habituados à realização de trabalhos relacionados com as artes visuais, uma vez que a professora cooperante optou por utilizar esta metodologia por ser algo que todos conhecem, ao contrário da língua. Este aspeto foi observável devido às atividades implementadas nas aulas que proporcionavam momentos mais lúdicos e o contacto com outros espaços, que não fossem a sala de aula:

PES IV - Nota de campo 7, dia 17 de maio de 2022:

“Ao comparar a intervenção de ontem com a de hoje, em que a turma esteve mais focada nas artes visuais, percebi que esta é mesmo a solução para um maior envolvimento dos alunos paquistaneses”

PES IV - Nota de campo 8, dia 31 de maio de 2022:

“Sinto que ter optado por este tipo de atividades para introduzir o perímetro ajudou a que os alunos paquistaneses sentissem vontade de participar na aula”.

PES IV - Nota de campo 9, dia 3 de junho de 2022:

“O jogo das frações foi uma das atividades em que vi os alunos mais envolvidos. Sinto que esta é uma boa estratégia a aplicar com esta turma e que poderá trazer bons resultados”.

Em relação à Educação para a Cidadania, a professora cooperante promovia aprendizagens relacionadas com a mesma durante os diferentes momentos das aulas, relacionando o contexto da turma com temas como o respeito pelo outro e a interculturalidade, fazendo-a refletir sobre as suas ações. Ainda assim, durante a semana de observação, foi possível observar que os alunos tinham dificuldades no relacionamento entre si e pensavam que o facto de os alunos paquistaneses não saberem falar português os tornava menos inteligentes, o que nos alertou para a importância de continuar a trabalhar esta temática com a turma e focar o nosso projeto na mesma.

No português, a maioria tinha muitas dificuldades, não só pela barreira da língua, mas também pela grande quantidade de erros ortográficos, pelo desconhecimento de certos conteúdos gramaticais abordados anteriormente e pela incapacidade de escrever um texto contínuo e coerente. Assim, a área do português em que se sentiam mais à vontade era a leitura.

Também na matemática a turma apresentava dificuldades. A tabuada, as multiplicações, as divisões e as frações eram os conteúdos em que os alunos tinham mais dificuldades. Ao longo da nossa intervenção, eu e a minha colega trabalhámos bastante estes conteúdos, para que os alunos pudessem praticar os mesmos, e notámos uma pequena evolução.

Na área do Estudo do Meio, a turma não apresentava grandes dificuldades, no entanto, era a área que, no geral, menos lhes interessava, o que acabava por prejudicar o rendimento nas atividades planeadas. Ao longo da intervenção tentei realizar experiências e relacionar as temáticas abordadas com algo real ou visitas de estudo que iriam ter, de forma a motivar os alunos.

Já na Educação Artística, as Artes Visuais eram o subdomínio mais trabalhado com os alunos. O Jogo Dramático, a Dança e a Música também eram bastante apreciadas pela turma, pelo que tentámos incluí-los nas aulas planeadas. A maior dificuldade observada nestas áreas foi a capacidade de concentração em momentos mais expressivos.

Projeto “O Dicionário do 3.º ano”

Breve enquadramento:

Tal como mencionado anteriormente neste relatório, esta era uma turma que demonstrava muito entusiasmo em realizar atividades relacionadas com a Educação Artística. No entanto, uma das características que posso acrescentar é o facto de os alunos serem bastante ativos na partilha de ideias. Durante a semana de observação, uma das necessidades que observámos foi a relação dos alunos com os colegas, principalmente com os colegas paquistaneses. Algumas atitudes observadas foram a menção aos alunos paquistaneses como “burros”, por não saberem comunicar em português, e a culpabilização dos mesmos pelo que acontecia de errado na sala, mesmo sem haver provas.

Assim, e depois de conversarmos sobre os aspetos mencionados anteriormente com a professora cooperante, eu e a minha colega conseguimos perceber que esta era realmente a necessidade que mais precisava de ser trabalhada, para que os alunos se conseguissem respeitar e perceber que todos temos algo a ensinar/aprender com os outros. Romero (2010) diz-nos que o docente deve assumir um ponto de vista interculturalista, em que trabalha a tolerância ativa, supera o etnocentrismo, escuta o outro e faz perguntas com interesse e desfruta da enorme diversidade da sua sala de aula, da escola e do mundo na sua prática educativa (p.63).

Enquanto par, optámos por elaborar um projeto que apelasse a esta interação de ensinar/aprender com os outros, dando aos alunos um pequeno momento de “professor”, para que pudessem partilhar os seus conhecimentos com os restantes alunos. Assim, tal como mencionado anteriormente, aproveitámos a enorme diversidade da nossa sala para trabalhar a tolerância e o respeito pelo outro, assim como para promover o interesse em conhecer os colegas e aprender mais sobre as diferentes culturas.

Finalidades educativas do projeto:

Tendo em conta tudo o que foi referido, o projeto intitulava-se “O dicionário do 3.º ano” e, com ele, pretendia-se que os alunos, de um modo geral, conseguissem aceitar a diversidade e as diferenças de cada um e perceber que todos podem aprender com todos. Para a criação do dicionário partiu-se do diálogo sobre as várias nacionalidades presentes na sala e a dificuldade de estar num país cuja língua não se conhece a língua. De seguida, foi proposta aos alunos a criação de um dicionário em que se aprendesse a dizer a mesma palavra em diferentes idiomas, acompanhado pela

ilustração de cada palavra. Por fim, optámos por proporcionar a experiência de estar num meio onde não se percebe a língua, com a visualização de vídeos em diferentes idiomas e promover a reflexão sobre o dicionário, os sentimentos dos outros e as atitudes de cada um.

Este é um projeto que foi pensado de forma a que pudesse ser continuado pela professora cooperante, pois tínhamos noção de que o nosso tempo de estágio seria apenas um início e que os alunos iriam necessitar de continuar a trabalhar estas atitudes. Os objetivos deste projeto foram, então: fornecer aprendizagens que vão ao encontro dos interesses e necessidades dos alunos; promover o trabalho colaborativo; fomentar o respeito pela diversidade e pelas características de cada um; e fomentar a reflexão sobre atitudes a adotar perante os outros.

O projeto era focado na área da Educação para a Cidadania e, tal como referido na Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania (2017), esta deve ser integrada transversalmente no currículo. Assim, apesar de termos optado por selecionar uma parte do dia específica para estes momentos, sempre que era necessário abordávamos a temática do respeito pelo outro.

As atividades e estratégias:

O projeto foi organizado de forma a abordar três pontos fundamentais do mesmo: O dicionário; “Como é não perceber o que está a ser dito?”; e “Vamos refletir!”.

Algumas estratégias a mencionar na implementação deste projeto foram a de incentivar a participação ativa dos alunos nos diálogos e atividades, exemplificar e participar nas atividades, sempre que necessário, e ajudar os alunos que revelem dificuldades. Já no que concerne ao envolvimento dos alunos, e de forma a que estes não perdessem o interesse em aprender novas palavras, recordar algumas palavras aprendidas quando estas surgiam no dia a dia ou proporcionar desafios em que os alunos identificassem as palavras em outros momentos. Para além disso, uma estratégia bastante importante foi a de proporcionar o trabalho colaborativo com diferentes membros da turma, para que os alunos conseguissem adaptar-se às características dos colegas e colaborar de forma a alcançar um mesmo objetivo.

A avaliação:

A avaliação do projeto foi feita através da observação direta dos alunos, dos registos fotográficos, dos momentos de diálogo com os alunos e com a professora cooperante, de forma a receber *feedback* das atividades e do preenchimento de uma rubrica de avaliação (anexo 10), em que constavam diferentes aspetos que foram avaliados ao longo da implementação do projeto. Para além disso, no final de cada aula, a estagiária que esteve a intervir realizou uma pequena reflexão sobre a mesma, em que explicou como esta correu, referiu opiniões dos alunos e da professora cooperante e refletiu sobre o que podia ter melhorado.

A divulgação:

No que diz respeito à fase de divulgação do projeto, esta foi feita através de um vídeo do dicionário em modo digital, assim como da exposição dos trabalhos realizados pelos alunos na sala de aula e na instituição. Para além disso, os trabalhos também foram guardados nos dossiês de cada aluno, para que mais tarde os Encarregados de Educação (EE) vissem e outros foram enviados para casa, para que os alunos partilhassem com as famílias, como é o caso do dicionário físico.

Atividades destacadas:

Apresento, agora, duas atividades que considero terem sido fontes de aprendizagem e reflexão relativamente à minha prática profissional.

A principal atividade a destacar é a criação do dicionário (Anexo 11) que partiu de um diálogo com a turma sobre o porquê da necessidade do mesmo. Esta atividade foi realizada todos os dias de intervenção e, durante a mesma, pedia a diferentes alunos que se dirigissem à frente da sala para ensinar uma palavra aos restantes alunos, ilustrando-a e escrevendo-a no quadro, para que cada um pudesse copiar para o seu dicionário. Os idiomas em que as palavras eram inicialmente ensinadas eram português, inglês, urdu e romeno, uma vez que o inglês é uma das áreas disciplinares do currículo dos alunos e os restantes são os idiomas das nacionalidades presentes na turma. Na segunda semana de intervenção, uma aluna paquistanesa revelou que, antes de morar em Portugal, morou em França e demonstrou vontade em ensinar francês. Assim, este idioma também foi incluído no dicionário e os alunos ficaram bastante entusiasmados.

Escolhi esta atividade (figura 7) para destacar, uma vez que considero que esta foi muito bem-sucedida, pois os alunos tiveram uma participação muito ativa e, ao longo do tempo, foi possível observar alterações no seu discurso perante os outros. Para além

disso, os alunos ficavam entusiasmados em conhecer novas palavras e em poder ensinar os colegas. Nos registos fotográficos consegui observar que estavam empenhados em criar o dicionário e, no *feedback* que nos davam, os alunos diziam que “eu gosto do dicionário porque estou a aprender outras línguas e, se um dia quiser ir, por exemplo, à Roménia, eu levo o dicionário e já sei dizer algumas coisas” e “sim, gosto de ensinar urdu”. Para além disso, houve também alunos que começaram a questionar mais os outros sobre palavras em que tinham interesse e, quando visitei a turma após duas semanas de o estágio terminar, observei um momento em que uma aluna perguntou aos colegas como se dizia/escrevia coelho em todos estes idiomas, de forma a legendar o seu desenho.



Figura 7 - Atividade "O Nosso Dicionário"

A segunda atividade (figura 8) que gostaria de destacar faz parte do conjunto de atividades que não pertencem diretamente ao projeto e intitula-se “Jogo das Frações” (anexo 12).

Esta é a atividade que considero ter sido mais bem-sucedida da minha intervenção. Este foi um jogo em que, desde o início ao fim, os alunos estiveram muito envolvidos, todos compreenderam e colaboraram e em que consegui ver que houve realmente uma evolução na aprendizagem dos alunos. Este jogo foi bastante elogiado pela professora cooperante, que me aconselhou a levá-lo para a minha prática futura. O facto de os alunos paquistaneses terem participado ativamente na atividade e até mesmo terem saído “vencedores” do mesmo deixou-me orgulhosa da evolução destes alunos, que nem sempre se sentem motivados para participar em todos os momentos de aula. Esta atividade foi realizada na última semana de intervenção, o que penso que terá sido uma

influência para o seu sucesso, uma vez que, nesta altura, já conhecia bem a turma, as suas necessidades, as suas capacidades e as especificidades de cada aluno.

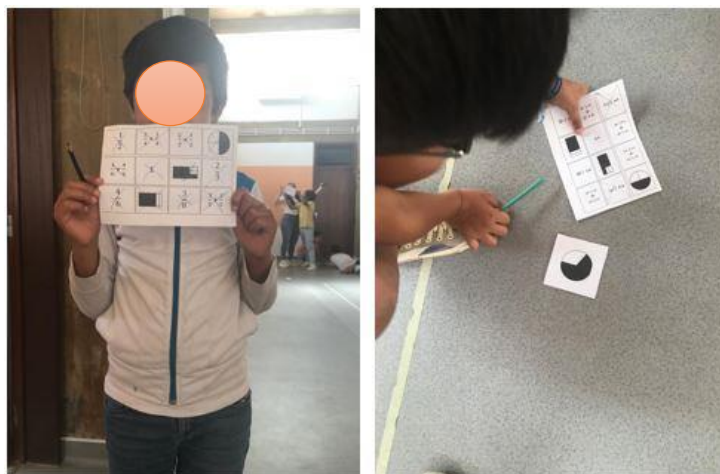


Figura 8 - Atividade "Jogo das Frações"

Parte II – Trabalho de Pesquisa

Este capítulo apresentará o trabalho de pesquisa realizado ao longo das Práticas de Ensino Supervisionadas em contextos de Jardim de Infância e de 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Assim, o mesmo será dividido em diferentes partes, sendo a primeira referente ao meu percurso investigativo, a segunda à contextualização do estudo, a terceira ao enquadramento teórico, a quarta às opções metodológicas, a quinta à apresentação e análise dos dados recolhidos e, por fim, a sexta, em que será feita uma reflexão final sobre este estudo.

Percurso Investigativo

As práticas de ensino supervisionadas foram elementos fundamentais para a minha questão de investigação. Foi ao interagir com diferentes grupos, cada um com as suas especificidades, que comecei a questionar-me sobre as práticas que um educador/professor deve adotar perante a crescente diversidade cultural.

Quando estagiei em contexto de creche, o facto de três crianças pertencerem a famílias que têm diferentes nacionalidades e terem alguma dificuldade em comunicar em português foi algo que me chamou a atenção, uma vez que consegui perceber as estratégias utilizadas pela educadora perante este problema.

No semestre seguinte, durante a prática de ensino supervisionada em contexto de jardim de infância, contactei com um grupo sem diversidade cultural e questionei-me sobre as práticas interculturais neste contexto, notando que a educadora disponibilizava na sala vários elementos que apelam à interculturalidade, como bonecas que representam bebés de diferentes cores, livros e cartazes educativos.

Na prática de ensino supervisionada em contexto de 1.º ano (1.ºCEB), tive a oportunidade de questionar alunos sobre as suas perceções em relação a crianças de diferentes raças/etnias, aplicando um questionário de distanciamento social, que me permitiu perceber que a maioria dos alunos receia o contacto com a etnia cigana e está aberto a ajudar/conviver com crianças de outras raças. Este questionário (anexo 13), no entanto, também me permitiu perceber que muitas vezes as respostas eram

influenciadas pelas perceções dos familiares dos alunos ou não eram respondidos com sinceridade, por medo ou receio de partilharem as suas ideias.

Para além do que foi mencionado anteriormente, também tive a oportunidade de desenvolver o projeto “Eu e os Outros” com a minha colega de estágio, que visava sensibilizar os alunos para a diversidade cultural e respeito pelo outro. No âmbito deste projeto, tive a oportunidade de ler a história “O Sapo e o Rato Misterioso” de Max Velthuijs e dialogar com os alunos sobre as ideias e opiniões relativamente ao enredo da história, pedindo que as associassem a casos reais e partilhassem testemunhos conhecidos. Alguns alunos participaram bastante ao explicar que “o meu tio foi para a Holanda e disse que no início as pessoas não falavam muito com ele”, “eu acho que ele ficava triste com isso” e “o Y também é do Brasil e nós tentámos ser amigos dele”, o que me mostrou que os alunos conseguiram interligar os acontecimentos da história com casos reais e refletir sobre as atitudes que gostam ou não gostam de observar/sentir relativamente às pessoas desconhecidas que entram nos seus meios.

Por fim, na prática de ensino supervisionada em contexto de 3.º ano (1.ºCEB), contactei com uma turma de 15 alunos com enorme diversidade cultural, sendo esta composta por alunos portugueses, alunos de etnia cigana, alunos paquistaneses e alunos romenos. Durante esta prática, consegui observar as relações entre os alunos com diferentes nacionalidades e perceber como é feita a gestão da turma, quando alguns dos alunos nem falavam português. Para além disso, consegui desenvolver um projeto que ajudou os alunos a abrirem-se mais para a diversidade e a quererem aprender com os outros, num ambiente de interpartilha. Foi também nesta prática que observei como uma escola pode adotar um ensino intercultural e como a relação com a comunidade é muito importante para que isto aconteça.

Tendo em conta as necessidades que a turma apresentava, como considerar que os alunos que não falam português são menos inteligentes que os alunos portugueses, eu e a minha colega desenvolvemos o projeto “O Dicionário do 3.º ano” que levou os alunos a perceberem que todos temos algo a aprender e a ensinar com os outros e que a barreira da língua não é sinal de “pouca inteligência”. Conseguimos ainda que os alunos empatizassem mais uns com os outros e procurassem aprender coisas novas, de forma autónoma.

Este foi um estágio em que consegui acompanhar muito bem os alunos paquistaneses, que não tinham acompanhamento de Português Língua Não Materna (PLNM) e apoiá-los nas atividades da sala e na introdução ao português. Para além disso, este estágio permitiu-me observar uma atitude de escola intercultural, que abre as portas à comunidade e permite aos alunos que partilhem as suas experiências e costumes de forma livre. Um exemplo disto foi o facto de, no Dia da Criança, para além das atividades planeadas, a escola abriu as portas para que uma mãe paquistanesa pudesse fazer tatuagens *henna* aos alunos e partilhar esta tradição com a restante comunidade educativa.

Sinto que este estágio foi realizado numa altura em que já tinha maturidade suficiente para refletir sobre o que observei e experienciei, o que me levou a tomar mais notas e a aprofundar as questões da entrevista que realizei à professora cooperante.

Iniciar o estágio a ouvir alunos dizerem “eles é que são burros e não sabem” ou “eu não quero aprender a escrita estranha deles” e terminar a ouvir “eu quero continuar o dicionário” e “olha, podes pedir à A que me ensine a dizer ‘coelho’ em urdu?” deixou-me orgulhosa do trabalho que eu e a minha colega realizámos e permitiu-me refletir sobre a importância que a escola tem para a integração destes alunos na sociedade e pelo desenvolvimento da empatia e do respeito pelo outro e pelas suas características.

Em suma, o trabalho realizado ao longo das PES, assim como a observação ativa dos ambientes e das práticas dos docentes, contribuíram para a minha pesquisa associada às perguntas que me propus responder ao longo desta investigação, que surgiram não só pelo meu interesse natural pela temática, mas também pelo facto de ter sentido necessidade de abordar mais este tipo de casos nas Unidades Curriculares da Licenciatura e do Mestrado. Também a observação das dificuldades associadas à diversidade cultural nas salas em que realizei as PES e as estratégias utilizadas pelas educadoras/professoras, me levaram a querer perceber se esta é uma problemática presente em outras salas/instituições e a visão dos docentes perante a mesma.

Contextualização do estudo

Tendo as dinâmicas migratórias recentes e a presença de diversas culturas em ambiente escolar, considero necessário, como futura docente, investigar o tema da gestão da diversidade cultural na escola.

A abordagem a este tema torna-se urgente pois, segundo Santos, "Portugal deixou de ser um país tradicional de emigração para se assumir como país de imigração e acolhimento de cidadãos estrangeiros, à procura de melhores condições de vida" (Santos, 2004, p.107, citado por Araújo, 2018, p.11). Isto porque se pretende construir uma sociedade plural e justa, onde todos se sintam incluídos, o que passa necessariamente pela escola, que tem o importante papel de educar para uma sociedade intercultural e travar a desigualdade. Para uma criança, "quanto mais intensa e/ou prolongada no tempo for a experiência de vivência de qualquer tipo de desigualdade, mais prejudiciais podem ser os seus impactos", uma vez que

"o seu bem estar e qualidade de vida são moldados pelo peso da discriminação, do preconceito, da inibição de acesso pleno a recursos materiais e simbólicos fundamentais em função da sua origem social, étnica, cultural, geográfica, de género ou de fé e religião, entre outras" (Tomás, Trevisan, Carvalho & Fernandes, 2021, p.197)

Neste sentido, um ambiente educativo que tenha como base a compreensão de uma sociedade intercultural «desenvolve uma pedagogia da relação humana, pretendendo dar a oportunidade à criança de ela própria se situar, a cada instante, relativamente aos outros, procurando dar-lhe os meios para diversificar as suas referências e para viver as várias modalidades culturais do seu meio. Ela forma a criança para a comunicação, mesmo em situações conflituais.» (Cotrim, A. 1995, p.15 citado por Segurado, A., 2013, p.18). Este processo, porém, não decorre sem problemas e obstáculos, que serão abordados ao longo do capítulo.

Com este estudo pretendo, então, perceber como é que os educadores e professores trabalham a multiculturalidade, tanto em contextos onde existe diversidade cultural visível, como em contextos que não apresentem diversidade cultural, uma vez que, como refere Balça, citado por Fonseca, quanto mais cedo for promovida a

educação intercultural, mais cedo as crianças desenvolvem “a sua identidade, em interação com o outro, tomando consciência da diversidade, aprendendo a conviver com ela, a valorizá-la e a respeitá-la” (Balça, 2003, p. 233, citado por Fonseca, 2017, p. 81).

Como referem Tomás, Trevisan, Carvalho & Fernandes,

“algumas formas de desigualdade, como as de género, tornam-se mais relevantes à medida que as crianças crescem, a idade avança e vão construindo e afirmando a sua identidade pessoal. Outras, como as desigualdades étnicas, raciais ou culturais, afetam desproporcionalmente, desde cedo, determinados grupos sociais em função da comunidade em que vivem.” (2021, p.199).

Neste sentido, os objetivos estabelecidos são averiguar se e como o tema da diversidade cultural é abordado em diferentes contextos escolares, bem como explorar de que forma se pode promover a compreensão e respeito entre crianças de diferentes culturas e face à diversidade em geral.

Assim, foi iniciada uma revisão de literatura face a esta temática, com o objetivo de aprofundar o conhecimento e melhorar a investigação no decorrer das práticas letivas, uma vez que a revisão da literatura, tal como referem Cardoso, Alarcão e Celorico, se destina a “conhecer (e dar a conhecer) o estado da arte, sistematizando a informação obtida e transformando-a em conhecimento aprofundado sobre um dado tema”, devendo ser “reveladora do domínio que o investigador já tem de um tema, dos autores principais que este foi capaz de identificar, do espírito crítico com que selecionou os estudos, da capacidade de delimitação do tema e da articulação com o seu projecto” (2010, p.26).

De forma a apoiar a minha pesquisa, optei por entrevistar 8 profissionais desta área (quatro educadores de infância e quatro professores), cujos contextos me fossem conhecidos, de forma a poder aprofundar as minhas reflexões e a conseguir relacionar-me com as respostas dadas pelos docentes durante as entrevistas.

Em seguida será apresentado um enquadramento teórico relativo à temática de estudo e a análise dos dados recolhidos ao longo da minha prática.

Enquadramento Teórico

A diversidade cultural na escola como problema: perspetiva histórica

Tal como mencionado anteriormente neste capítulo, Portugal deixou de ser um país tradicional de emigração e passou a ser caracterizado pela imigração, causada, principalmente, por motivos económicos, guerras e conflitos locais que têm desabrochado em outros países (Araújo, 2008). A chegada de famílias de outras culturas a Portugal levou, então, à necessidade de integração dos seus filhos nas escolas portuguesas e de adaptação a esta nova realidade. Assim, de forma a iniciar esta pesquisa, comecei por aprofundar um pouco a perspetiva histórica e os desafios relativos à diversidade cultural na escola.

O padrão migratório em Portugal tem sofrido alterações ao longo dos anos. De forma a contextualizar os desafios impostos às instituições escolares, é necessário perceber estas alterações. Enquanto que, nos anos 80 e 90, a imigração em Portugal era principalmente dos PALOP, no final dos anos 90, começou a haver um aumento de imigrantes oriundos do Brasil e do Leste Europeu. Foi nesta altura que, em Portugal, começaram a crescer as preocupações associadas ao convívio pluricultural. Mais recentemente, no século XXI, tem-se notado um aumento de imigrantes oriundos da Índia, Paquistão e Bangladesh, assim como da China, que é uma das maiores comunidades estrangeiras do país. É importante, ainda, referir os refugiados da Síria, Afeganistão, Eritreia e, mais recentemente, da Ucrânia (Pappámikail, Beirante & Cardoso, 2022; Rodrigues, Correia, Pinto & Cruz, 2013).

A existência de um ambiente educativo que tenha como base a compreensão de uma sociedade intercultural não é um processo fácil. Segundo Araújo (2018), foi nos anos de 1990 que a diversidade cultural começou a ser um elemento da vida política e académica de Portugal. As escolas receberam alunos imigrantes, celebrando a diversidade “em festivais e outros eventos comemorativos, permitindo aos estudantes das *minorias* melhorar a sua *auto-estima*; os professores passaram a prestar apoio adicional para ajudá-los com as suas *dificuldades linguísticas*.” (Araújo, 2018, p.11), fazendo de Portugal um país, aparentemente, exemplar no tipo de atitudes perante a diversidade cultural. No entanto, ainda são muitos os casos de desigualdade e discriminação, como é o caso da “segregação dos estudantes negros” ou de “alunos ciganos ocasionalmente colocados em contentores ou em salas de aula separadas sob

o pretexto das suas idiossincrasias culturais e necessidades educacionais especiais” (Roldão, 2016 & Araújo, 2016, citados por Araújo, 2018, p.12).

Segundo o que está previsto no Relatório sobre a Integração de Alunos Migrantes nas Escolas da Europa (2019), “Alunos migrantes recém-chegados integram geralmente turmas ou aulas separadas preparatórias caso a sua proficiência na língua do país anfitrião seja insuficiente para acompanhar o ensino regular”, de forma a que tenham um acompanhamento mais individual e intensivo (Eurydice, 2019, p.82). Percebe-se como é que este tipo de apoio pode ser benéfico, no entanto, e como sublinham Pappámikail, Beirante & Cardoso (2022),

“a menos que se proponha um ensino bilingue, deve evitar-se a concentração de alunos falantes da mesma língua na mesma turma. Se o conforto do convívio com outros falantes da mesma língua materna trará, num primeiro momento, uma amenização do sentimento de exclusão, perder-se-á a médio prazo a oportunidade para uma imersão mais eficaz por via da redução das oportunidades de convívio com os colegas nativos.” (Pappámikail, Beirante & Cardoso, 2022, p.88).

A nota de campo seguinte evidencia o testemunho de uma professora perante esta problemática:

PES IV - Nota de campo 10, dia 3 de maio de 2022:

“Uma das coisas para que a professora cooperante nos alertou foi o facto de os alunos paquistaneses não terem PLNМ e que teríamos de tentar adaptar os exercícios. Disse-nos, também, que enquanto uma assumia a turma, a outra deveria acompanhar estes alunos numa mesa, de forma a realizarem exercícios de iniciação ao português. Com isto, percebi que estes alunos acabam por não acompanhar as aulas normalmente, exceto quando os exercícios são relacionados com a educação artística ou são realizados de forma mais prática e não teórica, sempre com bastante acompanhamento.” – no entanto, esta convivência na mesma sala também me mostrou uma evolução na interação entre os alunos e a busca por conhecer o outro. Em momentos livres da rotina diária, reparava nas conversas dos alunos portugueses e dos alunos paquistaneses e romenos, em que perguntavam quais as diferenças em várias coisas, como a escola, a comida, entre outras temáticas que iam surgindo.

Ao abordar a perspetiva histórica da diversidade cultural na escola, é necessário reconhecer o avanço e a valorização da mesma em documentos oficiais, como a Lei de Bases do Sistema Educativo, publicada em 1986, que apresenta como um dos seus princípios organizativos “Assegurar o direito à diferença, mercê do respeito pelas personalidades e pelos projectos individuais da existência, bem como da consideração e valorização dos diferentes saberes e culturas” (Lei n.º 46/86, art.º 3.º). A criação de políticas e programas que promovem a adaptação e o apoio à aprendizagem para alunos nestes grupos de risco também deve ser valorizada. Em Portugal, desde 1971, com a implementação da Ação Social Escolar (ASE), que tem como objetivo “promover o sucesso escolar e educativo, dando a todos os alunos a oportunidade de concluir com sucesso a escolaridade obrigatória, independentemente da sua situação social, económica, cultural e familiar”, foram vários os apoios disponibilizados e as ações criadas, que têm enorme importância para responder aos princípios organizativos da Lei anteriormente mencionados. Algumas destas ações que considero importantes mencionar são o Programa Escolhas, implementado em 2001; as Comissões de Proteção de Crianças e Jovens (CPCJ), implementadas também em 2001; O Plano Nacional das Artes (PNA), implementado entre 2019-2029; os Cursos de Português Língua de Acolhimento, implementados em 2020; a Estratégia Nacional Portuguesa para a Integração das Comunidades Ciganas (ENICC); e o Plano 21|23 Escola+, implementado em 2021, no rescaldo da pandemia (Pappámikail, Beirante & Cardoso, 2022, pp. 31-33).²

Atualmente, a valorização da diversidade nas escolas portuguesas é também mencionada no PASEO – Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória, que

“aponta para uma educação escolar em que os alunos desta geração global constroem e sedimentam uma cultura científica e artística de base humanista. Para tal, mobilizam valores e competências que lhes permitem intervir na vida e na história dos indivíduos e das sociedades, tomar decisões

² **Nota justificativa**

O motivo que me leva a mencionar estas ações de entre as várias mencionadas no *ebook* citado é o facto de as minhas experiências ao longo das Práticas de Ensino Supervisionadas se relacionarem, de alguma forma, com as mesmas e me levarem a criar associações com as realidades observadas. Os objetivos principais de cada uma destas ações e a sua descrição sumária podem ser encontrados neste *ebook*.

livres e fundamentadas sobre questões naturais, sociais e éticas, e dispor de uma capacidade de participação cívica, ativa, consciente e responsável.” (Martins et al., 2017, p. 10) .

O PASEO também pretende a educação de jovens que valorizem e respeitem a diversidade cultural, a dignidade humana, que conheça e respeite os direitos da sociedade e que seja capaz de pensar criticamente sobre os problemas que esta enfrenta (Martins et al., 2017). Já a Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania (ENEC) teve como um dos seus pontos de partida "o facto de a escola dever estar atenta aos problemas da sociedade, preparando as novas gerações para uma convivência plural e democrática." (ENEC, 2017, p.5). Esta segue as diretrizes da *Whole-School Approach*, que visa a integração da cidadania no currículo, durante as práticas diárias na escola e a sua articulação com a comunidade, assim como a promoção de práticas educativas que fomentem a inclusão, o bem-estar e a saúde individual e coletiva. A Estratégia propõe, então, que se atenda a três eixos: "Atitude cívica individual (identidade cidadã, autonomia individual, direitos humanos); Relacionamento interpessoal (comunicação, diálogo); Relacionamento social e intercultural (democracia, desenvolvimento humano sustentável, globalização e interdependência, paz e gestão de conflitos)." (ENEC, 2017, p. 6).

As notas de campo seguintes evidenciam testemunhos de educadores/professores relativamente ao que foi previamente mencionado:

PES III - Nota de campo 11, dia 26 de novembro de 2021

“Apesar de ao longo do meu percurso escolar ter encontrado a valorização da diversidade em documentos orientadores e de ter notado que a escola tem um papel importante no trabalho que leva à formação de cidadãos responsáveis e respeitadores, que valorizam a vida em sociedade com os outros de forma harmoniosa, sinto que estes temas não são suficientemente trabalhados nas escolas. Uma das coisas em que reparei ao longo deste estágio foi que o espaço dado ao professor para trabalhar estas temáticas foi o de Oferta Complementar, que nem tinha como principal objetivo trabalhar estes temas. A docente com quem estagiei explicou-me que aproveita esta altura da semana para incitar o pensamento crítico das crianças acerca de diversos temas que vão surgindo (nesta semana de observação, reparei que a professora propôs uma discussão de ideias sobre a presença do ator Ricardo Raposo com um vestido numa premiação dos Globos de Ouro). Sendo que, no contexto em que estive a estagiar em Jardim de Infância, todos os dias eram trabalhados temas relacionados com o ambiente, a sociedade e a diversidade social, sinto que, do pré-escolar para o 1.º Ciclo, notei uma grande diferença. O tempo era maioritariamente

dedicado ao Português, à Matemática e ao Estudo do Meio e só depois eram incluídas as Artes e a “vida real”.

PES IV - Nota de campo 12, dia 30 de maio de 2022

“Sentia que a criação do dicionário, apesar de incentivar os alunos a querer aprender mais sobre os colegas e a sua cultura e os ter feito procurar mais os outros, para conhecer coisas novas, não estava a ser o suficiente para que os alunos portugueses percebessem a dificuldade de estar num local novo e de não perceber completamente o que estava a acontecer à sua volta, devido à barreira da língua falada. Hoje, com a visualização dos desenhos animados em urdu e com a reprodução da música em diferentes idiomas, senti que os alunos começaram a ter mais essa noção.”

Um último aspeto importante a mencionar no que à perspetiva histórica diz respeito é o facto de a mudança começar a aparecer também nos materiais escolares. Pappámikail, Beirante & Cardoso (2022) alertam que

"A sub-representação da diversidade étnica e cultural do nosso país, ou a sua representação estereotipada, nos manuais escolares, nos recursos utilizados (livros, filmes, brinquedos e outros recursos didáticos), tal como em eventos escolares destinados justamente a celebrar a diferença, aliás (cf. E-book Módulo 1 - Pappámikail & Beirante, 2022), é, em si mesma, uma expressão do racismo sistémico que muitos teimam em negar e uma primeira forma de discriminação que ocorre em contexto escolar." (Pappámikail, Beirante & Cardoso, 2022, p. 53).

De facto, este é um problema que já começou a ser falado no Conselho da Europa, em que foi recomendado a todos os Estados-Membros que existe a necessidade de integrar a história das comunidades ciganas nos currículos escolares e materiais pedagógicos, de forma que as perseguições a que estas comunidades estiveram sujeitas sejam reconhecidas e a desenvolver o respeito na escola. Para além disso, contribuir para a afirmação da sua identidade e do seu papel na sociedade (Menezes, Brocardo & Malhó, 2020).

A escola é, depois da família, um dos principais agentes sociais na vida da criança, uma vez que, na escola, as crianças não só desenvolvem as suas competências académicas, como também aprendem sobre a sua própria cultura. Como referem Brander et al. (2016), “Este código cultural tem de ser aberto a outras culturas,

religiões e estilos de vida. Assim, sem o apoio ativo da escola, o esforço para apresentar uma educação intercultural está destinado a ver resultados descartados, senão mesmo a falhar” (p. 43). Assim, a escola é desafiada, então, a

“garantir a inclusão em todas as circunstâncias e ambientes educativos, quer através de procedimentos pedagógicos adequados, quer através de processos de socialização e qualificação escolar que, em conjunto, possibilitem realizar o potencial de cada aluno, seguindo as suas necessidades, experiências e realidades diversas e garantindo o seu bem-estar.” (Pappámikail, Beirante & Cardoso, 2022, p. 28).

A interculturalidade como solução

Aquando do início da minha pesquisa, uma das grandes questões colocadas foi a da utilização dos termos “multicultural” e “intercultural”. Os dois podem, numa primeira instância, ser confundidos ou até pensados como sinónimos, mas são, na verdade, bastante diferentes. Assim, uma das prioridades foi esclarecer o significado de cada um, assim como diferenciar uma escola multicultural de uma escola intercultural, de forma a perceber qual das duas é a “ideal” para acolher e abraçar a diversidade cultural presente nestes contextos de aprendizagem. Neste tópico de revisão da literatura, irei abordar a definição destes conceitos e explicar o porquê de a interculturalidade e as escolas interculturais serem a solução.

O conceito “multicultural” é entendido como a “constatação da presença de diferentes culturas num determinado meio e da procura de compreensão das suas especificidades” (Cortesão & Pacheco, 1991, p.34), no entanto, e segundo Almeida, este termo

“pode dar a entender que os outros não cabem numa definição do nós sendo, portanto, um problema. Usar uma definição essencialista e estática do grupo, coloca a ênfase na diferença e a criação da *otherness*. Para ultrapassar a rigidez por detrás dessa definição, tem sido sugerido o conceito alternativo de interculturalismo que, segundo os seus defensores, colocaria a ênfase na dinâmica que existe entre grupos ao contrário do multiculturalismo que, ao tratar

todos os grupos como iguais, isolaria cada um desses grupos numa definição estática da sua própria identidade, deixando de lado o diálogo e a reciprocidade.” (Almeida, 2005, p. 1).

O conceito “intercultural” é, então, entendido como a criação de igualdade de oportunidades, conseguida através do reconhecimento de cada cultura e da interação entre as diferentes culturas existentes (Cortesão & Pacheco, 1991, p.34). Assim, podemos dizer que multiculturalidade se refere à coexistência de diferentes culturas num determinado espaço e tempo e interculturalismo diz respeito ao reconhecimento da multiculturalidade e à promoção de um ambiente em que haja interação positiva entre as diferentes culturas e em que se procure garantir a igualdade de oportunidades ou, como Leite (2002) defende, o primeiro (multiculturalismo) “é relativo ao estado da sociedade, descreve a sua diversidade cultural, enquanto que o segundo remete para a acção de promover a troca entre culturas”, numa perspetiva de enriquecimento mútuo (Seabra, 2011). Para pôr em prática o interculturalismo, a educação intercultural surge como uma ferramenta fundamental.

Educação Multicultural, segundo Cardoso (1996), refere-se a um conjunto de estratégias organizacionais, curriculares e pedagógicas ao nível do sistema, de escola e de turma, cujo objetivo é promover a compreensão e tolerância entre indivíduos de origens étnicas diversas através da mudança de perceções e atitudes com base em programas curriculares que expressem a diversidade de culturas e estilos de vida.

A Educação Intercultural, por sua vez, rege-se pelo princípio de uma pedagogia que seja sensível à diferença e especificidade de cada criança (Ribeiro, Cavalcanti & Cruz, 2010, p.4). É então definida como “um movimento que busca através da interação e da reciprocidade entre grupos diferentes, crescimento cultural e o enriquecimento mútuo procurando sustentar a relação crítica e solidária entre eles” (Fleuri, 2001, p.49, citado por Lopes, A., 2017, p.43), através da comunicação, relação, convivência e encontro entre culturas (Araújo, 2008).

PES IV - Nota de campo 13, dia 3 de junho de 2022

“Este foi o primeiro estágio em que reparei realmente em atitudes interculturais. Talvez por ser um ambiente educativo marcado pela diversidade étnico-racial. Ao longo da minha PES, tive a oportunidade de observar e participar em momentos marcados pela valorização da

interculturalidade, em que não havia apenas uma exposição de “este é daqui e estes são os seus costumes”, mas sim a partilha de hábitos culturais e a constante comunicação sobre as diferenças culturais, religiosas, alimentares, bem como a explicação de que ninguém é superior ao outro só por estar no seu país. Atividades como a do conto da história “O Sapo e o Rato Misterioso” e a visualização dos vídeos foram momentos em que consegui promover estes diálogos e em que notei uma melhor relação e compreensão dos alunos, assim como a empatia e o respeito de todas as partes.”

Pode-se, então, dizer que, segundo Romero (2010), a diferença entre a escola multicultural e a escola intercultural é a de que

“enquanto a escola multicultural está centrada no respeito e valorização positiva das culturas presentes na sala de aula e na diversidade do meio ambiente (o que, por si só, já tem mérito), na escola intercultural – além disso – enfatiza-se a aprendizagem cooperativa da convivência, a superação do culturalismo e a exacerbação das diferenças envolvidas.” (Romero, 2010, p. 62).

A abordagem intercultural nas escolas é importante pois torna-se uma “ferramenta para: a) – trabalhar pela unidade escolar na diversidade (no plano institucional), unir a pedagogia da liberdade com a pedagogia da igualdade e da solidariedade (no plano pedagógico) e enriquecer a prática educativa e o desenvolvimento pessoal do educador (no plano profissional)” (Romero, 2010, p. 63).

Brander et al. (2016) expõem que, para que uma sociedade se torne intercultural, é necessário que todos nela presentes, independentemente da sua cultura, estilo de vida ou origem, vivam em equidade. Ora, infelizmente, a nossa sociedade é atravessada por desigualdades sociais, culturais e económicas de base étnico-racial, de género, assentes na orientação sexual, entre outras. Assim, para que se desenvolva a interculturalidade, é necessário “repensar não só a forma como interagimos com outras culturas que nos sejam estranhas, mas também como interagimos com minorias, como homossexuais ou pessoas com deficiências, que enfrentam muitas formas de intolerância e discriminação” (p.41). Para tal, o desenvolvimento de competências interculturais na escola torna-se fundamental, uma vez que as crianças e jovens de hoje serão os futuros cidadãos que poderão construir uma sociedade verdadeiramente intercultural. Para além disso, a urgência em começar por desenvolver esta competência nas crianças e jovens passa pelo facto de estes serem “um importante meio de

comunicação com os adultos e ajudá-los, por exemplo, a ver a necessidade da mudança” (Brander et al., 2016, p.43). Em baixo é apresentado o testemunho de uma educadora sobre o trabalho desta temática em contexto de pré-escolar:

PES II - Nota de campo 14, dia 7 de maio de 2021

“Um dos vários aspetos positivos que aponto sobre esta atividade do Gosto e Não gosto (em que a educadora passa uma imagem pelas crianças e pede que digam se gostam ou não gostam da mesma e discutam o porquê – imagens de temas como *bullying*, racismo, fome, ambiente, amor, família, etc.) é o de a educadora encorajar as crianças do grupo a falarem sobre estes assuntos em casa, como foi o caso da preservação do meio ambiente.”

Em suma, um educador/professor que assuma este ponto de vista no que ao trabalho educativo diz respeito trabalha a tolerância ativa, favorece a superação do etnocentrismo³, promove o escutar mais atentamente o outro e querer saber mais, e desfruta da diversidade presente na sala de aula, na escola e no mundo, mesmo que esta diversidade tenha complicações como as dificuldades na comunicação, a falta de tempo e recursos, entre outros (Romero, 2010).

Diversidade cultural em ambiente escolar

Um outro tópico importante a abordar na minha pesquisa é a forma como é percecionada a diversidade cultural em ambiente escolar. Assim, e antes de apresentar a análise aos testemunhos de educadores e professores que entrevistei, apresento a revisão de literatura sobre esta questão. Neste tópico, examino a forma como alguns autores percecionam a diversidade cultural nas escolas portuguesas.

A diversidade cultural é, cada vez mais, uma constante nas escolas portuguesas. Os grupos e turmas são, também eles, cada vez mais diversificados, tanto a nível étnico-

³ O etnocentrismo «refere-se à tendência para julgar/apreciar os valores, atitudes, comportamentos e características de outros grupos culturais tendo como referência características e pontos de vista da cultura do observador» (Cardoso, 1996, p. 15). A cultura, os quadros de referência e o seu próprio conjunto de valores é o contexto que o observador utiliza para julgar todos os outros. Estes são considerados mais ou menos desenvolvidos conforme estão mais ou menos próximos dos padrões culturais do observador. O etnocentrismo constitui um obstáculo à comunicação intercultural e é uma atitude típica dos assimilacionistas, os quais advogam que a assimilação implica o abandono da própria identidade cultural dos grupos minoritários em favor da cultura da comunidade dominante. (Araújo, 2008, p.44)

racial, como no que à religião, alimentação, entre muitas outras características culturais diz respeito. Sendo a escola um dos principais espaços em que são formados os futuros cidadãos de um país, há que perceber que “a educação é cada vez mais uma ferramenta de defesa contra o aumento da violência, racismo, extremismo, xenofobia, discriminação e intolerância” (Menezes, Brocardo & Malhó, 2020, p.4). As crianças de hoje serão os adultos de amanhã e, ao frequentarem um ambiente escolar intercultural, desenvolvem competências essenciais para o desenvolvimento de uma sociedade aberta à diferença, no entanto, a influência dos pensamentos desrespeitosos por parte dos adultos que rodeiam estas crianças pode levá-las a comportamentos de exclusão perante os colegas.

Segundo Almeida (2005),

“Em Portugal, a constante promoção da ideologia luso-tropicalista tem reconstruído a nação em bases universalistas e não-racista, pelo que os portugueses têm, de si próprios, uma imagem de exceção, e a escola tem sido um recurso fortemente usado para transmitir as ideias dominantes em torno da portugalidade, nomeadamente esta de uma cultura humanista, universalista e não-racista.” (Almeida, 2005).

Esta desvalorização e discriminação da comunidade recetora perante as crenças e a cultura pode ser, segundo Neto (2002), uma das principais causas da dificuldade de adaptação das pessoas recém-chegadas ao país (Neto, 2002, citado por Araújo, 2008). A forma como a diversidade é abordada na escola pode ser um dos principais fatores para este tipo de agressões (por vezes inconscientes) perante as comunidades recebidas.

A verdade é que vários autores, como Pappámikail, Beirante & Cardoso (2022), alertam para este facto, de que, no nosso país, “a diversidade é, muitas vezes, percecionada como “dificuldade” acrescida ao trabalho que é desenvolvido, e é suposto ser desenvolvido, na escola.” (p. 25), levando a esta ideia de que o aluno deve ser formatado para se adequar ao sistema português, o que se torna de certa forma uma agressão à diversidade e à identidade da criança. Assim,

“das políticas e práticas educativas que podem promover a equidade na educação e a mobilidade social, toda a fórmula que aplique mecanismos de

inclusão fundados na procura do ideal-tipo de estudante, como meio de desfazer a diferença, é criticável, e contrária ao princípio inalienável da equidade educativa" (Pappámikail, Beirante & Cardoso, 2022, p.37).

Araújo (2008) sublinha que

“a diversidade cultural presente na instituição escolar deve ser compreendida e avaliada num quadro de respeito mútuo. Trata-se de praticar uma autonomia cultural, um modo partilhado de resolver conflitos e de se pensar sobre problemas comuns no sentido de uma verdadeira convivência intercultural, e não apenas ensinar a manter e a respeitar identidades culturais diferentes.” (Araújo, 2008, p. 22),

ou seja, como explica Almeida (2005), tem de ser algo que ultrapassa a transmissão de informação sobre os estilos de vida das minorias. O autor realça, também, que é importante ter em atenção a forma como é promovida esta harmonia, para que não se passe a salientar

“quão diferentes e estranhos «eles», os «outros» são, como acontece quando se criam guetos escolares, ou sublinhando algumas práticas que muitas pessoas podem não aceitar, como a matança de animais ou outras práticas defendidas em nome da cultura como a circuncisão feminina.” (Almeida, 2005).

Entre as 12 recomendações que o CNE apresenta relativamente às questões da cidadania, como a diversidade étnico-racial e o (anti) racismo, destaco "o reforço de políticas públicas de combate à exclusão e à pobreza, mas também de políticas públicas visando explicitamente o combate à discriminação e ao racismo"; "a recolha de dados sobre raça e etnia na caracterização de aluna/os dos vários níveis e sistemas de ensino"; "a promoção de um programa nacional de educação antirracista e para os direitos humanos envolvendo atividades curriculares, extracurriculares e de educação não-formal"; "a centralidade de contratação de profissionais especializados na escola, que possam apoiar estratégias de inclusão e educação antirracista"; "a realização a nível nacional de um programa de formação contínua de educadores, professores e funcionários não docentes para a inclusão e a educação antirracista e a sua valorização para efeitos de progressão nas respetivas carreiras"; "a importância do estabelecimento de redes e parcerias comunitárias, com forte articulação entre serviços públicos, mas

também a relevância da construção de relações de confiança e proximidade entre as escolas, as comunidades e as famílias"; e "a ênfase na dimensão de convivialidade, favorecendo estratégias para melhorar o acolhimento de alunos estrangeiros (migrantes, refugiados)" ((Menezes, Brocardo & Malhó, 2020, pp. 5-7). A aplicação destas e das restantes medidas é um passo muito importante para que a escola seja impulsionadora de uma sociedade que vive em harmonia. É importante que o ambiente escolar seja aberto à discussão destas questões e potenciador de atitudes humanistas e competências interculturais. Como referem Nutbrown & Clough (2009), "Incluir a diversidade cultural das crianças, numa perspetiva de transformação e mudança social, requer valorizá-las como um potencial humano inestimável e recursos socioeducativos vivos, imprescindíveis para "maximizar a participação social" e "minimizar a exclusão" na educação." (Nutbrown & Clough, 2009, citado por Tomás & Trevisan, 2021, p. 18).

Brander et al. (2016) resumizam o esforço que a escola deve aplicar perante o constante aumento da diversidade nas escolas em quatro pontos:

"tentar criar oportunidades sociais e educativas iguais para as crianças de grupos culturais minoritários; sensibilizar para as diferenças culturais como forma de combater a discriminação; defender e desenvolver o pluralismo cultural na sociedade; e ajudar as crianças a lidarem de forma construtiva com os conflitos, esclarecendo os diferentes interesses e procurando objetivos em comum" (Brander et al., 2016, p.44).

Estratégias utilizadas por educadores e professores para trabalhar este tema

A última questão que apresento na minha revisão da literatura é talvez a questão que me levou a iniciar a minha pesquisa: como é que os educadores e professores trabalham as questões da diversidade cultural com os seus alunos e que estratégias são utilizadas?

O educador/professor é, sem dúvida, um dos adultos de referência das crianças que se encontram a frequentar os estabelecimentos de ensino portugueses. Este deve ter a capacidade de acolher, acompanhar e auxiliar todas as crianças, adotando uma atitude de mediador de conflitos, de esclarecedor de dúvidas que possam surgir sobre as diferenças de cada um e de promotor da vontade de conhecer o outro.

Esta tomada de atitude é fundamental para uma boa integração dos alunos e para que haja harmonia entre as crianças, mas não é tudo. As principais dificuldades apresentadas por diferentes grupos étnico-culturais relativamente à adaptação à vida escolar passam pela dificuldade linguística, pelas estratégias inadequadas por parte dos docentes e pela incompreensão, por parte dos docentes e dos restantes alunos, da sua cultura (Ferreira, 2003, citado por Araújo, 2008). Para além disto, há também outro aspeto a ter em consideração em relação às atitudes adotadas pelo docente: ao querer encaminhar os seus alunos a encarar a diversidade presente na sala, o docente pode cair na tentação de discriminar o aluno, através da invocação de estereótipos, que levam a que as “minorias” não consigam sair daquilo que lhes é expectado como forma de estar ou agir (Pappámikail, Beirante & Cardoso, 2022).

Como foi possível perceber anteriormente, festividades multiculturais pontuais ou apenas as partilhas de hábitos culturais são insuficientes para uma perspetiva de escola intercultural inclusiva e integradora de todos os alunos.

“Iniciativas de encontro intercultural através da música ou da gastronomia de pouco servirão se não houver uma vontade e uma prática firmes contra o tratamento desigual, a separação física dos diferentes ou a aculturação forçada do outro. Para além das distinções importantes entre escola plural, multicultural e intercultural, a verdade é que todas têm em comum a rejeição da exclusão”. (Romero, 2010, p.61).

Este é, então, um desafio colocado ao docente, que deve seguir

“uma filosofia da educação que não ignore nem deprecie a cultura das minorias presentes na escola, frequentemente apreciada apenas nos domínios da dança, da música ou dos costumes sociais, mas que considere claramente as estruturas epistemológicas e as indicações de cariz ideológico próprias” (Araújo, 2008, p.22).

É perceptível, então, que desafios como a diversidade linguística, religiosa, alimentar, de dinâmicas familiares e de género “tornam urgente a presença dos contributos socioantropológicos, essenciais para uma postura e intervenção pedagógica não etnocêntrica, capaz de reconhecer e valorizar as diferenças culturais sem cair no pluralismo cultural benigno (Stoer, 2008, citado por Tomás & Trevisan, 2021, p. 18) e

que, para realmente compreender o “outro”, não só é necessário falar a sua língua para o ouvir e perceber, mas é também conhecer a sua cultura, o seu contexto, a sua mentalidade, porque existem significados que ficam subjacentes ao discurso verbal, tão ou mais importantes para a descodificação da mensagem.” (Araújo, 2008, p.45). O docente torna-se, então, um bom elo entre os alunos de diferentes culturas e deve adotar estratégias que levem a esta compreensão e exploração:

PES IV - Nota de campo 14, primeira semana de estágio

“Uma das coisas que perguntei à professora foi que estratégias tinha tomado quando os alunos paquistaneses chegaram, ao que me respondeu que uma das primeiras coisas que fez foi abrir o *Google Maps* e pedir aos alunos que mostrassem onde moravam e contassem como era o seu dia a dia no Paquistão. De seguida, mostrou a localidade em que se encontravam e pediu aos alunos portugueses que explicassem também.”

Apesar de, como vimos anteriormente neste capítulo, haver um espaço dedicado à educação para a cidadania no currículo, que é integrado transversalmente no 1.º CEB, e em que um dos temas a abordar é a Interculturalidade, é necessário entender que esta temática não é ensinável, mas sim desenvolvida (Pappámikail, Beirante & Cardoso, 2022). O professor tem, então, o importante papel de encaminhar os seus alunos à perceção desta temática, ao esclarecimento de questões, à busca pelo conhecimento do outro e à reflexão de atitudes baseando-se numa atitude intercultural “que não só viabiliza a motivação para participar, mas também incita ao conhecimento, à aquisição e interiorização de valores que permitem o desenvolvimento harmonioso da criança que será o futuro cidadão.” (Araújo, 2008, p. 22)

Como frisam Tomás & Trevisan (2021), para que isto aconteça, “é preciso repensar as relações entre crianças e adultos/os, entre intencionalidade pedagógica e culturas pré-escolares *versus* culturas infantis e o brincar das crianças enquanto mediadores interculturais, expressões culturais infantis e um direito seu, e reconhecê-los como contextos de aprendizagens informais holísticas, essenciais à sua formação multirreferenciada (pessoal, social, cultural, ética, etc.) e de práticas de participação essenciais à construção e vivências da cidadania.” (p.21).

Em suma, como figura de referência das crianças e jovens que frequentam o ensino pré-escolar e o 1.º CEB, o docente tem um papel fundamental no que ao

desenvolvimento de competências interculturais diz respeito. Para isso, deve adotar uma atitude de partilha, de esclarecimento de dúvidas e de promoção de conhecimento sobre as diferentes culturas, valorizando as necessidades de cada um e dando liberdade para que os alunos se conheçam.

Metodologia, Apresentação e Análise de resultados

Neste capítulo serão apresentados e discutidos os dados recolhidos durante o estudo. Para isso, será feita uma análise, que visa responder à questão orientadora da investigação, comparando os dados obtidos com o que é defendido pelos autores previamente citados. Para isso, serão primeiramente apresentadas as opções metodológicas do estudo, uma breve caracterização dos participantes, assim como as técnicas e instrumentos de recolha e análise dos dados.

Opções Metodológicas

A investigação realizada teve como objetivo entender como é que a questão da diversidade cultural nas escolas é percecionada por educadores de infância e professores do 1.º CEB e se esta é uma temática presente e trabalhada nas salas em que estes efetuam a sua prática pedagógica. Para Beillerot (2001), é necessário compreender que a pesquisa é um componente necessário ao trabalho e à formação de professores, distinguindo as atividades de pesquisa das atividades de ensino, uma vez que estas promovem diferentes tipos de conhecimento, habilidades e disposições. Este autor defende, ainda, que uma investigação deve ter em conta três pressupostos: ser produtora de novos conhecimentos; seguir uma metodologia rigorosa; e ser pública (Beillerot, 2001, citado por Pinsson, Iône, Lopes, Anjos, Castilho & Berticelli, 2012).

Esta investigação é baseada num estudo de caso de natureza qualitativa que, segundo Peres & Santos (2005), impõe três pressupostos aquando da escolha deste tipo de estudo: o conhecimento está em constante processo de construção; o caso envolve uma multiplicidade de dimensões; e a realidade pode ser compreendida sobre diversas óticas. Estes pressupostos implicam, então, que o investigador deve adotar uma postura flexível, intercalando o conhecimento prévio com novos aspetos e que o investigador não se deve focar apenas numa fonte de informação, procurando entender vários pontos de vista sobre a temática abordada (Peres & Santos, 2005).

Já Bogdan & Biklen (1994) referem que, quando se trata de uma investigação cujo estudo de caso é de natureza qualitativa, “as questões a investigar não se estabelecem mediante a operacionalização de variáveis, sendo, outrossim, formuladas com o objetivo de investigar os fenómenos em toda a sua complexidade e em contexto natural.” (p.16). Citados por Tuckman (2005), estes autores apresentam também cinco características de uma investigação de natureza qualitativa, dentro das quais o facto de o investigador ser o instrumento principal na recolha de dados, o facto de a sua preocupação principal ser descrever e só depois analisar os dados e de que esta análise deve ser feita indutivamente (Tuckman, 2005, citado por Oliveira, 2008).

De forma a recolher os dados necessários para este estudo de caso foi então utilizada a técnica da realização de entrevistas semi-diretivas, que partem de um guião em que já foram estabelecidos tópicos/temas a abordar (Máximo-Esteves, 2008). Assim, a escolha desta técnica de recolha de dados é justificada pelas potencialidades da mesma, como o facto de permitir ao investigador “reorientar o guião da entrevista em função das verbalizações e reações dos entrevistados” (Bardin, 2004, citado por Valadas & Gonçalves, 2013, p.2) e de possibilitar que os entrevistados se expressem livremente ao expressarem as suas representações sobre a temática abordada (Valadas & Gonçalves, 2013). Desta forma, o investigador tem a oportunidade de ajustar as perguntas perante as respostas dadas pelos entrevistados, de forma a valorizar a entrevista e aprofundar a recolha dos dados.

Para além disto, Bogdan & Bliklen (1994) referem que, se necessário, o investigador pode “pôr de parte algumas ideias e planos iniciais e desenvolver outros novos. À medida que vão conhecendo melhor o tema em estudo, os planos são modificados e as estratégias seleccionadas” (p. 90). Neste estudo, esta necessidade foi comprovada quando a investigadora percebeu que a aplicação de questionários de distanciamento social a crianças do 1.º CEB não resultaria.

Após a recolha dos dados foi então realizada uma análise temática que, segundo Braun & Clarke (2006), é definida como “um método qualitativo adotado para identificar, analisar, interpretar e relatar padrões, isto é, temas, dentro de dados”, de modo que o investigador possa sistematizar e descrever um conjunto de dados detalhadamente, assim como interpretar diferentes aspetos relacionados com a temática abordada (Braun & Clarke, 2006, citados por Romão et al., 2021, p.15). A interpretação dos dados

contou, também, com o apoio das notas de campo, “registos detalhados, descritivos e focalizados do contexto, das pessoas (retratos), suas acções e interacções (trocas, conversas)” (Máximo-Esteves, 2008, p. 88), realizadas ao longo das PES, que permitem uma melhor compreensão do contexto em que os docentes exercem a sua prática e das dificuldades a este associadas.

Em anexo estarão apresentados o guião de entrevista (anexo 14), assim como as transcrições das mesmas (anexo 15) e a análise temática que foi feita (anexo 16), de forma a sistematizar a informação e seleccionar os aspetos mais importantes a mencionar ao longo deste capítulo.

Contexto e participantes do estudo

Este estudo contou com a participação de oito docentes, sendo que quatro dos mesmos são educadores de infância em jardins de infância públicos na zona de Santarém e os restantes quatro são professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico em escolas públicas nas zonas de Santarém e Torres Vedras. Dos oito participantes, um é do sexo masculino e os restantes sete são do sexo feminino. O quadro seguinte apresenta alguns dados relacionados com os entrevistados, como os anos de serviço e as áreas em que se sentem mais e menos à vontade na sua prática, uma vez que estes dados podem ajudar a perceber alguns dos testemunhos dados.

Tabela 1 - Características dos Entrevistados

Quadro-síntese de características dos entrevistados								
Docente	P1	P2	P3	P4	E1	E2	E3	E4
Anos de Serviço	Aprox. 36 anos	Aprox. 28 anos	Aprox. 22 anos	Aprox. 32 anos	Aprox. 43 anos	Aprox. 35 anos	Aprox. 40 anos	Aprox. 32 anos
Áreas em que se sente mais à vontade	Todas	Português, Expressões e Matemática	Relações Sociais	Português, Matemática e Estudo do Meio	Literatura para a infância	Todas	Artes	Comunicação, Formação pessoal e social, Motricidade
Áreas em que se	TIC	Música	Não tem	Educação Física	NEE	Comunicação em inglês	Não tem	Físico-Motora

sente menos à vontade		Estudo do Meio						
-----------------------------	--	-------------------	--	--	--	--	--	--

Foram escolhidos, maioritariamente, profissionais de educação que efetuam as suas práticas educativas em ambientes que a investigadora conhece, para que a análise dos dados tivesse como base as entrevistas realizadas, assim como notas de campo recolhidas ao longo da intervenção com os diferentes grupos/turmas (PES).

Procedimentos investigativos e éticos

Quanto à recolha dos dados por meio de entrevista, estas foram maioritariamente realizadas no local de trabalho dos entrevistados, em salas em que apenas se encontravam os intervenientes das entrevistas (entrevistador e entrevistado). No entanto, a pedido de alguns entrevistados e de forma a facilitar o encontro, duas das entrevistas foram realizadas à distância, com recurso a plataformas que permitiam realizar videochamada.

Previamente à realização das entrevistas foi pedido aos entrevistados que lessem e assinassem um consentimento informado (anexo 17) da recolha e uso dos dados, bem como a gravação de áudio durante a realização das mesmas. Todos os docentes autorizaram a recolha dos dados. A confidencialidade dos dados e da informação recolhida foi assegurada pela investigadora, mantendo sempre o anonimato dos dados recolhidos.

Para a comparação de dados e análise da intervenção realizada, todos os sujeitos envolvidos no estudo foram identificados com um código, composto por uma letra maiúscula e um número (E1, E2, E3, E4 – para educadores e P1, P2, P3, P4 – para professores), uma vez que a identidade do entrevistado deve ser protegida, para que não lhe seja causado qualquer transtorno ou prejuízo (Bogdan & Biklen, 1994).

Apresentação e Análise dos resultados

A Diversidade cultural nas escolas: perspetivas e representações

Enquadrar as práticas pedagógicas no que concerne à gestão da diversidade passa, em primeiro lugar, por perceber o sistema de representações e crenças em relação a este tema. Para isso, a primeira parte do meu guião de entrevista continha perguntas que procuraram captar estas representações, de forma a melhor compreender as ideias dos docentes entrevistados e relacioná-las com as percepções sobre as suas práticas e com as práticas observadas.

As respostas dadas pelos docentes mostram que, sumariamente, estes veem o tema da diversidade cultural nas escolas como algo que pode ser assustador e desafiante, sobretudo para a classe docente: *“pode assustar um pouco, porque nós pensamos: tenho aqui tantos alunos, cada um vem de uma área diferente, de uma área não, mas de uma família diferente, duma etnia diferente. Depois, pode constituir e acima de tudo constitui um desafio”* (P1), mas também como um tema muito atual e que continuará presente nas escolas portuguesas, uma vez que vivemos numa aldeia global. Já E1 situa a problemática em determinados contextos geográficos: refere *“Eu acho que, acho que, parece-me que, e sobretudo em meios mais urbanos, parece-me que é uma realidade muito // cada vez mais casual. Cada vez vai haver mais esta integração sociocultural e linguística. Eu acho que, como eu te disse, eu acho que as crianças têm muito menos barreiras do que nós adultos e, portanto, se calhar, o principal desafio vai ser para os professores”* (E1). Para além disto, mostrou pensar neste tema como uma oportunidade enriquecedora no que às propostas educativas diz respeito, como oportunidade para esclarecer preconceitos e incitar a vontade de conhecer “o outro”. Tal é observável ao analisar o próximo excerto da sua entrevista:

“penso que essa diversidade é muito enriquecedora, porque de facto o mundo é cada vez mais uma pequenina casa onde todos temos que nos entender e, portanto, essa diversidade é muito, muito, muito rica do ponto de vista educativo e, na minha perspetiva, deve ser trabalhada mesmo nos grupos em que não há tantas crianças // deve ser trabalhada e às vezes, eu faço muito a partir de histórias, de situações mais de...cenário, no fundo trazer para lá o tema e os meninos também trazem esses temas porque de facto eles também // no fundo o mundo agora é muito mais multicultural, de uma forma mais próxima, as redes sociais e as internet e isso tudo tornaram muito mais pequenino este mundo e

esta globalização aproximou-nos muito mais e, portanto, é preciso saber lidar com os preconceitos, que às vezes há nalgumas crianças pequenas e nos adultos (IND) e nos professores se calhar também e depois tentar fazer daí uma proposta pedagógica enriquecedora. Acho que é essa a minha – os meus objetivos são esses nesse aspeto.” (E1)

Em concordância com o testemunho dado por E1, Rodrigues (2013) cita Salomão (2007), que defende que, sendo a escola um local de sociabilização, o professor deve assumir o papel de mediador, dando aos alunos a oportunidade de construírem as suas aprendizagens, ao fomentar uma formação reflexiva, que busca “criar uma atmosfera de confiança e negociação, partindo das necessidades dos interagentes e utilizando-se de estratégias que envolvessem o oferecimento de alternativas, colaboração e provimento de teoria de acordo com as necessidades. (Salomão, 2007, p.9 3, citado por Rodrigues, 2013, p. 29).

P2, por sua vez, remete para a importância da temática numa perspetiva de construção de uma cidadania global, ao percecionar a diversidade cultural como uma temática em que é incentivada a participação de todos os alunos, para “*que sejam bem integrados, para... que haja a inclusão de todos os alunos*”, uma vez que quando está a ser trabalhada, os alunos “*estão a aprender outras culturas. Vão conhecendo outros hábitos, costumes*” (P2).

Ainda neste domínio, constata-se que os valores e a reciprocidade são valorizados pelos docentes entrevistados, nomeadamente aqueles com experiência de contextos multiculturais, como é visível no testemunho de E4, que salienta a importância de uma perspetiva intercultural, a compreensão, o respeito e a integração, ao dizer que

“ao mesmo tempo que temos que compreender, integrar a criança, também perceber as suas diferenças, que é uma coisa que se sente muito aqui nesta turma. E é isto mesmo que nós tentamos fazer, dar-lhe o espaço deles para serem quem são e respeitar e ao mesmo tempo que eles façam parte deste grupo e todos possamos ir buscar um pouco à cultura deles. É este principalmente o objetivo, é as duas coisas, é integrá-los e ao mesmo tempo dar-lhe o direito de ser diferentes e todos termos um bocadinho de comunhão disso, não é?” (E4).

De facto, Ramos (2007) defende que a implementação de uma sociedade intercultural que desenvolva estes valores é fundamental:

“Se a existência de quadros legais que promovam a integração dos imigrantes em Portugal é fundamental, é igualmente necessário implantar uma educação que promova a integração de todos os grupos, minoritários e majoritários e susceptível de desenvolver na sociedade, em geral, a capacidade de aceitarem e valorizarem as diferenças e contribuir para uma sociedade onde todos participem e dialoguem e favoreça uma concepção cosmopolita da nação” (Ramos, 2007, pp.234-235).

Olhando globalmente para os testemunhos, é perceptível que os docentes encaram a diversidade cultural como um tema atual e que não pode ser ignorado nas suas práticas, mesmo que se trate de um assunto sensível e desafiante, que necessita de cuidado ao ser trabalhado com os alunos. Mas porque será que consideram esta uma temática desafiante?

Ao analisar os discursos de educadores e professores sobre as dificuldades perante a diversidade cultural presente nos seus contextos escolares, foram identificados dois eixos analíticos principais: a diversidade linguística e o racismo/comunidade.

Diversidade linguística:

Observem-se um conjunto de testemunhos relativos à diversidade linguística:

“A grande barreira da diversidade cultural eu acho que é a língua, sem dúvida nenhuma. Sem dúvida nenhuma. Tu estás a contar uma história e eles não estão a perceber nada, não é?” (E3)

“falo português, paquistanês (risos). Não, a linguagem gestual é tudo, primeiro. Temos que começar pelos gestos”, “alguns alunos paquistaneses que têm mais conhecimentos de inglês e através do inglês vamos ajudando os outros e depois vamos começando a trabalhar o português lentamente e as crianças têm uma capacidade para aprender... a falar, principalmente, de um dia para o outro. Começam a aprender vocabulário, depois a construção das frases é diferente, mas o vocabulário aprendem com muita facilidade. E têm muita vontade também de aprender embora // apesar de entre eles, entre eles falarem sempre em urdu, mas depois vão aprendendo. Agora, é um desafio. Eu tive também uma menina que veio da Moldávia e...e ela fazia-me desenhos no quadro. Queria ir à casa de banho, fazia WC e eu “Oh fixe! Ok!”. Sim, pronto. Queria uma borracha,

desenhava uma borracha. Primeiro, a primeira semana de aulas foi tudo através do desenho. Ela não sabia uma palavra” (P2)

A dificuldade de comunicação com alunos cuja origem não é de um país em que se fale português é facilmente percebida nestes dois excertos e é identificada como um desafio particularmente significativo, tendo em conta as alterações nos padrões migratórios, recente para muitos docentes. As docentes entrevistadas apresentaram, ao longo do seu discurso, exemplos concretos de situações em sala em que esta dificuldade é apresentada e até estratégias que utilizam para as ultrapassar. É importante referir que a entrevistada P2 dá aulas num contexto (PES 1.º CEB – 3.º ano) em que os alunos paquistaneses não tinham acesso a aulas preparatórias ou acompanhamento de Português Língua Não Materna. Este tipo de acompanhamento, como consta no relatório da Eurydice previamente mencionado, deve ser disponibilizado nas escolas, de forma a facilitar a integração dos alunos e acompanhá-los na aprendizagem da língua, como se pode constar no excerto apresentado:

“Em Portugal, todos os alunos da primeira e segunda geração de migrantes cujas competências em língua portuguesa correspondem aos níveis B2 ou C1 são integrados em turmas regulares, para todas as aulas. Os alunos com níveis de proficiência inferiores aos indicados frequentam turmas regulares, mas em vez de aulas de Português (para alunos nativos), participam em aulas de “Português Língua Não Materna”. (Eurydice, 2019, p.84).

Este era ainda um contexto em que as idades dos alunos variavam entre os 8 e os 13 anos, o que, com a variedade linguística e a falta de acompanhamento de PLNM, dificultava o trabalho do professor na definição de estratégias e de planificações adequadas à turma. Esta variedade de idades dos alunos migrantes recém-chegados pode ser justificada pelas

"competências limitadas ou inexistentes na língua de instrução, especialmente nos casos em que a sua educação prévia também é limitada", levando a que sejam “matriculados em anos de escolaridade significativamente abaixo do nível indicado para a sua idade ou capacidade cognitiva. Qualquer diagnóstico incorreto pode ter um impacto no percurso escolar subsequente da criança." (Eurydice, 2019, p.78).

De facto, no caso em análise, era um exemplo de não concretização das medidas previstas para estas situações, com manifestos atropelos aos direitos das crianças a uma educação de qualidade, complexificando a ação da docente e a sua capacidade de efetivamente concretizar os objetivos de aprendizagem previstos para todas as crianças da turma:

PES IV – Nota de campo 15

“A professora confessou-nos que o facto de ter uma faixa etária tão larga na sala também dificulta bastante o seu trabalho, porque a diferença de maturidade, de interesses e da forma de estar da sala também muda muito consoante a idade. Disse-nos ainda que o facto de o AB estar numa turma de 3.º ano com 13 anos não tinha uma explicação aparente e que ele próprio já tinha expressado muitas vezes que queria ir para a outra escola (5.º e 6.º ano).”. De facto, ao longo do estágio, foram várias as vezes que este aluno nos disse que gostava das pessoas da escola, mas que queria ir rápido para a outra escola, para estar com alunos com idades mais próximas da sua.

Racismo/Comunidade

O outro tópico bastante referido quando foram questionadas as dificuldades e necessidades perante a diversidade cultural, foi o racismo e a comunidade, sendo que esta última é apresentada em dois sentidos.

Por um lado, a dificuldade surge das circunstâncias da comunidade migrante, que, por vezes, também ainda não aprendeu português, o que leva a uma maior dificuldade na comunicação, como é observável pelos excertos das entrevistas de E2 e P4:

“em relação à minha prática, portanto, tenho uma dificuldade mais a nível depois com os adultos, com os pais, para a nível depois da comunicação, que é necessário o inglês” (E2)

“Eu acho que a dificuldade está mais no núcleo paquistanês, pronto, porque os pais não falam português, os miúdos são integrados numa escola portuguesa, mas onde não há uma Língua Não Materna para ajudar e depois aí há essas

dificuldades de eles entenderem // pronto e integrar os de etnia cigana, o que eu sinto é que os pais foi uma geração muito marcada e com uma instrução muito básica e às vezes noto que essa nova geração quer que os filhos vão mais longe, mas depois não conseguem por causa de não terem as bases essenciais e nós, pelo menos eu tento na minha sala, pelo menos construir essas bases” (P4);

Por outro, são identificáveis barreiras na comunidade recetora, que apresenta comportamentos racistas e estereotipados, como se pode ver nos testemunhos de P3 e P1:

“O meu agrupamento está situado num bairro social, muitas vezes foi destrutado como agrupamento porque “Ah é o agrupamento dos ciganos, é o agrupamento dos ciganos” e por uma questão racial as pessoas da cidade nem vinham trazer as crianças para este agrupamento, porque era o agrupamento onde havia pretos e ciganos e blá blá blá” (P3)

“acho que os miúdos até são bastante tolerantes à diferença. Às vezes o que vem também é um bocadinho do que vem de casa, não é?” (P1).

Como refere Rodrigues (2013), o facto de não haver respeito pelas diferentes culturas por parte de cidadãos(ãs) adultos(as), supostamente conscientes, pode repercutir-se em contexto educativo, dado que as crianças reproduzem aquilo que veem e ouvem em casa. Tal situação acontece visto que, além das crianças e jovens passarem maior parte do seu tempo na escola, não são, por vezes, devidamente preparados(as) para aceitar a diferença e integrar novos costumes (Rodrigues, 2013, citado por Fonseca, 2021, p.11):

PES III – Nota de campo 16

“Quando estava a realizar o questionário de distanciamento social com M, ela disse-me que não queria falar dos ciganos. Quando lhe questionei porquê, ela, com alguma “vergonha”, confidenciou-me que os pais a tinham alertado que não se devia dar com ciganos e que não lhes devia falar”.

Efetivamente,

“Portugal apresenta-se, neste aspeto, como uma das sociedades europeias em que as crenças racistas são mais fortes (acreditar que existem

«raças» mais inteligentes que outras ou umas culturas superiores a outras), com mais de 60% dos inquiridos no European Social Survey a subscrever pelo menos uma destas crenças” (Henriques, 2020, citado por Pappámikail, Beirante & Cardoso, 2022, p.55).

Ao ler-se este excerto, é possível fazer automaticamente uma ligação com o testemunho destas duas docentes acerca desta “hierarquização de raças” que, infelizmente, parece ser bastante comum e que não se prende necessariamente com a origem nacional dos alunos, mas antes da sua pertença étnico-racial.

Uma das formas de combater estas dificuldades e de perceber como se pode abordar as temáticas, acolher os alunos e adotar práticas interculturais é ao pesquisar sobre a educação intercultural e ao procurar formação nesta área. Assim, perguntou-se se os docentes entrevistados já tinham tido alguma formação ou se sentiam necessidade de aprofundar o seu conhecimento sobre a temática da diversidade cultural em ambiente escolar e da educação intercultural.

E2 respondeu a esta questão com *“Eu penso que é necessário”*, justificando a sua resposta com o facto de que

“estamos um bocadinho mais distantes da cultura, vamos pesquisar, vamos saber, a nível cultural, o que é que identifica mais essas crianças, para os aproximar, para ter na sala, para ter na sala um dragão de fogo, uma dança, se eles também conhecem isto. Podem não conhecer, vir de um contexto que não conhecem, mas há sempre necessidade de irmos sempre aprofundando, pronto, e eu continuo com necessidade de aprofundar o inglês (risos). Pronto, mas é sempre. Todas as áreas, nós nunca sabemos tudo, não é?” (E2),

o que nos mostra que esta educadora, embora não tenha feito formações na área da diversidade cultural/ educação intercultural, sente a necessidade (e o interesse) de aprofundar o seu conhecimento para poder aplicar novas estratégias na sala: estará, nessa medida, motivada para incluir indo ao encontro do outro.

P4 e E4, por sua via, dizem já ter participado em formações na área, como é possível verificar nos testemunhos apresentados: *“Já fiz uma formação que era “Eu e os outros”, patrocinado pela Câmara de Lisboa e, pronto, foi interessante, pois, já fiz, já”* (P4); *“Sim, é muito interessante. Sim, já tenho feito algumas formações nessa área e sim, é muito interessante e atual.”* (E4). Já E2 mencionou que, além de já ter realizado

pesquisas sobre as temáticas, *“Sobre a diversidade cultural também procurei, tanto que eu fiz (IND) que se chamava “Apoio a Populações Especiais”, que eu fiz aí na Escola Superior de Educação, nos anos 90”, o agrupamento em que se encontra inserida está envolvido num projeto relacionado com o respeito pelo outro, como é observável no seguinte excerto da sua entrevista: “nós também no nosso agrupamento temos uma... uma coisa, um projeto, que eu não sei se vocês já ouviram falar, que é o ubuntu – academia ubuntu” “Isto é uma coisa que também no 1.º Ciclo e no Pré-Escolar ainda está a começar, mas tem um bocadinho a ver com esta questão de criar competências para a universalidade e para aceitar os outros e nós tivemos algumas ações sobre isso, mas foram assim mais pontuais e jogos e coisas assim” (E2).*

Por sua vez, P3 e E3 apresentam uma perspetiva diferente, acompanhada de explicações que remetem para as suas necessidades enquanto docente e que, grosso modo, situam a multi/interculturalidade como uma questão específica, a desenvolver em caso de necessidade (quando ela está presente) e não como uma dimensão transversal a trabalhar com todas as crianças, independentemente de o contexto ser multicultural ou não:

“Vou-te dizer uma coisa, por acaso não é algo que eu tenha feito, ou seja, tenho formação em milhares de coisas. De facto, nesse campo não é o campo onde eu tenho mais formação e é muito fácil de eu perceber porquê. Porque neste momento nunca estive numa situação que me levasse a isso, a essa necessidade. Não está fora de questão, no entanto, neste momento, ainda não fiz muita formação acerca do assunto.” (P3).

“Estou segura nas áreas de conteúdo todas, claro, mas não estou fechada a novos conhecimentos e que venha mais, portanto, é assim, eu necessidade, necessidade, em termos práticos, se calhar não sinto, mas gosto de um refresh, gosto de discutir estes assuntos, gosto de refletir sobre estes assuntos, ouvir outras opiniões, claro. Isso, sim.” (E3).

Em suma, nenhum dos docentes entrevistados disse que não achavam importante terem formação na área, no entanto, alguns já tinham realizado formações e manifestavam interesse. Quanto aos restantes, mencionaram que, caso sentissem necessidade ou lhes aparecesse uma oportunidade, apostariam na expansão do seu conhecimento, embora com níveis variáveis de prioridade: *“Eu acho que sim, porque é*

assim, tudo o que contribua para aumentar o nosso conhecimento, não é, nós devemos ter abertura para isso, portanto é assim, se surgir alguma... oportunidade de frequentar alguma formação ou algum... pronto alguma coisa, lá estarei!” (P1). Os motivos apresentados para a necessidade destas formações foram, então, a necessidade de adaptar as suas práticas à chegada de novos alunos e a própria expansão da diversidade cultural no país, “Sim, eu gosto. Gosto bastante até porque...porque é como aquilo que nós dissemos há bocado... é o mundo global, hoje estamos num sítio, amanhã estamos no outro e...e temos que abrir os horizontes e temos que conhecer um pouco de tudo. O mundo já não é o mundo fechado como era antigamente.” (P2).

Ramos (2007) defende que a formação é uma ferramenta importante para que os docentes desenvolvam conhecimentos e competências que poderão contribuir para uma melhor intervenção no âmbito da educação intercultural e na mediação das relações entre os intervenientes, salientando, dentro destas competências, por exemplo: a compreensão da diversidade cultural e dos preconceitos e estereótipos associados às minorias, para que possam desconstruir os mesmos e favorecer expectativas positivas relativamente a essas minorias; o desenvolvimento de competências linguísticas e relacionais, de forma a melhorar a comunicação com os alunos e a comunidade; o conhecimento psicossocial e cultural de variados grupos culturais e das suas representações e estilos de aprendizagem; ou até mesmo a compreensão dos fatores sócio-políticos e psicossociais que podem levar originar a intolerância, a rejeição e o racismo (Ramos, 2007). Ainda assim, verifica-se que, para alguns docentes entrevistados, a multiculturalidade, entendida como um problema, só se torna um objetivo de formação quando e se estiver presente na sala de aula.

O racismo e as desigualdades na educação: (In)visibilidade

Como mediador da aprendizagem e das relações entre os alunos, o docente tem o importante papel de adotar uma prática intercultural, que vise a resolução de conflitos e a partilha e o conhecimento de diferentes hábitos e culturas, do respeito pelo outro, o pensamento crítico em relação a problemas relacionados com esta temática e o gosto pela diversidade presente na sala e no mundo. No entanto, o racismo e as desigualdades continuam a existir e estão presentes no dia a dia das escolas portuguesas (Araújo, 2018; Pappámikail, Beirante & Cardoso, 2022).

Ao questionar os docentes sobre a existência de dificuldades associadas ao racismo e às desigualdades sociais nos seus locais de trabalho, as respostas variaram. A maioria dos docentes respondeu que atualmente não se encontram a trabalhar em locais em que existam este tipo de dificuldades, o que por si só contrasta com a constatação de que esta é uma realidade transversal e presente na sociedade como um todo. Ou seja, por norma, reconhece-se a existência do problema, longe, noutros contextos e sobretudo associados à nacionalidade/etnia, nunca a cor da pele (dinâmica nós/eles), mas raramente se assumem os atores como protagonistas, o que remete para a dimensão inconsciente e sistémica deste fenómeno (Pappámikail, Beirante & Cardoso, 2022). As respostas positivas realçam, pois, a dificuldade linguística e a dificuldade de os diferentes grupos culturais e étnicos se adaptarem à diferença, criando grupos à parte, conforme se pode observar nos seguintes excertos:

“efetivamente eu não tenho essas barreiras, na minha escola em concreto” “são miúdos que são muito trabalhados na questão social, estás a ver Jéssica, e eu nunca sinto essa questão da diferenciação racial em termos de culturas quando as culturas que vêm são muito bem assimiladas, estás a ver, são muito bem integradas. Nós não costumamos sentir nenhuma diferenciação, não há nenhum choque, estás a ver, não há nenhum choque cultural, pronto” (P3)

“Não acho. Eu acho que a dificuldade está mais no núcleo paquistanês, pronto, porque os pais não falam português, os miúdos são integrados numa escola portuguesa, mas onde não há uma Língua Não Materna para ajudar e depois aí há essas dificuldades de eles entenderem // pronto e integrar os de etnia cigana, o que eu sinto é que os pais foi uma geração muito marcada e com uma instrução muito básica e às vezes noto que essa nova geração quer que os filhos vão mais longe, mas depois não conseguem por causa de não terem as bases essenciais e nós, pelo menos eu tento na minha sala, pelo menos construir essas bases” (P4)

“Por acaso não tenho muito essa experiência, mas de certeza que existe situações onde é evidente.” (E1)

“Há sempre algumas dificuldades amm, há situações que há a dificuldade logo primeira da língua, não é, pronto, de comunicar. Depois talvez em culturas diferentes também não percebiam muito bem...a nossa maneira de agir e nós percebemos muito bem como é que eles, porque é que eles têm determinadas atitudes. Mas depois eu acho que nós aqui conseguimos colmatar este tipo de coisas. Há dificuldades, mas nós tentamos ultrapassá-las.” (E4)

Como se sabe,

"a ideia da mediação de conflitos, as pedagogias inclusivas, inter/multiculturais e flexíveis são voz corrente nos teóricos da educação e no discurso quotidiano de professores e outros agentes educativos. Contudo, entre a intenção e a concretização, entre o dizer e o fazer, vai, por vezes, demasiada distância e alguma contradição. É vulgar ouvirmos falar do professor mediador, mas, provavelmente, o sentido da mediação descai mais para a visão do aluno como problema, como se de uma essência se tratasse, do que para a mediação das tensões sociais resultantes do convívio entre pessoas heterogéneas quer do ponto de vista cultural quer do ponto de vista comportamental." (RESMI, 2016, p.107).

Assim, como será que os educadores e professores entrevistados veem esta problemática? Esta segunda parte do capítulo apresentará, então, a análise das respostas dadas pelos entrevistados.

Tendo em conta o que foi evidenciado anteriormente neste capítulo, torna-se importante perceber que perceções é que os educadores e professores têm relativamente à temática do racismo e das desigualdades na educação. Como refere Ramos (2007), "É importante desenvolver uma intervenção profissional que questione as práticas de discriminação e de exclusão social e que procure individual e colectivamente alternativas visando a diminuição do preconceito, da discriminação e da invisibilidade produzidos nas relações de exclusão e de desigualdade social." (p.237).

Quando questionados acerca da importância de trabalhar esta temática, a maioria dos educadores e professores afirmaram que considera que sim, este é um tema que deve ser trabalhado em ambiente escolar, para que haja uma melhor compreensão dos Direitos de cada um, *"é importante que comecem a ter essa, essa noção e que todos têm direito a aprender, independentemente da sua condição, da sua etnia, raça, etc."* (P1), e para que as crianças estejam mais abertas à diferença, desenvolvendo valores como o respeito, a empatia e a compreensão.

P3 reforça que *"É muito importante. Olha, o meu agrupamento, é um agrupamento onde existe muita etnia cigana e existem muitos meninos efetivamente vindos de Angola e de // como te digo, esta questão de haver uma semana cultural, em que fale sobre todas as culturas de todos os alunos que aquele agrupamento tem, já não estamos a falar em escola, estamos a falar em*

agrupamento, é muito importante, porque permite uns aos outros irem falando sobre o que é a sua verdade e a sua realidade” (P3),

salientando para o facto de que “é muito importante haver essa, mesmo essa questão do racismo, porque repara, muitas vezes as pessoas dizem “Ah é cigano, não importa”, “Ah é //desculpa a expressão, mas // é preto, não aprende” e muitas vezes os miúdos já vão com essa conotação, não é, social e nem sequer lhes é dada a oportunidade de mostrarem aquilo que realmente são, porque as crianças já vão com uma conotação muito grande em cima.” (P3).

Este é, de facto, um dos grandes problemas salientados por Araújo (2018) e outros autores previamente mencionados no capítulo. A atitude que o docente adota perante estes estereótipos é fundamental para o bem-estar do aluno. Como referem Pappámikail, Beirante & Cardoso (2022), “Até certo ponto, a resposta à pergunta essencial «Quem sou eu?» é construída dialogicamente entre a escola, a família e a comunidade. Para preservar a sua (alguma) dignidade e autoestima, muitos alunos «rejeitados» pela escola poderão, neste cenário de “Nunca conseguirei ser bem-sucedido neste «jogo escolar»”, adotar como ética “Se nunca serei capaz de ser bom aluno, vou ser bom a ser mau aluno!”. Ou seja, a responsabilidade é imensa, e devemos sentir o seu peso.” (Pappámikail, Beirante & Cardoso, 2022, p.59).

E2 alerta ainda para o facto de que a diversidade na sala não deve ser vista apenas como a presença de alunos oriundos de outros países ou de diferentes etnias, ao explicar que, com as crianças do seu grupo, reforça que

“Dentro do nosso país, formas como as pessoas – formas de pensar diferentes têm que ser respeitadas e podem ser portuguesas, viver na mesma cidade, no mesmo meio, portanto, é preciso que a escola passe a ideia que a forma de pensar, de agir, de se vestir, de comer, de outras manifestações que queiram ter são culturalmente, devem ser culturalmente respeitadas e isso não implica ter crianças de outras nacionalidades, de outras etnias, portanto, tem de ser falada a diferença, porque existe sempre, desde pensarmos de forma diferente, de termos gostos diferentes, portanto deve de ser acautelado, sempre” (E2).

Continuando a acentuar respostas dadas por educadores, um dos reforços dados por uma das educadoras entrevistadas que vai ao encontro das recomendações emanadas na revisão de bibliografia efetuada, que apontam para a ideia de que a interculturalidade não se ensina, pratica-se no quadro da construção de uma cidadania global, plural e democrática foi o facto de E3 explicar

“Como eu te estava a dizer, é assim, eu não acredito muito nessas atividades pontuais, eu acredito muito na atitude do professor e do educador”, “porque nós somos modelos e se nós respeitamos cada criança, uma criança que venha de outro país, uma criança de etnia diferente, se nós a respeitarmos e tratarmos como ela merece, com aquela criança que está ali, somos modelos e os outros também fazem. No Jardim de Infância estar a falar sobre o racismo, não, não // acho que é a atitude em si é que tem importância. Estar ali a fazer uma atividade sobre o racismo, não me parece. Não me parece que seja isso que faz com que a criança aceite os outros” (E3).

E4 reforça esta ideia ao explicar que *“As crianças desta idade ainda não percecionam muito este tipo de coisas. Acho que eles não têm, não têm esse tipo de consciência. Nós é que percebemos que lhes acontece e tentamos também, de alguma forma, ajudar e incluir e fazer com que as pessoas não se sintam mal, porque...por isso mesmo.” (E4).*

Uma das questões que surgiram ao longo das entrevistas foi se os docentes pensam que a existência de alunos com Necessidades Educativas Especiais na sala torna as crianças mais disponíveis para a diversidade, uma vez que convivem com a diferença diariamente, ao passo que nem todos os contextos são multiculturais ou ricos nestes tipos de diversidade.

Ao avaliar as respostas dadas pelos docentes entrevistados, apenas uma das respostas foi negativa e as restantes foram positivas. Um exemplo destas respostas é a dada por E1, que considera que é fundamental, uma vez que as restantes crianças da sala

“notam os progressos que elas fazem, são superatentos aos comportamentos delas, percebem que têm que ter uma atitude diferente com elas do que com os outros e querem imenso colaborar e acho que foi uma experiência muito, muito enriquecedora para os miúdos” (E1), reforçando que “já noutras situações em que tenho tido crianças com necessidades educativas diferentes e eu acho que os miúdos ganham imenso em ter essa experiência, a integração dos outros e perceber a diferença dos outros e acho que, realmente, é super enriquecedor” (E1).

Os outros educadores e professores concordam com esta perspetiva, como é o exemplo de E4, que respondeu *“Sem dúvida nenhuma. Marca-os completamente. Eles aceitam muito melhor o outro.” (E4).* Henriques (2012), ao enunciar as vantagens para os alunos com NEE e para os alunos sem NEE, cita como vantagens comuns a compreensão e aceitação do outro, o reconhecimento das necessidades e das

competências dos colegas; e o desenvolvimento de apoio e de projetos de amizade (Henriques, 2012).

No entanto, um dos professores entrevistados apresentou outro ponto de vista relativamente a esta questão, chamando a atenção para o facto de o trabalho sobre estas questões não dever estar preso à existência de crianças «diferentes» no contexto, ao responder:

“Não. Eu acho que eles podem estar e não estar. Aquilo que torna as crianças mais recetivas para a diversidade é a forma como tu falas com elas todos os dias.”, acrescentando, ainda, que “Eu acho que eu tanto posso trabalhar os miúdos para a diversidade e para estas questões, quer estando um aluno com este problema, quer não estando. Por exemplo, nós não temos nenhum aluno com Síndrome de Down e os meus miúdos, quando falam destes miúdos, falam com uma naturalidade fantástica, sabes porquê? Porque quando apareceu aquele Newborn lá na escola, toda a gente quis saber porque é que ele era assim e não havia nenhuma criança com Síndrome de Down, porém nós trabalhámos essa questão, de como é que esses meninos trabalham e epá eles aceitam isso com uma naturalidade fantástica, ou seja, o que eu te queria dizer é que o estar é uma vantagem, mas o não estar só é uma desvantagem quando o professor ignora a sociedade que temos. Quando eu não ignoro, eu posso igualmente trazer esse assunto para dentro da sala de aula, mesmo não estando lá nenhuma criança com Necessidade Educativas Especiais” (P3).

Moreira (2014) refere que “existem estudos que referem benefícios da inclusão no desenvolvimento dos alunos com NEE, mas por outro lado, outros referem que os alunos com NEE não são aceites ou incluídos nas suas turmas. Torna-se importante perceber que fatores afetam essa aceitação e estabelecimento de amizades, visto que para a verdadeira inclusão, é necessário promover condições que facilitem os relacionamentos entre pares com NEE e sem NEE, bem como a importância desses relacionamentos e das amizades no desenvolvimento, a vários níveis, dos alunos” (Moreira, 2014, p.16), o que se relaciona com o testemunho de P3, previamente apresentado.

Como promover a compreensão e respeito?

Após o que foi questionado anteriormente e tendo em conta os contextos em que os docentes entrevistados realizam a sua prática, ou realizaram anteriormente, chegamos a uma última parte da análise, em que se procura responder ao segundo

objetivo desta pesquisa: explorar de que forma se pode promover a compreensão e respeito entre crianças de diferentes culturas e face à diversidade em geral.

Assim, considera-se importante começar esta última parte por apresentar as motivações dos docentes entrevistados para trabalharem este tema com os seus discentes.

A pergunta que propus aos entrevistados responderem foi se costumam abordar esta temática ao longo das suas práticas letivas e, independentemente da sua resposta, o porquê.

De todas as respostas que me foram dadas relativamente à relevância de trabalhar o tema, apenas uma foi negativa,

“Não me é muito relevante, mas eu procuro incluir” “Talvez mais agora, porque isto nos últimos anos é que é mais evidente. Eu já trabalhei em aldeias que não era muito necessário (...) mas acabamos sempre por trabalhar, não de uma forma tão evidente e não de uma forma tão consciente e tão necessária naquele momento, mas acabamos sempre por trabalhar isso.” (E4), acrescentando que “há muitas histórias que eu leio e depois procuro explorar, mas sempre naquela parte em que é bom nós termos, de uma forma positiva, é bom nós termos uma criança que tem outra realidade, que nos mostra coisas diferentes, acho que é por aí o caminho” (E4).

No entanto, e como é possível observar no excerto anterior, todos os docentes abordam a temática. As motivações mencionadas, por sua vez, já são diferentes. Os docentes abordam a temática por fazer parte das temáticas incluídas em Estudo do Meio e Conhecimento do Mundo, para desconstruir preconceitos, esclarecer dúvidas que surgem, pela presença de diversidade cultural e religiosa na sala, para sensibilizar os alunos para as oportunidades que têm e levá-los a compreender as diferenças de oportunidades, embora nem sempre introduzam a dimensão sociolinguística ou étnico-racial de forma explícita. Apresento, em seguida, alguns destes testemunhos:

“sim, sempre que surge uma temática no estudo do meio normalmente ou quando há necessidade de abordar ou desconstruir algum preconceito ou alguma noção que eles // até levantada por eles // alguma coisa, algum acontecimento que, pronto, algum acontecimento que surja na sociedade” (P1)

“costumo sempre falar, sobretudo quando são aquelas épocas mais marcadas do Natal e do // explicar porque é que uns têm Natal, outros não têm Natal” “em Lisboa tinha de explicar porque é que o fulano tal não tinha Natal e é também uma forma de eles começarem a entender que nós não somos todos iguais,

apesar de estarem inseridos num contexto, cada um tem a sua vivência e forma de pensar, mas sempre, pronto, sempre expliquei que, apesar de tudo, em Portugal, eles são uns privilegiados relativamente a certos países do terceiro mundo e não só, mesmo explicar que há alunos, mesmo na zona de Lisboa, nem todos têm acesso ao que alguns têm. E sempre expliquei essa diversidade económica, social e cultural” (P4)

“eu acho que, como eu te dizia, eu acho que acaba sempre, ao longo do ano, num momento ou outro, ela entrar”, “muitas vezes, como eu te digo, entra também através da literatura para a criança e dos livros que nós trabalhamos e há muitos livros que abordam estas questões e, portanto, eu acabo por quase sempre, num momento ou noutro, ou às vezes pode surgir a partir de alguma situação concreta que as crianças tragam. Eu não tenho tido muito essa experiência, tenho tido mais a experiência de ser a partir de filmes, de livros que se leem, que depois se acaba por discutir... por exemplo, eu houve uma maneira (IND) não sei se foi no vosso tempo ou não, eu tive um trabalho com eles que era... nós tínhamos dois tipos de cartazes, folhas! Um era o “Gosto” e outro o “Não Gosto”. “E às vezes eles traziam imagens e às vezes eu também tinha imagens e eles escolhiam algumas imagens. E eu, algumas das imagens que eu tinha, tinha a ver com essas problemáticas para fazer suscitar um bocado o pensamento sobre...sobre isso. Sobre as questões da pobreza, as questões do racismo, as questões de alguma desigualdade e, às vezes a partir daí, quando eles escolhiam a imagem para colocar no “Gosto” ou “Não Gosto”, acabávamos por discutir um bocadinho à volta dessas situações, portanto, são coisas que eu posso introduzir para suscitar a discussão e o diálogo e levá-los a pensar sobre as coisas, mas depois eu penso muito através dos livros e há livros espetaculares. Quando os escolho também tento que tenham coisas que são importantes socialmente de trabalhar, porque esta temática, de facto, é socialmente um imperativo, não é? E por isso...devemos trazê-la para dentro do contexto educativo.” (E1)

Agora que as principais motivações dos educadores e professores foram mencionadas, impõe-se uma outra questão: **“Faz sentido trabalhar estas temáticas com grupos/turmas que não apresentem diversidade étnico-racial/sociolinguística?”** Como resposta a esta pergunta, todos os entrevistados me responderam de forma positiva, apresentando diversas justificações, como a tolerância, a empatia, o respeito pelo outro, o aumento de alunos migrantes nas escolas, a globalização, e como forma de informação sobre temas como racismo e discriminação. Os testemunhos estão apresentados abaixo.

“eu acho que estes temas devem ser sempre trabalhados, não é? Porque... as crianças têm que aprender a ser tolerantes e a aceitar todos, não é? E para eles também serem, às vezes, aceites.” (P1)

“Sim, até porque hoje em dia... já devem ser muito raras as turmas onde não há, portanto há poucas turmas onde // deve haver muito poucas turmas onde os alunos sejam todos de nacionalidade portuguesa” (P2)

“Acho que faz todo o sentido trabalhar, quer haja, quer não haja, porque os miúdos têm de perceber que o umbigo deles não é o centro do universo e, por eu estar em maioria, não significa que não possa respeitar a minoria. E aquilo que nós devemos ensinar aos nossos alunos mais que as matérias e os conteúdos é a ser Seres Humanos. É a ter a empatia para com os outros. Assim sendo, faz todo o sentido, quer se tenha, quer não se tenha alunos de diferentes etnias, falar acerca disto, experienciar situações que envolvam práticas destes miúdos ou destas culturas ou whatever, porque nós não vivemos sozinhos no planeta Terra. Somos muitos e de diferentes cores.” (P3)

“Acho que mesmo eles, nós às vezes temos a noção que não veem televisão ou veem pouca televisão, que não veem notícias e não sei quê, pronto, também depende das classes, mas eles às vezes têm informação que precisam de serem limadas, que eles às vezes, eles próprios, // conceitos sem tabu, sem estarem por desinformação daquilo que acontece, por isso, mesmo que seja uma turma em que sejam todos da mesma etnia, acho que é sempre valorizado falar de outras realidades” (P4)

“não precisamos de ter crianças de outra cor, de outro país, de outra nacionalidade, portanto esses contextos devem de existir, porque pode haver uma discriminação de questões sociais” (E2)

“ter ou não ter essas crianças não é a situação necessária para se trabalhar, mas em contextos do currículo, de abrangermos o leque diversificado de músicas, de danças, de... muito abrangentes a nível das várias culturas é um enriquecimento para as crianças que frequentem o Jardim, seja qual for // e penso que, lá está, a parte das artes e das expressões é um meio muito importante e um veículo muito de linguagem universal e que é necessário fazer” (E2)

“Tudo isto tem que ser trabalhado e somos indivíduos, somos pessoas que temos de ser respeitadas e incluídas no nosso brincar, na nossa forma de estar, mas na sociedade eles encontram isso. E às vezes encontram isso em casa, na forma de pensar dos pais e, portanto, quanto mais a escola puder desfazer essas coisas que ainda culturalmente pode, pode haver e há nas famílias, que não aceitam tão bem ou verbaliza-se coisas que são- não são a inclusão, é mau, portanto, temos que pôr a semente nestas crianças que cá estão, para que em casa e na sociedade alguma coisa as possa mudar.” (E2)

“Ah isso faz, claro! Em todos! Em todos os contextos. Esta abertura ao mundo tem que ser trabalhada em todos os contextos.” (E3)

“Eu acho que faz todo o sentido, porque nós estamos cada vez mais a viver numa aldeia global, não é?” (E4)

Como já foi referido anteriormente neste relatório, a adoção de uma perspetiva intercultural na sala de aula promove o respeito ativo, o escutar mais atentamente o outro e querer saber mais, desfrutando da diversidade presente na sala de aula, na escola e no mundo, mesmo que esta diversidade enfrente complicações como as dificuldades na comunicação, a falta de tempo e recursos (Romero, 2010).

Já vimos que os docentes entrevistados consideram a temática da diversidade cultural importante de trabalhar e que, de uma forma ou outra, a incluem nas suas práticas. Mas como é que isto acontece? E a escola, enquanto instituição, apoia uma educação intercultural? São estas as próximas questões apresentadas. Neste tópico é, então, possível perceber as estratégias, materiais e recursos utilizados pelos professores, bem como o apoio, ou falta dele, evidenciado nas diferentes instituições escolares em que exercem a sua prática profissional.

Começando por mencionar as estratégias, os recursos e materiais utilizados pelos docentes entrevistados, a análise revela que as estratégias utilizadas para facilitar a comunicação entre docente e discentes passa pela mímica, por desenhos, imagens, utilização do *Google Tradutor*, como é o caso de P2 e E2, docentes que lecionam numa instituição com alunos sem acompanhamento de PLNM:

“escrever em português as palavras na porta da sala, no quadro, nos armários, na mesa, os nomes dos colegas à frente de cada um, meter o nome... pronto escrevi mesmo e colava no armário, mesa, cadeira, quadro teto, pronto, e eles iam associando a palavra... ao objeto.” (P2)

“mas como recurso utilizo colegas que têm essa experiência, também utilizamos o Google Tradutor, as mensagens que trocamos no Whatsapp, eu escrevo em português e os pais põem na língua que quiserem para fazerem a leitura da mensagem e isto facilita muito. No contexto de sala, não sinto muita dificuldade, porquê? Porque há a imagem, há o gesto, há a mímica, há a expressão dramática, há as linguagens, há as linguagens universais, desde a música, o teatro, a dança, e essas linguagens universais ajudam muito a comunicação e depois os nossos recursos que temos, que é através da imagem, para crianças que ainda não sabem ler, através depois dos gestos e de...concretizar tudo, não se torna uma barreira muito grande, rapidamente as crianças começam a

verbalizar o português e é fácil e interagem. O brincar também é uma linguagem universal, portanto, há um bem-estar das crianças nessa linguagem universal que têm umas com as outras, na identificação e na situação que se adaptam a uma sala de pré-escolar muito facilmente, acham as rotinas e não há barreiras” (E2)

De acordo com Cortesão (2001), “nem sempre a Escola tem em conta que, para crianças, oriundas de outros países, fazerem aprendizagens numa língua que não a sua, é tarefa bem difícil e que dificulta a obtenção de resultados de excelência, colocando-as em desvantagem, relativamente aos(às) colegas e levando-as, eventualmente, ao fracasso escolar” (Cortesão, 2001, citado por Fonseca, 2021, p.16). É, então, importante valorizar os esforços apresentados nos testemunhos previamente apresentados para fortalecer a comunicação entre as partes.

Já os materiais e recursos mencionados para a concretização de atividades planeadas e para a organização da sala passam por livros, imagens, lápis de cor, brinquedos e jogos, como é o caso de E1,

“Agora que eles possam também, nos jogos, hoje em dia há muitos mesmo a nível dos legos, dos jogos de construções, há muitos bonecos que são de raças diferentes. Também na casinha das bonecas temos os bebés de raças diferentes” (E1),

e P3, *“Olha, deixa-me dizer-te, os recursos passam até pelos lápis de cor.” “eu tenho muitos cartazes na sala de aula, a minha sala é muito dinâmica e...eu não faço sempre a cor de pele dita normal, pronto. Eles têm, sim, temos muito recurso a isso. Por exemplo, não há aquela coisinha de fazer “Ah vamos fazer um recado para os pais e só” // podemos utilizar um menino asiático. Então, se ele está lá, se ele faz parte da nossa sala de aula, porque não colocar um menino asiático? Olha, por exemplo, agora as miúdas o ano passado pediram-nos se podiam ter umas bonecas, então nós comprámos aquelas bonecas que são as Newborn e então só têm duas ou três bonecas: uma é asiática, outra é síndrome de Down, a outra...pronto.” “os recursos visuais são muito importantes no 1.º Ciclo e nós, na nossa escola, os recursos visuais não têm todos a mesma cor de pele branca, não. Existem várias dinâmicas de cor, assim como até os próprios brinquedos que eles utilizam. Tivemos esse cuidado em, com a associação de pais, para comprarmos efetivamente e para termos a acesso a materiais que façam efetivamente essa interculturalidade” (P3),*

testemunho que se enquadra com o de outras docentes, como E3: *“Os livros, jogos também, a área do faz-de-conta tem crianças até, tem crianças com outra cor de pele, com várias cores de pele, portanto, mais escuras, tem” (E3).*

E1 alerta também para uma outra forma de incluir a diversidade na sala, ao procurar apresentar a diversidade através da arte:

“Sim, por exemplo, imagens. Muitas imagens. Os livros e outras imagens. Às vezes quando trabalhamos as coisas da arte, eu trago também arte de outros países, africanos, indianos, para eles verem também a diversidade que existe no campo da arte. Há certas características também que no fundo também nos remetem para contextos diversificados.” (E1).

Como já foi mencionado anteriormente neste relatório, um dos locais onde realizei a minha PES (PES IV – 1.º CEB, 3.º ano de escolaridade) não tinha o apoio de um professor de PLNM para acompanhar os alunos migrantes que não sabiam falar português, cabendo esse papel à professora titular, que tinha de adaptar as suas aulas de forma a responder a todas as necessidades dos seus alunos. Quando questionei a professora cooperante na sua entrevista sobre os recursos que tinham disponíveis, esta respondeu que

“quando foi a apresentação dos manuais perguntámos logo // este ano como vamos adotar manuais para o 3.º ano perguntámos às editoras quem é que tinha da língua – do Português como Língua Não Materna.” (P2), acrescentando que “temos também no nosso agrupamento, no site do nosso agrupamento temos uma pasta – uma pasta com... muitos documentos da língua não materna, porque como já tivemos uma colega vários anos a trabalhar no projeto da língua não materna, portanto temos também esses materiais que podemos utilizar” (P2):

PES IV – Nota de campo 17

“Hoje a professora cooperante alertou-nos para o facto de terem chegado os manuais de PLNM e disse-nos que podíamos procurar alguns exercícios para ir fazendo com os alunos paquistaneses. Esta pode ser uma boa forma de percebermos como é introduzido o português e de disponibilizarmos exercícios mais adequados.”

Em contraste a este testemunho, apresento a resposta de uma das professoras entrevistadas que, ao falar do agrupamento em que está inserida, mencionou que

“nós temos a tempo inteiro dois mediadores ciganos, um mediador cigano do sexo masculino e um mediador cigano do sexo feminino. Isto porque também sabes que, a partir do 2.º ciclo, as meninas ciganas deixam, muitas vezes de ir à escola. É uma questão cultural. Então o que é que acontece? Para que elas consigam fazer até ao 9.º ano, nós integrámos mediadores dessas culturas lá dentro da escola, estás a ver, para que os miúdos // para já para que os miúdos que façam parte dessas etnias se sintam acompanhados, não se sintam uma

minoria, mas sim fazendo parte e depois porque também queremos dar // que os outros percebam que o eu estar em maioria não significa não aceitar a diferença, pronto, e muitas vezes esses problemas racistas acabam por não acontecer por isso mesmo, porque temos sempre mediadores ou ciganos”, (P3)

isto porque “a montante do conflito, há, tantas vezes, rotulagem de diversidades que são classificadas como problema quando, na verdade, o que se passa é a ausência de diálogo entre as partes, que, por ser difícil, poderá ser facilitado quer por professores quer por profissionais sociais quer mesmo por alunos mediadores.” (RESMI, 2016, p. 107).

P3 continua o seu discurso, ao explicar que

“Nós temos sempre duas assistentes sociais a trabalhar com estes miúdos, temos sempre três psicólogas a tempo inteiro, para além dos mediadores, que fazem a ponte para que não haja problemas lá no agrupamento com esses miúdos. Sem problemas, nem com eles, nem para eles.”. “No gabinete de apoio ao aluno há uma professora que tem formação em coach, não é, e tem um saco de boxe, para tu veres, tem um saco de boxe e tem um espaço de meditação”. “as assistentes sociais funcionam muito bem porque temos um acompanhamento em termos de refeitório e de cantina. Todos têm direito a lanche, todos têm direito a almoço, todos têm direito a levar qualquer coisinha depois para o jantar, aqueles que necessitam, pronto.” “Obviamente há aqui outra pontinha que é muito importante, que é a Escola Segura. Nós trabalhamos muito em paralelo com a Escola Segura no 2.º e 3.º ciclo. Depois também há outra coisa muito importante. Elas não são vistas como fazendo parte da equipa da escola, porque são vistas como mulheres de limpeza, mas são as auxiliares. As auxiliares de ação educativa não estão sentadas, Jéssica. Elas andam pela escola, elas andam pelo agrupamento, elas sabem o nome de todos os alunos do agrupamento e isso é muito importante porque vai fazer uma prevenção para que não haja disparates maiores, não é?” (P3).

De facto, este é um ambiente escolar que conta com vários apoios e que luta pela inclusão e pelas oportunidades de forma equitativa, numa perspetiva de que “Estar incluído é muito mais do que uma presença física. É o aluno sentir que pertence à escola e a escola sentir que é responsável por ele. A adaptação do currículo, a pedagogia diferenciada e a utilização de estratégias como a aprendizagem cooperativa (centrada na colaboração de todos os intervenientes) são medidas que permitem dar resposta aos alunos no contexto grupo/turma (Silva, 2009, citado por Silva, Ribeiro & Carvalho, 2013, p.56), uma vez que, como frisa Ramos (2007), “A integração e o sucesso educativo dos alunos originários de outras culturas e/ou descendentes de imigrantes é um importante indicador de integração social, de desenvolvimento e de coesão social” (p. 225).

Exemplos de atividades realizadas/ Experiências Marcantes

De forma a terminar esta parte do capítulo, apresento alguns dos exemplos de atividades realizadas descritas pelos docentes entrevistados. Para além das feiras culturais mencionadas ao longo das entrevistas por vários participantes, como P2, *“Sim. Olha aqui sempre fizemos a semana // chama-se semana, mas são só dois dias, da (...) a... semana da interculturalidade”* (P2), que acabam por ser, na maior parte dos casos, momentos efémeros de celebração, que se focam em estereótipos culturais das minorias e que em pouco contribuem para a rejeição da exclusão (Pappámikail, Beirante & Cardoso, 2022; Romero, 2010). Há também outras atividades que devem ser mencionadas nesta pesquisa, como a integração da cultura escolar de outros países na sala de aula, como exemplifica P3,

“Na maior parte das vezes tentamos sempre partir da diversidade cultural que temos na nossa escola, porque o que faz sentido não é // às vezes podemos estudar também alguma cultura que não esteja presente no nosso contexto educativo, mas aquilo que faz sentido é aproximar os nossos alunos, a nossa cultura portuguesa às outras que estão nas nossas escolas e que são diferentes da nossa. Até mesmo o sistema de ensino é diferente, por exemplo, olha, na questão dos miúdos brasileiros, eles gostam muito de falar na escola que têm lá, porque é completamente diferente da escola que têm aqui, estás a ver? Os miúdos holandeses! Os miúdos holandeses trabalham muito a pintura. Eu tive o ano passado, há dois anos, tive uma menina holandesa e ela trouxe para a nossa sala de aula uma quantidade enorme de pintores e de artistas plásticos, porque os holandeses ligam muito à cultura, à artista plástica // ela tocava maravilhosamente bem o piano e uma série de instrumentos musicais e ela trouxe muito para a sala de aula a cultura dela, música, as artes, pronto, por isso, de formas muito diferentes, mas sim, sempre, utilizamos sempre” (P3).

Estas atividades, juntamente com outras mencionadas anteriormente neste capítulo, como a do “Gosto” e “Não Gosto”, a leitura de livros que remetem para o diálogo sobre a diversidade cultural, o racismo e a discriminação, são alguns dos exemplos de que há vontade por parte dos educadores e professores de trabalhar estes temas de uma forma significativa para os seus discentes.

Quando questionei os docentes sobre experiências marcantes, houve duas particularmente interessantes e que apresento de seguida. Primeiramente, o testemunho de P3, que relata o racismo por parte de professores:

“eu acho que aquilo que me marca mais mesmo é o facto de estar, enquanto professora, numa reunião de professores e de ouvir um comentário deste género

“Ah esse é preto, não aprende”, “ah esse é cigano, põe para o canto”. Não preciso de mais experiência nenhuma! Estes comentários, que ainda hoje se ouvem nas reuniões de professores são tudo aquilo que me deixa constrangida. Não te posso dar mais exemplo nenhum, porque estes são aqueles que mais me marcam, percebes?” (P3).

Este tipo de atitudes são, como se sabe, muito graves e que afetam gravemente o bem-estar das crianças. Como foi possível comprovar, estes atos de racismo perante crianças com uma cor de pele diferente ou de etnia cigana reforçam a existência de um racismo quotidiano, explícito e sistemático em contextos educacionais, que contribuem para o aumento da desigualdade e da discriminação, levando, assim ao abandono, insucesso e dificuldades na progressão escolar destas crianças (Menezes, Brocardo & Malhó, 2020).

O segundo testemunho que apresento em relação a experiências marcantes passa pelo oposto da ação tomada por professores exposta no testemunho anterior. Aqui, no relato dado por P2, é possível observar a parte humanista do docente, como alguém que aproveita a sua prática e, para além de incluir os seus alunos, lhes proporciona oportunidades que, de outra forma, não teriam:

*“Olha, há! Há! Ah, são atitudes, não, são atitudes. Amm... atitudes de // que eles // já tive... o meu ciganito, o Zézinho, nunca tinha ido ao cinema, por exemplo”
“Pronto e ficou encantado e estava cheio de medo de uma sala escura e uma televisão gigante e o rapaz ia-se enfiando dentro da cadeira que ele, pronto. Foi assim uma coisa mesmo (...) que impressiona, um bocadinho. Amm nunca tinha subido uma escada rolante, por exemplo, foi no shopping. São certas atitudes, certos comportamentos” (P2)*

Nota 18 – PES IV e Entrevistas

Tal como no relato acima mencionado, em alguns momentos do meu estágio nesta instituição, tive a oportunidade de acompanhar os alunos a visitas de estudo, como uma manhã de canoagem e a ida ao jardim zoológico. Apesar de todos os alunos se mostrarem bastante contentes com as saídas, foi observável uma grande diferença no comportamento dos alunos paquistaneses, que ficaram imensamente impressionados e excitados com a oportunidade que lhes foi dada. Para alguns esta era a primeira vez que realizavam atividades aquáticas e mergulhavam na água. Estes momentos foram, realmente, emocionantes e isto refletiu-se nas três docentes presentes: a professora cooperante e as suas duas estagiárias.

Considerações Finais

De forma a encerrar este capítulo, são, agora, apresentadas as reflexões finais relativas à pesquisa efetuada, que teve como principais objetivos averiguar se e como o tema da diversidade cultural é abordado em diferentes contextos escolares, bem como explorar de que forma se pode promover a compreensão e respeito entre crianças de diferentes culturas e face à diversidade em geral.

Assim, ao analisar os dados obtidos pelas entrevistas realizadas, foi possível dar resposta aos objetivos do estudo propostos. No que se refere ao primeiro objetivo definido, foi possível perceber que o tema da diversidade cultural é abordado ao longo do currículo pelos docentes. Estes contextos escolares começam a ser caracterizados pela crescente diversidade cultural e a maioria dos professores e educadores sentem abertura para incluir momentos relacionados com esta diversidade no planeamento anual, ressalvando que esta inclusão deve ser feita de forma significativa.

No entanto, é também notável uma falta de formação nesta área, mencionada pelos próprios docentes, ao analisar a maioria das atividades relacionadas neste âmbito e o facto de estas serem pontuais e não realmente integradas no currículo. Assim, esta análise remete-me para a importância da abordagem desta temática na formação inicial, em Unidades Curriculares que não sejam apenas uma “opção”. Torna-se urgente a compreensão de que as escolas portuguesas não são, nem nunca foram, compostas apenas por alunos portugueses brancos, provenientes de famílias tradicionais e do mesmo meio socioeconómico.

No que ao segundo objetivo diz respeito, a análise das entrevistas levou-me a perceber que a compreensão e respeito entre crianças de diferentes culturas e face à diversidade em geral é promovida, principalmente, pelo exemplo dado pelo professor, que adota uma atitude não racista e sem preconceitos perante os seus alunos. Para além disso, o esclarecimento de dúvidas, a partilha de experiências e hábitos, a partilha com a comunidade, a promoção do conhecimento sobre as diferentes culturas, a valorização das necessidades de cada um e a utilização de recursos que promovam a discussão destas problemáticas são boas estratégias para o desenvolvimento de competências interculturais. Como refere Carneiro (2009), “a educação tem por missão, por um lado, transmitir conhecimentos sobre a diversidade da espécie humana e, por

outro, levar as pessoas a tomar consciência das semelhanças e da interdependência entre todos os seres humanos do Planeta” (Carneiro, 2009, p.153), o que demonstra a importante função do educador/professor em promover a compreensão, o respeito e a empatia pelo “outro”.

No que concerne às principais dificuldades sentidas pelos docentes relativamente a esta problemática, as respostas focaram-se em dois pontos fulcrais: a comunicação e o racismo. O não domínio da Língua Portuguesa é das dificuldades mais apresentadas pelos docentes entrevistados, que adotam diferentes estratégias para conseguirem comunicar com os seus alunos migrantes que não têm português como língua materna, tais como a mímica, tradutores *online* e o desenho/rotulagem.

Também o racismo e os estereótipos são um tema bastante mencionado quando referidas as dificuldades relativas à crescente diversidade cultural nas escolas portuguesas. No entanto, por norma as pessoas têm dificuldade em se reconhecer como agentes reprodutores do racismo sistémico, alterizando o problema para os outros, esses sim, racistas e/ou discriminadores. Tendo em conta a prática pessoal, acrescentaria ainda uma dificuldade relativa ao tempo disponibilizado para trabalhar conteúdos ligados à Cidadania, principalmente em contexto de 1.º CEB, que tem um currículo bastante focado na aprendizagem do português, da matemática e do estudo do meio, mas que acaba por deixar pouco espaço para o desenvolvimento de competências ligadas às artes e à cidadania.

Apesar de não ter sido um objeto de estudo, a realização de atividades promotoras de um ambiente intercultural foi também importante para perceber as perceções que as crianças têm e ajudá-las a associar as suas vivências com as dos colegas migrantes. Ainda assim, foi possível observar resultados positivos com a integração destas atividades nas planificações, não só nos alunos, que começaram a procurar saber mais sobre os colegas e as suas vivências, como nos EE, que mostravam curiosidade em aprender também mais sobre a língua dos colegas dos seus filhos.

A nível pessoal e profissional, esta investigação foi fundamental, pois possibilitou-me compreender a importância desta problemática, as dificuldades sentidas pelos profissionais de educação relativamente ao aumento da diversidade cultural em

ambiente escolar e como se podem desenvolver competências interculturais. Para além disso, o constante questionamento, reflexão e as atividades desenvolvidas desenvolveram-me competências fundamentais para a minha prática futura.

Em suma, a criação de um ambiente intercultural nas escolas parte pelo exemplo dos docentes e pela atribuição de apoios à comunidade escolar. Um educador/professor, na sua sala, deve promover um ambiente seguro e inclusivo para todos os seus alunos e promover atitudes de respeito e empatia para com o “outro” na sua prática quotidiana, ou seja, nas práticas pedagógicas, nos recursos didáticos, na relação com alunos e famílias, salientando a importância que as comunidades têm e a vantagem de viver num ambiente intercultural.

Reflexão Final

A realização deste relatório de estágio marca o fim do meu percurso no mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º CEB. Este foi um percurso que me possibilitou aprofundar os meus conhecimentos na área da educação, desenvolver competências e criar estratégias que me serão essenciais durante a minha prática como docente.

Segundo Mello e Lindner (2012, citado por Vasques, 2020), os estágios têm relevância para a formação dos professores e educadores, pois é através dos mesmos que os estudantes têm a possibilidade de contactar com o dia a dia das instituições, bem como refletir acerca da sua prática futura e construir conhecimentos importantes para o seu desenvolvimento. Assim, apesar de desafiantes, as práticas de ensino supervisionadas tornaram possível observar o trabalho de diferentes profissionais, bem como refletir sobre as minhas práticas e melhorá-las, de forma a valorizar a aprendizagem dos meus futuros discentes, numa atitude de promoção do bem-estar e de segurança.

Tanto o Pré-Escolar como o 1.ºCEB têm como objetivo o desenvolvimento global das crianças, assim como de capacidades como a criatividade, o espírito crítico e valores sociais (Lei n.º 46/86, de 14 de outubro). Tendo em conta estes objetivos, o educador/professor é um elemento fundamental para o bom funcionamento da dinâmica destes contextos e, em conjunto com a instituição escolar, deve valorizar as necessidades e os ritmos de aprendizagem das crianças.

O mestrado que frequentei possibilitou-me estagiar em diferentes contextos, com características muito diferentes, que me permitiram interagir com alunos de variadas faixas etárias e com características pessoais muito diferentes, o que me levou a perceber como é necessário observar e avaliar bem um grupo/turma, de forma a adaptar a minha prática consoante as suas necessidades e garantir o bem-estar das crianças. O facto de nos permitirem estar em contacto com diferentes contextos e em diferentes instituições ao longo do mestrado torna-se, então, uma mais-valia para que possamos aplicar os nossos conhecimentos prévios e distinguir a teoria da prática. Um dos exemplos sobre esta diferença é a gestão do tempo, que teoricamente é algo muito certo e planeado e que, na prática, com as necessidades de cada turma, se pode tornar algo bastante desafiante e que deve ser bastante flexível.

Ao longo do meu percurso neste mestrado e das minhas PES, foram surgindo várias dificuldades, como o receio de falhar e cometer erros durante os momentos de intervenção, perceber que atitudes ou estratégias adotar perante certas situações ou, até mesmo, lidar com os constrangimentos impostos pela pandemia. No entanto, a resiliência é uma das características que caracteriza quem é apaixonado pelo seu ofício e as dificuldades foram sendo ultrapassadas, com o apoio dos professores da ESE, dos professores cooperantes, das pesquisas efetuadas, das próprias crianças e dos colegas de curso, o que me levou a perceber a importância de realizar estágios durante o nosso percurso académico e de falhar ao lado de alguém que nos pode guiar. É a nossa oportunidade de falhar e de aprender com os nossos erros, de refletir diariamente sobre as nossas ações e de melhorar as nossas práticas e estratégias, para que, quando começemos a nossa prática profissional, já possamos ter noção de como é o dia a dia de um docente e da importância de partilhar ideias e cooperar com os nossos colegas, de forma a beneficiar a aprendizagem dos discentes.

Em relação às PES, estas foram um importante momento de aprendizagem e de desenvolvimento de competências fundamentais para a minha prática futura. Ao relembrar as minhas práticas durante as mesmas e a dinamização das atividades que planifiquei, destaco a minha capacidade de criar laços com as crianças rapidamente, a adaptação das atividades de acordo com as necessidades e interesses dos alunos e o facto de procurar, sempre que possível, interligar as vivências das crianças com as atividades relacionadas como pontos fulcrais para a criação de ambientes de trabalho em que todos estivessem motivados e interessados, assim como se sentissem acompanhados.

Segundo o Decreto-Lei n.º 241/2001, é importante que as atividades e projetos promovam a cooperação entre crianças e a interação com a família e comunidade, fazendo com que as mesmas se sintam valorizadas e integradas, bem como desenvolvam capacidades afetivas, emocionais e sociais (Decreto-Lei n.º 241/2001). Tendo isto em conta, os projetos criados em conjunto com os meus pares de estágio tiveram bons resultados, o que me leva a perceber a importância da compreensão das necessidades do grupo e da integração das crianças na planificação anual. Para além disso, compreendi que observar, planejar, intervir, refletir e avaliar são momentos

fundamentais para o sucesso no trabalho do professor, assim como a cooperação com os outros.

Quanto ao tema de pesquisa, é importante referir que este é um tema que me desperta muito interesse, sendo, por isso, esse um dos primeiros motivos que me levou a querer investigar mais sobre o mesmo. Também a observação do crescente número de grupos/turmas com crianças migrantes me levou a questionar o porquê de este não ser um tema mais abordado nas escolas e ao longo do percurso académico.

Como afirmam Oliveira & Serrazina (2002), a insatisfação relativa à preparação profissional, que não contempla certos aspetos da prática educativa, tem proporcionado a reflexão e o desenvolvimento do pensamento sobre essas práticas. Para Ponte (2002), podem existir dois objetivos na investigação por parte do professor: alterar algum aspeto da prática, caso seja identificada essa necessidade; ou procurar compreender a natureza dos problemas que afetam a prática, de forma a conseguir ultrapassar as adversidades associadas a esses mesmos problemas. Torna-se, então, fundamental que o professor mantenha uma prática investigativa e reflexiva, em que procura aprofundar o seu conhecimento sobre as variadas problemáticas que vão surgindo ao longo da sua prática educativa.

Ao conhecer os contextos em que os entrevistados estão inseridos, consegui também fazer associações com as suas respostas e refletir sobre a importância que o educador/professor tem para que haja a consciencialização/sensibilização perante estas problemáticas e desenvolvimento de cidadãos críticos e ativos na sociedade. Assim, apesar de este poder ser um fator limitante em relação à minha investigação, por ter uma amostra pequena, penso que se tornou uma mais-valia na análise das respostas. Outro aspeto a mencionar é o facto de, ao conhecer as crianças que iriam inicialmente participar no estudo (com o questionário de distanciamento social), tornou-se fácil perceber quando é que estas estavam desconfortáveis e que este modo de recolha de dados não me traria informação fiável.

Estudar e refletir sobre a forma como a diversidade social é abordada em contexto escolar fez-me valorizar ainda mais a existência de um educador/professor humano, compreensivo e amoroso para com os seus discentes, pois o elo criado entre docente e discente tem uma grande importância para uma boa integração da criança.

Não basta o conhecimento científico para se ser um bom profissional de educação, é preciso desenvolver competências sociais e humanas.

Permitiu-me, também, perceber a importância de investigar sobre problemáticas atuais e que se impõem no sistema educativo português, de forma a perceber como lidar e adotar estratégias que valorizem a integração e aprendizagem dos discentes. Se este era um tema que, inicialmente, me causava curiosidade e no qual me sentia pouco informada, após a realização dos estágios, do contacto com alunos de vários países, etnias e meios sociais, da constante pesquisa bibliográfica e das partilhas e conselhos dos docentes com quem contactei, tornou-se um tema em que me sinto mais preparada e em que consegui adquirir estratégias e competências que me serão importantes no futuro, como a gestão dos grupos como forma de promover a interação, a comunicação simples e assertiva e a criatividade para adaptar as atividades às necessidades de cada um. Reis (2006) defende a importância da passagem de um professor passivo, que se limita a trabalhar consoante os planos desenvolvidos por instituições, para um professor crítico, ativo e interveniente, que baseia a sua prática na observação, reflexão e investigação. Em concordância com este autor, Roldão & Almeida (2018) afirmam que cabe ao professor refletir sobre “o porquê, como, quando, com que prioridades, com que meios, com que organização, com que se resultados” (p. 8) deve ensinar os conteúdos, de forma a que as crianças que constituem o grupo/turma consigam aprender.

Em suma, a realização deste relatório de estágio tornou-se um elemento de reflexão sobre o meu percurso académico e as minhas práticas, assim como me permitiu investigar e aprofundar conhecimento sobre uma temática cada vez mais atual.

Referências Bibliográficas

- Almeida, J. C. (2005). *A escola e a diversidade cultural. Respeito pelas Culturas ou Culturas de Respeito?*. A Página da Educação – Edição Nº142.
- Araújo, M. (2018). *As narrativas da indústria da interculturalidade (1991-2016): Desafios para a educação e as lutas anti-racistas*. Investigar em Educação – II^a Série, Número 7.
- Araújo, S. (2008). *Contributos para uma educação para a cidadania. Professores e alunos em contexto intercultural*. – (Teses:17). Alto-Comissariado para a Imigração e Diálogo Intercultural (ACIDI, I.P.).
- Bairos, A. (2015). *Organização das rotinas em contexto de Creche e Jardim-de-Infância*. Tese de mestrado. Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Setúbal, Setúbal, Portugal.
- Bogdan, R., Biklen, S., (1994). *Investigação Qualitativa em Educação – uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto Editora.
- Brander, P., Cardenas, C., Abad, J. V., Gomes, R. & Taylor, M. (2016). *Education Pack All Different - All Equal. Ideas, resources, methods and activities for non-formal intercultural education with young people and adults*. Council of Europe.
- Brickman, N. & Taylor, L. (1996). *Aprendizagem Ativa*. Fundação C. Gulbenkian.
- Borges, A., Castro, E. & Bessa, S. (2016). *Os Cinco Sentidos no Estágio Sensorio Motor*. Universidade Estadual de Goiás.
- Caixinha, L. (2015). *Finalidade das Áreas da Sala de Jardim de Infância*. Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Santarém.
- Cardona, M. J. (1992). *A Organização do Espaço e do Tempo na Sala de Jardim de Infância*. In Seabra, M. (org.). Cadernos de educação de infância (nº 24). Associação dos Profissionais de Educação de Infância.
- Cardoso, C. (1996). *Educação Multicultural – percursos para práticas reflexivas*. Texto Editora.
- Cardoso, T., Alarcão, I., Celorico, J. (2010). *Revisão da Literatura e Sistematização do Conhecimento*. Porto Editora.
- Carneiro, R. (2009). *A Educação Intercultural. Povos e Culturas: Portugal Intercultural, nº13, 129-188*. Centro de Estudos dos Povos e Culturas de Expressão Portuguesa: Universidade Católica Portuguesa.
- Carvalho, R. (s.d). *A Organização dos Cantos na Rotina da Educação Infantil. Maneira mais adequada com diversificação e organização dos cantos temáticos para*

- Lei n.º 46/86. *Lei de Bases do Sistema Educativo*. Diário da República - I Série, N.º 237 - 14 de outubro de 1986.
- Leite, E., Malpique, M., & Santos, M. (1989). *Trabalho de projeto I – Aprender por projectos centrados em problemas*. Afrontamento.
- Lemos, Â. (2015). *Documentar e divulgar os saberes construídos no jardim-de-infância*. Medi@ções: Revista Online da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Setúbal, 3, 45-57.
- Lopes, A. (2017). *Conceções e práticas de Educação Intercultural em Pré-Escolar e 1ºCEB*. Escola Superior de Educação. Instituto Politécnico de Santarém.
- Luís, S. (2013). *O bem-estar e o envolvimento da criança em contexto de creche*. Tese de mestrado. Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Santarém, Santarém, Portugal.
- Martins, G. et al. (2017). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Ministério da Educação. Direção-Geral da Educação.
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Ação*. Porto Editora.
- Menezes, I., Brocardo, J., Malhó, L. (2020). *Recomendação sobre Cidadania e Educação Antirracista*. Conselho Nacional de Educação.
- Monteiro, R. et al. (2017). *Estratégia Nacional Para a Cidadania*. República portuguesa. XXI Governo Constitucional, disponível em: <https://www.dge.mec.pt/estrategia-nacional-de-educacao-para-cidadania>
- Morais, C. (2016). *A Organização do Tempo em Educação de Infância - A adequação da rotina às necessidades e interesses das crianças*. Tese de mestrado. Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Setúbal, Setúbal, Portugal.
- Moreira, M. (2014). *Aceitação de Alunos com NEE pela Turma. Um contributo para o debate sobre a inclusão*. Instituto Superior de Educação e Ciências.
- Neto, C., Barreiros, J., & Pais, N. (1989). *A Actividade Lúdica no Jardim de Infância*. Guarda: ESEG/Gabinete de Antropologia do Jogo.
- Neto, C. (2020). *Libertem as crianças*. Contraponto.

- Oliveira-Formosinho, J., & Araújo, S. B. (2013). *Educação em Creche: Participação e Diversidade*. Porto Editora.
- Oliveira, H. (2008). *O supervisor pedagógico enquanto mediador entre o aluno estagiário e o educador acompanhante: o caso específico do estágio na educação pré-escolar*. Tese de mestrado. Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação.
- Oliveira, I., Serrazina, L. (2002). A Reflexão e o Professor como Investigador. *Reflectir e Investigar sobre a prática profissional*.
- Pappámikail, L., Beirante, D. & Cardoso, I. (2022). *Conjunto de Materiais: Educação Inclusiva. Módulo 2: Diversidade, Equidade e Inclusão*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.
- Peres, R. S. & Santos, M. A. (2005). Considerações gerais e orientações práticas acerca do emprego de estudos de caso na pesquisa científica em Psicologia. *Interações*, Vol. X, N.º 20, 109-126.
- Pinsson, S., Lône, I., Lopes V., Anjos, M., Castilho, N., Berticelli, I. (2012). Pesquisa e formação de professores: um intrincado e instigante desafio. *Revista Diálogo Educacional*, Vol. 12, N.º 37, 719-741.
- Ponte, J. P. (2002). Investigar a nossa própria prática. In GTI (Org), *Reflectir e investigar sobre a prática profissional* (pp. 5-28).
- Portugal, G. (2009). *Para o educador que queremos, que formação assegurar?*. Exedra, 9-24.
- Portugal, G. (2012). *Finalidades e Práticas Educativas em Creche das relações, actividades e organização dos espaços ao currículo na creche*. Universidade de Aveiro.
- Post, J. & Hohmann, M. (2011). *Educação de bebés em infantários – Cuidados e primeiras aprendizagens* (4.^a edição). Fundação Calouste Gulbenkian. (Original publicado em 2000).
- Ramos, N. (2007). Sociedades multiculturais, interculturais e educação. Desafios pedagógicos, comunicacionais e políticos. *Revista Portuguesa de Pedagogia*. Ano 41- 3, 2007, 223-244.
- Rede de Ensino Superior para a Mediação Intercultural. (2016). *Entre Iguais e Diferentes: A Mediação Intercultural. Atas das I Jornadas da Rede de Ensino*

- Superior para a Mediação Intercultural*. Alto Comissariado para as Migrações (ACM, I.P.).
- Reis, A. V. (2006). *Professores Reflexivos – Conceções dos supervisores de prática pedagógica*. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação. Universidade de Lisboa.
- Repositório Universidade do Minho (s.d). *Anexos – O Desenvolvimento cognitivo a partir de quatro estádios, segundo Piaget*. Universidade do Minho. Braga. Consultado em <https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/4925/7/ANEXOS%20-%20PIAGET.pdf>
- Ribeiro, A. S. & Cavalcanti, J. & Cruz, M. (2010). *Perspectivas actuais da Educação Intercultural na promoção de uma escola Inclusiva*. Saber & Educar.
- Rodrigues, P. C. (2013). *Multiculturalismo - A diversidade cultural na Escola*. Relatório Final de Estágio apresentado na Escola Superior de Educação João de Deus. Lisboa: Escola Superior de Educação João de Deus.
- Rodrigues, D.; Correia, T.; Pinto, I.; Pinto, R.; Cruz, C. (2013). Um Portugal de Imigrantes: exercício de reflexão sobre a diversidade cultural e as políticas de integração. *Da Investigação às práticas*, 4(1), 86 - 109.
- Roldão, M. D. C., & Almeida, S. (2018). *Gestão curricular*. Direção-Geral da Educação. Ministério da Educação.
- Romão, A. M. et al. (2021). *Reflexões em torno de Metodologias de Investigação: análise de dados (Vol.3)*. Universidade de Aveiro.
- Romero, C. (2010). *Interculturalidade e Mediação*. Alto Comissariado para a Imigração e Diálogo Intercultural (ACIDI, IP). Lisboa.
- Santos, M. (2010). *A Interdisciplinaridade na Educação Infantil*. Instituto Superior de Educação do Vale do Juruena – ISE.
- Seabra, T. (2011). *Adaptação e Adversidade. O desempenho escolar dos alunos de origem indiana e cabo-verdiana no ensino básico*. Imprensa de Ciências Sociais (ICS).

- Segurado, A. (2013). *A Multiculturalidade na educação pré-escolar. Estratégias de integração*. Escola Superior de Educação e Comunicação. Universidade do Algarve.
- Silva, I., Marques, L., Mata, L. & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação.
- Silva, M. D. O., Ribeiro, C., & Carvalho, A. (2013). Atitudes e Práticas dos Professores Face à Inclusão de Alunos com Necessidades Educativas Especiais. *Revista Portuguesa de Pedagogia*. Ano 47- I, 2013, 53-73.
- Tomás, C. & Trevisan, G. (2021). *Sociologia da Infância em Portugal. Memórias, Encontros e Percursos*. APS – Associação Portuguesa de Sociologia.
- Tomás, C., Trevisan, G., Carvalho, M. J. L., & Fernandes, N. (2021). *Conceitos-chave em Sociologia da Infância. Perspetivas Globais*. Universidade do Minho.
- Valadas, S. T. & Gonçalves, F. R. (2013). *Aspetos metodológicos do inquérito por entrevista*. Centro de Investigação sobre o Espaço e as Organizações (CIEO). Universidade do Algarve.
- Vasconcelos, T., Rocha, C., Loureiro, C., Castro, J., Menau, J., Sousa, O., Hortas, M., Ramos, M., Ferreira, N., Melo, N., Rodrigues, P., Mil-Homens, P., Fernandes, S., Alves, S. (s.d). *Trabalho por Projetos na Educação de Infância: Mapear Aprendizagens, Integrar Metodologias*. Ministério da Educação.
- Vasques, D. (2020). *Inclusão de crianças com Necessidades Educativas na Educação Pré-escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Relatório de Estágio apresentado para a obtenção do grau de Mestre em Educação Pré-escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Escola Superior de Educação, Instituto Politécnico de Santarém. Santarém.
- Zabalza, M. (1992). *Didáctica na Educação Infantil*. Edições Asa
- Zabalza, M. (1998). *Didáctica da educação infantil* (2.ª edição). Edições Asa. (Original publicado em 1987).

Anexos

Anexo 1 – Rotina diária (Creche)

Rotina	Horário	Atividade	Estratégia	Áreas de Desenvolvimento	Objetivos	Avaliação
Acolhimento	7h30 – 9h30	Receber a criança, que vem acompanhada por uma auxiliar (devido à pandemia COVID-19), com alegria e prestar-lhe atenção individualizada. Assim sendo, ajudá-la a vestir o bibe e encaminhá-la para uma das	Quando a criança chega à sala, a educadora dirige-se a esta de forma calorosa, recebendo a criança no seu colo, ou não, dependendo do seu estado emocional. Desta forma, a educadora transmite conforto e confiança à criança de forma a desenvolver laços afetivos com a mesma. Se necessário, tenta acalmá-la, de modo a minimizar o desconforto da separação entre a criança e a família. Por fim, a educadora pergunta à auxiliar que trouxe a criança se há alguma informação importante por parte dos pais.	-Desenvolvimento pessoal e social.	-Desenvolver a confiança; -Desenvolver a autoestima;	Grelha de observação das crianças, em que são registadas situações pertinentes observadas nos vários momentos do dia, tais como reação da criança à sua entrada e à saída dos seus familiares,

		áreas à sua escolha.				assim como algumas informações pertinentes transmitidas pelos pais.
Brincadeira Livre		As crianças brincam livremente pela sala, escolhendo os brinquedos com que querem brincar, daqueles que estão ao seu alcance.	Durante o tempo de brincadeira, os adultos presentes vão circulando pela sala, interagindo com cada criança, ajudando-a nas dificuldades, estimulando-a e estando atentos a situações de perigo. Para além disso, devem incentivar as crianças a interagir/brincar/cooperar com os seus pares e a partilhar materiais (brinquedos, instrumentos, outros objetos que utilizem), bem como a explorar o espaço e os objetos que se encontram à sua volta. Também devem existir situações de interação individual (adulto-criança)	- Desenvolvimento motor; - Desenvolvimento cognitivo e da linguagem; - Desenvolvimento pessoal e social; - Pensamento criativo.	-Adquirir capacidade de convivência em grupo; -Desenvolver o respeito pelo outro; -Desenvolver a autonomia; -Explorar o espaço e materiais disponibilizados; -Desenvolver o pensamento criativo;	Grelha de observação das crianças, em que são registadas situações pertinentes observadas nos vários momentos do dia, nomeadamente da sua convivência com os

			que permitam enriquecer a brincadeira e estimular/desafiar a ir mais além. A educadora deve dar a conhecer, explicando, algumas “regras” necessárias à utilização livre dos espaços e materiais, bem como à partilha dos mesmos e desenvolver, nas crianças, hábitos de organização (exemplo: arrumar os objetos e os brinquedos que utilizou).		-Desenvolver o jogo simbólico; -Entender e respeitar regras simples; -Desenvolver a motricidade fina e grossa.	restantes colegas e no seu comportamento livre e espontâneo.
Momento de grande grupo: Canção do Bom dia Contar uma história ou Outras Canções	9h30 - 10h	Pedir às crianças que arrumem os brinquedos/jogos que estavam a utilizar; Pedir às crianças que se sentem no tapete com	Às 9h30 as crianças sentam-se em grande grupo no tapete, de modo a promover um momento de encontro e de boas-vindas partilhado por todo o grupo, incentivando as interações entre pares e a demonstração de interesse pelo outro. A educadora deve sentar-se em frente delas e, se necessário, tenta manter a calma e o silêncio, dizendo de seguida que vão cantar a canção do <i>Bom Dia</i> .	- Desenvolvimento cognitivo e da linguagem; -Desenvolvimento do pensamento criativo; - Desenvolvimento pessoal e social.	-Desenvolver a capacidade de concentração; -Desenvolver a linguagem e a articulação das palavras; -Valorizar e respeitar normas de convivência em grupo;	Observação direta do grupo tendo em conta a evolução de cada criança consoante a sua participação na atividade (atenção,

Distribuição de pão		perninhas à Chinês; Cantar a canção do <i>Bom Dia</i> com as crianças; Cantar uma canção ou contar uma história; Distribuir pão pelas crianças.	Durante a canção, alterar o tom de voz para mais alto ou baixo, de forma a perceber se as crianças estão a cantar e, no final da canção, cumprimentar todas as crianças, dizendo <i>bom dia</i> a cada uma e esperar que respondam da mesma forma. Depois de cantar a canção do <i>Bom Dia</i>, a educadora pergunta se querem cantar outras canções ou ouvir uma história. De seguida, procede à distribuição do pão pelas crianças e conversa com elas enquanto comem, sobre como se sentem, quem as levou à creche ou outros assuntos que façam sentido nesse dia. Desta forma, a educadora está a perceber as “condições” do grupo e eventuais situações/interesses/preocupações/expectativas que interfiram com os comportamentos individuais.		-Respeitar regras da sala; -Desenvolver a imaginação e a memória; -Adquirir capacidade a nível do aparelho vocal;	respostas, interesse, motivação). Verificar o comportamento de cada uma tentando perceber se estão atentas, concentradas e se respeitam o restante grupo. Para além disso, no momento da canção, observar as crianças a cantar e quem tem mais
--------------------------------	--	--	--	--	--	---

						dificuldade na articulação das palavras, ajudando-as a relembrar a letra da canção e na articulação das palavras mal articuladas.
Atividade dirigida	10h-10h30					
Brincadeira Livre	10h30 – 11h	As crianças brincam livremente pela sala, escolhendo os brinquedos	Durante o tempo de brincadeira, os adultos presentes vão circulando pela sala, interagindo com cada criança, ajudando-a nas dificuldades, estimulando-a e estando atentos a situações de perigo.	- Desenvolvimento cognitivo e da linguagem; -Desenvolvimento do pensamento criativo; - Desenvolvimento	-Adquirir capacidade de convivência em grupo; -Desenvolver o respeito pelo outro;	Grelha de observação das crianças, em que são registadas situações

		com que querem brincar, daqueles que estão ao seu alcance.	Para além disso, devem incentivar as crianças a interagir/brincar/cooperar com os seus pares e a partilhar materiais (brinquedos, instrumentos, outros objetos que utilizem), bem como a explorar o espaço e os objetos que se encontram à sua volta. Também devem existir situações de interação individual (adulto-criança) que permitam enriquecer a brincadeira e estimular/desafiar a ir mais além. A educadora deve dar a conhecer, explicando, algumas “regras” necessárias à utilização livre dos espaços e materiais, bem como à partilha dos mesmos e desenvolver, nas crianças, hábitos de organização (exemplo: arrumar os objetos e os brinquedos que utilizou).	pessoal e social.	-Desenvolver a autonomia; -Explorar o espaço e materiais disponibilizados; -Desenvolver o pensamento criativo; -Desenvolver o jogo simbólico; -Entender e respeitar regras simples; -Desenvolver a motricidade fina e grossa.	pertinentes observadas nos vários momentos do dia, nomeadamente da sua convivência com os restantes colegas e no seu comportamento livre e espontâneo.
--	--	---	--	-------------------	---	--

Higiene e almoço	11h-12h15	Sentar as crianças no tapete e chamar grupos de três crianças para ir à casa de banho para utilizarem a sanita e, de seguida, lhes ser posto a fralda e o babete. De seguida, o grupo dirige-se para a copa para almoçar. Já na copa, os adultos ajudam as crianças a sentarem-se corretamente,	Às 11:00, as crianças sentam-se em grupo no tapete, indo três para a casa de banho utilizar a sanita. Quando estas acabam a educadora coloca-lhes uma fralda ao mesmo tempo que vai interagindo com elas, de forma a tornar este momento numa vivência afetiva e de aprendizagem (exemplo: de conhecimento do corpo); Enquanto algumas crianças estão a realizar a higiene, as restantes ficam no tapete a aguardar pela sua vez, onde a educadora vai incentivando a que as mesmas fiquem no lugar e perguntando o que acham que vai ser o almoço. Quando todas as crianças estão prontas dirigem-se, juntamente com os adultos, numa suposta fila, até à copa. Durante o almoço, a educadora ajuda-as consoante as suas necessidades individuais, promovendo ao máximo a autonomia, através do incentivo a	- Desenvolvimento motor; - Desenvolvimento pessoal e social.	-Desenvolver hábitos básicos de higiene pessoal; -Adquirir conhecimento das diferentes partes que constituem o corpo; -Desenvolver a capacidade de esperar pela sua vez; -Aprender a comer sozinho e a saber estar à mesa; -Desenvolver a capacidade de manipular os talheres.	Grelha de observação das crianças, em que são registadas situações pertinentes observadas nos vários momentos do dia. Neste momento, registar algum aspeto relevante acerca da capacidade de autonomia no desempenho de cada
-------------------------	------------------	---	---	---	--	--

		servindo-lhes, de seguida, a refeição. Sempre que necessário, os adultos ajudam as crianças a levar a comida à boca ou a combater alguma dificuldade na utilização dos talheres.	comer pela própria mão e usando os talheres. Para além disso, ainda neste momento a educadora dá a conhecer e incentiva a adoção de atitudes/comportamentos desejáveis (exemplo: não deitar comida para fora do prato de forma intencional, não mastigar com a boca aberta e não atirar alimentos aos outros). As necessidades/ especificidades alimentares das crianças (exemplo: intolerâncias alimentares, alergias, quantidade de água a ingerir) também são respeitadas e a educadora refere várias vezes o nome dos alimentos, assim como as suas características e o contributo para o crescimento saudável das crianças.			criança na sua alimentação, no comportamento à mesa e para com os restantes colegas e na reação a novos alimentos.
Higiene e sesta	12h15-14h30	Depois do almoço, os adultos auxiliam as	Por volta das 12:00/12:15, depois das crianças terminarem a refeição, os adultos auxiliam as crianças a limpar as mãos e a boca, de forma a que este	- Desenvolvimento pessoal e social; -Desenvolvimento motor.	-Desenvolver hábitos básicos de higiene pessoal;	Grelha de observação das crianças, em que são

		crianças a limpar as mãos e a boca, para depois as ajudarem a tirar o babete e o bibe. Após esse momento, as crianças são encaminhadas para a sala onde se dirigem aos catres para descalçar e dormir.	processo seja mais rápido e as crianças se possam dirigir à sala. Já na sala, a educadora pede às crianças que se dirijam aos respetivos catres e se descalcem, de forma a incentivá-las a realizar autonomamente algumas tarefas e ajudar as que ainda não conseguem fazer sozinhas. Depois de todas as crianças já estarem sem sapatos, a educadora dirige-se a cada uma delas para as cobrir e certificar-se de que todas têm o que necessitam para dormir (exemplo: chupeta ou objeto transicional). Durante a sesta, o ambiente criado deve ser tranquilo e a educadora está atenta a cada criança, identificando necessidades específicas e respeitando o seu ritmo individual.		-Desenvolver a autonomia.	registadas situações pertinentes observadas nos vários momentos do dia. Registrar alguma situação pertinente que aconteça durante a sesta, e que, de algum modo possa perturbar o descanso dos restantes colegas.
--	--	--	---	--	----------------------------------	---

Higiene e lanche	14h30- 16h	Ajudar as crianças a levantarem-se das camas, ajudando a calçá-las e depois encaminhá-las para a casa de banho. À medida que vão ficando prontas (isto é, que tenham a fralda e o babet), dirigir as crianças para o tapete para aguardarem para ir lanchar.	Às 14:30, as crianças começam a acordar naturalmente e a educadora ajuda a calçar os sapatos e encaminha-as para a casa de banho, para utilizarem a sanita e depois lhes ser colocada a fralda, se necessário, o bibe e o babet. De forma a tornar este momento numa vivência afetiva, os adultos ajudam as crianças a saírem das suas camas e falam de uma forma carinhosa para que as crianças tenham um acordar tranquilo. Depois das crianças estarem todas mudadas e dos adultos terem arrumado todos os catres, o grupo dirige-se para a copa para lanchar.	- Desenvolvimento motor; - Desenvolvimento pessoal e social.	-Desenvolver hábitos básicos de higiene pessoal; -Adquirir conhecimento das diferentes partes que constituem o corpo; -Desenvolver a capacidade de esperar pela sua vez; -Aprender a comer sozinho e saber estar à mesa; -Desenvolver a capacidade de manipular os talheres (mais propriamente o uso da colher).	Grelha de observação das crianças, em que são registadas situações pertinentes observadas nos vários momentos do dia. Neste momento, registar algum aspeto relevante acerca da capacidade de autonomia no desempenho de cada
-----------------------------	-----------------------	--	---	---	--	--

						criança na sua alimentação, no comportamento à mesa e para com os restantes colegas e na reação a alimentos novos.
Brincadeira livre	16h – até à saída	As crianças brincam livremente pela sala, escolhendo os brinquedos com que querem brincar,	Depois de terminado o lanche, por volta das 16:00, o grupo dirige-se novamente para a sala, onde brincam livremente. Durante o tempo de brincadeira, os adultos presentes vão circulando pela sala, interagindo com cada criança, ajudando-a nas dificuldades, estimulando-a e estando atenta a situações de perigo.	- Desenvolvimento motor; - Desenvolvimento cognitivo; - Desenvolvimento pessoal e social; - Pensamento criativo.	-Adquirir capacidade de convivência em grupo; -Desenvolver o respeito pelo outro; -Desenvolver a autonomia;	Grelha de observação das crianças, em que regista situações pertinentes observadas nos vários

		daqueles que estão ao seu alcance.	Para além disso, deve incentivar as crianças a interagir/brincar/cooperar com os seus pares e a partilhar materiais (brinquedos, instrumentos, outros objetos que utilizem), bem como a explorar o espaço e os objetos que se encontram à sua volta. Também devem existir situações de interação individual (adulto-criança) que permitam enriquecer a brincadeira, estimular/desafiar a ir mais além. A educadora deve dar a conhecer, explicando, algumas “regras” necessárias à utilização livre dos espaços e materiais, bem como à partilha dos mesmos e desenvolver, nas crianças, hábitos de organização (exemplo: arrumar os objetos e os brinquedos que utilizou).		-Explorar o espaço e materiais disponibilizados; -Desenvolver o pensamento criativo; -Desenvolver o jogo simbólico; -Entender e respeitar regras simples; -Desenvolver a motricidade fina e grossa.	momentos do dia, nomeadamente da sua convivência com os restantes colegas e no seu comportamento livre e espontâneo.
Saída da Creche –	A partir das 16h	Acompanhar a criança até à	Quando a criança é chamada para ir embora, a educadora dirige-se a esta	-Desenvolvimento pessoal e social.	-Desenvolver a confiança;	Grelha de observação

Entrega aos cuidadores		porta da sala, onde se encontra uma auxiliar (devido à pandemia COVID-19), que a irá encaminhar até aos seus cuidadores. Assim sendo, ajudá-la a despir o bibe e, se necessário, informar a auxiliar de algum recado que deva ser transmitido aos cuidadores.	de forma calorosa, dizendo que está na hora de ir ter com a família, ajudando-a a despir o bibe. Desta forma, a educadora transmite conforto e confiança à criança de forma a desenvolver laços afetivos com a mesma. Por fim, e se necessário, a educadora transmite à auxiliar que acompanhará a criança até à família alguma informação importante sobre o dia da mesma.		-Desenvolver a autoestima;	das crianças, em que são registadas situações pertinentes observadas nos vários momentos do dia. Neste caso, registar alguma situação que sobressaia na entrega da criança à auxiliar, bem como da mesma aos pais.
-------------------------------	--	--	---	--	-----------------------------------	---

Anexo 2 – Planificação da atividade “Magia com cor!”

Terça-feira 19 de janeiro de 2021						
Rotina	Horário	Atividade e Estratégias	Áreas de Desenvolvimento	Objetivos	Recursos	Avaliação
Atividade e Dirigida – “A Magia com Cor”	10h – 10h30 (aprox.)	A estagiária começa por pedir às crianças que se sentem na mesa e mostrar-lhes, novamente, um saco. De forma a estimular a curiosidade para o momento que se segue, pergunta-lhes o que acham que se encontra lá dentro e, de seguida, pede a uma ou duas crianças que se levantem e ponham a mão no saco. Durante este momento, a estagiária pergunta às crianças o que estão a sentir e, depois de ouvir as respostas das mesmas, pede-lhes que retirem o que se encontra no saco para fora. Quando se mostra o conteúdo do saco, ou seja, sacos com espuma de barbear e gotas de corante alimentar, a estagiária diz que irão fazer magia com aqueles sacos. Para isso, pede que cada um pegue num saquinho à escolha e o comecem a apertar. Nesta fase, a estagiária deve perguntar como é que se sentem a mexer no saco, ou seja, se a espuma é fofinha ou rija e se é fácil de mexer ou não.	- Desenvolvimento motor; - Desenvolvimento pessoal e social.	- Desenvolver o conhecimento das cores: azul, amarelo e vermelho; - Desenvolver a motricidade fina (principalmente o apertar com as mãos); - Promover o desenvolvimento da curiosidade, da imaginação e da autonomia; - Promover o desenvolvimento	- Saco das surpresas; - Sacos zip; - Fita cola; - Espuma de barbear; - Corantes alimentares.	A avaliação será feita através da observação direta, registo fotográfico, grelha de bem-estar e envolvimento das crianças (anexo 4), resultado/ produtos, opinião das crianças e da educadora cooperante

		À medida que os vão apertando, a espuma começa a adquirir a cor do corante e, nesse momento, a estagiária deve mostrar uma reação de surpresa e questionar que cor é que está no saco de cada um. Se necessário, ajuda a chegar à resposta, de modo a desenvolver o conhecimento das cores nas crianças. Durante toda a atividade a estagiária assume o papel de ajudar e incentivar a explorar o saco, bem como responder às questões que possam surgir.		to da sensação tátil.		e (anexo 7).
--	--	---	--	-----------------------	--	--------------

Anexo 3 – Planificação da atividade “Quem sou eu?”

Quarta-feira 20 de janeiro de 2021						
Rotina	Horário	Atividade e Estratégias	Áreas de Desenvolvimento	Objetivos	Recursos	Avaliação
Atividade Dirigida – “Quem Sou Eu?”	10h – 10h30 (aprox.)	A estagiária começa por pedir às crianças que se sentem no tapete e mostrar-lhes, novamente, um saco. De forma a estimular a curiosidade para o momento que se segue, pergunta-lhes o que acham que se encontra lá dentro e, de seguida, pede a uma ou duas crianças que se levantem e ponham a mão no saco. Durante este momento, a estagiária pergunta às crianças o que estão a sentir e, depois de ouvir as respostas das mesmas, pede-lhes que retirem o que se encontra no saco para fora. Quando se mostra o conteúdo do saco, ou seja, cartões com diferentes imagens (associadas a diferentes cores), a estagiária pergunta que animal é e qual a sua cor, pede para imitarem o animal e diz que irá contar uma história com os animais e que, de seguida, irão fazer um jogo. De seguida, passa a contar a história, interagindo com as crianças e fazendo perguntas relacionadas com os animais. Quando a história terminar, a estagiária explica	- Desenvolvimento cognitivo e da linguagem; - Desenvolvimento pessoal e social.	- Desenvolver o conhecimento das cores: azul, amarelo, verde e vermelho; - Promover o desenvolvimento da curiosidade, da imaginação e da autonomia; - Facilitar o conhecimento dos animais (e algumas das suas características, como o som	- História com os animais dos cartões; - Cartões com imagens; - Cartão com 4 cores pintadas; - Saco das surpresas.	A avaliação será feita através da observação direta, registo fotográfico, grelha de bem-estar e envolvimento das crianças (anexo 5), resultado/ produtos, opinião das crianças e da educadora cooperant

		as regras do jogo, mostrando um painel dividido em quatro cores e explicando como podem associar os cartões às cores do painel. De seguida, pede que seis crianças se dirijam à mesa, para que, em conjunto, possam jogar. Ao fim de algum tempo, deve pedir às crianças que troquem com os outros. Consoante o envolvimento e a facilidade das crianças em responder às questões e a realizar a correspondência das cores, a estagiária ajuda a combater as dificuldades.		que emitem e a sua cor); -Promover o desenvolvimento da capacidade de associação.		e (anexo 7).
--	--	--	--	--	--	--------------

Anexo 4 – Rotina diária (Jardim de Infância)

Rotina	Horário	Atividade	Estratégia	Áreas de Desenvolvimento	Objetivos	Avaliação
Acolhimento	8h30 – 9h	Receber a criança, à porta da instituição, com alegria e prestar-lhe atenção individualizada. Assim sendo, se necessário, ajudá-la a vestir o bibe, trocar os sapatos e desinfetar as mãos, para aguardar que o/a chefe da sala a chame.	Quando a criança chega à instituição, a auxiliar dirige-se a esta de forma calorosa. Desta forma, a auxiliar transmite conforto e confiança à criança de forma a desenvolver laços afetivos com a mesma. Se necessário, tenta acalmá-la, de modo a minimizar o desconforto da separação entre a criança e a família. Por fim, chega a educadora que diz “bom dia!” às crianças e pede que o chefe da sala (que é escolhido pela auxiliar, segundo uma ordem que tem num cartaz) se dirija para o início do corredor que vai dar à sala e chame, uma a uma, as restantes crianças para poderem entrar. De forma a que todos cumprimentem o/a chefe, antes de entrar, escolhem um cumprimento	-Formação pessoal e social.	-Desenvolver a confiança; -Desenvolver a autoestima; - Desenvolver a autonomia; - Desenvolver a capacidade de fazer escolhas; -Saber cuidar de si;	Grelha de observação das crianças, em que são registadas situações pertinentes observadas nos vários momentos do dia, tais como reação da criança à sua entrada e à saída dos seus familiares, assim como algumas

			(palmas, representar uma borboleta, dizer “olá!” com a mão no alto ou imitar um índio) e, posteriormente, dirigem-se aos seus lugares nas mesas.			informações pertinentes transmitidas pelos pais.
Momento em grande grupo: Cantar o bom-dia; Cantar a música do chefe; Registo do estado do tempo;	9h- 9h30	Após todas as crianças se sentarem na mesa, o/a chefe inicia a canção do bom-dia e, de seguida, as crianças cantam-lhe a música do chefe. Após esse momento, o chefe regista o dia em que se encontram no quadro de giz e	Às 9h as crianças sentam-se nas mesas, cantam o bom-dia e a música do chefe de modo a promover um momento de encontro e de boas-vindas partilhado por todo o grupo, incentivando as interações entre pares e a demonstração de interesse pelo outro. A educadora orienta este momento no caso de as crianças se enganarem ou se sentirem envergonhadas para cantar. Depois de cantar as canções, a educadora pede ao/à chefe que distribua as folhas de marcação do tempo e que cada um vá buscar os marcadores para pintar o estado do	-Formação Pessoal e Social; - Conhecimento do Mundo (estado meteorológico e ordem dos dias); -Expressão e Comunicação (Domínio das Artes Visuais e Domínio da Matemática);	-Adquirir capacidade de convivência em grupo; -Desenvolver o respeito pelo outro; -Desenvolver a autonomia; -Entender e respeitar regras simples; -Desenvolver a capacidade de concentração; -Desenvolver a linguagem e a	Observação direta do grupo tendo em conta a evolução de cada criança consoante a sua participação neste momento. Verificar o comportamento de cada uma tentando perceber se estão atentas,

		distribui as folhas com o calendário do mês (neste caso maio/junho), para que desenhem o estado do tempo no dia certo. Seguidamente, todo se sentam em roda, no chão, para que a educadora explique o que vão fazer naquele momento.	tempo do dia em questão. Neste momento, a educadora supervisiona os desenhos das crianças, fazendo algumas perguntas como “Hoje estamos no dia 4, em que local vais desenhar o estado do tempo de hoje?”, “O que vamos desenhar? Será que está sol?”, entre outros. Na distribuição das folhas, a educadora ajuda o/a chefe, uma vez que ainda não sabem ler os nomes de todos. Assim, ela pede que cada criança identifique qual é a sua folha, dirigindo-se para a mesa onde a criança com aquele nome se encontra. Ainda neste momento, o/a chefe tem de registar num quadro o dia em que se encontram, sendo que a educadora dá dicas de como se realiza o número em questão ou pede a uma das crianças mais velhas para ajudar, promovendo a interajuda.		articulação das palavras; -Valorizar e respeitar normas de convivência em grupo; -Respeitar regras da sala; -Adquirir capacidade a nível do aparelho vocal; -Reconhecer unidades básicas do tempo diário e semanal; -Identificar quantidades através de diferentes formas de representação (escrita de números).	concentradas e se respeitam o restante grupo. No momento da canção, observar se as crianças sabem a letra da canção, ajudando-as a lembrar se necessário. Para além disso, verificar se conseguem identificar o estado do tempo, os números e os
--	--	--	--	--	--	---

						dias da semana.
Atividade dirigida	9h30- 10h30	A atividade varia de dia para dia, mas na parte inicial há sempre um diálogo, em grande grupo, onde se debatem as conceções sobre o que poderá ser ou se relaciona os conteúdos da atividade com o que já foi realizado.				

Higiene e Lanche	10h30- 11h	Criar uma fila para ir à casa de banho para utilizarem a sanita e lavarem as mãos. De seguida, o grupo dirige-se ao refeitório para lanchar.	No momento de higiene a educadora e a auxiliar certificam-se que após utilizarem a sanita as crianças lavam as mãos, promovendo hábitos de higiene e a autonomia. Durante o lanche, as crianças apenas são acompanhadas pela auxiliar, que lhes faz chegar o lanche à mesa e ajuda quando necessário, repreendendo os maus comportamentos.	-Formação Pessoal e Social -Conhecimento do Mundo	-Desenvolver a autonomia; -Assumir responsabilidades, tendo em conta o seu bem-estar; -Saber cuidar de si; -Demonstrar cuidados com o seu corpo e de segurança; -Desenvolver hábitos básicos de higiene pessoal; -Desenvolver a capacidade de esperar pela sua vez; -Aprender a comer sozinho e a saber estar à mesa;	Grelha de observação das crianças, em que são registadas situações pertinentes observadas nos vários momentos do dia. Neste momento, registar algum aspeto relevante acerca da capacidade de autonomia no desempenho de cada
-------------------------	-------------------	--	--	---	--	--

					-Desenvolver a capacidade de manipular os talheres.	criança na sua alimentação, no comportamento à mesa e para com os restantes colegas.
Brincadeira Livre no exterior	11h – 11h:50	As crianças brincam livremente no espaço exterior, escolhendo os brinquedos com que querem brincar, assim como se querem jogar à bola, andar no	Durante o tempo de brincadeira, os adultos presentes vão circulando pelo espaço exterior, interagindo com cada criança, ajudando-a nas dificuldades, estimulando-a e estando atentos a situações de perigo. Para além disso, devem incentivar as crianças a interagir/brincar/cooperar com os seus pares e a partilhar materiais (brinquedos, instrumentos, outros objetos que utilizem), bem como a explorar o espaço e os objetos que se encontram à sua volta.	-Formação Pessoal e Social; -Expressão e Comunicação; -Conhecimento do Mundo.	-Desenvolver a capacidade de convivência em grupo; -Desenvolver o respeito pelo outro; -Desenvolver a autonomia; -Explorar o espaço e materiais disponibilizados;	Grelha de observação das crianças, em que são registadas situações pertinentes observadas nos vários momentos do dia, nomeadamente da sua

		escorrega, brincar na caixa da areia, andar de triciclo, entre outros.	Também devem existir situações de interação individual (adulto-criança) que permitam enriquecer a brincadeira e estimular/desafiar a ir mais além. A educadora deve dar a conhecer, explicando, algumas “regras” necessárias à utilização livre dos espaços e materiais, bem como à partilha dos mesmos e desenvolver, nas crianças, hábitos de organização (exemplo: arrumar os objetos e os brinquedos que utilizou).		-Desenvolver o pensamento criativo; -Desenvolver o jogo simbólico; -Entender e respeitar regras simples; -Desenvolver a motricidade fina e grossa.	convivência com os restantes colegas e no seu comportamento livre e espontâneo.
Higiene e almoço	11h:50-13h	Criar uma fila para ir à casa de banho para utilizarem a sanita e lavarem as mãos. De seguida, o grupo dirige-se	No momento de higiene a educadora e a auxiliar certificam-se que após utilizarem a sanita as crianças lavam as mãos, promovendo hábitos de higiene e a autonomia. Durante a refeição, as crianças apenas são acompanhadas pela auxiliar, que lhes faz chegar a comida à mesa e ajuda quando necessário,	-Formação Pessoal e Social -Conhecimento do mundo	-Desenvolver a autonomia; -Assumir responsabilidades, tendo em conta o seu bem-estar; -Saber cuidar de si;	Grelha de observação das crianças, em que são registadas situações pertinentes observadas nos vários

		ao refeitório para almoçar.	repreendendo os maus comportamentos à mesa.		-Demonstrar cuidados com o seu corpo e de segurança; -Desenvolver hábitos básicos de higiene pessoal; -Desenvolver a capacidade de esperar pela sua vez; -Aprender a comer sozinho e a saber estar à mesa; -Desenvolver a capacidade de manipular os talheres.	momentos do dia. Neste momento, registar algum aspeto relevante acerca da capacidade de autonomia no desempenho de cada criança na sua alimentação, no comportamento à mesa e para com os restantes colegas.
--	--	--------------------------------	---	--	--	---

Brincadeira Livre no exterior	13h-13:30h	As crianças brincam livremente no espaço exterior, escolhendo os brinquedos com que querem brincar, assim como se querem jogar à bola, andar no escorrega, brincar na caixa da areia, andar de triciclo, entre outros.	Durante o tempo de brincadeira, os adultos presentes vão circulando pelo espaço exterior, interagindo com cada criança, ajudando-a nas dificuldades, estimulando-a e estando atentos a situações de perigo. Para além disso, devem incentivar as crianças a interagir/brincar/cooperar com os seus pares e a partilhar materiais (brinquedos, instrumentos, outros objetos que utilizem), bem como a explorar o espaço e os objetos que se encontram à sua volta. Também devem existir situações de interação individual (adulto-criança) que permitam enriquecer a brincadeira e estimular/desafiar a ir mais além. A educadora deve dar a conhecer, explicando, algumas “regras” necessárias à utilização livre dos espaços e materiais, bem como à partilha dos mesmos e desenvolver,	-Formação Pessoal e Social; -Expressão e Comunicação; -Conhecimento do Mundo.	-Desenvolver a capacidade de convivência em grupo; -Desenvolver o respeito pelo outro; -Desenvolver a autonomia; -Explorar o espaço e materiais disponibilizados; -Desenvolver o pensamento criativo; -Desenvolver o jogo simbólico; -Entender e respeitar regras simples; -Desenvolver a motricidade fina e grossa.	Grelha de observação das crianças, em que são registadas situações pertinentes observadas nos vários momentos do dia, nomeadamente da sua convivência com os restantes colegas e no seu comportamento livre e espontâneo.
--------------------------------------	-------------------	---	--	--	--	--

			nas crianças, hábitos de organização (exemplo: arrumar os objetos e os brinquedos que utilizou).			
Higiene e Momento em grande grupo	13:30h-14:30h	Depois de regressarem do exterior, as crianças vão lavar as mãos e beber água. Após isso, reúnem-se em círculo ao pé da educadora para que a mesma dinamize mais alguma atividade com as crianças. Esta atividade pode ser	Às 13:30h, voltam à sala e realizam a higiene. Neste momento a educadora e a auxiliar certificam-se que após utilizarem a sanita as crianças lavam as mãos, promovendo hábitos de higiene e a autonomia. De seguida, as crianças dirigem-se ao local onde se encontra a educadora e sentam-se em círculo, para que todas se consigam ver umas às outras. Durante o momento em grande grupo, a educadora aborda diferentes temas de uma forma expressiva, pedindo a participação de todos. Os temas podem ser os abordados na manhã ou então outros que se revelem pertinentes no dia das crianças.	- Formação Pessoal e Social; - Expressão e Comunicação (Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita).	-Demonstrar cuidados com o seu corpo e de segurança; -Desenvolver hábitos básicos de higiene pessoal; -Desenvolver a capacidade de esperar pela sua vez; -Desenvolver a autonomia; -Entender e respeitar regras simples;	Observação direta do grupo tendo em conta a evolução de cada criança consoante a sua participação neste momento. Verificar o comportamento de cada uma tentando perceber se estão atentas, concentradas

		acabar os trabalhos que não terminaram da parte da manhã, a leitura de uma história, um diálogo sobre alguma problemática, cantar ou até mesmo decidir o local para qual as crianças querem ir brincar a seguir.			-Desenvolver a capacidade de concentração; -Desenvolver a linguagem e a articulação das palavras;	e se respeitam o restante grupo. Para além disso, observar se as crianças fazem um discurso coerente.
--	--	---	--	--	---	--

Brincadeira a livre na sala	14:30h – 15h	As crianças brincam livremente pela sala, escolhendo a área e os brinquedos com que querem brincar, daqueles que estão ao seu alcance.	Durante o tempo de brincadeira, os adultos presentes vão circulando pela sala, interagindo com cada criança, ajudando-a nas dificuldades, estimulando-a e estando atenta a situações de perigo. Para além disso, deve incentivar as crianças a interagir/brincar/cooperar com os seus pares e a partilhar materiais (brinquedos, instrumentos, outros objetos que utilizem), bem como a explorar o espaço e os objetos que se encontram à sua volta. Também devem existir situações de interação individual (adulto-criança) que permitam enriquecer a brincadeira, estimular/desafiar a ir mais além. A educadora deve dar a conhecer, explicando, algumas “regras” necessárias à utilização livre dos espaços e materiais, bem como à partilha dos mesmos e desenvolver,	- Formação Pessoal e Social; -Expressão e Comunicação; -Conhecimento do mundo.	-Desenvolver a capacidade de convivência em grupo; -Desenvolver o respeito pelo outro; -Desenvolver a autonomia; -Explorar o espaço e materiais disponibilizados; -Desenvolver o pensamento criativo; -Desenvolver o jogo simbólico; -Entender e respeitar regras simples; -Desenvolver a motricidade fina e grossa.	Grelha de observação das crianças, em que regista situações pertinentes observadas nos vários momentos do dia, nomeadamente da sua convivência com os restantes colegas e no seu comportamento livre e espontâneo.
--	-------------------------	---	--	---	--	---

			nas crianças, hábitos de organização (exemplo: arrumar os objetos e os brinquedos que utilizou).			
Momento em grande grupo-balanço do dia	15h-15h30	Antes da hora de saída, a educadora pede às crianças para arrumar os seus brinquedos e reunir na zona da reunião, onde todos votam no que gostaram mais de fazer durante o dia.	Neste momento, a educadora conversa com as crianças sobre o que fizeram durante esse dia e pede que escolham a sua atividade favorita. No fim revela qual foi a atividade mais escolhida. Durante esta conversa a educadora pede a opinião de todos e alerta as crianças para escolherem atividades em que tenham participado, como forma de as crianças adquirirem consciência das suas escolhas.	-Formação Pessoal e Social; -Expressão e Comunicação.	-Ser capaz de participar em decisões sobre o seu processo de aprendizagem; -Ir adquirindo a capacidade de fazer escolhas; -Desenvolver o respeito pelo outro; -Compreender mensagens orais em situações diversas de comunicação; -Usar a linguagem oral em contexto, conseguindo	Grelha de observação das crianças, em que registo situações pertinentes observadas nos vários momentos do dia, nomeadamente da sua convivência com os restantes colegas e no seu

					comunicar eficazmente de modo adequado à situação (produção e funcionalidade).	comportamento livre e espontâneo.
Saída do Jardim de Infância– Entrega aos cuidadores	15h30	Acompanhar a criança até à entrada, ajudando-a a despir o bibe e a calçar-se, sempre que necessário. De seguida, encaminhá-la até à porta da instituição, entregando-a aos seus cuidadores. Caso haja alguma	Às 15h30 as crianças que não ficam no prolongamento dirigem-se à entrada para se prepararem para ir embora. Neste momento a educadora transmite conforto e confiança à criança de forma a desenvolver laços afetivos com a mesma. Por fim, e se necessário, a educadora transmite à família alguma informação importante sobre o dia da mesma.	-Formação Pessoal e Social	-Desenvolver a autoestima; - Desenvolver a autonomia; - Desenvolver a capacidade de fazer escolhas; -Saber cuidar de si;	Grelha de observação das crianças, em que são registadas situações pertinentes observadas nos vários momentos do dia. Neste caso, registar alguma situação que sobressaia na entrega da

		informação importante, esta deve ser transmitida aos mesmos.				criança à família.
Prolongamento	15h30-17h30	As crianças que ficam na instituição até às 17h30 participam em atividades no âmbito da Educação Artística, dinamizadas por uma professora.	Durante este momento, as crianças brincam livremente, dançam, ouvem a contagem de histórias, saltam no trampolim ou brincam com plasticina. A professora assume a posição de moderar e participar nestas atividades, dando liberdade às crianças para escolher os objetos e a forma como querem brincar.	-Formação Pessoal e Social; -Expressão e Comunicação.	-Desenvolver a autoestima; - Desenvolver a autonomia; -Desenvolver o respeito pelo outro; -Compreender mensagens orais em situações diversas de comunicação; -Usar a linguagem oral em contexto, conseguindo comunicar eficazmente de modo adequado à	Grelha de observação das crianças, em que são registadas situações pertinentes observadas.

					situação (produção e funcionalidade). - Desenvolver a capacidade de fazer escolhas; -Explorar o espaço e materiais disponibilizados; -Desenvolver o pensamento criativo; -Desenvolver o jogo simbólico; -Entender e respeitar regras simples; -Desenvolver a motricidade fina e grossa.	
--	--	--	--	--	---	--

Anexo 5 – Exemplo de Grelha de Observação e de Reflexão de atividades

No mes	Objetivos												
	Compreender e identificar características distintas e semelhantes entre as abelhas e formigas ;	Usar a linguagem oral em contexto, conseguindo comunicar eficazmente de modo adequado à situação (produção e funcionalidade);	Apropriar-se do processo de desenvolvimento da metodologia científica nas suas diferentes etapas, nomeadamente, colocar hipóteses e recolher informações;	Compreender e identificar características das joaninhas;	Compreender e identificar características das borboletas;	Desenvolver capacidades expressivas e criativas através de experiências e produções plásticas.	Localizar objetos num ambiente familiar, através de uma imagem com locais assinalados.	Perceber como encaixar peças, de modo a formar imagens com sentido.	Identificar pontos de reconhecimento de locais e utilizar mapas simples.	Cooperar em situações de jogo, seguindo orientações ou regras;	Dominar movimentos que impliquem deslocamentos e equilíbrios como: correr, saltitar, saltar a pé juntos ou num só pé;	Desenvolver o sentido rítmico e de relação do corpo com o espaço e com os outros.	Inventar e representar personagens e situações, por iniciativa própria e/ou a partir de diferentes propostas.
X.	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	
N.	O	O	O	O	O	O	FALTOU				O	O	
A.	O	O	O	O	O	O	FALTOU				O	O	
R.	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	
L.	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	
RO.	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	
D.	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	
M.	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	
ML.	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	
G.	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	
DI.	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	
S.	O	O	O	O	O	O	FALTOU				O	O	

DA.	O	O	—	O	O	O	O	O	O	O	O	O	
MA.	O	O	—	O	O	O	O	O	O	O	O	O	
E.	—	—	—	—	—	O	O	O	O	—	—	O	
I.	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	
LM.	—	—	—	—	—	O	O	O	O	O	—	O	
SM.	—	O	—	—	—	O	FALTOU				—	O	

Legenda: O- adquiriu; X- não adquiriu; — - em aquisição

Observações: As crianças mais novas são as que revelam mais dificuldades e possuem um maior número de competências em aquisição.

Reflexão: A realização desta atividade pareceu-me ter sido, no geral, bem-sucedida, no entanto acredito que podia ter melhorado alguns aspetos. Comecei por mostrar uma apresentação de imagens da constituição da árvore e de diferentes tipos de árvores, de forma a relembrar o que foi abordado ontem e introduzir as árvores do jogo (pereira, macieira, laranjeira e limoeiro). As crianças mostraram-se, também, entusiasmadas a observar as árvores e conseguiram facilmente identificar qual o fruto das mesmas. Apesar de algumas sentirem dificuldade, em grande grupo e com alguma orientação, conseguiram, também, reconhecer o nome das mesmas. De seguida, mostrei um vídeo do crescimento da árvore (<https://www.youtube.com/watch?v=LFiT62Lx6fw>) e, em conjunto com as crianças, representei o mesmo utilizando o corpo.

Aquando da realização do jogo em grande grupo, apercebi-me que a atividade resulta melhor em pequenos grupos, de forma a dar uma atenção mais individualizada às crianças e trabalhar conteúdos diferentes com as crianças consoante a faixa etária. Assim, comecei por realizar a mesma em grande grupo e, de seguida, fui realizando com grandes grupos, trabalhando também a soma e a subtração com as crianças entre os 4 e os 6 anos e as cores com as crianças de 3 anos.

O grupo mostrou-se muito envolvido e, no geral, conseguiram realizar a contagem de frutos, identificar os números e frutos. No entanto, há ainda algumas crianças que tiveram dificuldades em realizar a atividade sem ajuda. O recurso continuou a ser utilizado ao longo da semana, para que as crianças pudessem fazer o jogo e para trabalhar as sequências, utilizando os diferentes frutos.

Em relação às estratégias utilizadas, considero que o facto de lhes ter começado por mostrar imagens reais das árvores que iríamos falar ajudou a que as crianças reconhecessem o fruto e a árvore como são realmente. Para além disso, aquando da realização do jogo, o facto de ter começado em grande grupo ajudou a que todos conseguissem perceber qual o processo do jogo, o que facilitou na realização do mesmo em pequeno grupo.

Em relação a este dia de intervenção, considero que as atividades foram estimulantes e adequadas às crianças e que consegui melhorar alguns aspetos que tinha mencionei ontem, como o apoio ao chefe no primeiro momento do dia após o acolhimento, mais precisamente, na marcação do estado do tempo.

No dia seguinte questionei as crianças sobre as atividades realizadas no dia anterior do que já falámos durante a semana, ao qual me conseguiram responder facilmente. Para além disso, aquando da realização das atividades, as crianças mostraram vontade em repetir o jogo.

135

		pintar a árvore. Depois da árvore secar, a estagiária pede que às crianças que colem as suas folhas nos ramos da árvore em 3D. No final de todos colarem as folhas, regressam ao círculo e em conjunto identificam as diferentes partes da árvore, de forma a consolidar as aprendizagens que desenvolveram ao longo da semana. Após a realização da atividade, a estagiária propõe às crianças que coloquem a maquete na entrada da instituição.	Expressão e Comunicação: -Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita; -Domínio da Educação Artística (Subdomínio das Artes Visuais)	Compreender e identificar características distintivas das árvores (raiz, tronco, ramos, folha); Usar a linguagem oral em contexto, conseguindo comunicar eficazmente de modo adequado à situação (produção e		das atividades propostas. Para além disso, no final de cada atividade a estagiária realizará uma reflexão sobre a mesma.	terminada neste dia. No entanto, as crianças fizeram uma lista dos elementos que ainda querem acrescentar.
--	--	--	--	--	--	---	---

				funcionalidade e); Desenvolver capacidades expressivas e criativas através de experiências e produções plásticas.			
--	--	--	--	---	--	--	--

Anexo 7 – Planificação da atividade “Árvores de fruto”

Terça-feira 11 de maio de 2021							
Rotina	Horário	Atividade e Estratégias	Áreas, Domínios e Subdomínios	Objetivos	Recursos materiais	Avaliação	Observações
Atividade e Dirigida – “As árvores de fruto”	9h30-10h30	Depois do momento do bom dia e da marcação do estado do tempo, a estagiária começa por pedir às crianças que se sentem em círculo na zona onde habitualmente se costumam sentar. Após isso, a estagiária recorda a atividade realizada no dia anterior e pergunta se existem vários tipos de árvores ou se são todas iguais. Depois das crianças responderem, a estagiária explica que algumas não têm frutos e outras têm, dando o exemplo das árvores que se encontram no espaço exterior. Após este diálogo inicial, a estagiária coloca um vídeo chamado “A árvore- crescimento” e pergunta o que as crianças observaram, sendo que as repostas devem ser parecidas com a germinação da semente e o crescimento do tronco, ramos e folhas. Depois disso, a estagiária pede que ao som da música do	Formação Pessoal e Social; Conhecimento do Mundo; Expressão e Comunicação: -Domínio da	Ir adquirindo a capacidade de fazer escolhas, tomar decisões; Cooperar com outros no processo de aprendizagem ; Desenvolver o respeito pelo outro e pelas suas opiniões, numa atitude de partilha;	-Imagens reais de árvores de fruto em suporte digital; -Cartões com árvores; - Cartões com listas de frutos; - Imagens de frutos.	A avaliação será feita através da observação direta, do registo fotográfico e do preenchimento de uma grelha de observações onde constam todos os objetivos	A dinamização do jogo deveria ter sido realizada inicialmente em pequenos grupos. Desta forma, foi necessário trabalhar mais individualmente o jogo com os

		vídeo as crianças representem o crescimento de uma árvore, desde a semente às folhas. De seguida, a estagiária apresenta, através da utilização do computador imagens reais dos vários tipos de árvores, com diferentes frutos, pedindo que identifiquem o nome do fruto, assim como qual será o nome da árvore. Depois disto, em grande grupo, a estagiária introduz um jogo, onde as crianças têm de colher frutos de 4 árvores (Pereira, Limoeiro, Laranjeira e Macieira) seguindo as orientações do cartão que escolheram (por exemplo, 3 maçãs, 2 laranjas e 5 pêras). Para que todos participem a estagiária chama alguns para colher os frutos e outros para contar a totalidade de frutos colhidos. Sendo que, se possível, coloca questões como “se eu acrescentar uma maçã? Com quantos frutos ficam?”, para trabalhar a aquisição da soma, por exemplo. Como se trata de um grupo com diferentes idades, para os mais novos (3 e 4 anos) a	Linguagem Oral e Abordagem à Escrita; -Domínio da Educação Artística (Subdomínio do Jogo Dramático/Teatro) -Domínio da Matemática;	Compreender e identificar características distintas das árvores; Usar a linguagem oral em contexto, conseguindo comunicar eficazmente de modo adequado à situação (produção e funcionalidade);		das atividades propostas. Para além disso, no final de cada atividade a estagiária realizará uma reflexão sobre a mesma.	diferentes grupos noutros momentos do dia, para que tivessem oportunidade de perceber a sua dinâmica, bem como, no caso dos mais velhos, realizar cálculos de soma e subtração.
--	--	---	---	--	--	---	--

		estagiária apenas pede que tirem frutos de um tipo de cor ou um número reduzido de fruto de um tipo. Já os mais velhos (4 e 5 anos) terão de colher uma quantidade específica de cada fruto indicada pelo cartão.		Inventar e representar situações, a partir de uma proposta. Identificar quantidades através de diferentes formas de representação (contagens de imagens de frutos); Resolver problemas do quotidiano, que envolvam pequenas quantidades, com recurso à			
--	--	---	--	---	--	--	--

				adição e subtração.			
--	--	--	--	------------------------	--	--	--

142

	Cidadania e Desenvolvimento	Interculturalidade	lhes uma relevância equitativa. - Reconhecer a existência de múltiplas etnias e culturas nas sociedades atuais. - Desenvolver o respeito por outros povos e suas culturas. - Comunicar ideias e conhecimentos relativos a lugares, regiões e acontecimentos, utilizando linguagem icónica e verbal, constatando a sua diversidade.	forma expressiva, para captar a atenção dos alunos durante este momento. <u>Diálogo sobre a história:</u> Quando a estagiária acaba de ler a história, pergunta a alguns alunos o que aconteceu na mesma, o que sentiram perante a situação do rato, se teriam a mesma atitude que os outros animais perante a chegada do rato, o que é que fariam para o rato se sentir acolhido e se conhecem alguém que venha de outro país ou que tenha passado por uma situação como a do rato, tentando associar a história do rato à vida real. <u>Exercícios:</u> De forma a apoiar este discurso, a estagiária pede aos alunos que abram os seus manuais nas páginas 38 e 39 e projetas as mesmas no quadro, de forma a resolver os exercícios com os alunos,			e não adquiriu.
	Estudo do Meio	Natureza					

				comentando os mesmos e as atitudes que pensam que devem adotar perante os outros. <u>Biblioteca:</u> Às quintas-feiras, a turma recebe a visita das professoras da biblioteca que vêm recolher os livros requisitados na interrupção letiva.			
--	--	--	--	---	--	--	--

Anexo 9 – Planificação “Maior que, menor que e igual a”

Tempo	Tema	Domínio	Objetivos	Atividade e Estratégias	Descritores de Desempenho	Recursos	Avaliação
Terça-feira, 11 de janeiro: Matemática (10h-11h/ 11h30- 12h30)	Matemática	Números e Operações	<u>Adição e Subtração:</u> - Reconhecer e memorizar factos básicos da adição; <u>Raciocínio matemático:</u> - Expressar, oralmente e por escrito, ideias matemáticas, e explicar raciocínios, procedimentos e conclusões.	<u>“Maior que, Menor que e Igual a”... ainda te lembras?</u> De forma a iniciar a aula, a estagiária recorda as noções de maior que, menor que e igual a, ao perguntar aos alunos exemplos de um objeto/quantidade maior que, menor que ou igual a outro/a. De seguida, mostra os sinais correspondentes a cada uma destas noções e relembra que o lado aberto deve estar virado para a quantidade maior (ex: $7 > 2$) e propõe a alguns alunos que façam comparações de quantidades, tendo em conta os sinais. <u>Vamos jogar!</u> Após este primeiro momento de aula, a estagiária propõe que façam um jogo,	- Saber científico, técnico e tecnológico	- Anexo 37	A avaliação será feita através de uma grelha, onde constam os objetivos apresentados, avaliados por níveis como: adquiriu, em aquisição
		Geometria e Medida	<u>Medida:</u>				

			- Comparar e ordenar objetos de acordo com a grandeza comprimento e medi-los utilizando unidades de medida não convencionais	onde os alunos terão de, 2 a 2, retirar adições de um saco (cada aluno retira uma adição) e resolvê-las, para que depois comparem as somas das mesmas, sendo que no saco também estariam presentes os sinais de maior, menor e igual. Durante este momento, a estagiária percorre os diferentes pares, de forma a auxiliar sempre que necessário e pede que no fim de cada comparação, a copiem para o caderno, de forma a deixar o trabalho registado.			e não adquiriu.
--	--	--	---	--	--	--	------------------------

--	--	--	--	--	--	--	--

Anexo 10 – Exemplo de Rubrica de Avaliação

Avaliação da participação dos alunos no projeto				
Atividade: Criação do Dicionário				
CrITÉrios	NÍvel 1	NÍvel 2	NÍvel 3	NÍvel 4
Motivação / Contributos pessoais	O aluno não se sente motivado e raramente participa durante a atividade ou a discussão com a turma. Pode recusar-se a trabalhar.	O aluno sente-se pouco motivado, participando pouco na atividade ou na discussão com a turma. Nunca se recusa a trabalhar.	O aluno sente-se motivado, participa ativamente na atividade e na discussão com a turma. Esforça-se no seu trabalho.	O aluno sente-se motivado, participa ativamente na atividade e na discussão com a turma e estimula a participação dos seus colegas. Contribui decisivamente para o sucesso do trabalho.
Interação verbal	O aluno raramente pronunciou as palavras aprendidas em línguas diferentes da sua.	O aluno pronunciou as palavras aprendidas em línguas diferentes, mas demonstrou relutância.	O aluno pronunciou as palavras aprendidas em línguas diferentes.	O aluno pronunciou as palavras aprendidas em línguas diferentes e motivou a participação dos colegas ou apoiou quando necessário.
Criatividade (ilustração e decoração)	Não demonstra ser criativo na produção do dicionário.	Demonstra pouca criatividade na produção do dicionário, copiando apenas o desenho feito pelos colegas no quadro.	Demonstra alguma criatividade na produção do dicionário, não se limitando a copiar as produções dos colegas.	Demonstra ser criativo na produção do dicionário, realizando as suas ilustrações autonomamente.

Conhecimento adquirido	O aluno não demonstrou reconhecer qualquer palavra aprendida ao longo da implementação do dicionário.	O aluno reconheceu poucas palavras ao longo da implementação do dicionário.	O aluno reconheceu palavras aprendidas ao longo da implementação do dicionário em diferentes contextos.	O aluno reconheceu e reproduziu palavras aprendidas ao longo da implementação do dicionário em diferentes contextos.
Evolução	O aluno manteve a mesma postura durante todo o período do projeto.	O aluno demonstrou uma pequena evolução na sua postura ao longo do projeto.	O aluno evoluiu em alguns níveis ao longo do projeto, mas ainda poderá evoluir mais.	O aluno apresentou uma boa evolução ao longo do projeto, em diferentes níveis e apercebeu-se da mesma.

Anexo 11 – Planificação “O Dicionário”

Tempo	Tema	Domínio	Objetivos	Atividades e Estratégias	Descritores de Desempenho	Recursos	Avaliação
Segunda-feira, 9 de maio, OC/ Educação o Artística	Educação Artística	Artes Visuais	Experimentação e Criação: - Integrar a linguagem das artes visuais, assim como várias técnicas de expressão nas suas experimentações; - Escolher técnicas e materiais de acordo com a intenção expressiva das suas produções plásticas.	<u>Planear o Dia da Família:</u> A estagiária começa a aula por relembrar a temática do livro lido de manhã e o porquê da leitura do mesmo. De seguida, informa os alunos que na sexta-feira irão expor trabalhos na escola e explica que, para isso, terão de criar uma representação das suas famílias, usando materiais reciclados e dá alguns exemplos de materiais que podem ser utilizados, como garrafas de iogurte, cartão, rolos, entre outros. Após este momento, a estagiária pede aos alunos que planeiem como querem construir as suas famílias e informa que, depois de planearem, podem começar a recolher os materiais necessários.	Relacionamento interpessoal Desenvolvimento Pessoal e Autonomia Sensibilidade Estética e Artística	Materiais reciclados; Sebentas; Lápis de cor; Canetas de feltro.	O dicionário será avaliado através de uma rubrica de avaliação, criada pelas estagiárias.
	Cidadania e Desenvolvimento	Interculturalidade	- Respeitar a diversidade das pessoas na escola e noutros contextos sociais;	<u>O nosso dicionário:</u>			

			- Desenvolver a capacidade de comunicar e incentivar a interação social, criadora de identidades e de sentido de pertença comum à humanidade; - Manifestar a vontade de aprender a partir da experiência dos outros.	Após o momento anterior, a estagiária inicia um diálogo com os alunos sobre o facto de alguns alunos da turma não serem portugueses e, consequentemente, não saberem ainda falar português ou fazerem apenas breves discursos. De seguida, alerta para o facto de que, apesar de não se conseguirem expressar em português, esses alunos também sabem muitos outros conteúdos e que falam urdu, uma língua que os alunos portugueses não sabem falar. De seguida, a estagiária explica que todos temos algo para aprender e para ensinar e que podemos aprender todos juntos, explicando que, durante o tempo de estágio, é isso mesmo que irão fazer. A estagiária conclui o diálogo ao informar que irão construir um dicionário (cada aluno terá o seu), onde as mesmas palavras estarão escritas em português, urdu, romeno e			
	Estudo do Meio		- Reconhecer e valorizar a diversidade de etnias e culturas existentes na sua comunidade.				

			inglês e será acompanhado por desenhos/imagens ou outros elementos que representam essa mesma palavra. Depois desta introdução, a estagiária explica que irão começar esta atividade com as palavras família e casa, que se relacionam com o tema abordado nessa semana. Assim, começa por distribuir uma setenta por cada aluno, para que possam decorar a capa e informa 1 aluno de cada nacionalidade que, nesse dia, serão os seus ajudantes, ou seja, vão ser eles a ensinar as palavras aos colegas, escrevendo as mesmas no quadro, para que estes possam copiá-las. Durante este momento, a estagiária vai dando apoio aos alunos.			
--	--	--	--	--	--	--

Anexo 12 – Planificação “Jogo das Frações”

Tempo	Tema	Domínio	Objetivos	Atividades e Estratégias	Descritores de Desempenho	Recursos	Avaliação
Sexta-feira, 03 de junho, Matemática	Matemática	Números e operações	<u>Números racionais não negativos:</u> Representar números racionais não negativos na forma de Fração; Utilizar processos de adição de frações para resolver problemas apresentados.	<u>Início da aula:</u> A estagiária inicia a aula por explicar aos alunos que irão realizar um jogo sobre frações. <u>Jogo de frações:</u> Começa, então, por explicar que o jogo será uma mistura de lotto com jogo das cadeiras, ou seja, cada aluno terá uma folha com diferentes frações ou adições de frações e, no chão, estarão espalhas as representações dessas frações/adições. A estagiária irá colocar uma música e os alunos terão de dançar pela sala até a música parar. Quando a música parar devem-se dirigir à representação de frações disponível o mais depressa possível e carimbar a mesma na	Saber científico, técnico e tecnológico	Computador e projetor Manual do aluno Folhas com as frações e representações das mesmas	A avaliação será feita através de uma grelha, onde constam os objetivos apresentados, avaliados por níveis como: adquiriu, em aquisição e não adquiriu.
		Medida	- Medir comprimentos e áreas,				

		utilizando e relacionando as unidades de medida do SI em contextos diversos. - Conceber e aplicar estratégias na resolução de problemas envolvendo grandezas e propriedades das figuras geométricas no plano e no espaço, em contextos matemáticos e não matemáticos, e avaliar a plausibilidade	sua folha. O aluno que terminar primeiro será o vencedor do jogo! <u>Introdução à área:</u> Depois do intervalo, a estagiária recorda o perímetro e explica que, tal como este, existe a área. De seguida, a estagiária explica o que é a área e apresenta imagens onde seja possível identificar tanto o perímetro como a área, projetando a mesma no quadro e identificando com diferentes cores. Após a explicação, a estagiária pede que abram os manuais na página 148, para que possam resolver os exercícios de introdução à área e auxilia os alunos durante este momento. No fim, e em grande grupo, a estagiária pede o contributo de diferentes alunos para realizar a correção desses mesmos exercícios.			
--	--	--	--	--	--	--

			dos resultados. -Expressar, oralmente e por escrito, ideias matemáticas, e explicar raciocínios, procedimentos e conclusões.				
--	--	--	--	--	--	--	--

Anexo 13 – Questionário de Distanciamento Social

Perguntas:

- Gostavas que esta criança fosse da tua turma?
- Gostavas que esta criança se sentasse ao teu lado?
- Gostavas que esta criança fosse tua amiga?
- Gostavas que esta criança fosse à tua festa de aniversário?
- Gostavas que esta criança morasse na tua rua?
- Gostavas que esta criança fosse tua/teu vizinha(o)?

Grelha:

Criança: Idade: Sexo:	Sim/Não	Porquê?	Observações:
Criança branca			
Criança negra			
Criança cigana			
Criança nepalesa			
Crianças brasileira			
Criança com deficiência			

Anexo 14 – Guião de Entrevista

Bloco	Objetivos	Questões	Observações
I - Apresentação	Legitimar a entrevista e motivar o entrevistado.	Saudar o entrevistado; Informar o entrevistado sobre o trabalho de investigação e respetivo tema; Agradecer a colaboração e disponibilidade.	Ao longo da entrevista, garantir ao entrevistado que não há perguntas certas nem erradas. Assegurar que estou interessada em ouvir quais são as suas perceções e práticas.
Gostaria de iniciar a nossa entrevista por falar um pouco sobre a sua formação e percurso.			
II – Formação e percurso do/a entrevistado/a	Conhecer o percurso e formação do/a entrevistado/a	Para começar, pode falar-me um pouco sobre a sua formação e percurso até hoje? Tendo em conta a sua prática, quais são as áreas em que se sente menos à vontade? Porquê? E as áreas em que se sente mais à vontade?	
Agora que já sei qual foi o seu percurso até aqui, gostaria que passássemos para uma parte da entrevista onde falamos sobre o contexto escolar onde exerce a sua prática.			
II - Identificação	Identificar o contexto escolar em que o entrevistado trabalha.	Em que contexto escolar exerce atualmente a sua prática?	

		Pode caraterizar este contexto relativamente à diversidade? Pode dar exemplos?	
Passamos agora a uma última parte da entrevista, onde gostaria de ouvi-la um pouco sobre as suas práticas.			
III – Atividades	Identificar as representações do entrevistado em relação à diversidade cultural.	Como perceciona a questão da diversidade étnico-racial/ sociolinguística na escola? Hoje em dia fala-se muito de racismo e desigualdades na educação. Na sua perspetiva, a desigualdade/ o racismo é um tema importante a ser trabalhado na escola? Porquê? Já esteve em algum contexto onde essa problemática fosse evidente? Pode falar-me um pouco sobre ele? Diria que o local onde trabalha atualmente é um contexto onde existem	Em relação à primeira questão: Será que a entrevistada perceciona a questão da diversidade exclusivamente como diversidade cultural e étnica? Ou inclui outras formas de diversidade?

		dificuldades associadas à diversidade racial/ étnica (etc)?	
	Identificar e conhecer as práticas dinamizadas pelo participante no que diz respeito a esta temática.	Costuma incluir a temática da diversidade cultural na sua prática educativa ou não tem sido muito relevante? Se sim, De que forma(s)? Pode dar exemplos? Se não, porquê? Já realizou atividades relacionadas com este tema no passado com outros grupos/turmas? Se sim/não, porquê? Que tipo de atividades? No que diz respeito à organização da sala, costuma incluir materiais/recursos ou elementos alusivos a esta temática? Se sim, pode mostrar-me? Se não, porquê? Há alguma prática/experiência nesta área que o/a tenha marcado? Pode contar-me	Na questão relacionada com os motivos, a entrevistadora pode perguntar se o entrevistado apenas trabalha quando existe diversidade cultural na sala ou se trabalha o tema, mesmo sem diversidade cultural presente.

		como foi e porque é que foi importante? Quais são os seus motivos para trabalhar/ não trabalhar este tema? Faz sentido trabalhar esta temática em contextos onde não há diversidade étnico-racial/sociolinguística? <i>Acha que o facto de ter alunos com NEE na sala torna as crianças mais disponíveis e recetivas para a diversidade?</i> <i>Na sua sala tem alunos paquistaneses que não compreendem português nem têm Português Língua Não Materna. Pode contar-me um pouco sobre este desafio?</i> <i>- Ajustou ou não a sua prática? Se sim, de que forma?</i> <i>- Sentiu necessidade de procurar ajuda ou formação?</i>	Esta questão deve ser colocada apenas quando há alunos com NEE na turma/grupo. Esta questão pretende que o entrevistado explique um pouco como ultrapassa o desafio da língua com alunos que não têm PLN e não falam português.
--	--	--	---

		- Fez alguma pesquisa específica de recursos ou estratégias? - Na sua opinião, como é que este tipo de situações deveria ser abordadas? Durante o meu período de estágio consegui observar algumas atividades que promoviam a interculturalidade entre a comunidade, como o posto de “tatuagens” henna, realizadas pela mãe de um aluno paquistanês, no dia da criança. É um hábito recorrente da escola promover este tipo de atividades? Se sim, porquê? Pode dar-me exemplos de outras atividades deste género que tenham dinamizado? Sente necessidade de aprofundar o seu conhecimento em relação à educação intercultural? E à diversidade em geral? Sobre este tema há alguma coisa que queira	
--	--	--	--

		acrescentar, que eu não tenha perguntado?	
IV - Despedida		Agradecer a participação do entrevistado.	

Anexo 15 – Transcrições das Entrevistas

Legenda:

- -> correção da fala, ex: ab-azul
- // - corte de fala, ex: é isso que penso e...// bem as coisas...
- ... - breves momentos de pausa (até 2 seg), ex: em relação a este assunto... a verdade é que
- (...) – longos momentos de pausa (mais de 2 segundos)
- (//) – pausa com suspiro
- amm – Indícios de pensamento
- (INT) – Interrupção
- (IND) - Inaudível
- Hm hm – indicação de concordância/entendimento

Entrevista P1:

J – Boa tarde. O meu nome é Jéssica Santos e estou a realizar esta entrevista no âmbito de uma investigação que me encontro a fazer para o relatório final de mestrado. A investigação é sobre as perceções e práticas de educadores e professores de 1.º ciclo do ensino básico sobre a gestão da diversidade cultural nas escolas. Agradeço desde já a sua colaboração e participação e disponibilidade para participar na entrevista. Gostaria de assegurar que não há perguntas certas nem erradas ao longo da entrevista e que estou simplesmente interessada em saber quais são as suas perceções e práticas em relação a este tema. Assim, gostaria de iniciar esta entrevista por falar um pouco sobre a sua formação e percurso e então para começar **será que me podia falar um pouco sobre a sua formação e percurso até hoje?**

P1 – Ora bem, eu tirei o curso na... Escola superior de Santarém. O meu curso foi o primeiro como escola superior de educação amm 86/89 amm portanto tenho 36 anos de serviço. Amm formação, tenho feito formações várias, principalmente na área de português, matemática, expressões, agora mais e nos últimos anos sobre as novas tecnologias, embora às vezes também apareça amm formações... a última que eu estive a pesquisar também porque já não me lembrava foi gestão de stress também. Não tem muito a ver com as áreas curriculares, mas pronto, são temas interessantes para o nosso dia-a-dia.

J – Ok! Sim, são muito interessantes. Amm tendo em conta a sua prática, **quais são as áreas em que se sente menos à vontade e porquê?**

P1 – Amm eu estive a pensar um bocadinho e talvez nas TIC, porque é assim, parecendo que não, nós que nascemos há uns anos atrás, não é? Não sou velha, mas já sou um bocadinho usada (risos) nascemos na geração do papel e da caneta, portanto talvez seja aí onde eu também não esteja tanto à vontade.

J – Sim, e pelo contrário, **a área em que se sente mais à vontade?**

P1 - Não há assim nada... acho que todas, a gente vai // faz-se tudo! (risos)

J – Ok! Então agora que já sei um bocadinho de qual foi o seu percurso até aqui, gostaria que passássemos para uma parte da entrevista onde falamos sobre o contexto escolar onde exerce a sua prática. Sendo assim, **em que contexto escolar exerce atualmente a sua prática?**

P1 – Portanto, estou na escola EB1 de São Domingos e neste ano tenho um 1.º ano.

J – Ok! **Pode caracterizar o contexto relativamente à diversidade, dando alguns exemplos?**

P1 – Portanto, a diversidade está sempre presente, não é? Seja a nível de etnias, origem dos alunos e famílias, contextos socioeconómicos, portanto há sempre diversidade, seja ela em que contexto for, não é?

J – Ok, passamos então para uma última parte da entrevista onde gostaria então de ouvi-la sobre as suas práticas. Amm, **como é que percebe a questão da diversidade étnico-racial ou sociolinguística na escola?**

P1 – Amm portanto, a diversidade, seja a que nível for, não é?, inicialmente pode assustar um pouco, porque nós pensamos “pá tenho aqui tantos alunos, cada um vem de uma área diferente, de uma área não, mas de uma família diferente, duma etnia diferente”. Depois, pode constituir e acima de tudo constitui um desafio, não é, também nos põe à prova com esta panóplia de misturas, digamos assim, não é? Portanto, turmas homogéneas não existem, não é, já não há hoje em dia, amm e, portanto, seja em termos do que os alunos aprendem, seja do que eles também trazem. Portanto, não há turmas homogéneas e nós passamos a matéria da mesma maneira e uns aprendem melhor, outros aprendem pior, portanto homogeneidade já não há.

J – É verdade. Hoje em dia fala-se muito de racismo e desigualdades na educação. **Na sua perspetiva, a desigualdade ou o racismo é um tema importante a ser trabalhado na escola? E porquê? Sim ou não e porquê?**

P1 – Peço desculpa, pode repetir?

J - Ah sim, sim! Amm hoje em dia fala-se muito de racismo e desigualdades na educação. **Na sua perspetiva, a desigualdade ou o racismo é um tema importante a ser trabalhado na escola? Se sim ou se não, porquê?**

P1 – Pronto, acho que sim (...) (A entrevista foi interrompida neste momento por uma funcionária da escola e a professora teve de se ausentar durante uns momentos.)

J – Hoje em dia fala-se muito de racismo e desigualdades na educação. **Na sua perspetiva, a desigualdade ou o racismo é um tema importante a ser trabalhado na escola? Se sim ou se não, porquê?**

P1 – Ok, então, acho que sim porque tentamos promover a igualdade de oportunidades a todos os alunos e mesmo estes que são pequeninos, não é, mas começam // é bom // é importante que comecem a ter essa, essa noção e que todos têm direito a aprender, independentemente da sua condição, da sua etnia, raça, etc. portanto é importante trabalhar estes assuntos.

J – Sim. Já estive em algum contexto onde essa problemática fosse evidente? Pode falar-me um pouco sobre ele?

P1 – Amm por acaso, pois, tentei lembrar-me de uma situação e... houve uma aluna aqui há uns anos que me chamou à atenção porque uma colega lhe tinha chamado cigana e eu pura e simplesmente lhe respondi “e qual é o problema, tu não és cigana? Devias ter orgulho nisso!” pronto e a conversa ficou por ali, nem se deu grande importância porque é assim, ela para todos os efeitos é cigana, portanto embora não estejamos a chamar “tu és branca”, ou “tu és preta” ou “tu és cigana”, mas é assim é uma coisa que ela tem que aceitar e se ela própria não se aceita, não é? Portanto,...(INT)

J – Ver como algo bom e não como algo (INT)

P1 – Exatamente! Como algo negativo.

J – Sim.

J e P1 – Exatamente!

J – **Diria que o local onde trabalha atualmente é um contexto onde existem dificuldades associadas à diversidade racial ou étnica?**

P1 – Eu acho que não, pelo menos aqui nesta escola acho que não porque nós sempre tivemos vários contextos amm socioeconómicos, várias etnias, amm vários graus de deficiência, portanto tentamos que todos aceitem todos. Acho que aqui nesta escola por acaso não.

J – Ok! Amm a professora costuma incluir a temática da diversidade cultural na sua prática educativa ou não tem sido muito relevante?

P1 – Amm sim, sempre que surge uma temática no estudo do meio normalmente ou quando há necessidade de abordar ou desconstruir algum preconceito ou alguma noção que eles // até levantada por eles // alguma coisa, algum acontecimento que, pronto, algum acontecimento que surja na sociedade, não é? (INT)

J – Sim

P1 – Que às vezes há oportunidades de nós agarrarmos “olha ontem falou-se tanto disto”, não é?

J – “Porquê?” e explicar...(INT)

P1 – Exatamente, é um bocadinho isto!

J – Ok! Amm **já realizou atividades relacionada com este tema no passado com outros grupos – com outras turmas?**

P1 – Amm portanto, a nível de turma faço abordagens pontuais, lá está (INT)

J – Sim

P1 – quando... amm portanto e quando há necessidade, pronto, abordo como? Através do diálogo, de algum vídeo que consiga encontrar que seja ilustrativo do tema em questão (INT)

J – hm hm, ok! **No que diz respeito à organização da sala, costuma incluir materiais ou recursos amm alusivos a esta temática?**

P1 – Amm tal como disse anteriormente, não é, faço abordagens pontuais, pronto, não havendo a necessidade de organizar assim atividades muito concretas, não é? Amm (IND) utilizar recursos, no entanto amm tento que... eu tento desconstruir essencialmente a situação, mas acho que os miúdos até são bastante tolerantes à diferença. às vezes o que vem também é um bocadinho do que vem de casa, não é?

J – Sim.

P1 – Mas eles nestas idades acho que são muito puros e são muito..., não é?

J – Sim, é verdade. Sim, também penso que sim. Às vezes reparo nalguma coisa que também penso que tenha vindo de casa, mas...(INT)

P1 – Exato, pois (INT)

J – mas, sim..(INT)

P1 – Porque é assim eles aprendem com o exemplo, também (INT)

J – Eles às vezes nem sabem o que é, mas sabem do que ouvem

P1 – Exatamente!

J – (IND) Também senti isso um pouco (INT)

P1 – Sim, sim, exato

J – Quando conversei com eles! Amm pronto, **há alguma prática, mesmo dessas pequenas, que tenha, nesta área, que a tenha marcado?**

P1 – Por acaso não foi bem em termos de turma, foi em termos de escola. Há uns anos amm a escola foi convidada pela RTP do programa ZigueZague para virem aqui fazer

uma atividade e então o // que tinha a ver com a interculturalidade e nós pegámos nisso e por acaso foi um dia muito engraçado, eles vieram fazer a gravação aqui à escola, já foi há uns... talvez 4/5 anos. Amm e nós pegámos // havia miúdos russos, amm ucranianos também já, ou moldavos, por aí, africanos, pronto e fizemos um levantamento primeiro das várias etnias e das várias origens dos miúdos, fizemos um recadinho para casa, pedimos amm receitas, eles trouxeram // tínhamos ali no ginásio umas mesas cheias de comida de todas as origens aqui da escola dos miúdos... houve miúdos que fizeram danças, vieram trajados com a roupa tradicional... estou-me a lembrar, a professora Fátima tinha uma menina russa (INT)

J – hm hm

P1 – que veio vestida de, pronto, aquela roupa original (INT)

J – Sim, sim

P1 - e por acaso foi muito engraçado, foi um dia muito rico (INT)

J – Que giro!

P1 – em termos de partilha, de, pronto, de culturas, de ver como é que os ciganos, depois houve miúdos ciganos que dançaram, estas miúdas russas e os moldavos também fizeram aquelas danças deles, foi muito giro!

J – Acredito! E acredito que tenham aprendido imenso também sobre (INT)

P1 – Também! Exato! E depois até pegámos num livrinho e juntámos as receitas, fizemos um livrinho com as receitas que cada um também nós pedimos (INT)

J – e de Portugal também?

P1 – Exato! Claro, sim!

I - Que giro!

P1 – E de várias regiões de Portugal!

J – Sim, sim.

P1 – Por exemplo tinha um miúdo que a mãe era açoriana e fez, trouxe uns bolinhos dos Açores, já não me lembro o que era, e a receita. E depois fizemos um livrinho e compilámos tudo.

J – Que giro! (risos)

P1 – Foi muito engraçado!

J – Pronto... amm.. pronto **quais são os seus motivos para trabalhar este tema? Faz sentido trabalhar esta temática em contextos onde não há diversidade étnico-racial ou sociolinguística?**

P1 – é assim, eu acho que estes temas devem ser sempre trabalhados, não é? Porque... as crianças têm que aprender a ser tolerantes e a aceitar todos, não é? E para eles também serem, às vezes, aceites.

J – Podem não ter aqui, mas ter lá fora.

P1 – Exatamente!

J – Exatamente! Ok! **Acha que o facto de ter alunos com necessidades educativas na sala torna as crianças mais acessíveis para a diversidade?**

P1 – Acho que sim, sem dúvida. Torna-os mais disponíveis a aceitar o outro, a diferença do outro, a serem mais tolerantes, a serem mais acolhedores... sim, sem dúvida!

J – Ok

P1 – É uma // é rico em muitos aspetos.

J – Sim... **A professora sente necessidade de aprofundar o seu conhecimento em relação à educação intercultural e ou à diversidade em geral?**

P1 – Eu acho que sim, porque é assim, tudo o que contribua para aumentar o nosso conhecimento, não é, nós devemos ter abertura para isso, portanto é assim, se surgir alguma... oportunidade de frequentar alguma formação ou algum... pronto alguma coisa, lá estarei!

J – Ok! Sobre este tema, **há alguma coisa que queira acrescentar que eu não tenha perguntado?**

P1 – Acho que não (risos)

J – Ok, então chegámos ao fim da entrevista. Muito obrigada por ter participado e pronto, dou assim por terminada!

P1 – Pronto, obrigada! (Risos)

Entrevista P2:

J – Boa tarde, o meu nome é Jéssica Santos e estou a realizar esta entrevista no âmbito de uma investigação que me encontro a fazer para o relatório final de mestrado. A investigação é sobre as perceções e práticas de educadores e professores de 1.º ciclo de ensino básico sobre a gestão da diversidade cultural nas escolas. Agradeço desde já a sua participação e gostaria de assegurar que não há perguntas certas nem erradas e que estou apenas interessada em ouvir quais são as suas perceções e práticas. Gostaria de iniciar a nossa entrevista por falar um pouco sobre a sua formação e percurso. Assim, para começar, **pode falar-me um pouco da sua formação e percurso até hoje?**

P2 – Eu tirei o meu curso de pri-do ensino básico na ESES, na Escola Superior de Educação de Santarém, amm entre 93 e 96 e depois no ano 2000 tirei a Licenci- o complemento de formação em Português Língua Não Materna.

J – Que interessante!

P2 – Pronto, e... por acaso agora até estou com umas ideias de fazer um projeto aqui 'pós alunos paquistaneses e ficar sem turma para o outro ano.

J – Seria interessante.

P2 – Por acaso já... vou pensar nisso quando terminar o quarto ano com esta turma.

J – Uau! E... (INT)

P2 – Era giro, não era?

J – E posso aproveitar e perguntar um bocadinho sobre esse projeto ou ainda não pensou assim muito? (risos)

P2 – Pois, ainda não pensei não, mas era mesmo trabalhar a língua não materna com- co// já existem 16 paquistaneses, este ano amm aqui na escola... portanto estrangeiros, porque há 1 que é indiano, os outros são paquistaneses e pronto, agora para o ano acho que vão entrar 2 ou 3 chineses, que também não sabem // mas eles também aprendem com facilidade, os chineses. Acho que com mais facilidade que os portugueses... ai, que os portugueses..., bem que alguns portugueses também... amm que os paquistaneses. Amm mas precisávamos, precisávamos. Já tivemos aqui na escola uma professora de língua não materna e não temos, pronto, foi um projeto que foi feito e essa professora foi colocada cá, entretanto ela saiu do agrupamento e... eu até gostava. Tenho andado a pensar agora, foi uma coisa até que surgiu agora.

J – E é muito (INT)

P2 – Para o ano como tenho o 4.º ano...depois no outro ano em vez de pegar num 1.º (INT)

J – Sim

P2 – Ficava só um ano com esse projeto,... mas logo se vê.

J – Sim e ia realmente responder a uma necessidade que há aqui na escola

P2 – Exatamente, que a escola precisa e eu até... tenho a licenciatura nisso...

J – e pronto (risos)

P2 – e portanto poderá ser uma possibilidade, sim. Ainda não sei.

J – Desculpe ter tirado um à parte, mas como realmente 'tá relacionado (INT)

I e P2 – (risos)

J – não é?

P2 – Não há problema!

J – Então, **tendo em conta a sua prática quais são as áreas em que se sente menos à vontade e porquê?**

P2 – Ah, música! Porque não sei cantar!

I e P2 – (risos)

P2 – Adoro... gosto de música, mas não sei cantar, mas pronto, eles aprendem sozinhos porque as TIC, as TIC têm essa vantagem. Nós pomos tudo no quadro interativo, no computador, as músicas, eles olham, aprendem as coreografias e as músicas sozinhos. (risos)

J – Ok! Então **e as áreas em que se sente mais à vontade?**

P2 – Gosto muito de português, gosto das expressões...já gosto muito de matemática... amm quando comecei a trabalhar não gostava, é verdade... amm gosto, gosto de todas. Há ali umas áreas às vezes no Estudo do Meio que não me agrada tanto, aa conteúdos que não gosto, mas é normal (INT)

J – Sim

P2 – Nós não podemos gostar de tudo

J – Exato. Pronto, agora que já sei qual foi o seu percurso até aqui, gostaria que passássemos para uma parte da entrevista onde falamos sobre o contexto escolar onde exerce a sua prática. Sendo assim, **em que contexto escolar exerce atualmente a sua prática?**

P2 – Em que contexto? Então estou na escola aqui do Vale, Vale de Santarém. Tenho um 3.º ano. Uma turma com 15 alunos. Neste momento, 5 são oriundos do Paquistão, tenho duas de etnia cigana, tenho um amm romeno... e os restantes são (...) portugueses.

J – As idades também bastante...

P2 – As idades também, sim, é verdade! As idades também são, são muito...há uma grande diferença de idades, porque tenho dos 8 aos 13.

J – Exato.

P2 – Tenho 3.º, acabo // tenho 3.º, mas tenho um aluno do 4.º. Exatamente, e esse aluno do 4.º já tem 13 anos e tenho as alunas também de etnia cigana que já têm 10 anos amm que estão no 3.º ano, apesar de não estarem a nível de 3.º ano, estão matriculadas no 3.º ano e têm 10 anos. Depois tenho o aluno de 4.º ano que veio do Paquistão com 13. Portanto, os restantes depois têm 8 e 9. Pronto, são entre os 8 e os 13.

J – Ok, a próxima pergunta era exatamente para caraterizar, mas acho que já foi (INT)

P2 – Pois

J – respondido. Amm passamos então a uma parte da entrevista onde eu gostaria de ouvi-la, aa um pouco sobre as suas práticas. Sendo assim, **como é que perceciona a su- a questão da diversidade étnico-racial ou sociolinguística na escola?**

P2 –(//) Então... tentamos que... que todos possam participar e que sejam bem integrados, para... que haja a inclusão de todos os alunos. Amm... inicialmente, amm os meninos que vieram... os que chegaram... há menos tempo, porque alguns chegaram só em maio, aa trabalhámos o vocabulário, essencialmente vocabulário, para ultrapassarem as dificuldades da comunicação.

J - hm hm

P2 – Pronto, para que // porque sem comunicar também não há aprendizagem, não se consegue amm socializar, não é? (INT) (IND) a comunicação...

J – Sim, e eles sentem-se um pouco perdidos também.

P2 – Exatamente, pronto. E portanto, começámos com o vocabulário. Amm tentamos sempre... que haja a participação de todos nos trabalhos, sejam aqui os // desta escola os de etnia cigana sempre existiram muitos, portanto já estão integrados amm, mas têm também a sua cultura diferente dos outros. E a esse nível, já os outros alunos já estão habituados à cultura de etnia cigana. E agora estão a aprender outras culturas. Vão conhecendo outros hábitos, costumes, amm assim como os nossos paquistaneses têm a sexta à tarde, não vêm à escola, tivemos que pedir autorização no início do ano, foi dada a autorização para eles não frequentarem as aulas à sexta à tarde, que é quando vão para a mesquita rezar. Amm portanto acho que eles são bem integrados e tentam-se integrar. E são bem-recebidos pelos outros, também.

J – Sim, a comunidade colabora, não é?

P2 – Sim, sim! (INT)

J – Ok

P2 – Aliás eu fui a uma caminhada num domingo, aqui das farmácias aqui de farmácias portuguesas, porque era uma caminhada do coração e estava a comunidade toda paquistanesa e estavam os de Vale de Santarém também. Foi tudo junto, portanto acho que estão... estão bem integrados aqui.

J – Ok. **Hoje em dia fala-se muito de racismo e desigualdades na educação. Na sua perspetiva, a desigualdade ou o racismo é um tema importante a ser trabalhado na escola? E porquê? Se sim ou não, o porquê.**

P2 – Sim, porque é assim, desigualdades o racismo // racismo, pois fala-se muito. Eu realmente não... graças a Deus, não noto. Não tenho // não noto. Às vezes há um aluno ou outro que pode ter um comentário menos agradável... amm, mas entre as crianças, aqui na escola... não noto que eles sejam racistas, não noto. Não faço distinção nenhuma, eu não faço distinção com nenhum e eles, quando há um ou outro que faça alguma... proporcione essa desigualdade ou essa distinção com algum colega, tento sempre... fazer ver o outro lado (INT)

J – Sensibilizá-los.

P2 – Exatamente e coloca-lo no lugar dele e deixa de haver, deixa de haver o racismo. Agora... pronto, que ele existe, existe. Eu não sou nada-nada racista e até acho // às vezes até penso “como é que é possível? Como é que existe?” não é?

J – Exato.

P2 – Mas pronto. Amm a desigualdade na educação, já não vejo que haja assim tanta. Vejo que há desigualdade na // porque há famílias muito destruturadas e não conseguem ajudar os filhos em casa, dar-lhes apoio, ajudá-los a estudar... ou porque não têm também formação, não têm escolaridade, outros porque não têm tempo, outros por outros problemas sociais, pronto aí sim, mas isso também é das tais coisas que eu acho que sempre existiram. Agora a nível da desigualdade, não com // acho que já não há tanto, porque os manuais são oferecidos, portanto todos os alunos têm manuais. Neste momento todos os alunos têm computador com acesso à internet, todos. Computador novo, auriculares, fones, o-o aparelho da internet, amm uma internet sem...(INT)

J – Sem limites.

P2 – Sem limites. Amm têm manuais, têm aqui, nesta escola, também temos alguma verba para podermos facultar alguns materiais de lápis ou isto ou (INT)

J – Sim.

P2 – Material de desgaste. Portanto, aa na minha realidade, aqui na minha realidade, na minha escola, não vejo que haja desigualdade. Na minha escola, quer dizer, e a nível até do Ministério da Educação, neste momento, havendo manuais para todos, grátis, são oferecidos e agora um portátil por cada aluno. Realmente há muito- muita falta de acompanhamento por parte das famílias..., por diversas razões. Há pais de muitas famílias desempregadas, por falta de- de dinheiro, com // outras com pronto nível económico muito baixo, outras de nível social, de nível // pronto não têm formação. Aí sim! No resto eu não // na minha perspetiva eu não acho.

J – Ok. **E já esteve em algum contexto onde realmente essa problemática fosse evidente?**

P2 – Da desigualdade?

J – Tanto do racismo como da desigualdade. Tanto uma como a outra.

P2 – (...) Há sempre um caso ou outro. Há sempre. Há sempre. Há sempre um ou outro aluno com grandes dificuldades, nessa parte mais económica, na desigualdade a nível económico.

J – Ok.

P2 – Pronto, mas a escola aí sempre... (INT)

J – Ajudou.

P2 – Ajudou, sim. Desde material, visitas de estudo foram sempre pagas pela // até pelos outros pais, muitas vezes, outras vezes pela escola... amm portanto, pelas escolas onde eu passei, nunca houve uma criança que não fosse a uma visita de estudo, que não fosse a qualquer sítio (INT)

J – que ficasse prejudicada pelo seu (INT) (IND)

P2 – que ficasse prejudicada pela parte económica.

J – Ok.

P2 – Não, até hoje, não.

J – Ok. Então, **diria que o local onde trabalha atualmente é um contexto onde existem associadas à diversidade racial ou étnica?**

P2 – Existem dificuldades... (//) Não, as dificuldades que existem realmente é a língua. Portanto há dificuldade de comunicar, a dificuldade da língua. Logo aí gera grupos. Portanto eles juntam-se um bocadinho. Também a parte racial, a parte étnica, amm aqui os // agora já não tanto porque eles são menos alunos, mas os de etnia cigana formavam sempre o seu grupinho. Pronto, tinham lá as brincadeiras entre eles e formavam. Agora nota-se um bocadinho aqui os paquistaneses formarem um-o grupinho entre eles. Aí, a nível dos pa-paquistaneses, penso que terá um bocadinho também a ver com falta de comunicação. Por não saberem ainda muito bem o português. Os de etnia cigana, não. É por outros motivos. Porque já vivem aqui no Vale há 20 ou 30, aliás os pais já andaram aqui nesta escola, portanto há 30 anos que eles cá moram. Portanto é mesmo cultural deles.

J – hm hm

P2 – Mas... mas cada vez existe menos. Cada vez existe menos essa (...)esse...// agora esqueci-me da palavra

J – Distanciamento.

P2 – Esse distanciamento, é mesmo isso. Já estou a ficar cansada (risos). Esse distanciamento entre eles, porque... tentamos sempre, e aí mais uma vez a inclusão, que eles participem ou com danças, já houve um ano em que participaram com danças amm de etnia cigana, que dançaram, amm um par dançou uma dança cigana. Este ano provavelmente poderemos // vamos ter... os paquistaneses a dançarem uma dança do Paquistão. Já tivemos aqui também um dia... amm de gastronomia.

J – hm hm.

P2 – Com... // pequenino. Foi só uma coisa muito simples, mas que cada um trouxe uma comida típica... do seu país. E pronto. E tentamos integrá-los e conhecer a cultura deles e falar sobre a cultura deles e eles conhecerem a nossa.

J – Sim, claro.

P2 – E respeitarem a nossa, porque também é importante. Amm que eles venham para Portugal e acho que nós portugueses integramos // somos muito bons a incluir... amm os alunos estrangeiros, assim como os alunos deficientes, assim como os alunos de etnia cigana..., mas eu penso que às vezes o racismo vem mais deles, dos outros. Eles é que acham que são à parte e não a escola em si ou os professores da escola, pelo aquilo que eu vejo. Acho que eles têm aquela cultura e são um bocadinho fechados e às vezes não querem... participar nas nossas coisas, que respeitamos, mas quando estão cá também têm que abrir um bocadinho os horizontes, porque se nós formos para outro país, também temos que nos adaptar a algumas regras da cultura do outro país.

J – Sim, sim.

P2 – Não é? Podemos ter a nossa... e privada, não temos que obrigar as outras pessoas a ser cristãos ou // como nós, assim como eles também não nos podem incutir algumas regras, assim como eu, quando trago... os decotes... posso falar? (em sussurro)

J – Pode. É interessante. (risos)

P2 – Amm pronto, porque isto calhou em conversa no outro dia, com umas colegas e eles pedem para tapar, não é? E eu ponho aquele alfinete, a tapar aqui o decote e... e eu tapo, respeito. Mas no outro dia estavam-me a dizer “Não, tu não tens que tapar.” E eu fiquei a refletir sobre isso. Tenho refletido! Amm “Tu não tens que tapar, eles é que têm que se habituar que aqui é normal uma mulher usar um decote ou usar uma saia”, pronto, eles têm que se adaptar e não andar toda tapada como é no país deles. Quando eles vêm para cá têm que aceitar (INT) a nossa cultura.

J – As diferenças culturais.

P2 – As diferenças culturais. E realmente eu ‘tava a dizer “Pois, eu tenho respeitado e quando acho que realmente ‘tá um bocadinho decotado de mais eu tapo”, mas... depois analisando melhor, se calhar é verdade. Eles têm que aprender que a mulher aqui em Portugal não é a mulher do Paquistão. Pronto.

J – Ok. A **professora costuma incluir a temática da diversidade cultural na sua prática educativa ou não tem sido assim muito relevante?**

P2 – Sim, já // pois, já referi, sim. A parte já que fizemos esta parte da gastronomia, amm com vocês fizemos o dicionário, continuo a fazer (INT)

J – Sim.

P2 – Ainda ontem foi...

J – O “bom dia” e “boa noite”.

P2 – O “bom dia” e “boa noite”, exatamente.

J – Eles mostraram-nos. (risos)

P2 – Ah, pronto! Ontem fizemos, porque de manhã houve alguém que disse “bom dia” noutra língua, não foram os paquistaneses. Acho que até foi o Rodrigo que disse...

J – Good Morning?

P2 – Good Morning. Extamente, que ele gosta muito de inglês... e eu aproveitei e foi logo. A primeira coisa da manhã, o dicionário, “Bom dia”, foram escrever, em romeno, nanana, pronto e depois, a “Boa noite” e pronto, e...e... ouvimos as músicas deles, tentamos (INT)

J – (IND)

P2 – conhecer a cultura deles, como?

J – Os desenhos animados. Também tivemos essa experiência.

P2 – Os desenhos animados, também vimos. Também já fomos, quando eles chegaram // o Ayaan, quando chegou fomos ao Google Maps e tivemos a ver no Google Maps mesmo a casa onde ele morava. Vê-se a rua, tinha por baixo um supermercado, em cima era a casa dele, amm o pai tinha um supermercado e... pronto e tentamos depois no mapa, no mapa, mapa mundo, não é, mostrar aqui aos nossos, a distância. Porque tínhamos a Evelyn que vinha do Brasil também que se foi embora agora a (...) // pronto a Evelyn também, entretanto saiu, foi-se embora, portanto tínhamos a Evelyn, tínhamos do Paquistão, da Roménia e também tivemos a ver o percurso, a rota de Portugal para esses países, a distância. Acho que sim.

J – Por acaso, quando nós estivemos cá, eles pediram-me para dizer a diferença horária.

P2 – Ahhhh

J – Para cada país.

P2 – Exatamente.

J – E então, no Brasil eu sabia que era 4 horas e depois no Paquistão nós descobrimos que era 2? // acho que era 2 horas de diferença, já não me lembro qual era o país que tem mais 2 horas, mas na altura eles pediram e depois pediram vários países (INT)

P2 – Por isso é que eu acho isto muito acho muito interessante a diversidade cultural, porque eles // eu gosto. Eu, a parte da língua, a dificuldade da língua e da comunicação é difícil, pronto, é verdade. Mas depois de se ultrapassar essa parte, é muito enriquecedor do que se aprende uns com os outros.

J – Sim.

P2 – Às vezes mais do que saber... a multiplicação ou a divisão de frações, por exemplo.

I e P2 – (risos)

J – Não, mas é verdade, porque é algo que vamos... (INT) (IND)

P2 – Para a idade deles agora, para a idade em que eles estão.

J – Sim, eu percebo o que quis dizer. Ok

P2 – Porque é assim eu não estou a descorar a matemática nem nada disso, atenção. Acho que é muito importante saber o que é uma fração e os números fracionários. Depois há outra parte de somar frações ou de dividir ou de multiplicar, com 8 ou 9 anos acho que não faz sentido, mas isso é outra // tem a ver com o programa.

J – Sim, sim. Ok. **Já realizou atividades relacionadas com este tema no passado com outros grupos ou turmas? Porquê e que // se sim, que tipo de atividades?**

22:54 P2 – Sim. Olha aqui no Vale sempre fizemos a semana // chama-se semana, mas são só dois dias, da (...) a... semana da interculturalidade. Acho que era assim que nós chamávamos. Amm sim, a semana da interculturalidade. Como sempre houve alunos de etnia cigana e sempre houve um ou outro // não havia tantos, eram muitos, muitos, muitos ciganos mesmo amm, mas fazíamos sempre. Amm porque depois havia sempre... fazíamos sempre uma feira, pronto, em que mostrávamos a parte gastronómica, fazíamos a... trabalhávamos canções, amm tudo, trabalhávamos os trajes, cada turma fazia uma parte, um tema. Desenvolvi um tema e durante essa semana fazíamos a exposição para os alunos e para os pais. Pronto.

J – Ok. Amm **no que diz respeito à organização da sala, costuma incluir materiais ou recursos ou outros elementos alusivos a esta temática?**

P2 – Da diversidade?

J – Sim.

P2 – (...)

J – Talvez só o mapa?

P2 – Pois, o (INT) mapa tenho lá para situar, sim.

J – Agora é só o que estou aqui a ver na sala.

P2 – Tenho o mapa, para situar, exatamente. Amm (...) aquilo que eu costumo ter – costumo fazer é, sei lá, alguns trabalhos que fazemos, que possam ser... oriundos doutros países ou relacionados com outras culturas e que estão fixados... na sala... seja trabalhos de expressão plástica ou de estudo do meio, amm pronto, (INT) por norma, é um bocado o estudo do meio, não é, que se trabalha a parte das culturas, de tudo, pronto, de... parte de... pronto de estudo do meio. Até porque houve aqui olhe, por exemplo no outono, mandei fazer um trabalho sobre as plantas, não! Concurso de fotografia... com árvores, com plantas. Isto foi no confinamento, assim é que foi. No confinamento eles faziam uma caminhada no final das aulas online amm muitos deles, com os pais. E eu pedi // queria fotos. Amm de plantas e... pronto. Também para treinar um bocado a fotografia. Também gosto e foi muito giro, para eles aprenderem a fotografar, mesmo com o telefone, pronto. E então o Stefan mandou-me // por online, pelo Teams mandavam-me os trabalhos. E ele mandou-me as árvores da Roménia. Só que não foi ele que fotografou e eu percebi que aquilo tinha sido retirado da internet amm entretanto depois quando falei com ele, ele disse “Não, isto é as árvores – são as árvores do meu país” e eu disse “Ah mas eu não queria as árvores do teu país, queria do passeio, que tu fazes ao final do dia, amm a caminhada que tu fazes, pronto”, mas depois aproveitámos para ver então como é que são as árvores de cada país (INT)

J – Sim.

P2 – Pronto, não foi com essa intenção, mas como ele trouxe // ainda hoje a mãe dele veio cá perguntar para o lanche, para o almoço de sexta-feira se tinha que ser comida típica da Roménia, porque ele pediu à mãe que queria comida típica da Roménia.

J – Que giro!

P2 – “Se quiser trazer alguma coisa, para nós provarmos, excelente. Se não tiver possibilidade, pode mandar outra coisa qualquer” “Ah ok, tá bem. Pronto, então vou ver e sexta-feira mando”. Pronto, eles próprios já gostam de mostrar (INT)

J – Sim.

P2 – também as coisas dos países deles.

J – Sim, e quando foi a visita à FNA também nos deram a provar // eu não me lembro muito bem o que era // uma espécie de umas batatinhas (INT)

P2 – Ah sim!

J – Não era bem, mas eles deram-nos a provar (IND)

P2 – Eu provo tudo! Não tenho problema nenhum

J – (IND) e partilhar, sim.

P2 – Há quem tenha problemas em provar...

J – Ok, então amm, hum? Ah! **Há alguma prática ou experiência nesta área que a tenha marcado? (...) Amm na área da diversidade. Há alguma coisa que a tenha assim mesmo... marcado.**

P2 – Olha, há! Há! Ah, são atitudes, não, são atitudes. Amm... atitudes de // que eles // já tive... o meu ciganito, o Zézinho, nunca tinha ido ao cinema, por exemplo. Isto tem a ver // aqui pode não ser tanto cultural, mas pode ser económico ou pode ser (INT)

J – Étnico, também.

P2 – Étnico, exatamente. Pronto e ficou encantado e estava cheio de medo de uma sala escura e uma televisão gigante e o rapaz ia-se enfiando dentro da cadeira que ele, pronto. Foi assim uma coisa mesmo (...) que impressiona, um bocadinho. Amm nunca tinha subido uma escada rolante, por exemplo, foi no shopping. São certas atitudes, certos comportamentos que, agora quando nós fomos (INT) à canoagem

J – À canoagem.

P2 – Felicidade deles na água. Eu com a outra turma também tinha o Sayed, que era // foi o primeiro a vir para aqui do Paquistão e fomos ao... My Camp.

J – Ah sim!

P2 – Foi passar a, a, a, portanto a festa de finalistas foi no My Camp. E aquilo tem uns escorregas com umas piscinas, com uma piscina. E o Sayed amm parecia um pato, ali dentro de água. Água pela cintura e a bater os braços e até // teve ali montes de tempo. Depois eu fui para dentro da piscina e fui perguntar o que é que se passava e ele disse “água, água, água, água!” e ria, ria, ria, ria e molhava-se e pronto, uma felicidade e eu não tenho a certeza. Acho que ele nunca tinha ido a uma piscina. Foi o que eu entendi na altura, mas não posso afirmar porque o meu inglês...

J – (risos)

P2 – É um bocadinho... às vezes não entendo muito bem. Mas fiquei a // tenho ideia que ele nunca foi, nunca tinha ido a uma piscina e estava doido. Pronto, assim como

outras atividades que se fazem aqui na escola... e eu noto que... não é hábito, que não era hábito, não era usual (INT)

J – São experiências novas para eles.

P2 – Experiências novas e aí sim, aí tenho // aí sim, tenho... há coisas que me marcam, sim.

J – Ok. **Quais são os seus motivos para trabalhar ou // eu acho que trabalha, não é // este tema?**

P2 – (risos) Sou obrigada, tenho-os na sala (risos) Não, não! Muito sinceramente, primeiro porque eles estão cá. Estão na minha turma, tenho que trabalhar. (IND) ser sincera.

J – **E acha que faz sentido trabalhar esta temática em contextos onde não há diversidade étnico-racial ou sociolinguística?**

P2 – Sim, até porque hoje em dia... já devem ser muito raras as turmas onde não há, portanto há poucas turmas onde // deve haver muito poucas turmas onde os alunos sejam todos de nacionalidade portuguesa. Portanto faz, faz parte. É... portanto somos... // aí a minha cabecinha, isto não está bom // é o mundo global, não é? Porque isto está tudo // agora (INT)

J – Sim

P2 – circulamos todos por todo o lado.

J – somos cidadãos do mundo, não é?

P2 – Exatamente. Mas não é essa pa- // não era o que eu queria, não era a palavra que eu queria utilizar, mas pronto. Exatamente, somos cidadãos do mundo, também dá. Porque (...) trabalhamos aqui hoje e amanhã estamos noutro lado e os filhos vão atrás dos pais e... e pronto. E aqui temos da Tunísia também. Tunísia. Tenho das Maurícias. Aqui no jardim também há uma menina das Maurícias, portanto há (INT), há sempre

J – Realmente é uma escola (INT) (IND)

P2 – Pois, e para o ano vamos ter da China. Olha só nunca, nunca tive, nunca, nunca, nunca, em 26 anos de trabalho amm um negro.

J – Ah, a sério?

P2 – Nunca, nunca! Desde o primeiro ano de serviço até hoje sempre tive ciganos. Sempre, sempre, sempre. Nunca tive um ano sem ter um aluno cigano. Nunca. Amm mas um // já tive chinês, moldavos, portanto moldavos muitos, romenos, alguns amm paquistaneses são os primeiros. Foi agora aqui no Vale. Amm angolano // brasileiro também já tive // agora de Angola, de... pronto. Nunca, nunca, nunca tive.

(32:30) J – Que interessante. **Na sua sala, a professora tem alunos paquistaneses que não compreendem português nem têm português língua não materna. Pode contar-me um pouco sobre este desafio?**

P2 – É.. falo, falo (risos) falo português, falo português, paquistanês (risos). Não, amm a linguagem gestual é tudo, primeiro. Temos que começar pelos gestos.

J – Sim, muita mímica, não é?

P2 – Pronto. Porque primeiro tem que ser os gestos. Depois amm, alguns alunos paquistaneses que têm mais conhecimentos de inglês e através do inglês vamos ajudando os outros e depois vamos começando a trabalhar o português lentamente e as crianças têm uma capacidade para aprender... a falar, principalmente, de um dia para o outro. Começam a aprender vocabulário, depois a construção das frases é diferente, mas o vocabulário aprendem com muita facilidade. E têm muita vontade também de aprender embora // apesar de entre eles, entre eles falarem sempre em urdu, mas, mas depois vão aprendendo. Agora, é um desafio. Eu tive também uma menina que veio da Moldávia e...e ela fazia-me desenhos no quadro. Queria ir à casa de banho, fazia WC e eu “Oh fixe! Ok!”. Sim, pronto. Amm queria uma borracha, desenhava uma borracha. Primeiro, a primeira semana de aulas foi tudo através do desenho. Ela não sabia uma palavra... foi no Mergulhão, em Santarém. Passado duas semanas falava corretamente o português. Amm mas era muito através do desenho.

J – Sim.

P2 – Ela desenhava as coisas, desenhava o que queria para eu entender e pronto, depois começámos a trabalhar o vocabulário, como – com muitas // escrever em português amm as palavras na porta da sala, no quadro, nos armários, na mesa, os nomes dos colegas à frente de cada um, meter o nome... amm pronto escrevi amm escrevi mesmo e colava no armário, mesa, cadeira, quadro teto, amm pronto e eles iam associando a palavra... ao objeto.

J – ao objeto, sim. Ok! Sentiu necessidade de procurar ajuda ou formação?

P2 – Não.

J – Não, pois a professora também falou que teve a licenciatura.

P2 – (risos) Pois! Não, amm não sei. Quer dizer, pronto menti. A ajuda que nós decidimos pedir este ano foi à Leya...o material todo da Língua Não-Materna.

J – Ah sim! Receberam enquanto nós cá estivemos.

P2 – Do Português Língua Não-Materna, exatamente. E esses manuais e todos os materiais que vieram amm realmente são, são muito interessantes. Muito interessantes,

temos o manual do professor, temos os de nível 1, 2 e 3. Os manuais têm o nível 1, 2 e 3 para os alunos, onde tem fichas e...e outros materiais bastante interessantes e...e que nos ajudam imenso, sim, sim.

J – Ok

P2 – Eu disse que não, porque não senti necessidade, não é // não quero ser mal interpretada. É porque adapto-me. Tento adaptar-me com o que tenho // é...pronto // às vezes amm // acho que os professores do primeiro ciclo fazem omeletes sem ovos, como se costuma dizer. Nós com o pouco que temos conseguimos ultrapassar as coisas.

J – hm hm

P2 – Porque... não consigo ter mais apoio, não vou ter mais apoio, não vale a pena, mesmo fazendo um mail, fazendo um pedido, não tenho mais apoio amm portanto, não tenho mais recursos, portanto com o que há temos que nos adaptar. E por isso é que eu disse que não.

J – Sim, sim.

P2 – Porque não podia, não podia pedir, não me iam dar e mesmo pedindo, a resposta foi não amm e portanto temos que nos adaptar com aquilo que temos.

J – Ok. Amm Fez alguma pesquisa específica de recursos ou estratégias?

P2 – Pronto, fiz. Fizemos. Por isso é que quando foi a apresentação dos manuais perguntámos logo // este ano como vamos adotar manuais para o 3.º ano perguntámos às editoras quem é que tinha da língua – do Português como língua não materna. Esta editora foi uma das que amm disse que sim e pronto e realmente enviou-nos o material todo e nós temos também no nosso agrupamento, no site do nosso agrupamento temos uma pasta – uma pasta com... muitos documentos da língua não materna, porque como já tivemos uma colega vários anos a trabalhar no projeto da língua não materna, portanto temos também esses materiais que podemos utilizar, pronto.

J – Ok.

P2 – As fichas...para trabalhar o vocabulário com os alunos, pronto.

J – Ok. **Na sua opinião, como é que este tipo de situações deveria ser abordado?**

P2 – Amm as situações...

J – Dos alunos paquistaneses, por exemplo, que vêm para cá e não têm esse acompanhamento na escola de português língua não materna (INT)

P2 – Ah! Era importantíssimo. Um professor de língua não materna na escola...para trabalhar o vocabulário e a língua com eles. O vocabulário e a escrita! Pronto, trabalhar

o português. Porque se eles não souberem português, não conseguem aprender depois a matemática, depois não conseguem saber o estudo do meio, não conseguem comunicar. Primeiro têm que aprender o português e...e era importante. E cada vez se justifica mais, por isso é que esse projeto poderá ser viável de dar o português – dar português língua não materna nesta escola.

J – O tal projeto que falámos (INT)

P2 – Sim.

J – Falámos no início. Pois por isso é que lhe pedi logo para falarmos um bocadinho (risos).

P2 – Pois.

J – Amm pronto. **Durante o meu período de estágio...aqui na escola eu consegui observar algumas atividades que promoviam a interculturalidade entre a comunidade, como o posto de tatuagens henna realizadas pela mãe de um aluno paquistanês no dia da criança. É um hábito recorrente da escola promover este tipo de atividades? Se sim, porquê? E se pode dar-me alguns exemplos de outras atividades deste género que tenham dinamizado?**

P2 – Sim, já dei aquela semana da interculturalidade amm em que eles trazem comida, de diferentes países, dos seus países, não é? Trazem a comida e trajes, as roupas, trouxeram e...e músicas também.

J – Ok. Sim, um pouco do que falámos anteriormente.

P2 – Sim, já falámos. Temos feito essa // agora pronto, não fizemos e nos dois últimos anos que tivemos em confinamento também não fizemos. E este ano também não foi feito amm pronto, também não se podia fazer logo tudo de início, só mais tarde é que se começou a abrir a escola também amm aos pais e pronto.

J – Sim, ainda havia muitas regras...

P2 – Sim, ainda havia muitas restrições, portanto este ano não houve, mas para o ano provavelmente já-já haverá essa semana, até porque nós durante essa semana tínhamos dois dias abertos à comunidade, mas durante os outros dias, por isso é que era uma semana inteira, tínhamos aqui autores, sempre. Vinha sempre um escritor cá à escola apresentar o livro e era sempre de uma nacionalidade diferente, pronto. Trabalhávamos o livro antes, a obra. Isto também era organizado, esta parte da escritora foi sempre organizado pela professora Risoleta Montez, que é a professora bibliotecária amm lá da Alexandre Herculano amm e que desenvolve esses projetos nas escolas. Pronto, e nós já tivemos aqui vários escritores de várias nacionalidades, outros

deficientes. Tivemos aqui uma escritora que os miúdos ficaram... impressionadíssimos, que eu agora não me recordo o nome dela. Tenho montes de fotografias, que é anã e eles // os miúdos estavam sentados, quando se levantaram, até os da pré, muitos deles eram mais altos que...

J – que ela.

P2 – Que ela. E ficaram todos, pronto. Mas é muito bom esta diferença. Eles perceberem que apesar de ser anã, é uma escritora, tem um livro interessante, trabalharam o livro, teve sentada na cadeirinha dos da pré, porque ela é tão pequenina.

J – Sim, sim.

P2 – Pusemos tudo em miniatura. Pusemos a mesinha da pré, do jardim de infância, com as cadeirinhas para receber a autora, pronto. E trabalhámos o livro, ela veio, pronto. Tivemos, pronto, temos tido essas atividades na escola, sim.

J – Ok. **A professora sente necessidade de o seu conhecimento em relação à educação intercultural ou à diversidade em geral?**

P2 – Sim, eu gosto. Gosto bastante até porque...porque é como aquilo que nós dissemos à bocado... amm é o mundo global, hoje estamos num sítio, amanhã estamos no outro e...e temos que abrir os horizontes e temos que conhecer um pouco de tudo. O mundo já não é o mundo fechado como era antigamente.

J – É verdade. **Sobre este tema há alguma coisa que queira acrescentar, que eu não tenha perguntado?**

P2 – (A entrevistada acenou apenas com a cabeça que não).

J – Não? Ok, então muito obrigada (INT)

P2 – Não, agradeço. Tenho só a agradecer e...e tenho a agradecer e pronto e não me lembro de nada para perguntar...mas, mas pronto é muito interessante, é muito enriquecedor...para nós amm esta diversidade cultural. É gratificante, é enriquecedor, para nós como seres humanos amm estarmos com estas crianças, porque aprendemos muito, também.

J – Sim.

P2 – Sim, aprendemos! Aprendemos...a conhecer melhor as outras culturas e a valorizar as outras culturas, assim como eles têm que valorizar a nossa, eu reforço sempre isso amm, mas é muito giro. É muito giro porque nós não... não é a mesma coisa que ir viajar para um país.

J – É viver e estar em contacto todos os dias.

P2 – Exatamente. É diferente, pronto. Acho muito enriquecedor para todos! E acho que // todas as minhas turmas têm tido sempre assim uns casos, ou alunos hiperativos, ou com síndrome de asperger, ou com autismo, ou de etnia cigana, ou com pronto. Nunca tive uma turma sem... também acho que já não existe, não é? Isso é um caso assim // mas é bom. É bom porque se calhar aqueles meninos... que vêm daquelas turmas perfeitinhas, não é?

J – Sim.

P2 – Depois quando caem no mundo real amm se calhar ficam mais assustados ou não sabem lidar com algumas situações, pronto.

J – Sim.

P2 – E acho que é importante o ensino público nesse aspeto por causa da diversidade cultural e social. É muito bom, é muito bom. É bom e eu tenho...há uma turma onde há um menino de cadeira de rodas e ainda no outro dia a mãe de outro miúdo estava a dizer “É tão engraçado! Os cuidados que eles têm com ele, com o colega” // aliás aconteceu aqui. Um – a Riana torceu o pé, andou com o pé ligado e trazia muletas e os outros, um trazia a mochila, outro levava-lhe uma muleta e ela levava uma muleta e agarrava-se ao corrimão.

J – Que giro! Ajudavam-na.

P2 – Muito! É muito, muito, muito giro isto quando há // depois há aqueles assim mais..., mas isto é como tudo.

J – Sim, claro.

P2 – Mas isto é enriquecedor. Como ser humano, para aprenderem, é importante. E cada vez mais porque as pessoas cada vez são piores. Pronto, agradeço (IND).

J – Obrigada!

Entrevista P3:

J – Boa tarde, o meu nome é Jéssica Santos e estou a realizar esta entrevista no âmbito de uma investigação que me encontro a fazer para o relatório final de mestrado. A investigação é sobre as perceções e práticas de educadores e professores de 1.º ciclo sobre a gestão da diversidade cultural nas escolas e gostaria de agradecer desde já a tua participação e de assegurar que não há respostas certas nem erradas e que estou apenas interessada em ouvir quais são as tuas perceções e práticas relativamente a este tema. Gostaria de iniciar a nossa entrevista por falar um pouco sobre a tua

formação e percurso. Assim, **a primeira pergunta que tenho é se me podes falar um pouco sobre a tua formação e percurso até hoje?**

P3 – Pronto, então é assim, olha, a minha formação inicial é de educadores de infância, fiz o curso em Castelo Branco, depois, entretanto, ao fim do primeiro ano, achei que educadores de infância não era propriamente a minha praia e decidi fazer 1.º ciclo. Então, depois fiz a licenciatura em professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico e...e desenvolvi // eu estou // trabalho há 22 anos e tenho desenvolvido sempre as minhas práticas com... com várias ações de formação, pronto. Não te consigo enumerar todas, porque são milhares, pronto. Todos os anos...são mesmo muitas. Eu sou uma pessoa que faço muita formação, faço formação todos os anos, amm, por exemplo, nos últimos anos, eu decidi mudar um bocadinho a minha... a minha intervenção pedagógica e com isso vi necessidade de fazer ainda mais formações. A minha formação vai desde a supervisão pedagógica até às aprendizagens essenciais da matemática, do português, a capacitação digital, estas foram as últimas que fiz, pronto. Por isso, vai... // eu costumo ser cooperante, sou professora cooperante, trabalho muito com a ESE de Lisboa, com o, acho que é ISCTE de Leiria, acho que é isso também, por isso...são muitos anos.

J – Ok. Tendo em conta a tua prática, **quais são as áreas em que te sentes menos à vontade e porquê?**

P3 – Olha, não querendo ser, nem querendo parecer muito...presunçosa (risos), eu normalmente não considero que haja áreas em que nós estejamos mais à vontade ou menos à vontade. O que eu acho é que o ensino está em constante transformação e nós temos sistematicamente que o acompanhar. Posso dar-te, também, um exemplo: as aprendizagens essenciais do 3.º e do 1.º ano da matemática mudaram, então eu comecei ontem uma formação amm acerca disso. Eu sou formanda e vou ser formadora das aprendizagens essenciais da matemática. O que é que eu te quero dizer com isto? Não existe uma área em que eu sinta mais constrangimento, o que eu sinto é que, com o passar do tempo, com a evolução, nós estamos num ensino cada vez mais tecnológico, estás a ver, e eu acho que aquilo que eu sinto é que nós, professores, não podemos pensar que “Ai eu sinto-me menos à vontade com isto”, não! Então, o que eu sinto é uma grande vontade de fazer uma evolução e, nesse sentido, neste momento eu não sinto nenhum constrangimento por isso, porque tenho feito sempre formação, que me permite não ter esses constrangimentos. Não sei se te respondi, Jéssica, não sei se (INT)

J – Sim, sim! E **a próxima pergunta até seria em quais é que te sentias mais à vontade**, mas sendo assim, acho que está respondido na mesma (INT)

P3 – Mas deixa-me dizer-te uma coisa, aquilo que eu sinto mesmo mais à vontade // eu trabalho muito amm eu trabalho muito com o professor Carlos Neto (INT)

J – Sim.

P3 – Amm e trabalho muito com o professor José Pacheco. Eu sou professora numa escola em que utilizo amm uma pe- uma // eu não sou totalmente Escola Moderna, estás a ver, eu sou ali um bocadinho um *mix* de várias, pronto. Nesse sentido, eu posso dizer que a área em que eu me sinto mais à vontade é nas relações sociais, pronto, porque é uma área que eu acho que não é tão focada na escola, porque as escolas focam-se todas muito no português, na matemática, no estudo do meio, nas competências digitais e muitas vezes esquecem-se das relações humanas, não é, então eu vou-te dizer que o que eu // na minha // aquilo que eu me sinto mais à vontade, não é, a competência que eu acho que desenvolvo mais em mim e nos meus alunos, são as relações pessoais e interpessoais.

J – Ok, muito interessante. Pronto, agora que já ouvi um bocadinho sobre o teu percurso até aqui, gostaria que passássemos para uma parte da entrevista onde falamos sobre o contexto escolar em que exerces a tua prática. **Consegues dizer-me em que contexto exerces atualmente a tua prática?**

P3 – Sim, eu sou professora num agrupamento de escolas...relativamente pequenino. É pequenino, eu sou professora numa escola de 47 alunos, portanto somos uma escola pequenina. Eu tenho 2.º e 3.º ano e a minha colega tem 1.º e 4.º. Não obstante disto, eu sou coordenadora pedagógica do 3.º ano de escolaridade e acabo por trabalhar com todos os miúdos do agrupamento do 3.º ano. O meu contexto escolar, onde os meus alunos estão, estão na periferia da cidade, a escola fica a 5 quilómetros de Torres Vedras, não é, o que é que acontece, apesar de ser uma escola da cidade, é uma escola onde nenhum aluno reside naquela localidade, porque era um edifício que estava fechado e que quando nós pedimos ao Ministério da Educação para fazer a reabilitação do edifício, fizemo-lo porque dissemos que não queríamos trabalhar como os demais, queríamos trabalhar de uma forma diferente e, então, o ministério da educação deixou-nos reativar o edifício, ou seja, é uma escola em contexto citadino, estás a ver? Todos os meninos são meninos da cidade de Torres Vedras, no entanto, como a escola está mais na periferia, eles têm – eles conseguem fazer aprendizagens num contexto mais rural. Apesar de ser uma escola da cidade, fazem as suas aprendizagens num contexto

mais rural, porque não estamos cercados de prédios, mas ficamos perto de Torres Vedras, sim. E é uma escola pequenina, são 46- 47, desculpa.

J – E a tua turma, a turma com quem trabalhas? Consegues-me descrever?

P3 – A turma com quem trabalho tem onze meninos de 2.º ano e treze de 3.º. Eles são 24. Tenho duas meninas // três, tenho três crianças com medidas universais, porque têm todas relatório médico (IND) défice de atenção, pronto. Tenho uma criança com medidas seletivas, que tem um tipo de epilepsia, pronto, e todos os outros são aquilo a que nós chamamos alunos com percurso regular, não é? Em termos de nacionalidades, tenho um menino ucraniano, tenho uma criança...e um menino brasileiro. Em termos de aprendizagem, são crianças muito criativas, muito comunicativas, muito curiosas, também porque a prática letiva as leva a isso, não é? Eles já estão comigo, os de 2.º ano, este vai ser o segundo ano, os de 3.º, vai ser o terceiro ano e eles já estão muito habituados àquele tipo de ensino em que eles é que // eu sou apenas uma tutora, não é? Eles normalmente, são eles que questionam, colocam hipóteses, vão ver se funciona, se não funciona, porque é que não funcionou, como é que nós podemos fazer para que funcione. Obviamente que há momentos em que eu deixo de ser tutora e passo, efetivamente, a trazer o foco para mim, mas na maior parte das vezes, eu tento que isso não aconteça. São alunos que não trabalham // que utilizam o manual como recurso e não como uma bíblia, ou seja, o manual escolar está lá, efetivamente podemos utilizá-lo, mas na maior parte das vezes nós aprendemos com um roteiro de aprendizagem e esse roteiro de aprendizagem está elaborado para o grupo de ano, mas cada criança tem a sua especificidade e o seu roteiro, ou seja, os roteiros estão adaptados a cada aluno. Não sei se há mais alguma coisa que queiras saber. Vai-me perguntando.

J – Não. A próxima pergunta que eu ia fazer era para **caraterizares relativamente à diversidade**, mas eu penso que ficou respondido.

P3 – Ponto.

J – Pronto, vamos passar a uma última parte da entrevista, em que eu gostaria de ouvir um pouco sobre as tuas práticas. **Como é que tu percecionas a questão da diversidade étnico-racial e sociolinguística na escola?**

P3 – Ai... sabes a minha escola, é muito fácil falar nisso, porque na minha escola não existe, estás a ver? Pronto.

J – Mas isso é bom para mim também, para ter o teu ponto de vista.

P3 – Deixa-me ver, é que efetivamente eu não tenho essas barreiras, na minha escola em concreto, Jéssica, não existem, porque repara, a criança que eu tenho ucraniana

não veio agora, não veio neste contexto em que nós estamos agora, não é? Ou seja, é uma criança que ela utiliza a diferença da linguagem para ensinar aos outros. Imagina, nós temos sempre um dia em que falamos da diversidade cultural. O nosso agrupamento é um agrupamento com grande diversidade cultural, então nós preparamos sempre para aquela semana uma apresentação, tendo por base a cultura do nosso aluno. O que é que acontece? Ele ensinou os outros a fazer determinadas receitas, ele ensina os outros a falar e a compreender a sua linguagem, pronto. Não existem grandes barreiras, até porque a comunicação com os pais // inicialmente eu falava com os pais através do telemóvel, o Google Tradutor é o nosso melhor amigo, mas depois efetivamente quem fazia essa ponte era o aluno. No que diz respeito ao racial, eu nunca sinto isso Jéssica, porque eles aceitam-se // olha, um dos lemas da turma, eu costumo fazer com os miúdos aquilo a que nós chamamos o acordo da turma. Eu não acredito nas regras realizadas pelos professores, porque essas regras são dos professores, não são dos alunos, pronto, então eu nunca construo regras, quem as faz são eles. Hoje não, porque foi o primeiro dia de aulas e foi dia de brincadeira para se reverem e para estarem uns com os outros, mas amanhã uma das tarefas é efetivamente criarmos o nosso acordo de turma, não é, e entretanto eles hoje estavam lá e nós recebemos alguns alunos novos e eles estavam “Ó professora, há regras que se mantêm, não podemos deixar ninguém brincar sozinho ou aceitamos todos como são”, pronto, repara, não havendo ali um contexto muito grande de diferenciação, estás a ver, em termos de culturas ou em termos de raças, o que acontece efetivamente é que eles, entre eles, acabam por ter esta atenção, o não deixar ninguém sozinho, o respeitar os valores de cada um, cada um tem “Não és capaz hoje, és capaz amanhã” ou “Eu não sei não existe, eu vou tentar e vou conseguir”, por exemplo, eles utilizam muito ainda a palavra “ainda”, “tu ainda não és capaz”, percebes? Ora são miúdos que são muito trabalhados na questão social, estás a ver Jéssica, e eu nunca sinto essa questão da diferenciação racial em termos de culturas quando as culturas que vêm são muito bem assimiladas, estás a ver, são muito bem integradas. Nós não costumamos sentir nenhuma diferenciação, não há nenhum choque, estás a ver, não há nenhum choque cultural, pronto. O que acaba por acontecer, imagina, vem uma criança inglesa, como já nos aconteceu, tivemos um menino na outra turma que era inglês. O que é que aconteceu? Criámos o chá das 5, ele ensinou o que era o chá das 5 e o que é que era um scone, fizemos um circuito de aprendizagem em que a mãe dele nos veio ensinar a fazer scones, estás a perceber? É tudo muito trabalhado // olha às vezes mesmo a

questão dos vegetarianos. Nem tem nada a ver com raça nem com etnia, mas repara, eles acabam por explicar aos outros porque é que comem assim, porque é que decidiram comer assim e para os outros aquilo está tudo bem, porque é normal e é uma opção dele, estás a ver? É uma escola em que os miúdos desde o primeiro ano são habituados a respeitar as opções dos outros. E então eu não sinto, não te consigo ajudar muito, porque (...) não tenho lá disso, estás a ver, não...

J – Sim, sim (risos). **Hoje em dia fala-se muito de racismo e desigualdades na educação. Na tua perspetiva, a desigualdade ou o racismo é um tema importante a ser trabalhado na escola e porquê? Se sim ou não, porquê?**

P3 – É muito importante. Olha, o meu agrupamento, é um agrupamento ondem existe muita etnia cigana e existem muitos meninos efetivamente vindos de Angola e de // como te digo, esta questão de haver uma semana cultural, em que fale sobre todas as culturas de todos os alunos que aquele agrupamento tem, já não estamos a falar em escola, estamos a falar em agrupamento, é muito importante, porque permite uns aos outros irem falando sobre o que é a sua verdade e a sua realidade, não é? Depois é muito importante haver essa, mesmo essa questão do racismo, porque repara, muitas vezes as pessoas dizem “Ah é cigano, não importa”, “Ah é //desculpa a expressão, mas // é preto, não aprende” e muitas vezes os miúdos já vão com essa conotação, não é, social e nem sequer lhes é dada a oportunidade de mostrarem aquilo que realmente são, porque as crianças já vão com uma conotação muito grande em cima. Então o que é que acontece? No nosso agrupamento, para que isso não aconteça, nós temos a tempo inteiro dois mediadores ciganos, um mediador cigano do sexo masculino e um mediador cigano do sexo feminino. Isto porque também sabes que a partir do 2.º ciclo, as meninas ciganas deixam, muitas vezes de ir à escola. É uma questão cultural. Então o que é que acontece? Para que elas consigam fazer até ao 9.º ano, nós integrámos mediadores dessas culturas lá dentro da escola, estás a ver, para que os miúdos // para já para que os miúdos que façam parte dessas etnias se sintam acompanhados, não se sintam uma minoria, mas sim fazendo parte e depois porque também queremos dar // que os outros percebam que o eu estar em maioria não significa não aceitar a diferença, pronto, e muitas vezes esses problemas racistas acabam por não acontecer por isso mesmo, porque temos sempre mediadores ou ciganos, ou imagina, agora tivemos estes miúdos ucranianos ou miúdos que vêm de Angola muitas vezes refugiados, nós temos sempre um mediador, não é, porque eles estão sempre inseridos numa comunidade e dentro dessa comunidade existe sempre um mediador que faz a ponte com os

encarregados de educação, com a escola, com os professores, com os tutores, muitos deles têm tutores. Isto para quê? Para que eles não se sintam sozinhos e não haja aso a bullying, a racismo, “tu és preto”, “tu és cigano”, pronto. No nosso agrupamento, não é na minha escola, é no nosso agrupamento, existe muito a cultura do trabalhar a diferença como sendo igual, como sendo parte de um todo, ou seja, eles não são uma parcela, fazem parte do todo. É parte por aí, em arranjar tutores. Existem muitos professores tutores desses miúdos, nós temos uma equipa muito // não sei se já te falaram nisto, mas nós na nossa escola temos uma equipa (IND). Nós temos sempre duas assistentes sociais a trabalhar com estes miúdos, temos sempre três psicólogas a tempo inteiro, para além dos mediadores, que fazem a ponte para que não haja problemas lá no agrupamento com esses miúdos. Sem problemas, nem com eles, nem para eles.

J – É espetacular haver isso!

P3 – É uma perspetiva diferente, Jéssica (risos). Por isso é que eu te estava a dizer que isto é uma perspetiva um bocadinho diferente, ó Jéssica! Eu se calhar vim aqui estragar-te a coisa (risos).

J – Não, mas eu acho que para mim é ótimo, porque estou a ver um ponto de vista completamente diferente de, por exemplo, do que eu vivi em estágio e do que também já ouvi de outras professoras, não é? E esse acompanhamento dos psicólogos, dos assistentes sociais e dos tutores é muito bom e fiquei surpreendida.

P3 – Olha, por exemplo, o Miguel (Miguel é outro professor do agrupamento) este ano tem dois refugiados ucranianos, para tu perceberes. Então nós temos sempre uma tutora que faz o trabalho entre o professor da turma e os pais. Existe sempre um intermediário. Porquê? Para que a criança não se sinta mal, para que os pais não se sintam mal e para que ele se consiga integrar naquela turma, por exemplo, as crianças têm sempre também a componente do Português Língua Não Materna. Existe sempre um professor, um de 1.º ciclo, não é? Neste caso poderá ser um ou poderão ser vários, por exemplo, em cada duas, três escolas, existe o professor de Português Língua Não Materna. Pronto, existe um no 2.º ciclo, que dizer não sei se são um, se são dois, não te consigo dizer quantos existem, não é? Mas sei que existem professores de Português Língua Não Materna, quer para o 1.º ciclo, quer para o 2.º, quer para o 3.º ciclo e que também fazem muitas vezes esse acompanhamento, não é? Depois existe a equipa do (IND) que faz a ponte e dissemina tudo, para que não haja problemas efetivamente raciais na escola. Sabes que nós estamos num agrupamento situado num bairro social.

O meu agrupamento está situado num bairro social, muitas vezes foi destrutado como agrupamento porque “Ah é o agrupamento dos ciganos, é o agrupamento dos ciganos” e por uma questão racial as pessoas da cidade nem vinham trazer as crianças para este agrupamento, porque era o agrupamento onde havia pretos e ciganos e blá blá blá, pronto, e acabamos por dar uma chapada de luva branca a todos os outros agrupamentos, que têm problemas graves, não é, porquê? Porque não têm equipas multidisciplinares, que efetivamente façam uma precaução para que estes problemas não aconteçam. Obviamente há aqui outra pontinha que é muito importante, que é a Escola Segura. Nós trabalhamos muito em paralelo com a Escola Segura no 2.º e 3.º ciclo. Depois também há outra coisa muito importante. Elas não são vistas como fazendo parte da equipa da escola, porque são vistas como mulheres de limpeza, mas são as auxiliares. As auxiliares de ação educativa não estão sentadas, Jéssica. Elas andam pela escola, elas andam pelo agrupamento, elas sabem o nome de todos os alunos do agrupamento e isso é muito importante porque vai fazer uma prevenção para que não haja disparates maiores, não é? Outra coisa também muito importante que o agrupamento tem é o Gabinete de Apoio ao Aluno. No gabinete de apoio ao aluno há uma professora que tem formação em coach, não é, e tem um saco de boxe, para tu veres, tem um saco de boxe e tem um espaço de meditação, estás a ver a (IND). É aqui uma coisa completamente diferente, uma divergência, amm e este gabinete de apoio ao aluno funciona com os professores que já têm uma grande redução da componente letiva, não é, mas que efetivamente apanha estes miúdos com comportamentos mais divergentes, não é, e que os tenta efetivamente voltar a pôr na linha. No que diz respeito ao nosso 1.º ciclo, é como te digo, existem mediadores ciganos, por exemplo para travar o absentismo escolar, porque muitas vezes os meninos de etnia cigana, porque são aqueles que nós temos mais que faltam muito à escola, pronto. Depois existem também todas, todos, estão tratadas todas // as assistentes sociais funcionam muito bem porque temos um acompanhamento em termos de refeitório e de cantina. Todos têm direito a lanche, todos têm direito a almoço, todos têm direito a levar qualquer coisinha depois para o jantar, aqueles que necessitam, pronto. Isto é um trabalho que é vindo feito, que está a ser feito neste agrupamento há muito tempo. E porquê, Jéssica? Porque estamos efetivamente situados enquanto agrupamento num bairro social. O 2.º e 3.º ciclo está nesse bairro social, estás a ver? E depois todas as outras escolas // depois existe aqui uma divergência, uma discrepância total em termos de 1.º ciclo, porque o 1.º ciclo tem muitas escolas ricas (risos), estás a ver? Portanto tem que haver aqui um grande

balanço e uma grande organização, para que tudo flua muito bem, para que não haja aqui aso a racismo ou a que os miúdos sejam tratados de formas diferentes. Por exemplo, eu vou-te dar aqui um exemplo que é muito engraçado, às vezes dizem que nestes agrupamentos onde há muitos ciganos, miúdos de outras culturas, dizem que há muitos roubos, não é? É engraçadíssimo, olha, eles deixam tudo por lá espalhado e nada desaparece, Jéssica. Porque é que será?

J – Pois é.

P3 – Acho que tem a ver com a mentalidade. Tem a ver com a mentalidade. Nós acreditamos que estes miúdos são as divergências da escola, são os problemas da escola, porquê? Porque a escola não os acolhe. Quando a escola os acolhe, ou seja, o que é que acontece no nosso sistema de ensino? Eles só são um problema, porque nós lhes estamos a dizer sistematicamente “tu vais ser um problema”. Porque no dia em que o professor disser “tu não és um problema, tu fazes parte da solução”, os miúdos mudam completamente. Mas isto é uma, na minha opinião, é algo que tem de ser muito trabalhado no nosso sistema de ensino, é a visão que os outros têm acerca de alguém, porque aquilo que eu acho acerca de ti vai ditar aquilo que tu vais ser no contexto comigo, pronto, e isto é a minha opinião pessoal.

J – Em relação aos alunos ciganos e o que se pensa dos alunos, no último estágio em que estive, é uma escola onde sempre houve muitos alunos ciganos. É uma zona onde há e um meio muito rural também e eram vistos tal como no teu agrupamento, na tua escola e lá está, é...é espetacular ver essa ligação com os alunos.

P3 – É, mas o ponto principal é este. Enquanto os professores não se ligarem aos seus alunos, o sucesso educativo nunca vai fazer parte da realidade, porque quando tu dizes a um aluno “tu não és capaz”, ele não vai ser capaz, porque tu já lhe estás a negar o ele ser capaz, por exemplo, olha, este ano no nosso agrupamento, nós entrámos para a substalidade e houve aqui muitas conversas entre professores, algo que nós falámos muito em deixar cair são os quadros de mérito. O quadro de mérito é dado aos alunos cujos pais olham para eles, têm refeições em casa, têm computador, então esses miúdos já estão muito mais à frente daqueles que têm negativa e que fazem um esforço para ter um suficiente. Aquele sim, merecia estar no quadro de mérito, porque ele não tem jantar, ele dorme cheio de frio, mas ele conseguiu passar da negativa para o suficiente. Então quem merecia estar no quadro de mérito não era aquele que partiu do 4 para o 5, porque a partir do momento em que ele parte do 4, ele já parte com uma grande vantagem, mas sim o quadro de mérito deveria ser daquele que partiu do 2,

porque para ele chegar do 2 ao 3, fez um grande caminho sozinho e com grandes dificuldades. E eu acho que importa, no que diz respeito à educação, falar um bocadinho sobre isto. O facto de ele ser cigano já lhe põe ali imensas restrições, porque a mãe só tem até ao 4.º ano, porque a maioria dos pais são analfabetos funcionais, sabem escrever o nome deles e pouco mais e isto já traz uma carga social para aquelas crianças, que lhes vai dificultar muito, não é? Então o que nós temos que fazer aqui é começar a desbravar mato e mostrar que estas crianças são capazes. Daí trazermos mediadores das culturas para dentro do agrupamento, porque trazer o mediador permite que estas crianças tenham uma educação diferente daquela que os pais tiveram. Para te dizer também, a maior parte dos pais destes miúdos de etnias ciganas já todos trabalham e não na feira. A Câmara Municipal de Torres Vedras tem uma parceria, em que eles trabalham nos centros comerciais, no Jumbo, no Modelo, na... até na jardinagem, porque muitos deles, ou seja, existe uma série de setores, na sociedade em Torres, que eles fazem parte. E está tudo bem!

J – E é muito bom.

P3 – Ou seja, isto parte logo // é a relação entre a escola com a sociedade, estás a ver? Quando a sociedade permite a inclusão destas famílias, a escola também tem que permitir a inclusão dos seus filhos. Fala-se muito da inclusão, mas a inclusão é assim um bocadinho... é muita parra, pouca uva (risos). Falam muito, fazem pouco. Não sei se estás a perceber, pronto (risos).

J – Sim, sim (risos). Eu percebi. Olha, felizmente não estás, mas **já estiveste em algum contexto em que esta problemática do racismo ou da desigualdade fosse evidente?**

P3 – Já. Eu sou professora há 22 anos, estive em vários agrupamentos, um dos agrupamentos em que eu estive aqui em Torres isso acontecia de forma até (...) a própria direção do agrupamento tinha este não cuidado com os alunos e efetivamente existe aqui uma seleção de alunos, percebes? O, a // sim, isso existe. Existe aqui a tal seleção dos alunos, os que são bons alunos, os que não são nesta etnia, os que na na na. Isto chegou a acontecer aqui, nesta, num dos agrupamentos onde eu trabalhei. E existe também a constituição de turmas “Ah! Esta é a turma onde ficam estes e aquela é a turma onde ficam”, estás a perceber? Isto acontece na nossa sociedade, acontece.

J – Sim, o meu percurso escolar foi numa escola onde os alunos eram mesmo selecionados, os alunos que entravam e os que não entravam, não é? Para não haver

etnias, as turmas também eram da A à E, porque a A eram os melhores alunos e a E era para os alunos (INT)

P3 – Mas vou-te dizer uma coisa, Jéssica. Isso ainda não acabou, isso continua a existir.

J – É uma pena.

P3 – Mas sim, já passei por essa experiência. Enquanto Ser humana não me via naquela, pronto, começou a ser muito constrangedor... até te posso dizer mais, é a minha área de residência em termos de casa e o meu filho nunca foi para uma escola daquele agrupamento. Chegaram-me a dizer assim “Ó Elsa, quando o teu filho vier para aqui a gente arranja-lhe uma turminha”. O meu filho está no agrupamento dos ciganos (risos).

J – Pois... é, é (INT)

P3 – Ai eu sou uma mãe tão má, coragem (risos).

J – Não acho, não acho. Pronto a próxima pergunta está respondida, que **era “Diria que o local onde trabalha atualmente é um contexto onde existem dificuldades associadas à diversidade racial?”**, mas já me disseste que não. Pronto, **costumas incluir a temática da diversidade cultural na sua prática educativa ou não tem sido muito relevante?**

P3 – Faço sempre. Temos aquela semana do agrupamento e, para além disso, fazemos sempre. Por exemplo, imagina, aqui em Torres existe o Dia do Cigano. Quando esse dia é comemorado em todas as outras escolas, na nossa escola nós também falamos sobre isso, estás a ver? Quando... imagina nós temos um miúdo brasileiro, por exemplo. Aquilo que eles mais prezam lá é o carnaval, porquê? Fomos fazer uma pesquisa acerca disso, porque é que o carnaval é importante, por exemplo. A mandioca, eles adoram mandioca, “o que é que é a mandioca? Vamos lá ver o que é que se pode fazer com mandioca”. Ou seja, sempre que possível nós tentamos integrar, não é, nas nossas dinâmicas, na escola algumas questões que possam dar a conhecer aos outros a cultura daquela criança que é diferente daqueles que já lá estão. Sim, sempre que possível integramos estas dinâmicas.

J – Ok. **Já realizaste atividades relacionadas com este tema no passado com outras turmas? Se sim, porquê e que tipo de atividades?**

P3 – Olha, sempre fizemos, até porque nos vários agrupamentos onde eu trabalhei, existia sempre esta... e o próprio programa do 1.º Ciclo, agora são as aprendizagens essenciais, mas antes era o programa, sempre faz referência a estas questões, a estas questões étnicas, a esta diferenciação cultural. Amm e eu creio que na maioria dos

agrupamentos já é uma prática comum existirem as semanas culturais, pronto e isso é algo que nós já fazemos sempre assim, com semanas culturais, em que nós escolhemos todos os anos duas ou três culturas diferentes para abordarmos, em que os miúdos fazem projetos e apresentam aos outros. Na maior parte das vezes tentamos sempre partir da diversidade cultural que temos na nossa escola, porque o que faz sentido não é // às vezes podemos estudar também alguma cultura que não esteja presente no nosso contexto educativo, mas aquilo que faz sentido é aproximar os nossos alunos, a nossa cultura portuguesa às outras que estão nas nossas escolas e que são diferentes da nossa. Mas sim, fazemos sempre, com lanchinhos, com...com...// até mesmo o sistema de ensino é diferente, por exemplo, olha, na questão dos miúdos brasileiros, eles gostam muito de falar na escola que têm lá, porque é completamente diferente da escola que têm aqui, estás a ver? Os miúdos holandeses! Os miúdos holandeses trabalham muito a pintura. Eu tive o ano passado, há dois anos, tive uma menina holandesa e ela trouxe para a nossa sala de aula uma quantidade enorme de pintores e de artistas plásticos, porque os holandeses ligam muito à cultura, à artista plástica // ela tocava maravilhosamente bem o piano e uma série de instrumentos musicais e ela trouxe muito para a sala de aula a cultura dela, música, as artes, pronto, por isso, de formas muito diferentes, mas sim, sempre, utilizamos sempre.

J – Ok. No que diz respeito à organização da sala, costumas incluir materiais ou recursos alusivos a esta temática?

P3 – Olha, deixa-me dizer-te, os recursos passam até pelos lápis de cor. Às vezes os miúdos têm a...a... dizem-nos assim “Ó professora, tens cor de pele?” e eu fico a olhar para eles e normalmente eu tiro a minha caixa de lápis de cor e digo, “qual pele?” e tenho uma série de cores “todas estas que tu aqui tens são cores de pele, qual é que queres?”, pronto, mais básico. Estás a ver? Até na questão dos lápis ou das canetas, nas cores, os miúdos têm muito este hábito de dizer “tens cor de pele?”. Cor de pele? Mas o que é que é cor de pele? Pronto. A par disso tudo, eu tenho muitos cartazes na sala de aula, a minha sala é muito dinâmica e...eu não faço sempre a cor de pele dita normal, pronto. Eles têm, sim, temos muito recurso a isso. Por exemplo, não há aquela coisinha de fazer “Ah vamos fazer um recado para os pais e só” // podemos utilizar um menino asiático. Então, se ele está lá, se ele faz parte da nossa sala de aula, porque não colocar um menino asiático? Olha, por exemplo, agora as miúdas o ano passado pediram-nos se podiam ter umas bonecas, então nós comprámos aquelas bonecas que

são as Newborn e então só têm duas ou três bonecas: uma é asiática, outra é síndrome de Down, a outra...pronto.

J – Eu já sei quais são, sim.

P3 – Mas sim, os recursos visuais são muito importantes no 1.º Ciclo e nós, na nossa escola, os recursos visuais não têm todos a mesma cor de pele branca, não. Existem várias dinâmicas de cor, assim como até os próprios brinquedos que eles utilizam. Tivemos esse cuidado em, com a associação de pais, para comprarmos efetivamente e para termos a acesso a materiais que façam efetivamente essa interculturalidade, não é?

J – Ok. **Há alguma prática ou experiência nesta área que te tenha marcado?**

P3 – Olha eu acho que aquilo que me marca mais mesmo é o facto de estar, enquanto professora, numa reunião de professores e de ouvir um comentário deste género “Ah esse é preto, não aprende”, “ah esse é cigano, põe para o canto”. Não preciso de mais experiência nenhuma! Estes comentários, que ainda hoje se ouvem nas reuniões de professores são tudo aquilo que me deixa constrangida. Não te posso dar mais exemplo nenhum, porque estes são aqueles que mais me marcam, percebes? É aqueles // ou mesmo “ah esse é deficiente” ou então chegar uma colega ao pé de ti, que te vai dar apoio educativo e dizer “ah eu não apoio deficientes”. Mas o que é que é um deficiente? Deficiente é ela! Opá desculpa, mas isto realmente mexe comigo, sabes? Mas hoje em dia isto não desapareceu, continua aqui, no sistema educativo. Muitas vezes estes miúdos que são mais hiperativos ou têm mais estas questões sociais, eu sei que a vida deles não é fácil e que é muito difícil eles se integrarem no contexto escolar e eu sei que existe uma quantidade de problemas por trás disso, porque muitas vezes os agrupamentos não estão preparados para lidar com estes miúdos, Jéssica, nem com as famílias. Isto são miúdos que os pais saem de casa para trabalhar e os deixam deitados e eles têm que se levantar sozinhos para ir para a escola, têm que ser autónomos a preparar o seu lanche e se não prepararem e se não houver nada para comer em casa, eles vão para a escola assim, pronto. E custa-me depois que tu chegues a uma reunião de professores ou sala de professores e entres e se esteja a falar desta criança que tem este contexto social e se diga “ah isso é cigano, nem vale a pena”. Acho que isto chega, Jéssica. O que mais me custa é a postura que alguns professores ainda têm perante estes alunos, porque se eu, professora, tenho esta postura, todos os colegas da turma a vão ter.

J – Sim, exatamente, estás a passar o exemplo.

P3 – É isto.

J – Olha, **quais são os teus motivos para trabalhar este tema? E achas que faz sentido trabalhar esta temática em contextos onde não há diversidade étnico-racial ou sociolinguística?**

P3 – Acho que faz todo o sentido trabalhar, quer haja, quer não haja, porque os miúdos têm de perceber que o umbigo deles não é o centro do universo e, por eu estar em maioria, não significa que não possa respeitar a minoria. E aquilo que nós devemos ensinar aos nossos alunos mais que as matérias e os conteúdos é a ser Seres Humanos. É a ter a empatia para com os outros. Assim sendo, faz todo o sentido, quer se tenha, quer não se tenha alunos de diferentes etnias falar acerca disto, experienciar situações que envolvam práticas destes miúdos ou destas culturas ou whatever, porque nós não vivemos sozinhos no planeta Terra. Somos muitos e de diferentes cores. Porque é muito bonito dizer que vamos trabalhar os direitos das crianças, “todos diferentes, todos iguais”, mas depois é só isto, estás a ver? Olha os meus alunos fazem sempre uma atividade, que é o dia do pijama e eles todos os anos partilham esta causa solidária e a primeira vez eles, a primeira vez que o fizemos lá na escola, eles disseram “Ó professora, mas o que é que são meninos com necessidades? O que é que são meninos sem famílias? O que é que é uma família de acolhimento?”, estás a ver? Pronto. E eu acho que são estas pequenas experiências sociais que tu lhes vais dando que fazem deles seres humanos melhores. Eles vão para a sociedade e são cidadãos conscientes e respeitadores e que não dizem “Olha que vem lá um preto!”, estás a ver? É uma questão de educação, Jéssica! Por isso é que eu acho que os miúdos, independentemente do contexto cultural, // eu posso ter um contexto, o nível na minha sala de aula, na minha escola, eu posso ter um nível sociocultural médio-alto, estás a ver? Não há ali uma criança na minha sala de aula que tenha dificuldades económicas, mas se calhar é importante que elas saibam que existem crianças que as têm e como é que elas podem ajudar as outras crianças. E não há nenhuma criança de etnia cigana, mas e se fosse cigana? Como é que nós os devemos tratar? De onde é que vem a cultura cigana? Eles eram povos nómadas, o que é que é um povo nómada? Estás a ver? Existe aqui uma série de questões que se as crianças // às vezes as pessoas dizem “ah eles não têm maturidade”, não, maturidade não temos nós, porque existem várias maneiras de chegar a estas questões com os miúdos. Eu acho que faz todo o sentido, mesmo que não queiram fazer uma atividade planeada, uma simples conversa, tu lanças uma questão e a partir daí os miúdos criam uma série de hipóteses e saem

conversas fascinantes. Olha, por exemplo, nós temos um momento zen e uma das histórias quando se falou dos refugiados sírios amm uma das histórias que nós trabalhámos foi a história do (IND), que era um menino que efetivamente tinha outra nacionalidade, que fugiu do seu país, porque é que ele fugiu? O que é que é uma burca? Pronto, isto tudo são tudo questões que podem ser trabalhadas até apenas na leitura de um livro. Não é nada muito planeado, estás a ver?

J – Achas que o facto de teres alunos com necessidades educativas na sala torna as crianças mais acessíveis para a diversidade?

P3 – (...) Não. Eu acho que eles podem estar e não estar. Aquilo que torna as crianças mais recetivas para a diversidade é a forma como tu falas com elas todos os dias. Porque eu posso não ter uma criança com cadeira de rodas, eu posso não ter uma baixa visão // olha, por exemplo, nós temos uma menina que é hiperativa e a mãe dela disse-me “Ó Elsa, vamos dizer – vou dizer a esta criança que é hiperativa? Ou vamos falar com os outros?” e eu disse “Não, não vamos. Não vamos! Vamos contar uma história qualquer, vamos falar de bichinhos carpinteiros, vamos inventar aqui uma dinâmica qualquer para eles respeitarem a especificidade da sua filha, mas não há necessidade de chamar (...) de dizer que ela é uma NEE”, entendes? Eu acho que eu tanto posso trabalhar os miúdos para a diversidade e para estas questões, quer estando um aluno com este problema, quer não estando. Por exemplo, nós não temos nenhum aluno com Síndrome de Down e os meus miúdos, quando falam destes miúdos, falam com uma naturalidade fantástica, sabes porquê? Porque quando apareceu aquele Newborn lá na escola, toda a gente quis saber porque é que ele era assim e não havia nenhuma criança com Síndrome de Down, porém nós trabalhámos essa questão, de como é que esses meninos trabalham e epá eles aceitam isso com uma naturalidade fantástica, ou seja, o que eu te queria dizer é que o estar é uma vantagem, mas o não estar só é uma desvantagem quando o professor ignora a sociedade que temos. Quando eu não ignoro, eu posso igualmente trazer esse assunto para dentro da sala de aula, mesmo não estando lá nenhuma criança com Necessidade Educativas Especiais.

J – E fazendo sentido sempre. Ok. Olha sentes necessidade de aprofundar o teu conhecimento em relação à educação intercultural ou à diversidade em geral?

P3 – Vou-te dizer uma coisa, por acaso não é algo que eu tenha feito, ou seja, tenho formação em milhares de coisas. De facto, nesse campo não é o campo onde eu tenho mais formação e é muito fácil de eu perceber porquê. Porque neste momento nunca estive numa situação que me levasse a isso, a essa necessidade. Não está fora de

questão, no entanto, neste momento, ainda não fiz muita formação acerca do assunto. De facto, não fiz, Jéssica, porque ainda não senti essa necessidade.

J – Ok. **Sobre este tema há alguma coisa que queiras acrescentar que eu não tenha perguntado?**

P3 – Não. Eu acho que perguntaste tudo. Eu acho que efetivamente a única coisa que eu gostava de acrescentar é que a educação fazemo-la nós todos os dias. Não são os professores, não são os alunos, tem que haver aqui uma equipa coesa de trabalho em educação, porque a educação somos todos nós. Então era bom que nós começássemos a ver o mundo como um todo e não como uma parte. É só isso.

J – Olha Elsa, muito obrigada pela tua participação, por me ajudares e eu gostei muito da entrevista e gostei muito de ouvir o que tinhas para dizer e para partilhar, porque realmente deu-me uma perspetiva diferente do que já vi e ouvi e achei muito interessante.

Entrevista P4:

J – Boa tarde, o meu nome é Jéssica Santos e estou a realizar esta entrevista no âmbito de uma investigação que me encontro a fazer para o relatório final de mestrado. A investigação é sobre as perceções e práticas de educadores e professores de 1.º ciclo sobre a gestão da diversidade cultural nas escolas. Agradeço desde já a sua participação e gostaria de assegurar que não há respostas certas nem erradas e que estou apenas interessada em ouvir quais são as suas perceções e práticas sobre este tema. Gostaria de iniciar a nossa entrevista por falar um pouco sobre a sua formação e percurso e, por isso mesmo, a primeira pergunta que tenho é se **pode falar-me um pouco sobre a sua formação e percurso até hoje?**

P4 – Eu tirei o curso na ESE de Santarém em 92. Trabalhei alguns anos como contratado. Depois fui (IND) em Santarém durante alguns anos. Trabalhei quase sempre na zona do Cartaxo, pronto. Depois efetivei em Lisboa, onde estive 12 anos e regresssei há 5 anos a Santarém. Tive 4 anos em Pontével e este é o 2.º ano que estou aqui neste agrupamento.

J – Ok! **Tendo em conta a sua prática, quais são as áreas em que se sente menos à vontade e porquê?**

P4 – Educação física. Talvez pela falta, muita falta, de material que há, falta de – por o espaço não estar organizado e por, não estou a dizer que seja uma lacuna do curso, mas se calhar é a área onde muitos professores se sentem menos à vontade, pronto.

No meu caso é mesmo a educação física, pronto. Não..., talvez com..., pronto como sendo // muitas vezes os pais podem encontrar o toque, temos de ser um bocado subjetivos também para alguns pais e o que tenho mais dificuldade é mesmo a educação física.

J – Ok. **E por outro lado as áreas em que se sente mais à vontade?** E porquê também.

P4 – Português, matemática e estudo do meio, talvez por serem as áreas mais nucleares. As expressões também não me..., portanto também gosto de dar.

J – Ok. Pronto, agora que já sei um pouco sobre qual foi o seu percurso até aqui, gostaria que passássemos a uma parte da entrevista em que falamos sobre o contexto escolar em que exerce a sua prática. Assim, **em que contexto exerce atualmente a sua prática?**

P4 – Tenho uma turma de 1.º ano, pronto, com 16 alunos, três são de etnia cigana e um é chinês.

J – Ok. **Pode caracterizar este contexto relativamente à diversidade?** Falou dos alunos de etnia cigana...

P4 – Sim e o chinês.

J – Ok. Passamos agora a uma última parte da entrevista em que eu gostaria de ouvi-lo um pouco sobre as suas práticas. Sendo assim, **como é que percebe a questão da diversidade étnico-racial e sociolinguística na escola?**

P4 – Pronto, relativamente ao aluno chinês, a dificuldade foi que o aluno veio da China há relativamente pouco tempo, só entende mandarim e a comunicação não está a ser muito fácil, está a ser gestos, imagens, mas pronto, está a aprender. Está no 1.º ano, está a aprender as letras iniciais e os ditongos iniciais, mas entre aspas é um papagaio, pronto. Repete aquilo que nós pedimos. Acho que a ideia que eu tenho é que ele diz aquilo por dizer, não tem noção ainda do que está (...) (INT)

J – Ainda não consegue entender.

P4 – Não consegue, não. Os alunos de etnia cigana, o que eu noto é... há uma aluna que a mãe não sabe ler nem escrever, só o pai é que sabe e noto que até tem capacidade, mas depois em casa não há um grande trabalho. A outra aluna que até tem capacidades e que a mãe sabe ler e escrever e o pai também, mas noto, pronto, como eu sei que ela // o relacionamento com as crianças, as crianças poderem seguir com algumas regras de casa, ela no contexto de sala de aula dispersa-se com muita facilidade. E o meu outro aluno de etnia cigana é um aluno que entrou condicional, nunca

fez Jardim de Infância e não tem qualquer noção de...motricidade fina, de coordenação, pronto, e está a ser muito difícil e traumatizante para ele, mas foi opção da mãe inscrevê-lo no 1.º ano, pronto, mas de qualquer forma eu tento integrá-lo e socialmente eles estão integrados, não há diferença entre eles e os colegas. Os colegas, também já por virem de Jardim de Infância e já serem uma geração em que a etnia cigana já está mais presente na escola do que se calhar quando foi na minha geração, que tínhamos um ou outro caso, que eu me lembre, até ao 12.º ano, só tive um colega que conseguiu chegar ao 12.º ano, por isso se calhar no meu tempo havia mais diferenciação e mais guetização do que há hoje em dia. Eles estão, pronto, os colegas brincam com eles, aceitam-nos, ajudam-nos e há uma interajuda. Comigo eles são tratados do mesmo modo que são tratados os restantes alunos que não são de etnia cigana, pronto.

J – Ok. Hoje em dia fala-se muito de racismo e desigualdades em educação. Na sua perspetiva, a desigualdade ou o racismo é um tema importante a ser trabalhado na escola? Se sim ou não, porquê?

P4 – Olha eu sempre falei da desigualdade e, pronto, de haver crianças que // eu quando estava em Lisboa cheguei a ter crianças de várias religiões, pronto, e tínhamos que falar das diferenças, sobretudo quando chegava a hora da refeição, “porque é que o fulano tal não come porco?”, “porque é que o fulano tal é vegetariano e não como certos alimentos?” e tem que se explicar. Agora isto é explicado no sentido de dar a entender que é um... um hábito cultural. Não sendo uma diferença racial ou de racismo, pronto. Sempre tentei na minha turma promover a igualdade e explicar o porquê de uns são assim e outros são assados. Claro que o racismo fora da escola existe e, por mais que nós tentamos, pelo menos eu, colmatar, fora da sala é algo que é presente e acho que há etnias que sentem mais do que outras, pronto. Sobretudo quando se está em Lisboa há grupos raciais que são logo identificados e são postos à margem e isso é... não é um assunto tabu, mas é um assunto que não é fácil de ser tratado, mesmo quando há grupos que não querem ser integrados e que vêm, pronto. Eu estava numa escola que, por exemplo, tínhamos muitos alunos que vinham da Amadora, de cor, porque as mães trabalhavam em Lisboa e, para fugir a uma certa segregação que acontecia se ficassem na zona da Amadora, em escola x e tal, matriculavam em escolas de Lisboa, já para prevenir essa estigmatização de “vem da cova da moura” e vem não sei de onde. E é uma forma de talvez colmatar um certo racismo que eles sentiam por virem da zona da Amadora, por ser a zona da Amadora.

J – Ok. Já estive em algum contexto onde essa problemática fosse evidente e pode falar-me um pouco sobre ele? Falou-me agora em Lisboa, não sei se quer acrescentar (INT)

P4 – Não, em Lisboa é que eu tive mais contacto. Aqui nunca tive alunos de etnia sem ser este ano, pronto. Em Lisboa é que eu tive mais contacto, porque, pronto, é uma cidade maior, abrange mais núcleos culturais, pronto. Aqui temos um núcleo de etnia cigana e um núcleo paquistanês, pronto, entre eles há uma certa rivalidade, que eu dou pelo menos // eu tento atenuar dentro da sala de aula (IND) que nós tentamos, pronto, pelo menos eu tento que não haja essa, mas não é fácil, porque depois eles em casa já trazem aqueles preconceitos que não é fácil às vezes nós limarmos.

J – O professor diria que o local onde trabalha atualmente é um contexto onde existem dificuldades associadas à diversidade racial ou étnica?

P4 – Não acho. Eu acho que a dificuldade está mais no núcleo paquistanês, pronto, porque os pais não falam português, os miúdos são integrados numa escola portuguesa, mas onde não há uma Língua Não Materna para ajudar e depois aí há essas dificuldades de eles entenderem // pronto e integrar os de etnia cigana, o que eu sinto é que os pais foi uma geração muito marcada e com uma instrução muito básica e às vezes noto que essa nova geração quer que os filhos vão mais longe, mas depois não conseguem por causa de não terem as bases essenciais e nós, pelo menos eu tento na minha sala, pelo menos construir essas bases. Se não for na geração deles, ao menos que seja na geração dos filhos deles ou dos netos que deem o salto para uma vida melhor, pronto. Mas pronto, como digo, aqui não... temos um grupo de etnia cigana e paquistaneses, pronto são os grupos maiores e pelo menos são integrados, pronto, como digo, mas depois há o fator cultural de casa e económico, que às vezes é um fator importante no percurso escolar deles.

J – Ok. Costuma incluir a temática da diversidade cultural na sua prática educativa ou não tem sido muito relevante?

P4 – Não, costumo sempre falar, sobretudo quando são aquelas épocas mais marcadas do Natal e do // explicar porque é que uns têm Natal, outros não têm Natal. Aqui, pronto, aqui talvez por ter o núcleo paquistanês, não, mas em Lisboa tinha de explicar porque é que o fulano tal não tinha Natal e é também uma forma de eles começarem a entender que nós não somos todos iguais, apesar de estarem inseridos num contexto, cada um tem a sua vivência e forma de pensar, mas sempre, pronto, sempre expliquei que, apesar de tudo, em Portugal, eles são uns privilegiados relativamente a certos países

do terceiro mundo e não só, mesmo explicar que há alunos, mesmo na zona de Lisboa, nem todos têm acesso ao que alguns têm. E sempre expliquei essa diversidade económica, social e cultural.

J – Ok. Já realizou atividades relacionadas com este tema no passado com outras turmas? E que tipo de atividades?

P4 – Uma vez quando fiquei, foi no instituto do museu, tive uma atividade, em que nós éramos incluídos em grupos de diversas origens, por acaso calhou-me um grupo que a grande maioria era da Amadora e quem estava a coordenar esse grupo era uma pessoa de cor, pronto, e fez um percurso pela Amadora. Começámos em Belém e acabámos na Amadora, portanto fomos para ver as diferenças em Lisboa, de uma zona privilegiada de Lisboa, que é a zona de Belém e uma zona menos privilegiada, que é a Amadora, pronto. E notava-se mesmo que, apesar de já não ser alunos de 1.º ciclo, eram alunos de 2.º, 3.º ciclo e secundário, notava-se que eles já não se sentiam bem em certas zonas, porque não achavam que eram zonas, às quantas, a que pertenciam ou que eles viam como // pensavam que por estarem lá, que seriam tratados de outra forma, pronto, foi interessante nesse sentido.

J – Ok. No que diz respeito à organização da sala, costuma incluir materiais ou recursos ou outros elementos alusivos a esta temática?

P4 – Sim, sim, sim e mesmo quando, pronto, agora temos os quadros interativos, que são uma porta aberta ao mundo e recorre-me já, por várias vezes, projetar imagens de realidades completamente diferentes, para terem a noção de que não somos todos iguais, pronto, mesmo, há muita diversidade no contexto, pronto. Lembro-me uma vez, por causa de deitar os alimentos fora, funcionou quase como uma terapia de choque para mostrar o que é que se passa em África, pronto.

J – Ah sim, sim.

P4 – Pronto, para eles perceberem que o que eles deitam fora, às vezes, poderia ser aproveitado para outros fins, pronto.

J – Há alguma prática ou experiência nesta área que o tenha marcado? Se sim, pode contar-me como foi e porque é que foi importante?

P4 – Foi aquela que eu te contei do instituto. Foi importante porque deu para // não tinha a noção que as pessoas se, pronto, sobretudo os jovens, que tinham receio de ir para certas zonas e que acabam por se encaixar melhor na zona deles e não querem vir para outros locais, mesmo sabendo que poderiam ser, pronto, e isso chocou-me um bocado,

porque, pronto, é uma marginalização que eles fazem mesmo a eles próprios, pronto, e foi o que me marcou um bocado.

J – Ok. Quais são os seus motivos para trabalhar este tema e acha que faz sentido trabalhar esta temática em contextos em que não existe diversidade étnico-racial ou sociolinguística?

P4 – Sim, acho que, como digo, em Lisboa foi a primeira vez que tive contacto com alunos de cor e eram residuais na minha turma, a grande maioria era alunos brancos e acho que, no último grupo, éramos todos brancos, pronto, mas, no entanto, isso não quer dizer que não se possa falar desses assuntos. Acho que mesmo eles, nós às vezes temos a noção que não veem televisão ou veem pouca televisão, que não veem notícias e não sei quê, pronto, também depende das classes, mas eles às vezes têm informação que precisam de serem limadas, que eles às vezes, eles próprios, // conceitos sem tabu, sem estarem por desinformação daquilo que acontece, por isso, mesmo que seja uma turma em que sejam todos da mesma etnia, acho que é sempre valorizado falar de outras realidades.

J – O professor sente necessidade de aprofundar o seu conhecimento em relação à educação intercultural ou à diversidade em geral?

P4 – Já fiz uma formação que era “Eu e os outros”, patrocinado pela câmara de Lisboa e, pronto, foi interessante, pois, já fiz, já.

J – Ok. Sobre este tema há alguma coisa que queira acrescentar, que eu não tenha perguntado?

P4 – Não, acho que basicamente afundou tudo, assim de uma forma mais globalizante, acho que está tudo abordado.

J – Ok, professor. Olhe muito obrigada por ter participado e dou assim por terminada a entrevista. Muito obrigada!

P4 – De nada! Boa sorte!

Entrevista E1:

J – Boa tarde, o meu nome é Jéssica Santos e estou a realizar esta entrevista no âmbito de uma investigação que me encontro a fazer para o relatório final de mestrado. A investigação é sobre as perceções e práticas de educadores e professores de 1.º ciclo sobre a gestão da diversidade cultural nas escolas amm e gostaria de lhe agradecer desde já a sua participação e de assegurar que não há perguntas certas nem erradas e que estou apenas interessada em ouvir quais são as suas perceções e práticas.

Gostaria de iniciar a nossa entrevista por falar um pouco sobre a sua formação e percurso. Amm então, para começar, **pode falar-me um pouco sobre qual foi a sua formação e percurso até hoje?**

E1 – Então eu tirei o curso de educadora em 1980, na escola normal de educadores de infância de Coimbra e depois comecei logo a trabalhar na rede pública do Ministério da Educação, que nessa altura estava a começar. Portanto, eu a minha experiência foi sempre de trabalho em jardins de infância da rede pública do Ministério da Educação e nalguns // primeiro ‘tive no concelho de Tomar, depois ‘tive... // só, por acaso, só tive no concelho de Tomar e no concelho de Santarém, em vários jardins. Neste último Jardim, estou há já 7 anos e...e a minha experiência profissional...fiz um mestrado, entretanto, fiz um curso na ESE de Santarém que se chamava amm Apoio Educativo a Populações Especiais, que me deu equivalência à Licenciatura, mas isto já foi ali nos anos 90 e depois a seguir fiz um mestrado em Ciências da Educação, que acabei em 2002, mas nunca deixei de ser educadora de infância na prática letiva com as crianças, portanto tive algumas experiências na formação inicial pontuais, algumas experiências do apoio de educadores de infância, mas a minha experiência profissional mais vasta é como educadora em jardins de infância da rede pública.

J – Ok.

E1 – Nestes concelhos. Não sei se queres saber mais alguma coisa?

J – Não, acho que // acho que está bom. Amm **tendo em conta a sua prática, quais são as áreas em que se sente menos à vontade e porquê?**

E1 – Menos à vontade na minha prática... amm é assim, eu penso que... a área das crianças com... com probl – com problemáticas variadas, necessidades educativas. Agora já não se – já não se fala tanto neste termo, mas as crianças que têm algumas perturbações e que precisam de uma, de um, de medidas especiais de intervenção, são sempre aquelas que para mim são mais amm desafios maiores. Eu não posso dizer que sejam mais problemáticas porque eu tento ter esta mentalidade quando é... quando sinto que é mais difícil ou que é mais complicado ou que eu tenho mais dificuldades, eu tento ver isso como um desafio para ver se consigo ultrapassar e, portanto, eu penso que esse é um, é um grande desafio da prática profissional, encontrar crianças no nosso percurso que nem sempre entram naqueles, naquilo que nós consideramos adequado, não é? Em termos globais, quer em termos de comportamento, quer em termos de competências e, e essas crianças para mim são sempre um desafio muito grande porque é // faz me levar a encontrar estratégias diferentes e formas de intervenção

diferentes e...e lidar também com as minhas emoções perante essas situações, que às vezes não é fácil de gerir. E portanto penso que essa é a área talvez em que eu sinto mais (IND) assim mais...

J – desafiante (risos).

E1 – Isso (risos).

J – Ok.

E1 – Sobretudo essa.

J – E pelo contrário (INT)

E1 – Também já sou muito velha na profissão, estás a ver? Com 41 anos de serviço também já (risos)

J – Já tem muita experiência, não é? (risos) Amm **pelo contrário, em que áreas se sente mais à vontade?**

E1 – Por acaso eu este ano perguntei aos meninos que iam para a escola primária // este ano no final do Jardim de Infância tive uma reunião com eles, para eles dizerem o que é que tinham gostado mais, o que é que tinham aprendido no Jardim, o que é que eles me davam de sugestões para os meninos que vinham para o ano e depois, a certa altura quando eles estavam a dizer a coisas que gostavam mais, eu perguntei “E vocês sabem do que é que eu gosto mais?”. Eu, educadora. E eu achei muito giro porque acho que eles deram uma resposta que veio ao encontro daquilo que eu pensava // eles também nos conhecem bem. Então eles disseram logo “O que tu gostas mais de fazer é de nos ler livros.” Eu gosto muito, de facto, de ler livros e indo ler // trabalhar a literatura para a infância, pronto, é uma área que eu gosto muito. E-E depois eu disse “Olha, é mesmo verdade, mas também porque vocês gostam muito de ouvir e por isso eu também gosto de ler porque vocês gostam de ouvir.” E depois houve outra menina que me disse uma coisa que eu fiquei a pensar. Disse-me a Mara, não sei se te lembras dela do teu estágio (INT)

J – Sim, sim.

E1 – Que é uma caladinha, mas disse-me assim “tu gostas muito de nos ouvir.” E eu “Ai é, então? Explica lá isso melhor” “Sim, estás sempre a perguntar as nossas opiniões, o que nós pensamos, o que é que nós gostamos mais, o que é que” // e eu depois fiquei a pensar naquilo e pensei, olha, que giro, porque de facto eu gosto muito de os ouvir e eu acho que isso é fundamental num, no educador é ouvir as crianças e ouvir o que elas dizem. Depois também pensei assim, será que eu gosto de ouvir só a resposta às minhas perguntas ou também gosto de ouvir aquilo que eles querem dizer e que não é

o que eu quero saber às vezes (risos) ou que não penso que vou saber, não é? Depois fiz esta reflexão, não é? Mas, mas são duas coisas que eu gosto de fazer no Jardim. Um é de facto pensar o que é que...perceber o que é que eles pensam... o pensamento de crianças é, acho que é uma coisa que me renova e o que é que eles pensam sobre as coisas e, e gosto muito, de facto gosto muito de trabalhar livros, isso é verdade. Mas também gosto de tudo o resto (risos) Gosto de matemática, gosto de fazer construções com eles também, também acho divertido, é assim. É divertido trabalhar no Jardim de Infância, acho que é um bom – é uma boa profissão.

J – Há sempre algo novo, não é? (risos) Há sempre uma novidade.

E1 – Sim e é preciso criatividade, é preciso energia. Às vezes vai faltando, mas de facto nós entramos às vezes cansadas e saímos de lá cheias, portanto acaba por ser uma renovação, também.

J – É verdade. Amm agora que já sei qual foi o seu percurso até aqui gostaria que passássemos para uma parte da entrevista onde falamos sobre o contexto escolar onde exerce a sua prática. Sendo assim, **em que contexto exerce atualmente a sua prática?**

E1 – É assim, como eu te disse trabalhei sempre em jardins da rede pública. Neste momento estou a trabalhar num Jardim de Infância também da rede pública. É um lugar único, é uma sala, portanto, tem crianças dos 3 aos 6 anos e faz parte de um núcleo escolar, ou seja, a escola do 1.º Ciclo também está integrada neste... // é tipo um núcleo, mesmo, Jardim de Infância e 1.º Ciclo e nós tentamos trabalhar muitas coisas em conjunto para os miúdos também interagirem, algumas atividades mais especiais fazemos em conjunto e isso é também uma mais valia porque apesar de estar no Jardim de Infância sozinha de só uma sala, acabo por interagir e relacionar com outros contextos também. E, portanto, neste momento é na Póvoa de Santarém. Tive, no ano passado um grupo de 19 crianças, geralmente são à volta de 20. No princípio eram grupos maiores, ultimamente tem sido mais à volta de 20 e são dos 3 aos 6 anos.

J – Ok. **Pode caracterizar este contexto relativamente à diversidade, dando alguns exemplos?**

E1 - É assim amm, a diversidade é // por acaso tens um bocadinho de azar porque há Jardins de Infância, sobretudo em meios urbanos onde às vezes essa diversidade se nota mais. Amm no entanto, pronto, isto partindo do princípio... que todos são diferentes, a diversidade é sempre muita, mas se tu queres que eu pense em termos de crianças que, por exemplo, têm o Português como Língua Não Materna, tenho uma

criança que a mãe é moldava, o pai também, apesar de já estar cá há muitos anos, portanto ela já percebe o português e fala mais ou menos razoavelmente, amm uma criança que é moldava e tenho amm noutros anos tenho tido também algumas crianças de etnia cigana, mas não muitas, uma ou outra que vai aparecendo e depois, por exemplo, crianças que, por exemplo, tenho duas crianças com perturbação do espectro do autismo. Com Necessidades Educativas Especiais também tenho tido algumas, mas pronto, é assim, não é um meio também onde seja muito evidente a diversidade cultural. Eu não sei se é mais esse o teu tema, sociocultural ou se é a diversidade na sua amplitude.

J – É tanto no âmbito da étnico-racial, como da sociolinguística.

E1 – Ah, sim, pronto. A sociolinguística. Nós temos // tenho tido também algumas // uma criança brasileira, também, mas é o português brasileiro, que eles agora, por acaso, têm muita tendência, os meninos portugueses também a falar nas brincadeiras. Ouvem muitos filmes em brasileiro e então nas brincadeiras na casinha das bonecas há muita brincadeira em brasileiro, em português do Brasil, eu acho, mas em termos de // ah! Eu tive um menino, por acaso eu penso que foi no ano do teu estágio, um menino paquistanês, não?

J – Não, não foi.

E1 – Não? Ele está no 2.º ano, portanto se calhar não. Esse menino chegou ao Jardim de Infância, veio do Paquistão diretamente para o Jardim de Infância, não falava absolutamente nada e // mas era por gestos, nós íamos entendendo o que ele queria. Ele tinha algum // ele sabia um bocadinho de inglês apesar de ter 5 anos, já sabia, portanto, íamos tentando falar com ele em inglês. Ele no princípio brincava, sobretudo, com os meninos de 3 anos, porque os de 3 anos não se importam nada que ele não fale ou que... e a pouco e pouco ele aprendeu, rapidamente, e em 6 meses ele começou a integrar-se e dominar e depois foi para o 1.º Ciclo e tem feito uma escolaridade normal porque aprendeu muito rapidamente português e o Jardim de Infância amm eu acho que ele... pronto, primeiro ouvia as histórias e eu sabia que ele não estava a perceber nada porque aquilo era em português, mas depois estava imensamente atento e ao fim do ano já percebia e já fazia perguntas e isso tudo. Foi muito interessante nesse aspeto. Foi uma imersão, junto dos outros miúdos, dos que falavam, pronto, eu achei muito engraçado, sobretudo porque ele falava // brincar sobretudo com aqueles que não falavam muito, mas depois a pouco e pouco foi-se interagindo, foi-se integrando e fez

uma aprendizagem muito rápida do português e integrou-se perfeitamente e está ótimo na escola.

J – Que bom!

E1 – Ele tinha imensa facilidade no campo da matemática e muito dos seus sucessos passavam por aí. Ele sentia-se muito bem a fazer atividades com números e tudo isso e realmente a matemática é uma linguagem muito universal. Assim como gostava muito de // é assim eu acho que ele gostava de música também, aprendia as canções facilmente e foi aprendendo palavras e no último ano já nos entendíamos todos. Eu fiquei... foi uma sensação, uma experiência que eu nunca pensei como é que é possível em tão pouco tempo, em 6 ou 7 meses, um miúdo que não falava absolutamente nada e a mãe também não falava, ele no fim do ano, era ele que traduzia para a mãe o que queria dizer. O pai é que falava um bocadinho mais e foi esse. Foi uma experiência muito recente, ele deve estar agora no 2.º ano.

J – Eu acho que foi antes de nós. Antes de nós irmos, sim.

E1 – Era. Eles até se calhar falavam muito nele, porque os miúdos gostaram muito de...integrar essa criança. Os miúdos são uns ótimos integradores dos outros.

J – Pois é, é verdade. E nessa altura em que ainda são tão pequeninos não...não há aquela...

E1 – Para eles não há // não se sabe se é daqui, se é dali. Exatamente.

J – Ok. Passamos agora a uma última parte da entrevista onde eu gostaria de ouvi-la sobre as suas práticas. **Como é que percebe a questão da diversidade étnico-racial ou sociolinguística na escola? Na escola, no Jardim.**

E1 – No Jardim, sim. Eu acho que, acho que, parece-me que, e sobretudo em meios mais urbanos, parece-me que é uma realidade muito // cada vez mais casual. Cada vez vai haver mais esta integração sociocultural e linguística. Eu acho que, como eu te disse, eu acho que as crianças têm muito menos barreiras do que nós adultos e, portanto, se calhar, o principal desafio vai ser para os professores, porque entre eles, eles têm // nós este ano integrámos lá na escola mais algumas crianças ucranianas e não falavam nada e os outros miúdos aceitavam-nas e brincaram nos recreios sem perceber o que eles dizem, sem problema nenhum. Depois essas crianças tiveram alguns apoios, que eu acho que é preciso também começar a apetrechar as escolas e os Jardins com pessoas que consigam fazer essa // esse apoio às crianças que têm o português como língua não materna, para que se sintam verdadeiramente integradas e sobretudo os mais velhos consigam fazer aprendizagens que são necessárias, mas penso que essa

diversidade é muito enriquecedora, porque de facto o mundo é cada vez mais uma pequenina casa onde todos temos que nos entender e, portanto, essa diversidade é muito, muito, muito rica do ponto de vista educativo e, na minha perspetiva, deve ser trabalhada mesmo nos grupos em que não há tantas crianças // deve ser trabalhada e às vezes, eu faço muito a partir de histórias, de situações mais de...cenário, no fundo trazer para lá o tema e os meninos também trazem esses temas porque de facto eles também // no fundo o mundo agora é muito mais multicultural, de uma forma mais próxima, as redes sociais e as internet e isso tudo tornaram muito mais pequenino este mundo e esta globalização aproximou-nos muito mais e, portanto, é preciso saber lidar com os preconceitos, que às vezes há nalgumas crianças pequenas e nos adultos (IND) e nos professores se calhar também e depois tentar fazer daí uma proposta pedagógica enriquecedora. Acho que é essa a minha – os meus objetivos são esses nesse aspeto.

J – Ok. **Hoje em dia, e até recorrendo um bocadinho ao que disse agora, fala-se muito de racismo e desigualdades na educação. Na sua perspetiva, a desigualdade ou o racismo é um tema importante a ser trabalhado?**

E1 – Acho que sim. Nós // o racismo é importante, a desigualdade também, a igualdade de género é muito importante. E nós no Jardim de Infância temos alguns materiais e trabalhamos essa questão da igualdade de género. Eu acho que, por acaso, // parece-me a mim que, comparando com uns anos atrás que está mais... que há progressos. Eu lembro-me que, quando comecei a trabalhar, os meninos não iam para a casinha das bonecas e não faziam aquelas coisas de // porque eles não tinham também grandes modelos de homens a fazer aquelas coisas e agora eles vão naturalmente e fazem naturalmente e está tudo mais igual. De qualquer forma, eu acho que o tema da igualdade de género é fundamental, uma questão de trabalhar dos projetos de cidadania, da igualdade de... o racismo também, a violência, nós fizemos este ano, tivemos o projeto do laço azul, que é contra a violência sobre as crianças, não sei se vocês também conhecem ou não.

J – Sim.

E1 – Também trabalhámos as questões de... nós no Jardim não, mas na escola primária trabalharam a questão da violência no namoro e o racismo e a heterogeneidade social e tudo isso acho que são temas que também têm que estar presentes no currículo e sempre que, de uma forma, eu acho que de uma forma também a partir de projetos, não é, de uma forma problemática, não é, de trazer isso como uma... um... uma coisa para trabalhar e se tiver a ver com uma coisa da realidade, melhor, para eles também partirem

do concreto, senão não vale a pena, na minha perspetiva no Jardim de Infância, estar a trazer coisas que eles não sentem ou que não conhecem ainda, mas se as coisas aparecem, aparecem. Mas agora essa questão do racismo, há muita literatura à volta disso e eu acho que eles encaram // no Jardim de Infância não sinto isso, tanto preconceito. Aliás eu tenho uma criança que é de...cor. É de origem africana, não há qualquer diferença, não... está perfeitamente integrado, nunca via as crianças a fazerem qualquer rejeição ou qualquer reação diferente relativamente a ele... não (...) isso é mais por parte dos pais, às vezes esses preconceitos vêm mais por parte dos pais do que das próprias crianças, nomeadamente às vezes na questão dos meninos de etnia cigana que eu acho que não são fáceis de // acho que temos de trabalhar isso, porque às vezes nas comunidades eles não são bem aceites, mas depois quando vêm para a escola (IND) há muito trabalho ali para que as coisas sejam de outra maneira.

J – Já estive em algum contexto onde essa problemática fosse evidente? Do racismo (INT)

E1 – Não.

J – Não? Ok. Amm (INT)

E1 – Por acaso não tenho muito essa experiência, mas de certeza que existe situações onde é evidente.

J – Pronto, sendo assim a próxima não faz sentido porque a Mena respondeu que não.

A Mena costuma incluir a temática da diversidade cultural na sua prática educativa? Ou não tem sido muito relevante?

E1 – Acho que, eu acho que, como eu te dizia, eu acho que acaba sempre, ao longo do ano, num momento ou outro, ela entrar. Mesmo até as questões do racismo, também, e da diversidade sociocultural e outras problemáticas. Amm, muitas vezes, como eu te digo, entra também através da literatura para a criança e dos livros que nós trabalhamos e há muitos livros que abordam estas questões e, portanto, eu acabo por quase sempre, num momento ou noutro, ou às vezes pode surgir a partir de alguma situação concreta que as crianças tragam. Eu não tenho tido muito essa experiência, tenho tido mais a experiência de ser a partir de filmes, de livros que se leem, que depois se acaba por discutir... por exemplo, eu houve uma maneira (IND) não sei se foi no vosso tempo ou não, eu tive um trabalho com eles que era... nós tínhamos dois tipos de cartazes, folhas! Um era o “Gosto” e outro o “Não Gosto”.

J – Sim, foi connosco.

E1 – Ah então foi no vosso tempo?

J – Sim, sim foi.

E1 – E às vezes eles traziam imagens e às vezes eu também tinha imagens e eles escolhiam algumas imagens. E eu, algumas das imagens que eu tinha, tinha a ver com essas problemáticas para fazer suscitar um bocado o pensamento sobre...sobre isso. Sobre as questões da pobreza, as questões do racismo, as questões de alguma desigualdade e, às vezes a partir daí, quando eles escolhiam a imagem para colocar no “Gosto” ou “Não Gosto”, acabávamos por discutir um bocadinho à volta dessas situações, portanto, são coisas que eu posso introduzir para suscitar a discussão e o diálogo e levá-los a pensar sobre as coisas, mas depois eu penso muito através dos livros e há livros espetaculares. Quando os escolho também tento que tenham coisas que são importantes socialmente de trabalhar, porque esta temática, de facto, é socialmente um imperativo, não é? E por isso...devemos trazê-la para dentro do contexto educativo.

J – Ok. No que diz respeito à organização da sala, a Mena costuma incluir materiais ou recursos, como por exemplo os livros que falou, alusivos a esta temática? Pode dar-me alguns exemplos, se se lembrar?

E1 – Sim, por exemplo, imagens. Muitas imagens. Os livros e outras imagens. Às vezes quando trabalhamos as coisas da arte, eu trago também arte de outros países, africanos, indianos, para eles verem também a diversidade que existe no campo da arte. Há certas características também que no fundo também nos remetem para contextos diversificados. Ou às vezes quando temos imagens também sobre a forma como as pessoas se vestem nuns sítios e noutros. Às vezes eles dizem que os homens não podem usar saias e depois nós vamos pesquisar no mundo, há sítios onde os homens vestem saias... lá para as arábias e isso tudo. Depois...// e, portanto, eu tento trazer algumas coisas. Agora que eles possam também, nos jogos, hoje em dia há muitos mesmo a nível dos legos, dos jogos de construções, há muitos bonecos que são de raças diferentes. Também na casinha das bonecas temos os bebés de raças diferentes. Pronto nessas coisas eu tento trazer um bocadinho para aquele mundo coisas de outros contextos, não só ali em que eles estão no dia-a-dia. E eu acho que isso também é uma preocupação dos materiais pedagógicos que vão aparecendo no mercado...algum! Também há o contrário. Há materiais que são muito marcadamente ou para rapazes ou para raparigas e eu tento esbater ali no Jardim de Infância essa questão, da igualdade de género, mas eu acho que já começa a haver uma preocupação também de haver no

mercado para os miúdos bonecos diferentes e coisas diferentes para e que traz essa diversidade para dentro da brincadeira.

J – Sim. Há alguma prática ou alguma experiência nesta área que a tenha marcado?

E1 – (...) Sei lá, não sei. Acho que, de facto, com aquela experiência daquele menino que eu te estava a dizer do Paquistão. Eu sinceramente estava convencida que tinha sido convosco, mas então foi com outras estagiárias. Porque nós fizemos uma grande pesquisa sobre o Paquistão, logo quando ele veio passado um pouco, da terra onde ele morava... arranjámos fotografias da terra de onde ele tinha vindo, das coisas que comia, de // fizemos ali um projeto à volta também do que era o local de onde ele vinha. E trazia coisas diferentes que as crianças não // para o conhecermos melhor e para conhecermos a realidade dele, amm por exemplo a alimentação era também muito diferente da nossa e nós experimentámos fazer alimentos, por exemplo, pedimos à mãe para trazer um alimento lá do Paquistão para os miúdos provarem, depois também músicas... ele gostava muito de comboios porque a casa dele passava mesmo ao pé de uma linha de comboio. Por acaso no Paquistão acho que é um dos meios que eles usam muito para viajar e ele brincava muito com comboios quando veio para o Jardim, na pista de comboios, e foi a partir daí que eu percebi que ele brincava muito de comboios e perguntei “Porque é que tu gostas tanto, tanto, tanto de comboios?”. Tentei perguntar à mãe e ao pai para entender, porque é que // e depois o pai, que era o que falava mais, fez-me perceber que ele também vivia // há muitos comboios no Paquistão que eles também se deslocam muito de comboio e que ao pé da casa onde moravam havia uma passagem de comboios. E pronto, e a partir daí nós fomos explorar um bocado mais o que é que era o sítio de onde ele vinha e o que é que havia diferente do sítio onde agora ele estava, que era ali a nossa Povoazinha de Santarém (risos) e então esse projeto foi muito interessante, porque esse miúdo de facto foi daqueles que eu recebi que estava mesmo, mesmo a chegar de um país completamente diferente e noutro contexto e, portanto, foi assim uma // e que eu não conseguia falar com ele diretamente. Ainda pus lá no Google tradutor no telemóvel e essas coisas e isso tudo, mas não era fácil. Mas foi conseguido esse objetivo (risos).

J – Para si faz sentido trabalhar esta temática em contextos onde não há diversidade étnico-racial ou sociolinguística?

E1 – Como eu te disse, eu acho que faz, se as coisas aparecerem de uma forma natural. Não é agora: “agora vou dar este tema”. Isso eu acho que não tem sentido, “agora vou

falar sobre isso”, as coisas às vezes // por isso é que eu te digo, é muitas vezes a partir de um livro, de uma história, de qualquer coisa. Se partir com sentido...tem que se dar o sentido. Ou ele aparece vindo do contexto ou então nós podemos também introduzi-lo, mas tem que ter um sentido, para os meninos, porque senão // não pode ser dado como uma matéria, tem que ser dado com uma coisa que faz sentido pesquisar, que faz sentido entender, que faz sentido trabalhar e eu acho que isso é fundamental, senão para quê trazer coisas... // não pode ser assim como um...na minha perspetiva, no Jardim de Infância e mesmo noutros níveis, acho que tem que se garantir esse sentido para as crianças e eu (IND) penso que isso é fácil de garantir porque nós estamos num mundo mais assim, portanto, nós todos os dias podemos ver na televisão coisas que nos fazem ter que falar sobre esse assunto. Coisas que são, que são...// que eles, os miúdos, às vezes vêm, até porque são tragédias grandes e, portanto, às vezes a partir daí pode-se partir para explorar essa universalidade. Mais do que diversidade, é um bocadinho também a questão da universalidade. Nós vivemos num mundo em que somos todos diferentes, mas todos temos // e uns têm mais direitos, outros têm menos e se calhar nós pensarmos nos direitos que nós temos, também a partir daí e que seria bom que outros tivessem, são se calhar pessoas que têm mais, menos acesso a educação, a escola, a tudo isso e, portanto, trabalhar isso, eu acho que é fundamental. Eu acho que sim, mesmo que não haja essas crianças dentro da sala, temos, porque há sempre outras maneiras e porque nós contactamos com essa realidade, continuamente.

J – Sim, mesmo não estando na sala, eles vivem num mundo onde há diversidade, não é?

E1 – Sim, onde existe isso.

J – Ok. A Mena há pouco disse-me que o último grupo com quem estive agora tinha uma criança com necessidades educativas, não foi?

E1 – Duas meninas com autismo, com perturbação do espectro do autismo.

J – Pronto, na altura em que eu estive não havia, mas assim faz sentido esta pergunta.

A Mena considera que o facto de ter essas alunas com necessidades educativas // alunas...crianças, peço desculpa // na sala torna as outras crianças mais acessíveis para a diversidade?

E1 – Eu acho que é fundamental e são duas crianças, estas, com uma perturbação bastante profunda e, portanto, elas não fazem nada do que os outros fazem e nem se integram no grupo como os outros se integram. Eram meninas que tinham...realmente

um comportamento muito específico e cada coisa pequenina que nós conseguíamos que fosse um progresso, eram os miúdos que notavam, geralmente “Olha ela conseguiu ouvir a canção do bom dia até ao fim”. Isto depois de um ano inteiro a tentarmos que ela se sentasse um bocadinho durante a canção do bom dia e quando ela conseguiu foi uma festa. E eles notam os progressos que elas fazem, são superatentos aos comportamentos delas, percebem que têm que ter uma atitude diferente com elas do que com os outros e querem imenso colaborar e acho que foi uma experiência muito, muito enriquecedora para os miúdos. Sobretudo porque estes eram casos muito complicados, muito, muito complicados e nem sempre era fácil, por exemplo, eles chegarem-se ao pé delas, porque elas mordiam, pronto, agressividade e isso tudo e eles foram encontrando a maneira de conseguir isso e eu acho que elas foram confiando também neles e, portanto, esse processo foi mudando. E eu acho que foi super enriquecedor, como já noutras situações em que tenho tido crianças com necessidades educativas diferentes e eu acho que os miúdos ganham imenso em ter essa experiência, a integração dos outros e perceber a diferença dos outros e acho que, realmente, é super enriquecedor.

J – É verdade, eles são muito meigos normalmente. **A Mena sente necessidade em aprofundar o seu conhecimento em relação à educação intercultural ou à diversidade em geral?**

E1 – Eu já tenho feito algumas ações // por acaso agora ultimamente não tenho feito muitas, mas tenho feito mais, olha, sobre as questões do autismo e isso tudo, porque também eu procuro informação em função daquilo que vai sendo necessário e quando eu recebi estas crianças este ano, percebi que tinha que aprender alguma coisa sobre isso, até para me dar alguma segurança e procurei informação sobre isso. Sobre a diversidade cultural também procurei, tanto que eu fiz (IND) que se chamava “Apoio a Populações Especiais”, que eu fiz aí na Escola Superior de Educação, nos anos 90, foi muito à volta dessa questão da heterogeneidade, aliás nós tínhamos até disciplinas com esse nome, portanto essas populações especiais eram consideradas essas populações heterogéneas ou diversidades culturais e outro tipo de situações e, portanto, essa formação foi uma equivalência à licenciatura e fiz a minha tese sobre isso também. Ultimamente, realmente, não tenho ido muito para esses temas. Para além de este ano ter ido para os autistas, mas tenho // a minha formação tem sido muito nas questões das tecnologias, porque eu tinha essa lacuna na minha formação e, portanto, também tive que procurar algumas coisas para aí, mas há sempre // nós também no nosso

agrupamento temos uma... uma coisa, um projeto, que eu não sei se vocês já ouviram falar, que é o ubuntu – academia ubuntu.

J – Penso que não.

E1 – Se calhar não. Isto é uma coisa que também no 1.º Ciclo e no Pré-Escolar ainda está a começar, mas tem um bocadinho a ver com esta questão de criar competências para a universalidade e para aceitar os outros e nós tivemos algumas ações sobre isso, mas foram assim mais pontuais e jogos e coisas assim, mas essa questão da heterogeneidade foi o tema da minha equivalência à licenciatura.

J – Pronto, a última pergunta é se **sobre este tema há alguma coisa que queira acrescentar, que eu não tenha perguntado e que se lembre?**

E1 – Olha é assim, eu, na minha perspetiva, acho que é uma temática muito importante, que deve estar sempre bem presente na nossa...nos nossos objetivos enquanto educadores, quer os grupos sejam mais ou menos heterogéneos e que o mundo tem essa diversidade cultural e, no fundo, conhecer o mundo, que é uma das áreas de conteúdo que nós temos é o conhecimento do mundo e tem que passar, também por essa vertente e, portanto, eu acho que é fundamental nós estarmos alertas e trabalhar esses assuntos de uma forma natural com as crianças e vivencial e autêntica, não na perspetiva de mais uma matéria para dar, mas é mais uma coisa para nós nos formarmos todos, para aprendermos todos sobre isso e no sentido de uma maior inclusão de todos, que é um objetivo fundamental.

J – Sim, é verdade. Pronto, Mena, dou assim por encerrada a entrevista. Muito obrigada!

E1 – Obrigada!

Entrevista E2:

J – Boa tarde, o meu nome é Jéssica Santos e estou a realizar esta entrevista no âmbito de uma investigação que me encontro a fazer para o relatório final de mestrado. A investigação é sobre as perceções e práticas de educadores e professores de 1.º ciclo sobre a gestão da diversidade cultural nas escolas. Agradeço desde já a sua participação e gostaria de assegurar que não há respostas certas nem erradas e que estou apenas interessada em saber quais são as suas perceções e práticas relativamente a este tema. Gostaria de iniciar a nossa entrevista por falar um pouco sobre a sua formação e percurso e, assim, a primeira pergunta que tenho é se **pode falar-me um pouco sobre a sua formação e percurso até hoje?**

E2 – Boa tarde, Jéssica e um bom... que tenhas uma boa prática final, que é uma temática muito importante. A minha formação inicial foi numa escola pública do magistério primário, nas Caldas da Rainha, portanto, com bacharelato. Mais tarde fiz a licenciatura na (IND) amm e já trabalho há cerca de 35 anos de prática em sempre...em sempre...estabelecimentos públicos. Tive três anos numa direção executiva, com a responsabilidade do pré-escolar e, pronto, continuei depois em termos de sala, ... de sala de aula.

J – Ok. **Tendo em conta a sua prática, quais são as áreas em que se sente menos à vontade e porquê?**

E2 – Menos à vontade amm portanto talvez em áreas no domínio que tenha a ver agora com os contextos sociais, porque tenho uma lacuna, vamos lá, de formação a nível do inglês. Portanto, no meu percurso escolar, não é, no liceu, houve uma reforma do ensino unificado e eu nesses anos só tive francês, portanto nunca tive inglês. Pronto houve algumas turmas que nunca puderam ter inglês, nem nunca tive possibilidade de ter um horário extra para assistir a aulas de turmas facultativas, porque dentro do horário tinha as disciplinas obrigatórias. Portanto, essa lacuna, essa dificuldade, eu hoje sinto que a nível das línguas e isto do inglês é fundamental, porque abrange muitos contextos sociais, que é uma das línguas mais (INT)

J – Universal, não é?

E2 – Espalhadas // universal, é. Hoje em dia.

J – Ok. **Então e as áreas em que se sente mais à vontade?**

E2 – No âmbito, é assim, todas as áreas amm sentimo-nos, porque vamos tendo formações, sentimo-nos bem, desde a parte que, pronto, as brochuras vieram realmente dar uma renovação aos contextos iniciais de formação, pronto as áreas de trabalhar a linguagem, a abordagem à escrita, as questões da matemática também, questões das artes e com muitas formações também a esse nível têm-nos possibilitado refrescar e aprofundar os nossos contextos de formação inicial. Portanto, são áreas que nós sempre privilegiamos e em contexto depois de reuniões de grupo e de departamento vamos sempre também tendo situações de partilha, que integramos e incorporamos os saberes e as experiências umas das outras.

J – Ok. Pronto agora que já sei um pouco sobre qual foi o seu percurso até aqui, gostaria que passássemos a uma parte da entrevista em que falamos sobre o contexto escolar em que exerce atualmente a sua prática. **Sendo assim será que me consegue descrever o contexto escolar em que exerce atualmente a sua prática?**

E2 – Portanto eu exerço numa vila, num meio que é um misto rural e tem situações já de alguma...vida de pequenina vila, próximo de Santarém, com umas situações socioeconómicas muito diversificadas, com populações que precisam de ser atendidas a nível social, com uma...também com uma população de etnia cigana, também com uma // cada vez mais a escola tem // integram crianças de origem paquistanesa, chinesa e, no meu contexto de sala, portanto, tenho crianças de etnia cigana, tenho crianças que vieram de contextos de outros países a nível europeus, em que a língua era o francês, tenho depois crianças de origem paquistanesa, portanto, é este o contexto, e depois tenho crianças que hoje são, a nível da população portuguesa, dentro das situações mais comuns, mas temos cada vez mais // recebemos crianças com outro nível de...experiências socioculturais.

J – Ok, pronto, a próxima pergunta era se podia caracterizar relativamente à diversidade, mas penso que ficou respondido.

E2 – Já disse, sim.

J – Passamos agora a uma parte da entrevista em que gostaria de ouvi-la sobre as suas práticas. **Sendo assim, como perceciona a questão da diversidade étnico-racial e sociolinguística na escola?**

E2 – Portanto, penso que é uma realidade que temos de cada vez mais atender amm, em relação à minha prática, portanto, tenho uma dificuldade mais a nível depois com os adultos, com os pais, para a nível depois da comunicação, que é necessário o inglês, mas como recurso utilizo colegas que têm essa experiência, também utilizamos o Google Tradutor, as mensagens que trocamos no Whatsapp, eu escrevo em português e os pais põem na língua que quiserem para fazerem a leitura da mensagem e isto facilita muito. No contexto de sala, não sinto muita dificuldade, porquê? Porque há a imagem, há o gesto, há a mímica, há a expressão dramática, há as linguagens, há as linguagens universais, desde a música, o teatro, a dança, e essas linguagens universais ajudam muito a comunicação e depois os nossos recursos que temos, que é amm através da imagem, para crianças que ainda não sabem ler, através depois dos gestos e de...concretizar tudo, não se torna uma barreira muito grande, rapidamente as crianças começam a verbalizar o português e é fácil e interagem. O brincar também é uma linguagem universal, portanto, há um bem-estar das crianças nessa linguagem universal que têm umas com as outras, na identificação e na situação que se adaptam a uma sala de pré-escolar muito facilmente, acham as rotinas e não há barreiras. Com os pais também contornamos a situação com os meios que nos possibilitam as

traduções e...e depois, tudo o que venha, tudo o que fazemos é enriquecer mesmo as práticas, as culturas dessas próprias crianças e aí a família é fundamental, também é um trabalho que temos – que fazemos em conjunto.

J – Sim, em colaboração. Hoje em dia fala-se muito de racismo e desigualdades na educação. **Na sua perspetiva, o racismo e a desigualdade é um tema importante a ser trabalhado na escola?**

E2 – Sem dúvida, porque não precisamos de ter crianças amm de outra cor, de outro país, de outra nacionalidade, portanto esses contextos devem de existir, porque pode haver uma discriminação de questões sociais. Pode haver e não tem a ver com // ou questões culturais. Dentro do nosso país, formas como as pessoas – formas de pensar diferentes têm que ser respeitadas e podem ser portuguesas, viver na mesma cidade, no mesmo meio, portanto, é preciso que a escola passe a ideia que a forma de pensar, de agir, de se vestir, de comer, de amm de outras manifestações que queiram ter são culturalmente, devem ser culturalmente respeitadas e isso não implica ter crianças de outras nacionalidades, de outras etnias, portanto, tem de ser falada a diferença, porque existe sempre, desde pensarmos de forma diferente, de termos gostos diferentes, portanto deve de ser acautelado, sempre.

J – É verdade. Ok. **A educadora já esteve em algum contexto em que esta problemática da desigualdade e do racismo fosse evidente? Se sim, pode falar-me um pouco sobre ele?**

E2 – Em termos de // tenho de ev – tenho, vamos tendo, mas em pequeno // está, vamos lá, em pequena escala, desde que as crianças começam a ser discriminadas na sala amm, mas com o trabalho que a escola faz, isso deixa depois de ser problema. Isto é o aspeto positivo da educação. Do género de se ter dito a determinada criança, porque era de etnia, não brinquem com ele, com esse menino. Então, isto é discriminar uma criança que não está e quando os outros não o escolhem para brincar e quando ele é posto de parte, portanto, mas rapidamente um trabalho feito em conjunto, essas questões foram diluídas, rapidamente a criança foi aceite como qualquer outra e não houve depois diferença nenhuma, porque o meio também ajudou, os pais não tiveram uma atitude em casa de dizer ou de falar sobre esse aspeto, porque o menino é diferente ou porque o menino é de etnia não se brinca, ou porque o menino bate, aquela imagem porque ele é mau, não é! Porque qualquer criança que tem uma situação de desagrado, por vezes defende-se a bater. Não é em especial essa criança. Qualquer uma pode ter, portanto, não // eu penso que a nossa atitude e a forma como abordamos os problemas

em contexto de sala e em contexto depois das famílias pode dissipar qualquer situação que poderia ser um problema. Ou então crianças que não têm este tipo de situação, mas que encontramos nas escolas que trazem um menor cuidado de higiene. Menor cuidado de higiene, das roupas, não há o banho diário e isso as crianças sentem-se porque não gostam de estar com alguém que cheira mal. Portanto, há depois um trabalho importante com a família que é necessário fazer, que amm qual é o efeito? O que é que isso pode trazer? O que é que a escola precisa ou o que é que socialmente precisamos de ajudar essa família para melhorar os hábitos de higiene dessas famílias? E isso às vezes é uma questão de dificuldade dos meninos estarem com os outros e de brincarem em conjunto.

J – Diria que o local onde trabalha atualmente é um contexto onde existem dificuldades associadas à diversidade racial ou étnica?

E2 – Existe várias diferenças a nível racial, a nível cultural, étnico, existem bastante, cada vez mais, mas não é problema. Todas as crianças se integram. O que é que está a ser o maior problema este ano no estabelecimento? É que integraram crianças chinesas e a comunicação é muito mais difícil. Mesmo os professores de 1.º ciclo deparam-se com uma dificuldade a nível de tudo, desde o alfabeto, desde a forma da escrita, coisas que são uma diferença abismal. Portanto e deparamo-nos que há barreiras imensas a nível dessa comunicação. Penso que amm é altura talvez dos próprios editores, do próprio Ministério pensarem em recursos muito, muito, muito práticos, que possam ser uma ferramenta muito prática, de situações de comunicação básicas, mas que tenha de haver ali, porque amm é inteligível, não conseguimos chegar e o gesto não // a cultura e toda a forma de estar é muito díspar.

J – É verdade. A educadora costuma incluir a temática da diversidade cultural na sua prática educativa ou não tem sido relevante?

E2 – Não, incluímos. E incluímos como? Não é amm, não é fal- // ter ou não ter essas crianças não é a situação necessária para se trabalhar, mas em contextos do currículo, de abrangermos o leque diversificado de músicas, de danças, de...muito abrangentes a nível das várias culturas é um enriquecimento para as crianças que frequentem o Jardim, seja qual for // e penso que, lá está, a parte das artes e das expressões é um meio muito importante e um veículo amm muito de linguagem universal e que é necessário fazer. E hoje em dia o pré-escolar tem muita, muita formação a esse nível, muitos meios a que podemos recorrer, com uma ferramenta muito acessível a que seja uma prática no currículo a nível // que todos os anos esteja integrado. E é isso que

também procuro. A nível das histórias, temos histórias também com uma abordagem, com uma ilustração que abarca toda a cultura ou uma grande cultura bastante universal, dos vários países e continentes, portanto, é um enriquecimento que nós temos.

J – Ok. Já realizou atividades relacionadas com este tema no passado com outros grupos?

E2 – Sim, sempre. E fizemos, aliás, penso que de há uns anos para cá o aspeto da multiculturalidade está sempre centrado na nossa parte do nosso projeto educativo. Também nos deu uma perspetiva muito mais aberta e muito mais com dinâmicas muito participativas. O facto de termos realizado a nível do nosso departamento ações de formação também nesse nível. E isso é uma experiência que nos enriquece e que se torna uma rotina que já criamos e do que está presente a nível dos materiais e acessível todos os anos.

J – Sim, sim. No que diz respeito à organização da sala, costuma incluir materiais, recursos ou outros elementos alusivos a esta temática?

E2 – Sim, desde as histórias com ilustrações diversificadas, desde a abordagem que fazemos à arte e aspetos por exemplo de // ou quando trabalhamos uma, se trabalhamos uma temática ou um aspeto de uma comemoração, portanto, abarcar também a nível de outros contextos. Como é que se vive? Como é que se faz? E, portanto, essa parte e tudo o que é também a parte visual, não é, a parte que eles se podem expressar, tanto na parte criativa das expressões, isso depois projeta-se. Na sala está presente nas nossas amm, nas nossas atividades de pintura, de teatros e passa a estar exposto, portanto, é presente para as crianças, é presente para as famílias e, por vezes, também fazemos exposições a nível com matemática, porque abordamos a semana multicultural e, portanto, as famílias também a nível do que têm a nível de alguns objetos, de // algumas participam connosco e, portanto, fazemos um período que é a semana cultural e vêm grupos e vêm // podem ser familiares ou não (INT)

J – A comunidade está envolvida.

E2 – e isso enriquece, não só a sala particular, mas todo o estabelecimento e todas as outras turmas.

J – Ok. Há alguma prática ou experiência nesta área que a tenha marcado? Se sim, pode contar-me como foi e porque é que foi importante para si?

E2 – Amm realizei uma experiência que teve a ver com uma formação que fiz. Realizei há cerca de 7 anos, em que tive- eu tinha que fazer, lá está, não tinha no grupo nenhuma criança de contexto cultural diferente, mas como estava a fazer uma formação a nível

da multiculturalidade, eu tinha que fazer a nível, pronto, da área amm ou do contexto africano. E como nesse Jardim onde eu estava fazíamos muitas atividades, íamos muito para a natureza, recolhíamos materiais e, portanto, eu fiz uma experiência com eles, que foi recolher os materiais, os paus e os troncos e levámos para a sala, as pedras e tudo isso. E depois foi pensar, como é que eu agora posso fazer um contexto de África, que era isso que eu precisava de trabalhar, porque- para a formação. Já tinha algumas canções, algumas danças, alguns tecidos que tinha comprado com uns padrões africanos e, portanto, e as avós lá fabricaram as, os, as... os adereços, para depois fazermos a dança e apresentarmos às famílias, mas depois surgiu uma coisa interessante, que me surpreendeu, foi, como trabalhámos como é que é África, a parte do deserto, a parte dos animais, a parte das florestas e tudo isso, pronto, que eles viram em vídeos e então, com os troncos, os paus, eles começaram que animais é que aqueles troncos, aquelas pedras poderiam sugerir e as crianças descobrirem nalguma forma do tal tronco, em que ainda nada estava com cores, conseguir ver que isto pode ser um crocodilo, isto pode ser uma girafa e, então, só depois deles, pela forma como em pesquisas, em livro, portanto, na internet, como eles viram os contextos e as cores, depois pintaram, mas o antes, como eles descobriram que dali podia ser um crocodilo, do outro, um ramo em que podíamos fazer uma girafa e com pequeninas coisas, a tinta e um olhinho, uns dentes bicudos para o crocodilo, surgiu um ambiente africano desse contexto, portanto, é perceber, dando um bocadinho dos, de uma...das características dos ambientes, eles depois podem recriar coisas fabulosas e, portanto, foi uma experiência muito interessante e que fez uma...uma divulgação às famílias muito prazerosa e que surpreendeu.

J – Que giro! **Quais são os seus motivos para trabalhar este tema?**

E2 – São...são, é assim, não há motivos, é necessário. É necessário.

J – Pronto a próxima parte da pergunta eu acho que está muito mais que respondida, porque a educadora já frisou várias vezes. Seria se **faz sentido trabalhar esta temática em contextos em que não há diversidade étnico-racial ou sociolinguística**, mas já foi (INT).

E2 – Porque a questão, é assim, nós estamos a formar, não é, futuros indivíduos que estão na sociedade. Embora no contexto de escola pode não haver na sala, nem mesmo no estabelecimento, mas hoje em dia isso já é raro, porque no estabelecimento há sempre crianças já de outras culturas, mas como eu disse há um bocadinho, há a forma de pensar, a forma de vestir, há o que é mais pobre, o que é mais remediado, há o que

mostra o ter, há o outro que não // pronto. Tudo isto tem que ser trabalhado e somos indivíduos, somos pessoas que temos de ser respeitadas e incluídas no nosso brincar, na nossa forma de estar, mas na sociedade eles encontram isso. E às vezes encontram isso em casa, na forma de pensar dos pais e, portanto, quanto mais a escola puder desfazer essas coisas que ainda culturalmente pode, pode haver e há nas famílias, que não e aceita tão bem ou verbaliza-se coisas que são- não são a inclusão, é mau, portanto, temos que pôr a semente nestas crianças que cá estão, para que em casa e na sociedade alguma coisa as possa mudar.

J – Sim, verdade. **Sente necessidade de aprofundar o seu conhecimento em relação à educação intercultural ou à diversidade em geral?**

E2 – Eu penso que é necessário, porque agora, por exemplo, temos crianças chinesas que vieram aqui para escola, para o 1.º Ciclo, não ainda no Jardim, ma- // Eu penso que no Jardim eu faria imagens, eu diga palavras ou brincar, essa linguagem universal, eu penso que é mais fácil trabalharmos. No 1.º Ciclo, é mais difícil, não é? Mas quer dizer, estamos um bocadinho mais distantes da cultura, vamos pesquisar, vamos saber, a nível cultural, o que é que identifica mais essas crianças, para os aproximar, para ter na sala, para ter na sala um dragão de fogo, uma dança, se eles também conhecem isto. Podem não conhecer, vir de um contexto que não conhecem, mas há sempre necessidade de irmos sempre aprofundando, pronto, e eu continuo com necessidade de aprofundar o inglês (risos). Pronto, mas é sempre. Todas as áreas, nós nunca sabemos tudo, não é?

J – É, sim, sim.

E2 – Quanto mais aprendermos e incorporarmos coisas novas, melhor!

J – **Sobre este tema há alguma coisa que queira acrescentar que eu não tenha perguntado?**

E2 – É assim, que eu me recorde, não.

J – Pronto, então dou assim por terminada (INT).

E2 – Olha boa sorte, está bem, Jéssica.

J – Muito obrigada, muito obrigada por ter participado!

E2 – Obrigada!

Entrevista E3:

J – Bom dia, o meu nome é Jéssica Santos e estou a realizar esta entrevista no âmbito de uma investigação que me encontro a fazer para o relatório final de mestrado. A investigação é sobre as perceções e práticas de educadores e professores de 1.º ciclo sobre a gestão da diversidade cultural nas escolas. Agradeço desde já a sua participação e gostaria de assegurar que não há respostas certas nem erradas e que estou apenas interessada em ouvir quais são as suas perceções e práticas sobre o tema. Gostaria de iniciar a nossa entrevista por falar um pouco sobre a sua formação e percurso e, sendo assim, a primeira pergunta que tenho é se **pode falar-me um pouco sobre a sua formação e percurso até hoje?**

E3 – Então, olha, eu acabei o curso em 84, 1984, ainda não tinhas nascido (risos).

J – Pois não (risos).

E3 – Em 1984, tirei na escola do magistério primário das Caldas da Rainha, uma escola muito interessante e foi assim um tempinho após o 25 de abril, portanto havia ainda aquelas, todas aquelas reivindicações revolucionárias, que foi muito bom em termos de aprendizagem, portanto fazia as pessoas refletir e sair da sua zona de conforto. Portanto, em 84. Depois fui para os Açores, queria ir para Macau, mas não pude ir, portanto fui para os Açores. Estive lá 12 anos, voltei, entretanto, fiz o mestrado em Arte e Educação, porque eu sou muito ligada à arte e, pronto, já trabalhei no Vale de Santarém e agora aqui no Choupal, já há uns anos.

J – Ok! **Tendo em conta a sua prática, quais são as áreas em que se sente menos à vontade e porquê?**

E3 – Eu acho que não tenho nenhuma. Passado não sei quantos anos acabamos por não termos nenhuma área mais frágil, agora, se me disseses o contrário, quais são as áreas mais fortes, aí poderei dizer, agora, não me sinto fraca, isto com toda a humildade e toda a modéstia, não me sinto nada com nenhuma área mais fraca. Tenho muita formação em todas as áreas.

J – Ok e pelo contrário, **as que sente mais à vontade?**

E3 – Não é que sinto mais à vontade, são aquelas // nós depois é assim, nós depois tomamos caminhos de acordo com a nossa forma de ser, também, o nosso eu, não é? Não podemos distinguir o eu profissional do eu pessoal e eu gosto muito realmente de todas as formas artísticas, portanto, e todas as formas artísticas estão muito na minha forma de ser e, portanto, na minha forma de trabalhar. Obviamente que não descuido das outras, só que a arte acaba por ser agregadora, um bocadinho, de todas as

aprendizagens que as crianças fazem, que eu acredito muito na transformação da pessoa pela arte.

J – Ok. Agora que já sei um pouco sobre qual foi o seu percurso até aqui, gostaria que passássemos a uma parte da entrevista onde falamos sobre o contexto escolar em que exerce atualmente a sua prática e assim a primeira pergunta é se me **pode caraterizar um pouco esse contexto.**

E3 – Portanto, este ano, amm ao longo dos anos, principalmente nestes últimos anos temos assistido realmente a uma- a um grande fluxo migratório, portanto, realmente há muitas crianças e como este Jardim de Infância está implementado numa zona antiga, onde ainda há rendas acessíveis, quer dizer...menos caras, digamos, porque acessíveis não são, acabamos por receber aqui muitas crianças. Aqui e nos Combatentes, portanto é esta zona deste bairro. Esta zona aqui residencial. Muitas crianças vindas, por exemplo, do Brasil. Este ano temos imensas crianças, temos 35% das nossas crianças são brasileiras. Temos também indianas, sim, ucranianas, eu recebi no ano passado uma criança ucraniana refugiada que ainda está cá este ano amm, pronto, já tive sírios, também, refugiados sírios, portanto acabamos por ter // isto é um bocado, o Jardim de Infância, da rede pública, obviamente, é um bocado o retrato da sociedade. Temos uma sociedade multicultural e cada vez se assiste realmente à vinda de muita gente de fora e as crianças depois também frequentam, o que é muito bom, no Jardim de Infância, que é muito bom.

J – Ok. A próxima pergunta era realmente para caraterizar relativamente à diversidade, mas acho que ficou respondida. Passamos agora a uma última parte da entrevista em que gostaria de ouvi-la um pouco sobre as suas práticas. **Como perceciona a questão da diversidade étnico-racial e sociolinguística no Jardim?**

E3 – Como é perceciono? Às vezes não é fácil. Não é fácil, não é? Porque a comunicação é uma forma de entendimento muito, muito importante. A comunicação linguística, uma forma também de entendimento muito importante, para que as crianças se integrem bem e etc. E também para que possamos fomentar algumas aprendizagens e desenvolvimento. E não é fácil, principalmente crianças que não falam mesmo nada de português e cujos pais também não falam nada de português. Quando os pais falam português, ainda eles vão-se habituando à língua e vão ainda comunicando. Agora, que não é uma integração fácil, não é uma integração fácil, nem para eles, nem para nós percebermos, não é? Portanto, há aí que ter um cuidado amm eles, também, é verdade que facilmente aprendem, geralmente as crianças vindas dos países de leste aprendem

mais facilmente. O Brasil, as crianças vindas do Brasil, Brasil é português, embora o léxico deles seja diferente e muitas das vezes nós achamos que eles e não estão a entender, nós temos menos dificuldade porque começámos a ver telenovelas há muitos anos, não é? Portanto, habituamo-nos a ouvir o português do Brasil, mas também não é fácil. A parte sociocultural que dizes aí, não é? É interessante, tentamos também // é assim, nós, e acho que isso é importante que os educadores não façam, não temos que aculturar, ou seja, não temos que fazer com que as outras culturas depois recebam a nossa e fiquemos, passivos, não é? Nós temos também que perceber a cultura deles e nomeadamente, principalmente com as crianças que vêm da Ásia, que têm assim uma cultura mais diferenciada, é muito interessante perceber, por exemplo, em termos de como eles não usam roupa interior, as meninas não usam roupa interior, aí já o nosso cuidado também, porque é uma questão higiénica, não é? Não é não aceitar, é uma questão, também, de promover a higiene pessoal, mas por exemplo, outros hábitos que eles não gostam, também, de comer sopa, ninguém os obriga a comer sopa. Temos também o cuidado nas próprias dietas, de haver dietas religiosas, aceitamos essas dietas religiosas, como não comem carne de vaca, por exemplo, e porco. Os muçulmanos não comem carne de porco também. Portanto esta diversidade cultural, eu não acredito muito em se estar a fazer o dia da alimentação e os pais virem cá fazer a comida estrangeira e etc. Não acredito muito nessas atividades pontuais. O que eu acredito é no respeito da própria criança e, isso, seja criança paquistanês, seja brasileira, seja portuguesa, não é? Portanto é respeitá-la, perceber se ela está no seu bem-estar ou não, se ela está integrada, se ela está feliz ou não, portanto é compreender e tentar integrá-la o melhor possível, estar atenta às suas emoções, portanto, não acredito muito nessas atividades que fazem de cruzamento, não é cruzamento, até é de só perceber as culturas através da alimentação, de // não, temos é que perceber a criança em si, com a sua carga cultural que trás e mesmo os portugueses trazem cargas culturais completamente diferentes, não é?

J – Sim, sim, claro.

E3 – Basta vermos isso, não é? Às vezes só pensamos nos estrangeiros. Não, os próprios portugueses, uns estão a viver com os avós, outros estão a viver em centros de acolhimento, outros vivem com os pais, outros há crises matrimoniais, portanto, cada criança traz a sua história de vida e nós temos que estar atentos a isso.

J – Ok. Hoje em dia fala-se muito de racismo e desigualdades na educação. Na sua perspetiva, o racismo e a desigualdade é um tema importante a ser trabalhado na escola ou no Jardim, neste caso?

E3 – (...) Como eu te estava a dizer, é assim, eu não acredito muito nessas atividades pontuais, eu acredito muito na atitude do professor e do educador.

J – Sim.

E3 – Amm porque nós somos modelos e se nós respeitamos cada criança, uma criança que venha de outro país, uma criança de etnia diferente, se nós a respeitarmos e tratarmos como ela merece, com aquela criança que está ali, somos modelos e os outros também fazem. No Jardim de Infância estar a falar sobre o racismo, não, não // acho que é a atitude em si é que tem importância. Estar ali a fazer uma atividade sobre o racismo, não me parece. Não me parece que seja isso que faz com que a criança aceite os outros. Às vezes nota-se, em questões de tons de pele, não é, (pausa devido a telefonema). Uma das coisas que eu notei, antigamente não notava isso absolutamente, não existia a cor da pele em lápis, não existia, os miúdos não diziam a cor da pele. Só há poucos anos é que eu tenho notado isso, a cor da pele. E aí, nós realmente, quando eles dizem a cor da pele, eu até às vezes dou o roxo, dou assim umas cores // a cor da pele também pode ser essa, não é? “Não, não, a cor da pele não é, não tenho cor de pele”, porque não existe cor de pele. Há o bege, o castanho, eu percebo o que é que eles querem, querem o bege, não é?

J – Sim.

E3 – Mas não existe esse nome, portanto, aí faz falta também o trabalho. Aproveitar isso. E depois é contar, por exemplo, histórias muito diferentes, de culturas completamente diferentes, com imagens que as pessoas não têm esse cuidado, de ter literatura infantil de outros países, de outras culturas, portanto, com imagens também. De resto, já tenho feito projetos também relacionados com isso, mas, por exemplo, em termos artísticos, na arte, ir ver as artes, a arte de África que é interessantíssima e ver aqueles, aqueles gráficos que eles têm, grafismos muito interessantes, amm é apresentar, é apresentar, no nosso dia-a-dia, apresentar uma diversidade de formas de estar e de viver, que é isso // não é preciso estar ali “agora vamos pensar no racismo”, não. Se houver situações pontuais em que uma criança seja sempre rejeitada, que pode acontecer // as crianças normalmente não têm esse, essa // não rejeitam por cor de pele, não rejeitam por isso, não é? Pode é haver uma associação de comportamento de alguma criança que tenha uma cor de pele diferente e que depois se associe. Aí temos

que fazer um trabalho, como qualquer outro trabalho quando há uma criança que seja rejeitada e que seja da mesma etnia, da mesma cultura, percebes? Portanto, estar ali especificamente, não. A nossa atitude é que é importante. A atitude e o próprio projeto pedagógico também fazer, como eu estava a dizer, dar acesso a várias vivências e culturas de outros países.

J – A educadora já esteve em algum contexto em que esta problemática fosse evidente? Da desigualdade ou do racismo.

E3 – (...) Quer dizer, um bocado, por acaso, um bocado, sim. No sítio onde trabalhei anteriormente havia um preconceito em relação, não era em relação às crianças, era às próprias famílias das crianças, não é, e isso depois é capaz de ter alguma repercussão na própria escola. Nós trabalhámos Jardim-Escola, era Jardim de Infância e Escola e uma repercussão, porque depois essas crianças a tendência era, que por ventura podiam ser rejeitadas, era também de juntarem-se e não se misturar, digamos, com os outros. E havia um bocadinho, mas assim um bocado também a ver com a família, porque, não era por ser uma etnia diferente, não era nada disso, é que a família também estava associada a comportamentos desviantes, não é, de ladroagem, etc. e às vezes as crianças também sofriam um bocado por isso, porque os outros apontavam... não é?

J – Sim, sim.

E3 – E isto, as próprias crianças também já tinham uma cultura, por exemplo, eu estou-me a lembrar do roubo, eles chegavam à segunda-feira e às vezes perguntávamos o que é que tinham feito e alguns diziam que tinham roubado, portanto, o roubo para eles também já era assim muito, muito... era uma coisa banal. E os outros também ficavam admirados e às vezes quando desaparecia alguma coisa na sala apontavam logo sempre aquele, portanto, já vivi em contextos em que sim, realmente havia alguns preconceitos em relação a essas, a essas etnias diferentes, sim, já vivi, mas as crianças eram muito bem aceites umas pelas outras.

J – Hm hm.

E3 – Portanto, às vezes era familiar.

J – Ok. Diria que o local onde trabalha atualmente é um contexto onde existem dificuldades associadas à diversidade racial e étnica?

E3 – Não, não existe dificuldades.

J – Ok. Costuma incluir a temática da diversidade cultural na sua prática educativa ou não tem sido muito relevante?

E3 – Não, é diversidade cultural mesmo (risos) mesmo do próprio país, sim, sim, é muito relevante. A diversidade cultural é muito relevante.

J – Pode dar-me alguns exemplos de algumas coisas que (INT)

E3 – Sim, olha, por exemplo, isso que já te disse anteriormente das próprias histórias, eu tenho ali histórias muito interessantes, A Surpresa de Anda, é uma menina, portanto, é passada toda em África, tenho ali outro também muito giro, muito interessante que é...Obalix, que é também passado na África do Sul, que tem as casas muito diferentes, feitas e pintadas (IND), etc., tenho amm depois entra a própria cultura, alguns artistas também africanos e asiáticos e depois é a tal coisa, é tentar também perceber a cultura de cada criança, perceber também // isso é muito difícil de nós falarmos, eu não posso estar sempre com o tradutor do Google, nem estou! Nem estou, que isso corta, corta aquela capacidade que nós temos de...de comunicar, não é? Portanto estar aqui com tradutor, não uso. Portanto é isso, é a diversidade cultural e ao fim ao cabo é uma sociedade, é cultura, portanto, e nós traba- eu trabalho, sem dúvida nenhuma.

J – Já realizou atividades relacionadas com este tema no passado com outros grupos que a tenham, assim, marcado?

E3 – Assim marcado não, marcado não, mas também // recordo-me é, por exemplo, de umas estagiárias que abordaram a multiculturalidade e foram dar assim uma volta pelo mundo e fizeram as coisas de uma forma interessante, mas é como eu te digo, estas atividades pontuais, não é, não são estas atividades pontuais que fazem com que acabemos com o racismo ou com haja sensibilidade ao racismo ou não racismo, sim e à não xenofobia, etc. É a nossa atitude. Agora assim atividades relevantes, que me ocorra, não. Não, não.

J – Ok. No que diz respeito à organização, costuma- peço desculpa, à organização da sala, costuma incluir materiais, recursos ou outros elementos alusivos a esta temática? Já me falou dos livros (INT)

E3 – Sim, sim. Os livros, jogos também, jogos também, a área do faz-de-conta tem crianças até, tem crianças com outra cor de pele, com várias cores de pele, portanto, mais escuras, tem. Amm, mas eu, é assim, não me preocupo muito com // só se sentir realmente ali um aperto com alguma questão muito permanente, que alguém esteja a ser excluído, é que eu penso mais nisso. De resto, trabalho a diversidade cultural espontaneamente, percebes?

J – Sim, sim.

E3 – Portanto, não há...// agora, temos que estar atentos, sem dúvida nenhuma, não é? Temos que estar atentos. Só que as crianças, por exemplo, as crianças que vêm do Brasil, é curioso porque eles integram-se também muito bem, não é? São crianças até um bocado diferentes em termos de comportamento. Eu não estou a dizer isto de uma forma negativa, atenção! Em termos de... são mais espontâneos ou talvez porque a língua também seja mais fácil, mas, por exemplo, os meninos asiáticos, da Índia e Paquistão têm tendência a se fecharem um bocadinho mais.

J – Hm hm.

E3 – Têm tendência a se fecharem um bocadinho mais. Os meninos de leste, nem por isso, acho que também se integram bem. A grande barreira da diversidade cultural eu acho que é a língua, sem dúvida nenhuma. Sem dúvida nenhuma. Tu estás a contar uma história e eles não estão a perceber nada, não é?

J – Pois, é verdade.

E3 – Estás a falar e eles não estão a perceber nada, percebem a tua forma de falar, percebem se estás mais aborrecida ou alegre e se estás com afeto, mas isso é mais complicado. Agora, assim a sala alterada, não. A minha sala também não é assim muito formal, não é? Não é uma sala que seja estanque, não, ela é alterada durante o ano, portanto, se eu observar que há alguma necessidade de alterar, altero, mas a tendência realmente nossa, é verdade, é aculturar, ou seja, é...é meter aquelas culturas todas na nossa. É um bocado a nossa tendência, porque temos 25 crianças e é difícil às vezes estarmos a pensar em cada uma das culturas, não é? E temos que estar também um bocadinho atentos a isso, ver como é que eles estão a reagir àquilo que nós estamos a transmitir.

J – Ok. **Para si faz sentido trabalhar esta temática em contextos em que não há diversidade étnico-racial ou sociolinguística?**

E3 – Ah isso faz, claro! Em todos! Em todos os contextos. Esta abertura ao mundo tem que ser trabalhada em todos os contextos.

J – Ok. Amm estamos quase no fim. **Sente necessidade de aprofundar o seu conhecimento em relação à educação intercultural ou à diversidade em geral?**

E3 – Eu acho que devemos estar sempre atentas a novas visões, não é? Porque pode haver // não acho que saiba // ainda há bocado estava a dizer e, é assim, não acho que saiba tudo, obviamente, não é? Estou segura nas áreas de conteúdo todas, claro, mas não estou fechada a novos conhecimentos e que venha mais, portanto, é assim, eu necessidade, necessidade, em termos práticos, se calhar não sinto, mas gosto de um

refresh, gosto de discutir estes assuntos, gosto de refletir sobre estes assuntos, ouvir outras opiniões, claro. Isso, sim.

J – Ok. **Sobre este tema há alguma coisa que queira acrescentar que eu não tenha perguntado?**

E3 – Não, acho que não. Espero ter respondido ao que tu ambicionas para o trabalho.

J – Sim, claro. Pronto, sendo assim resta-me agradecer-lhe pela sua participação e disponibilidade.

E3 – Obrigada e bom trabalho!

Entrevista E4:

J – Bom dia, o meu nome é Jéssica Santos e estou a realizar esta entrevista no âmbito de uma investigação que me encontro a fazer para o meu relatório final de mestrado. A investigação é sobre as perceções e práticas de educadores e professores de 1.º ciclo sobre a gestão da diversidade cultural nas escolas. Agradeço desde já a sua participação e gostaria de assegurar que não há respostas certas nem erradas e que estou apenas interessada em ouvir quais são as suas perceções e práticas relativamente a este tema. Gostaria de iniciar a nossa entrevista por falar um pouco sobre a sua formação e percurso e, assim, a primeira pergunta que tenho é se **pode falar-me um pouco sobre a sua formação e percurso até hoje?**

E4 – Pronto, a minha formação, eu tenho licenciatura em educação de infância. Amm tenho- trabalho há 32 anos, mas contados, devido ao tempo que nós vamos parando, contratados e não sei quê, para aí 30 anos, por aí. Pronto, é esta a minha formação. Tenho feito as formações normais, nunca acabei por fazer nenhuma pós-graduação, nada disso. Tenho, a minha experiência, trabalhei no início de intervenção precoce. Trabalhei em intervenção precoce e estive no apoio com crianças desde a creche até ao 1.º Ciclo durante 6 anos. Depois, aqui em São Domingos, estou aqui há 8 anos, tenho tido turmas muito diversificadas. Os meus primeiros 4 anos aqui, mais ou menos, foi-tive duas crianças na sala com autismo e autismo grave. Crianças que não falam e um autismo complicado, pronto. Tivemos aqui, foi uns anos complicados. Depois eles saíram e veio um menino com paralisia cerebral também aqui para esta sala, que pronto, também foi outra experiência muito interessante. Estes dois anos tenho turmas, aliás, o ano passado tive uma turma realmente muito multicultural. Tinha aqui umas treze nacionalidades. Crianças que nem os pais falavam português, nem as crianças, portanto

foi assim também outra experiência muito enriquecedora. A maior parte destas crianças o ano passado saiu, porque são filhos de pessoas que andam realmente de um lado para o outro e que saem. Destes meninos, estão cá poucos, mesmo assim, neste momento, tenho aqui, mas não // tenho dois indianos, tenho um moldavo, tenho alguns angolanos, tenho um menino da guiné, mesmo assim, é o que me estou a lembrar agora neste momento. No ano passado era muito mais, tinha chinês, tinha outras amm outros países. Portanto, são experiências realmente enriquecedoras e desafiantes.

J – Pois é, é verdade. **Tendo em conta a sua prática, quais são as áreas em que se sente menos à vontade e porquê?**

E4 – Menos à vontade?

J – Sim.

E4 – Sei lá. Amm eu acho que, devido à minha idade, já passei os cinquenta e cinco (risos), está-se a tornar mais difícil a parte físico-motora, porque eu fisicamente também já estou mais cansada, já me custa mais dar este tipo de...para mim já é mais esgotante, mais cansativo. Amm talvez seja a área em que eu tenha mais dificuldade em // com os meninos, porque já não consigo, ou então, aquilo que eu fazia anteriormente com eles e agora já não consigo fisicamente e já estou muito mais cansada e sinto falta de fazer esse tipo de coisas. Talvez seja a área mais fraca.

J – Ok, e pelo contrário, **a área em que se sente mais à vontade?**

E4 – A área em que me sinto mais à vontade? Não, acho que não tenho assim grandes problemas a nível de // gosto de trabalhar a parte da comunicação, da formação pessoal e social, a parte da motricidade, essas áreas todas.

J – Ok.

E4 – Sim, faço menos joguinhos de, que dantes fazia muito, estive a falar disso há bocadinho com a colega, aqueles jogos que faziam ao princípio, portanto, toda esta parte que implica mais barulho, mais movimento, para mim já é mais difícil, mas eu acho que isso é normal, até porque tem a ver com a idade, não é?

J – Com o desgaste, não é?

E4 – É, eu era uma educadora que gostava de andar de baloiço, gostava de andar de escorrega, gostava de fazer corridas com eles e essa parte (risos) já não funciona.

J – Agora que já sei qual foi o seu percurso até aqui, gostaria que passássemos para uma parte da entrevista onde falamos sobre o contexto escolar em que exerce a sua prática. **Consegue descrever-me o contexto escolar em que exerce atualmente a sua prática?**

E4 – Como assim, não estou a perceber.

J – O grupo, por exemplo. Já me falou da diversidade, por exemplo, mas o resto. necessidades educativas, (INT)

E4 – Tenho aqui uma menina que tem um atraso de desenvolvimento e eu penso que ela tem muitas características de autismo, pronto. É uma área com que eu tenho trabalhado sempre, sinto-me um bocadinho à vontade a trabalhar com isso. Nessa área, ela hoje por acaso até falta, mas amm, pronto, nós procuramos adequar. Esta criança que eu penso que tem, que eu penso, ou melhor, pensei que ela tem sinais de autismo, amm é muito diferente dos dois meninos autistas, e que foram uma escola também, que tiveram aqui, porque os meninos que eu tive aqui com autismo eram meninos que nós tínhamos muita dificuldade em comunicar (IND). Pronto, não tem nada a ver. O dela é complicado. São crianças que não comunicavam, tinham muita dificuldade na linguagem, até mesmo em comunicar connosco, crianças com um perfil muito diferente. Ela não é assim tão diferente. Os outros meninos, tenho alguns meninos com algumas dificuldades, com um desenvolvimento, não é bem um atraso de desenvolvimento, mas com desenvolvimentos menos...com menos maturidade. Menos desenvolvidos para a faixa etária, tenho alguns meninos assim, mas pronto, vamos tentando perceber quais são as áreas que precisam de ser desenvolvidas, não é, e trabalhá-las mais nessas áreas. Um ensino mais individualizado, mais (...) falta-me uma palavra. Diferenciado, sim. E individualizado, sim, procuramos fazer isso. É o que nós tentamos fazer mais, portanto, ter o grupo e ao mesmo tempo deste trabalho em grupo, também irmos individualizando.

J – Exato.

E4 – Às vezes é difícil com grupos com 25 meninos, com idades completamente diferentes.

J – Atualmente tem 25 meninos?

E4 – Tenho. A turma é composta por 25 crianças. Os mais velhos, são três, penso eu, são crianças que já vão fazer os 6 anos agora no início do ano. Amm são os mais velhinhos, pronto, depois tenho meninos com 3 aninhos acabadinhos de fazer.

J – Uma turma muito heterogénea, não é?

E4 – Muito heterogénea! No meio disto tenho dois indianos, em que um indiano amm também tem epilepsia // estava a dizer que é uma turma normal, mas não é muito normal (risos) tenho muitos casos, mas aqui também é normal ser assim. E, pronto, e tenho essa menina com sinais de autismo.

J – Passamos agora a uma última parte da entrevista, em que gostaria de ouvi-la um pouco sobre as suas práticas. Assim, a primeira questão que eu tenho nesta parte é, **como perceciona a questão da diversidade étnico-racial e sociolinguística na escola?**

E4 – Repita outra vez.

J – Como perceciona a questão da diversidade étnico-racial e sociolinguística na escola?

E4 – Pronto, isto é, o (...) ao mesmo tempo que temos que compreender, integrar a criança, também perceber as suas diferenças, que é uma coisa que se sente muito aqui nesta turma. E é isto mesmo que nós tentamos fazer, dar-lhe o espaço deles para serem quem são e respeitar e ao mesmo tempo que eles façam parte deste grupo e todos possamos ir buscar um pouco à cultura deles. Amm é este principalmente o objetivo, é as duas coisas, é integrá-los e ao mesmo tempo dar-lhe o direito de ser diferentes e todos termos um bocadinho de comunhão disso, não é?

J – Sim. **Hoje em dia fala-se muito de racismo e desigualdades na educação. Na sua perspetiva, a desigualdade ou o racismo são temas importantes a serem trabalhados na escola?**

E4 – As crianças desta idade ainda não percecionam muito este tipo de coisas. Acho que eles não têm, não têm esse tipo de consciência. Nós é que percebemos que lhes acontece e tentamos também amm, de alguma forma, ajudar e incluir e fazer com que as pessoas não se sintam mal, porque...por isso mesmo. O ano passado eu tinha aqui uma criança, que este ano já não está, que eles // que é, foi uma criança que nasceu no Dubai, a parte materna era da Nigéria, o pai era português, mas estava muito pouco e, então, tinham uma família, // a família, não sei isto te interessa para o trabalho (INT).

J – Pode dizer.

E4 – Pronto, a parte materna era uma família matriarca, então quem vinha falar comigo era a avó, não era a mãe. A avó é que vinha cá, porque a avó é que era a figura importante e foi complicado, porque a avó, que era muito do seu país, vinha assim com aquela arrogância e que falava uma língua que não era nem nigeriano, e eu também não sabia nigeriano, não é? (risos) nem inglês e então tinha ali um dialeto meio estranho e ela queria sempre falar comigo, que era complicado, mas nós falávamos assim um bocadinho por meio de gestos ou de sorrisos ou qualquer coisa e acho que a senhora até simpatizava comigo, porque na festa do fim do ano convidou-me para dançar (risos). Amm e pronto, foi difícil, mas acho que foi engraçado, no meio de tudo foi engraçado.

Mudou quando o pai que era português veio para Portugal, porque ele não estava em Portugal, porque ele viajava pelo mundo, veio para Portugal e aí nós começámos a comunicar, mas mesmo assim a senhora, portanto, era mesmo cultural, em certas alturas importantes quem vinha era ela. Ela é que vinha ver do menino e ela é que vinha falar comigo, o que era mais engraçado, não é, ela vir falar comigo, por exemplo, ele estava doente e ela vinha à escola falar comigo. (...) e pronto e (IND) e então ela dizia assim umas coisas esquisitas, eu lá percebia o que ela tentava mais ou menos dizer e lá nos entendíamos mais ou menos por gestos e coisas e a assim a coisa lá ia. Ela ia satisfeita para casa e pronto. Eu acho que isto no fundo também é o integrar. Se a senhora sentisse que não havia...

J – Abertura?

E4 – Abertura, ela não viria à escola e se calhar isso seria pior, não é?

J – Sim.

E4 – Pronto, mas eles de qualquer maneira este ano foram não sei para onde e não estão cá.

J – Ok. **Já esteve em algum contexto em que esta problemática do racismo ou da desigualdade fosse evidente?**

E4 – É a tal história, eu acho que no Jardim isto não se nota muito, porque nós incluímos, procuramos incluir tanto e valorizar tanto e...que acaba por eu acho que não // os outros meninos, mesmo a nível // nós tivemos agora uma grande distância da família, com a pandemia, mas não me parece que tenha // não senti muito isso, não.

J – Ok. **Diria que o local onde trabalha atualmente é um contexto onde existem dificuldades associadas à diversidade racial e étnica?**

E4 – Há sempre algumas dificuldades amm, há situações que há a dificuldade logo primeira da língua, não é, pronto, de comunicar. Depois talvez em culturas diferentes também não percebiam muito bem...a nossa maneira de agir e nós percebemos muito bem como é que eles, porque é que eles têm determinadas atitudes. Mas depois eu acho que nós aqui conseguimos colmatar este tipo de coisas. Há dificuldades, mas nós tentamos ultrapassá-las.

J – Ok. **Costuma incluir a temática da diversidade cultural na sua prática educativa ou não tem sido muito relevante?**

E4 – Não me é muito relevante, mas eu procuro incluir. Amm, por exemplo, eu tenho ali aquele livro, não sei se vocês conhecem, o Elmer.

J – Sim.

E4 – Pronto, é um livro que eu costumo trabalhar. O peixinho arco-íris que é outro livro que também fala de diversidade, pronto há muitas histórias que eu leio e depois procuro explorar, mas sempre naquela parte em que é bom nós termos, de uma forma positiva, é bom nós termos uma criança que tem outra realidade, que nos mostra coisas diferentes, amm, acho que é por aí o caminho.

J – Ok. Já realizou atividades relacionadas com este tema no passado com outros grupos? Se sim, porquê e (INT)

E4 – Talvez mais agora, porque isto nos últimos anos é que é mais evidente. Eu já trabalhei em aldeias que não era muito necessário (...) mas acabamos sempre por trabalhar, não de uma forma tão evidente e não de uma forma tão consciente e tão necessária naquele momento, mas acabamos sempre por trabalhar isso.

J – No que diz respeito à organização da sala, costuma incluir materiais, recursos ou outros elementos alusivos a esta temática? Falou-me dos livros, há mais alguma coisa (INT)

E4 – Sim, alguns livros.

J – Que costuma incluir?

E4 – Às vezes. No ano passado, durante o ano, acabamos por falar e até por ter-termos a nível de culinária, de experimentarmos coisas diferentes, esta avó até às vezes trazia coisas diferentes que eram do país dela e, pronto, também já temos tido assim coisas engraçadas que vêm, até que os pais trazem para mostrar.

J – Há alguma prática ou experiência nesta área que a tenha marcado?

E4 – Eu acho que a parte mais engraçada foi esta que eu te contei agora desta avó nigeriana, que eu achava muito engraçado, porque a senhora vinha cá para falar comigo e eu pensava assim “agora hoje vamos falar como e de quê? O que será que ela tem para dizer?”, mas ok, nunca disse que não a recebia, não é? Chegava ao fim e eu dizia “pronto, eu acho que correu bem, não sei muito bem do que estivemos a falar, mas pronto, ok”. Acho que é assim daquelas experiencias que...

J – Marcam.

E4 – Não é? E que é diferente e se calhar, é se calhar difícil de voltar a ter novamente, mas esta parte, para mim o que mais me custa é a comunicação, mesmo com os indianos, eu agora estou aqui com um ligeiro problema, eu preciso de falar com o pai deste menino indiano para fazer algumas perguntas muito específicas, são coisas muito importantes e amm há termos que é difícil de tanto o pai me transmitir a mim como eu transmitir ao pai. A parte da linguagem é muito difícil. Eu acho que é o pior.

J – Quais são os seus motivos para trabalhar ou não trabalhar este tema e, complementando aqui um bocadinho, acha que faz sentido trabalhar esta temática em contextos em que não há diversidade étnico-racial ou sociolinguística?

E4 – Eu acho que faz todo o sentido, porque nós estamos cada vez mais a viver numa aldeia global, não é?

J – Pois, é verdade.

E4 – E eu acho que isto é quase geral, eu já não sei se no nosso país haverá assim muitos sítios em que não haja uma diversidade cultural muito grande, como está a acontecer. Amm mesmo que não haja problemas de líng- // a nível do Brasil, por exemplo, há imensos brasileiros que têm uma realidade diferente da nossa amm e eu mais parecido no fundo que nós temos e é diferente, portanto, estes temas devem e têm que ser abordados e são, naturalmente, mesmo sem nós planearmos, vêm ao de cima, porque vem uma conversa // eu tenho aqui um menino brasileiro que gosta muito de falar e gosta muito de falar do Brasil, portanto, mesmo sem planejar, nós estamos a falar do Brasil e a falar onde é que fica, onde é que não fica, pronto. E depois depende muito das idades também, não é? É uma abordagem diferente de quando os meninos têm três aninhos do que com crianças de 5 anos, não é?

J – A educadora acha que o facto de ter crianças com necessidades educativas, torna as crianças mais acessíveis para a diversidade?

E4 – Sem dúvida nenhuma. Marca-os completamente. Eles aceitam muito melhor o outro. Eu tenho essa experiência e sei do que estou a falar, porque tive, como vos contei, tive aqui dois meninos na mesma sala, meninos em que esta sala não podia ser o que é hoje. Eu tive três anos ou mais em que vocês não podiam ver os jogos como estão aqui, os lápis não podiam estar como estão ali, porque amm estes meninos chegavam aqui, quando lhes dava assim uma neura, isto ia tudo pelos ares, portanto a sala tinha que estar pensada de forma a que a nossa vida não fosse eles a desarrumar e nós arrumarmos, mas foi muito complicado, principalmente a nível de tapete, porque eu não conseguia ler uma história, eu não conseguia ter um diálogo com eles sempre, sempre a gritarem, porque eles gritam, sempre a gritarem e sempre a mandarem pelo ar. É muito difícil, mas os outros meninos aceitam isso perfeitamente. É um deles e eu acho que isso é excelente.

J – Sente necessidade de aprofundar o seu conhecimento em relação à educação intercultural ou à diversidade em geral?

E4 – Sim, é muito interessante. Sim, já tenho feito algumas formações nessa área e sim, é muito interessante e atual.

J – Ok. **Sobre este tema, há alguma coisa que queira acrescentar que eu não tenha perguntado?**

J – Não? Ok, então resta-me agradecer a sua participação e disponibilidade para estar aqui comigo.

E4 – De nada!

Anexo 16 – Análise temática das Entrevistas: Grelha-Guia

Tema s	Perceções				Práticas						NEE	Formaç ão Futura	Alu nos PLN M/ Etni a Cig ana
	Categ orias	Diversida de étnico- racial/ socioling uística na escola	Racismo/desigualdades		Planeamento		Experiê ncias	Motivações			Existên cia de alunos na sala	Sente necessi dade?	
	Como percecio na?	Consi dera um tema impor tante a	Context os em que trabalho u tinham esta	Local onde trabalha atualme nte tem dificuld ades associa	Cost uma inclui r esta temát ica?	Ativid ades realiz adas	Organiz ação da sala/rec ursos	Alguma experiê ncia marcan te?	Quai s os moti vos?	Faz sentido trabalhar em contexto s em que não há diversida	Torna as criança s mais acessív eis para a		

		trabalhar?	problemática?	das a esta problemática?						de étnico-racial/ sociolingüística	diversidade?		
Respostas P(X)/E(X)													

Anexo 17 – Consentimento Informado

A Gestão da Diversidade Cultural na Escola: Perceções e Práticas de Educadores e Professores

Nome e contacto da estagiária:

Jéssica Santos. 914811962. 170200001@ese.ipsantarem.pt

Descrição do estudo: Este é um estudo onde se pretende perceber como é que os educadores e professores trabalham a diversidade cultural, tanto em contextos onde existe diversidade cultural visível, como em contextos que não apresentem diversidade cultural, uma vez que, como refere Balça, citado por Fonseca, quanto mais cedo for promovida a educação intercultural, mais cedo as crianças desenvolvem “a sua identidade, em interação com o outro, tomando consciência da diversidade, aprendendo a conviver com ela, a valorizá-la e a respeitá-la” (Balça, 2003, p.233, citado por Fonseca, 2017, p.81). O mesmo tem como objetivos: averiguar se e como o tema da diversidade cultural é abordado em diferentes contextos escolares; e explorar de que forma se pode promover a compreensão e respeito entre crianças de diferentes culturas e face à diversidade em geral.

Metodologia do estudo: Este projeto de investigação segue uma estratégia metodológica qualitativa, por meio de entrevista a educadores e professores do 1º Ciclo do Ensino Básico.

A entrevista será realizada num local resguardado, de forma a garantir a confidencialidade dos dados e apenas a estudante e orientadoras terão acesso à informação recolhida e em nenhum momento a identidade dos participantes será revelada. A participação é voluntária, e a qualquer momento os participantes podem desistir da entrevista ou pedir para retirar a sua informação do estudo.

CONSENTIMENTO INFORMADO

1. Confirmando que li a folha informativa e que compreendo em pleno o que é esperado neste estudo.
2. Confirmando que tive a oportunidade de colocar questões e de obter resposta sobre o estudo.
3. Tomei conhecimento que não sou obrigado a participar neste projeto e posso desistir a qualquer momento.
4. Tomei conhecimento que a entrevista inclui gravação áudio cuja transcrição será anónima.
5. Tomei conhecimento que as gravações áudio efetuadas durante a entrevista serão arquivadas de forma segura.
6. Tomei conhecimento que as informações recolhidas durante a entrevista serão anonimizadas e que nenhum elemento relativo à minha identidade será tornado público.
7. Dou o meu consentimento para que as informações anonimizadas recolhidas durante a entrevista possam ser usadas em relatórios do estudo, conferências e publicações no âmbito académico.

(caso não concorde com algum dos pontos acima elencados, por favor indique quais.
Use o verso da folha se necessário)

Participante:

Nome: _____

Assinatura: _____