

**“Olhos que olham são comuns.**

**Olhos que veem são raros...”**

**J. Oswald Sanders**

## AGRADECIMENTOS

Ao longo desta caminhada académica, muitas foram as pessoas que cruzaram o meu caminho e enriqueceram a minha forma de ser e de estar. A elas estarei para sempre grata, pelos sorrisos, conversas, momentos e partilha, que me fizeram sentir como uma lagarta que sente que é momento de voar, mas necessita do seu casulo para se fortalecer e viver a sua transformação. Prestes a voar não poderia deixar de agradecer:

À Doutora Leonor Santos, pela sua orientação, total disponibilidade, pelo saber que me transmitiu, pelas opiniões e críticas, pela orientação na procura e definição de soluções para as dúvidas e questões que foram surgindo ao longo da realização deste trabalho.

Aos docentes e educadores, pela sua participação e colaboração, porque sem eles não seria possível a realização do trabalho investigativo.

Às minhas amigas, Carla Pereira, Vanessa Santos, Rita Queiroz e aos meus amigos de sempre, que estiveram ao meu lado durante esta fase, pelo companheirismo, força e incentivo nos momentos difíceis.

Ao Nelson, um agradecimento especial pelo apoio e carinho diários, pelas palavras confortantes e pela confiança nas minhas capacidades, em todos os momentos.

Às minhas colegas de casa e aos meus amigos de Santarém pela forma como me acolheram e integraram. Pela amizade, companhia e afeto que me dedicaram.

Por último, tendo consciência que sozinha nada disto teria sido possível, dirijo um agradecimento especial à minha família, em especial aos Meus Pais, Irmãos e aos Meus Avós, por serem um modelo de coragem e dedicação, pelo seu apoio incondicional, incentivo, amizade e paciência. A eles, dedico este trabalho!

## RESUMO

O presente relatório, “Concepções e práticas de Educação Intercultural em Pré-Escolar e 1.º CEB”, pretende sintetizar as aprendizagens e vivências realizadas ao longo do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Este trabalho tem ainda como intenção refletir mais aprofundadamente sobre a temática da escola como espaço de encontro de diversidade cultural e as consequências dessa interação entre culturas. Mais concretamente, apresenta-se um estudo sobre os conhecimentos de profissionais destes níveis de ensino sobre o conceito de Educação Intercultural e uma recolha de estratégias utilizadas por docentes no ativo para melhorar a convivência, eliminar atitudes de preconceito racial e discriminatório, e promover a empatia entre alunos.

Ao longo deste documento serão apresentadas duas partes: a primeira refere-se aos níveis de ensino onde realizei os vários estágios de ensino supervisionado, fazendo uma breve caracterização e contextualização do meu percurso académico nos estágios de Creche, Pré-escolar e do 1º Ciclo de Ensino Básico.

A segunda parte refere-se à revisão da literatura e ao estudo empírico, onde procurei compreender os benefícios que a relação intercultural pode ter na vida da criança, dos encarregados de educação e dos próprios docentes. Foi também relevante perceber quais os obstáculos a esta interação e que estratégias as escolas e os professores podem adotar. Procurei fundamentar esta investigação recorrendo à informação disponível sobre a evolução do sistema educativo e documentos oficiais de ensino, referentes à diversidade cultural.

O estudo empírico tem como base uma metodologia qualitativa, em que optei pela realização de entrevistas a professores de 1.º Ciclo e a educadores de infância, no ativo, no concelho da Amadora, que regista um índice elevado de diversidade cultural, referente à população escolar.

A análise e reflexão sobre os dados recolhidos dizem-me que, no geral, os profissionais conhecem as características predominantes do conceito da educação intercultural e que a integração dos alunos de diferentes culturas está a ser feita de modo positivo. Foram registados, ainda, alguns inibidores, tais como o material pedagógico pouco adaptado à realidade cultural dos alunos. Os professores afirmam que, ao nível da formação sobre esta temática, há muito a fazer, pois apesar de lhe darem bastante importância, apenas na formação inicial tiveram contato ou frequentaram estas formações.

**PALAVRAS-CHAVE:** Educação intercultural; Estágios; Papel do educador/professor; Pré-Escolar; 1º Ciclo do ensino básico.

## ABSTRACT

The current report, "Concepções e práticas de Educação Intercultural em Pré-Escolar e 1.º CEB", intends to synthesize the learning's and experiences realized during the Master's degree in Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

This work also intends to reflect more deeply the thematic of school as a meeting place of cultural diversity and the consequences of that interaction between cultures. More concretely, presents a study about the knowledge of professionals of these levels of education on the concept of Intercultural Education and a gathering of strategies used by teachers in active to improve the acquaintanceship, eliminate attitudes of racial and discriminatory prejudice, and to promote empathy among students.

Over this document, two parts will be presented: the first one refers the levels of education where I performed the varied stages of supervised teaching, giving a brief characterization and contextualization of my academic course in internships of Nursery school, Preschool and 1<sup>st</sup> Cycle of Basic Education.

The second part refers to literature review and the empirical study, where I tried to understand the benefits that the intercultural relationship can have in a life of a child, legal guardians and the teachers themselves. It was also relevant to understand the obstacles to this interaction and what strategies schools and teachers can adopt. I justify this research using available information about the evolution of educational system and official teaching documents referring cultural diversity.

The empirical study is based on a qualitative methodology, in which I chose to conduct interviews to 1st Cycle teachers and nursery school educators in active, in the city of Amadora, which has a high cultural diversity, referring to the school population.

The analysis and reflection on the data collected tell me that, in general, professionals know the predominant characteristics of the concept of intercultural education and that integration of students from different cultures is being done in a positive way. Some inhibitors were also recorded, such as pedagogical material that was poorly adapted to the cultural reality of the students. Teachers say that, in terms of training on this thematic, there is a lot to do, although they give it importance, only in the initial formation had contact or attended these formations.

**KEYWORDS:** Intercultural education; Internships; Role of educator/teacher; Preschool; 1st Cycle of basic education.

# ÍNDICE

AGRADECIMENTOS.....	I
RESUMO .....	II
ABSTRACT .....	III
ÍNDICE.....	IV
ÍNDICE DE TABELAS .....	VI
ÍNDICE DE ESQUEMAS .....	VI
ÍNDICE DE ANEXOS .....	VII
Introdução.....	1
Parte I – Prática Pedagógica .....	3
1. Contextos de Estágio .....	3
1.1. Prática de Ensino Supervisionado em Jardim-de-Infância .....	5
1.1.1. Caracterização do Contexto .....	5
1.1.2. Projetos Curriculares da Instituição .....	6
1.1.3. Caracterização da Sala .....	7
1.1.4. Caracterização do Grupo.....	8
1.1.5. Intervenção Pedagógica .....	9
1.2. Prática de Ensino Supervisionado em 1º Ciclo do Ensino Básico .....	12
1.2.1. Caracterização do Contexto .....	12
1.2.2. Projetos Curriculares da Instituição .....	13
1.2.3. Caracterização da Sala .....	14
1.2.4. Caracterização do Grupo.....	14
1.2.5. Intervenção Pedagógica .....	15
1.3. Prática de Ensino Supervisionado em Creche .....	19
1.3.1. Caracterização do Contexto .....	19
1.3.2. Projetos Curriculares da Instituição .....	20
1.3.3. Caracterização da Sala .....	21
1.3.4. Caracterização do Grupo.....	23
1.3.5. Intervenção Pedagógica .....	24
2. Percurso investigativo e de aprendizagem profissional.....	28
Parte II – Conceções e Práticas de Educação Intercultural em Pré-Escolar e 1º CEB .....	32
1. Questão de Pesquisa / Problemática .....	32
2. Enquadramento Teórico.....	33

2.1.	Cultura: O Conceito .....	33
2.2.	Cultura da Escola .....	34
2.3.	Cultura Docente .....	36
2.4.	A Escola e a Diversidade Cultural .....	37
2.5.	O “outro” nas Diversas Pedagogias da Escola .....	40
2.6.	Educação Intercultural .....	42
	Síntese do Capítulo.....	46
3.	Aspetos Metodológicos.....	47
3.1.	Metodologia e Instrumentos de Recolha de Dados.....	47
3.2.	Participantes.....	49
4.	Apresentação e Análise de Dados .....	51
4.1.	Conceções de Educação Intercultural .....	51
4.2.	Papel do Educador/Professor na implementação de uma Educação Intercultural .....	52
4.3.	Práticas de Educação Intercultural.....	54
4.4.	Considerações Finais .....	58
	Reflexão final.....	61
	Referências Bibliográficas .....	63
	ANEXOS .....	68

## **ÍNDICE DE TABELAS**

**Tabela 1** - Comparação entre teoria e prática no processo de planificação

**Tabela 2** - Fundamentos e Princípios Educativos

**Tabela 3** - Objetivos de pesquisa

**Tabela 4** - Dados dos participantes do estudo

**Tabela 5** - Objetivos e estratégias

## **ÍNDICE DE ESQUEMAS**

**Esquema 1** - Processo de Comunicação – Gudykunst, (1995)

**Esquema 2** - Elementos Participantes do estudo

## **ÍNDICE DE ANEXOS**

**Anexo 1** - Funcionalidades e materiais de cada área do Jardim de Infância

**Anexo 2** - Caracterização do grupo de Jardim de Infância

**Anexo 3** - Planificação do projeto

**Anexo 4** - Fotografias referentes ao projeto

**Anexo 5** - Outras atividades efetuadas

**Anexo 6** - Caracterização do grupo do 1ºCiclo

**Anexo 7** - Fotografias de atividades

**Anexo 8** - Caracterização do grupo em Creche

**Anexo 9** - Planificação do projeto

**Anexo 10** - Fotografias das atividades

**Anexo 11** - Guião de Entrevista

**Anexo 12** - Termo de Autorização

**Anexo 13** – Transcrição de Entrevista

## Introdução

Numa sociedade cada vez mais heterogénea, onde a diversidade ganha forma a cada dia, o diálogo intercultural, para a melhoria das relações e equidade de oportunidades na rede escolar, assume um papel relevante na promoção de uma educação para todos.

A escola tem como missão preparar os seus alunos para uma sociedade democrática e plural, que tenha como base os direitos de justiça e solidariedade, promovendo o desenvolvimento de cidadãos ativos, reflexivos, críticos e interventivos, que lutem contra qualquer tipo de discriminação. O processo educativo baseia-se, assim, não só na transmissão de conhecimento, mas também na promoção de valores, o que contribui para o desenvolvimento integral do indivíduo e para a construção da sua identidade.

Neste quadro, surge este relatório de estágio, “Conceções e práticas de Educação Intercultural em Pré-Escolar e 1.º CEB”, realizado durante o Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, que tem como objetivo proporcionar uma visão global das diferentes componentes do trabalho desenvolvido ao longo do curso, nomeadamente no que se refere aos estágios e à questão de pesquisa que foi desenvolvida. O relatório está, por isso, dividido em duas partes.

A primeira parte, por sua vez, está dividida em dois grandes pontos em que são mencionadas as aprendizagens e as vivências construídas nos estágios nas valências de creche, pré-escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico (1.º CEB), com a duração de dez semanas cada, em instituições da rede pública de Santarém, bem como o percurso investigativo e de aprendizagem profissional que tive oportunidade de realizar. No primeiro ponto podemos, então, encontrar a caracterização dos contextos de estágio, os projetos curriculares das instituições, a caracterização das salas e dos grupos, a intervenção pedagógica adotada, onde são descritas as situações pedagógicas mais significativas, as aprendizagens realizadas, as dificuldades sentidas e as estratégias adotadas para as ultrapassar. Esta informação encontra-se organizada de modo cronológico e por valências.

No segundo ponto é feita uma breve abordagem às questões mais relevantes que foram emergindo da prática, descrevendo o caminho efetuado até à definição da questão que fundamentou o problema em estudo, sendo esta secção o elo de ligação entre os vários estágios e a componente teórica/investigativa.

Na segunda parte é apresentada uma questão investigativa que surgiu durante a prática pedagógica, no sentido de compreender os conhecimentos, estratégias e práticas adotadas por educadores/professores para uma melhor interação intercultural. Esta está dividida em quatro pontos.

No primeiro ponto apresento e defino os objetivos da investigação. No segundo ponto é realizado o enquadramento teórico, da qual faz parte a abordagem dos principais conceitos ligados à Educação Intercultural. No terceiro ponto são apresentados os aspetos metodológicos e, no quarto e último, é realizada a análise e o tratamento dos dados recolhidos.

Para conclusão do documento exponho, de forma reflexiva, as aprendizagens adquiridas ao longo do curso, bem como as principais conclusões deste trabalho.

# Parte I – Prática Pedagógica

## 1. Contextos de Estágio

A vocação ou desejo de concretizar algo ao longo da vida decorre de experiências e vivências que cruzam o nosso caminho e nos fazem querer ser algo mais. Segundo Vieira (1999), as relações estabelecidas, a cultura, o ambiente onde somos criados, despertam em nós o desejo de conhecer o outro e, por consequência, conhecermo-nos a nós próprios, ponderando sobre quem somos, onde queremos chegar e como chegar, refletindo e agindo, numa mediação de atos e conhecimentos que definem a nossa identidade e personalidade enquanto nos adaptamos às realidades existentes.

“Fazer aprender alguma coisa a alguém”, para Maria do Céu Roldão (2005, p.16), é o que impulsiona a principal função do professor, que não culmina somente na exposição dos conteúdos científicos, mas sim na especificidade de saber fazer com que esse conteúdo se possa tornar aprendido.

Estas premissas foram o que me levou a integrar este mestrado, uma vez que o mesmo contempla uma componente teórico/prática que não prevê a transmissão de “receitas”, mas sim a aquisição de ferramentas de reflexão e flexibilidade, que culmina numa construção autónoma, mas partilhada da *práxis* pedagógica, de modo a que alunos e professores transformem as suas vidas num processo de aprendizagem permanente. A aprendizagem de conteúdos programáticos e curriculares, o conhecimento dos perfis gerais e específicos de competências do educador de infância e professor do 1.º ciclo, a abordagem a modelos curriculares, os objetivos específicos e gerais definidos para as valências de creche, educação pré-escolar e para o 1.º ciclo, bem como as características da política educativa portuguesa, constituem uma linha orientadora para a construção da identidade profissional docente.

É na prática que se dão as grandes aprendizagens e a verdadeira reflexão da teoria, em suma, é o encadear da teoria com a prática. Quando deixamos de planificar para uma turma ideal, ou seja, em sala de aula, e passamos para a prática deparamo-nos com vários desafios. A caracterização prévia do grupo de crianças torna-se mais exigente na realização da planificação, quando aplicada à realidade. Na escolha da melhor estratégia de ensino e aprendizagem é quando percebemos que temos a função não só de conhecer as nossas limitações e potencialidades, enquanto educador/docente, e ainda quando nos consciencializamos de que cada aluno é único, fruto das suas vivências, experiências, descobertas familiares e escolares, com um ritmo de aprendizagem próprio que deve ser respeitado. Através da tabela 1 apresento sucintamente os pontos referidos anteriormente. Em suma, quando se trabalha o coletivo, deve estar presente o desenvolvimento de cada criança,

enquanto indivíduo, de uma forma equilibrada, respeitando as suas diferenças, adotando estratégias adequadas ao educador/docente e aos seus alunos.

Teoria	Prática
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Turma ideal</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Turma real</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Planificação idealista não aplicada</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Planificação adaptada ao real</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ausência do autoconhecimento do educador/docente</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Confronto das limitações/potencialidade do educador/docente</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Inexistência da implementação da planificação junto de um grupo de crianças</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Adaptação da planificação às características individuais de cada criança e do grupo</li> </ul>

**Tabela 1** - Comparação entre Teoria e Prática no Processo de Planificação

De seguida irei apresentar e refletir sobre a prática de ensino supervisionado, através dos três estágios que desenvolvi ao longo do meu mestrado. Este relatório é o culminar da realização de um sonho, onde foi possível desenvolver aprendizagens adquiridas no meu percurso académico. Iniciei-me nesta área com o desejo de ensinar a minha avó a escrever o seu próprio nome, e no decorrer da minha formação descobri várias outras motivações, superei muitas mudanças e desafiei-me. Os desafios levaram-me a questionar se conseguiria ser um bom “agente ativo” neste processo, que pretende dar ferramentas para que os alunos se conheçam a si, ao outro e ao que os rodeia, como seres solidários, livres e autónomos que tenham voz na sociedade em que se inserem, encontrando na diferença a igualdade de oportunidades e de sucesso escolar.

Chegada a hora de integrar um contexto educador/docente, existe a incerteza, a busca de encontrar respostas para os nossos medos e anseios, sorrisos por descobrir que nos apontam caminhos através das suas ações, que apenas esperam por alguém que não as olhe superficialmente, mas que os queira conhecer um pouco mais, que reflita sobre os seus atos e ideias e perceba que todos nós somos reflexo das interações e relações estabelecidas ao longo dos tempos. Daí, para mim enquanto educadora/docente, a importância do trabalho colaborativo, da troca de experiências e ideias. São inúmeras as aprendizagens que retemos quando observamos outros profissionais, que acarinhados e cientes da responsabilidade que detêm no desenvolvimento destes futuros cidadãos, partilham os seus saberes, anseios e

feitos. Estes promovem o pensamento educativo, a pertença à cultura docente como profissionais que procuram o melhor caminho/estratégia para ajudar o seu grupo a crescer de modo equilibrado e a desenvolver as suas potencialidades.

Entendi, portanto, que as dificuldades iniciais, quando refletidas e analisadas, são uma alavanca para o desenvolvimento e busca por uma prática interativa e dinâmica que se baseia na organização do ambiente educativo, na dinâmica da sala de aula e nas características dos alunos, que ganham forma na escolha de métodos e estratégias adequados à aprendizagem de conteúdos e ao desenvolvimento de competências definidos nos documentos orientadores de cada nível de ensino.

## **1.1. Prática de Ensino Supervisionado em Jardim-de-Infância**

### **1.1.1. Caracterização do Contexto**

O Jardim de Infância onde tive a oportunidade de realizar o meu primeiro estágio em mestrado, em diáde com uma colega de curso, de 22 de outubro de 2013 a 17 de janeiro de 2014, é uma instituição que se encontra inserida numa área habitacional de Santarém, cuja zona envolvente tem como atividade predominante o comércio e os serviços educacionais, estando bem localizada no que diz respeito ao fácil acesso. Esta faz parte da rede pública do Ministério da Educação, tendo como oferta uma componente letiva e outra extracurricular.

Este estabelecimento tem capacidade para receber 75 crianças, existindo o limite de 25 por sala, sendo que cada sala tem obrigatoriamente uma educadora titular e uma assistente operacional. Os grupos são organizados heterogeneamente no que diz respeito à idade, níveis de desenvolvimento e níveis socioeconómicos, tendo como pressuposto a qualidade da educação pré-escolar como descreve o Ministério da Educação (1998, p.5) no argumentário – perguntas/respostas sobre a educação pré-escolar. Mas nesse ano apenas acolheu 73 crianças, organizadas em três salas de atividades que estão divididas em dois complexos.

A sala existente no complexo 2 tem incorporadas: despensa, vestiário e casa de banho. Contudo, por ser exterior ao espaço principal, traz alguns inconvenientes à deslocação das crianças para o espaço comum, principalmente nos dias de inverno, visto que não existe nenhuma estrutura que os defenda da chuva ou vento, entre os dois complexos. Esta realidade limita a aproximação e o envolvimento das crianças com as das restantes salas da instituição, apesar dos esforços das educadoras em criar dinâmicas que privilegiem a interação, cooperação e partilha. Tendo em conta estes aspetos, o ideal seria que as três salas se encontrassem no mesmo complexo, para que todos os grupos pudessem partilhar das mesmas áreas comuns, sem haver deslocações no exterior.

No espaço principal encontram-se não só as duas salas de atividades referidas anteriormente, mas também espaços comuns a todos os grupos, como a sala de música, o salão polivalente, onde se realiza o acolhimento, as refeições, algumas das atividades extracurriculares, e até mesmo o recreio, no período de inverno. Nesta mesma zona existem placares para colocar os trabalhos correspondentes às três salas, visto que este é um espaço não só comum a todas as crianças, como uma área de envolvimento e interação familiar. Desta forma privilegia-se o contacto dos encarregados de educação com os trabalhos realizados pelos seus educandos ao longo do período letivo, permitindo que estes acompanhem também a evolução dos mesmos.

O espaço exterior é usado como recreio/pátio, onde existe uma área vedada e coberta com rede para proporcionar maior superfície de sombra, a que as crianças têm acesso a partir do refeitório. Este recinto encontra-se equipado com diversas áreas e materiais que são utilizados pelas crianças durante os períodos de diversão.

Segundo as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, *“os espaços de educação pré-escolar podem ser diversos, mas o tipo de equipamentos, materiais e a forma como estão dispostos condicionam, em grande medida, o que as crianças podem fazer e aprender”* (ME, 1997, p.37). Através desta premissa é possível afirmar que a instituição se encontra equipada de forma a dar resposta à necessidade dos alunos, tanto a nível do exterior como do interior.

### **1.1.2. Projetos Curriculares da Instituição**

Nesse ano letivo a instituição desenvolveu quatro projetos, sendo estes: “A Natureza e a Arte”, o “Projeto Leitura em vai e vem”, “Projeto Educação para a Saúde – Promover os Afetos” e o “Projeto Famílias no Jardim de Infância”, todos eles de carácter bastante abrangente, mas organizados e pensados em função da criança, dos seus interesses e necessidades, promovendo o seu desenvolvimento equilibrado ao nível intelectual, social e emocional, tendo em vista a sua pela inserção na sociedade, como referido na Lei - Quadro *Educação Pré – Escolar, Lei nº 5/97*.

Os objetivos que orientaram e serviram de fio condutor a estes projetos foram: desenvolver a expressão e comunicação; sensibilizar para as artes; valorizar a leitura; promover o conhecimento de diversos autores; dinamizar a leitura entre ciclos, promover momentos de leitura no contexto familiar; sensibilizar as crianças e as famílias para a poesia e narrativas, promover o desenvolvimento afetivo-emocional e relacional; promover as competências de comunicação sobre emoções, identificando, reconhecendo e explorando sentimentos e emoções.

Estes projetos e os seus objetivos tomaram forma na execução de diversas atividades e dinâmicas desenvolvidas de forma progressiva, no dia-a-dia do jardim-de-infância, que

estabelece inúmeras interações tanto com o meio, como com a comunidade envolvente, contando com o apoio de diversos intervenientes na implementação dos mesmos, promovendo ainda a transversalidade e a interdisciplinaridade dos conteúdos. Foram, também, orientadores da nossa intervenção, enquanto estagiárias.

### **1.1.3. Caraterização da Sala**

Tomando como base as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolas (OCEPE) do Ministério da Educação (1997, p.37), considero que o contexto educativo deve organizar-se como ambiente facilitador do desenvolvimento e da aprendizagem das crianças, sendo indissociável da filosofia educativa defendida pelo educador e do modelo conceptual que a suporta, de forma a dar resposta às necessidades da população que a frequenta, sendo indispensável que o educador se interrogue sobre a função e finalidade educativa do espaço e dos materiais de modo a planear e fundamentar a organização implementada, evitando espaços estereotipados e padronizados que não são desafiantes para as crianças.

Desta forma, importa referir os modelos e abordagens curriculares que orientaram a ação e fundamentaram a organização do espaço educativo:

a) a abordagem *High-Scope*, que, segundo Oliveira-Formosinho (2013, p.82), promove a aprendizagem ativa num ambiente de organização prévia onde o espaço se encontra organizado por áreas temáticas. Desta forma, os materiais encontravam-se rotulados e acessíveis às crianças, tornando a sala num espaço flexível, podendo ser alterados ao longo do ano letivo, de forma a responder às necessidades do grupo e facilitar a independência do mesmo em relação ao adulto;

b) a importância dada ao tempo em grande grupo revela os princípios associados ao Movimento da Escola Moderna (MEM), caracterizado pela partilha, negociação e cooperação, no qual existe uma grande interação entre a individualização e a diversidade, ou seja, “a escola define-se para os docentes do MEM como um espaço de iniciação às práticas de cooperação e de solidariedade de uma vida democrática” (Nóvoa, 2012, p.192).

c) o modelo da Pedagogia de Projeto refletia-se na definição de um fio condutor entre temáticas e atividades, o que possibilitava a intervenção e a interdisciplinaridade, ao trabalhar a resolução de problemas, e encorajava a criança a questionar-se e a agir.

A sala de atividades era ampla, com bastante luz solar; o mobiliário da sala era composto não só por material lúdico, como por armários, estantes de apoio, cadeiras e mesas retangulares e redondas, apropriadas à faixa etária do grupo. Estes materiais estavam dispostos e organizados de forma a configurar diferentes áreas de atividade, permitindo diversas aprendizagens curriculares indispensáveis para a vida em grupo, contendo mensagens

pedagógicas essenciais para o desenvolvimento equilibrado das crianças, a nível intelectual, físico, afetivo e emocional (anexo 1).

#### **1.1.4. Caraterização do Grupo**

O grupo com o qual realizei o meu estágio era constituído por 25 crianças com idades compreendidas entre os 3 e os 5 anos, composto por 11 rapazes e 14 raparigas. Em termos de nacionalidades, variavam entre crianças portuguesas, cabo-verdianas e ucranianas. Destas, 19 crianças já frequentavam o mesmo estabelecimento com a mesma educadora, enquanto outros 6 apenas tinham integrado o grupo nesse ano. Algumas destas crianças só iam completar os 3 anos durante o 1.º período letivo, tendo sido por vezes complicada a sua adaptação a esta nova realidade.

Tratava-se de um grupo alegre, ativo e interessado, que demonstrava sentimento de pertença, responsabilidade, autonomia ao nível das atividades diárias, tendo um forte sentimento de solidariedade e de cooperação. Ao longo dos dias, em interação com o grupo, foi notório o interesse e respeito pelas diferentes culturas, que consistia na partilha de vocabulário, na realização de penteados característicos da cultura africana e também na troca de vivências de épocas festivas, como o natal. Esta realidade influenciou de forma positiva a relação de pares, tendo como base a troca de experiências e vivências, que levam à consciência do mundo multicultural que as rodeia.

As crianças não apresentavam dificuldade ao nível da motricidade global para os seus níveis etários e os mais velhos já conseguiam representar graficamente as suas vivências e histórias. Apresentavam ainda bons indicadores ao nível da construção frásica e vocabulário, o que pude analisar de forma individualizada a partir da interação e do registo dos trabalhos elaborados em sala. As crianças mais novas ainda estavam muito centradas no seu universo afetivo, ao chamar a atenção dos que as rodeavam através de pequenas birras, amuos e zangas (anexo 2).

O grupo tinha múltiplos interesses, expressos nas suas escolhas, quer no tempo de planear, quer nos projetos e ideias que propunham. Para este facto contribuem também as vivências familiares, que alimentavam a sua curiosidade pelo “Mundo”, através da partilha de livros, passeios, filmes e visitas diversas. Todo o grupo manifestava uma preferência significativa por atividades de expressão motora, bem como pela expressão dramática e musical, fazendo frequentemente propostas nesse sentido.

É ainda de salientar as dificuldades do grupo em aceitar o “não”, em tolerar a frustração e as variações de comportamento, estando algumas destas variações relacionadas com alterações/disfunções familiares, tendo estas crianças necessidade de se afirmarem e dominar

as atividades em que estavam inseridas. Este grupo era ainda caracterizado por uma diferenciação linguística, visto que uma das crianças tinha como língua não-materna o português, e outras duas tinham apoio ao nível da fala.

Estes problemas não tinham uma dimensão profunda, apenas remeteram para um trabalho mais sistemático e focalizado nestas áreas, tendo em conta a especificidade da Educação Pré-escolar que se centra sobre o desenvolvimento das crianças dos 3 aos 6 anos. Assim, apenas foram assinaladas as dificuldades/problemas mais persistentes, na medida em que se trata de um período de grande plasticidade, onde se dão saltos qualitativos muito significativos em termos de desenvolvimento.

### **1.1.5. Intervenção Pedagógica**

Ao observar e analisar o ambiente educativo, o grupo de crianças e a intervenção pedagógica da educadora cooperante, eu e o meu par de estágio, ambas sentimos a necessidade de desenvolver um projeto que envolvesse todo o grupo. O projeto “As Mãos Mágicas” surge de uma conversa no momento do acolhimento, quando uma das crianças colocou a seguinte questão: “Porque mexes tanto as mãos quando falas?”. Tendo esta questão como ponto de partida, decidimos questioná-las sobre: “O que podemos fazer com as nossas mãos?”, de forma a planear as atividades em função dos seus interesses e conhecimentos prévios, pois como referem as OCEPE, *“o planeamento realizado com a participação das crianças, permite ao grupo beneficiar da sua diversidade, das capacidades e competências de cada criança, num processo de partilha facilitador da aprendizagem e do desenvolvimento de todas e de cada uma.”* (ME,1997, p.26).

Este era um projeto abrangente e diversificado que englobou todos os projetos da instituição, pois com as mãos podemos dar afeto, trabalhar a arte e conhecer o mundo, tendo como objetivo específico desenvolver a componente comunicativa, verbal e não-verbal, de forma cooperativa, experimental, lúdica e dinâmica. Construimos, assim, um projeto coerente e flexível tendo em conta o plano anual de atividades e as rotinas já implementadas, dando ainda continuidade aos conteúdos e à filosofia educativa escolhida pela educadora cooperante, tendo como objetivo preservar a segurança afetiva e emocional do grupo, que advém da intencionalidade educativa e da antecipação dos vários momentos do dia. No anexo 3 pode ler-se uma apresentação mais detalhada do projeto.

Como principais prioridades e opções deste projeto escolhemos o livro “O som das cores”, da autora Paula Teixeira, como base e motor de exploração dos cinco sentidos, desenvolvendo atividades que colocassem em evidência as características do tato, audição, olfato, paladar e visão, explorando de modo direto ou indireto a necessidade da sua utilização. As perguntas

que orientaram a nossa ação foram as seguintes: “quais são os sentidos?”, “quais as suas características?”, “como explorá-los e tirar o maior partido destes?”.

Com a exploração deste livro abordamos o tema da comunicação, que permitiu desenvolver a comunicação verbal e a não-verbal, dando maior ênfase à linguagem simbólica e à expressão corporal. Utilizamos a personagem principal “Tomás” para convidar o grupo, através de cartas, a partir à aventura, questionando o mesmo sobre as diversas formas de comunicar, através dos sons, movimentos, símbolos, expressões faciais e gestos organizativos e comunicativos que poderiam ser utilizados na sala de atividades. Na passagem do espaço concreto para a vida em sociedade, explicamos que existem pessoas que apenas falam por gestos por isso convidamos uma pessoa exterior à instituição para que nos ensinasse algumas músicas que contemplassem a língua gestual, de forma a proporcionar uma aprendizagem concisa e lúdica (anexo 4).

Após a introdução da linguagem não-verbal, construímos um placar com imagens do alfabeto e um dicionário com palavras em língua gestual que introduzimos ao longo das rotinas e atividades, de modo a que esta aprendizagem fosse coerente e significativa para o grupo de crianças.

Todas as áreas propostas para o pré-escolar, a formação pessoal e social, a expressão e comunicação e a área do conhecimento do mundo, foram tidas em conta e trabalhadas ao longo da implementação do projeto. No entanto, devido aos objetivos que nos propusemos atingir, demos maior ênfase à área da expressão e comunicação, pois segundo as OCEPE (ME,1997, p.49) esta área engloba aprendizagens relacionadas com o desenvolvimento psicomotor e simbólico que determina a compreensão e o progressivo domínio de diferentes formas de linguagem.

Mas como nenhum conteúdo ou área é estanque, e a área da formação pessoal e social é considerada pelas OCEPE (ME,1997, p.51) como uma área transversal onde todas as componentes curriculares devem contribuir para promover nas crianças atitudes e valores que lhes permitam tornar-se cidadãos conscientes e solidários, foi trabalhado o conceito de “diferença” através da aquisição de valores subjacentes ao contexto relacional, que assenta na promoção dos valores democráticos e, neste contexto específico, na sensibilização do grupo de crianças para a diferença e respeito pelo outro.

A área do conhecimento do mundo desenvolveu-se pela curiosidade natural das crianças saber e compreender o porquê das coisas, levando-as a explorar as limitações e possibilidades do seu corpo, em si mesmos e nas relações com o espaço envolvente.

Em relação ao domínio das expressões, plástica, dramática, musical e motora, o projeto “As Mãos Mágicas” teve a oportunidade de explorar diferentes materiais e técnicas proporcionando uma diversidade de situações que enriqueceram o mundo das crianças, facilitando o contacto com diferentes formas de manifestação artística, pois foram convidadas a pintar como Claude Monet, conhecendo as cores e as frutas do outono, dançaram ao som da sinfonia de Vivaldi, reconhecendo as mudanças que ocorrem na natureza nesta época, identificando a migração dos pássaros, as chuvas e a trovoadas. Conheceram os sons e os sentimentos que as cores têm através do livro referido anteriormente, onde aprenderam as cores do arco-íris e sentiram o castanho e o laranja através do amachucar das folhas caídas, característica muito presente na instituição, devido à época do ano em que estávamos. Como ponto de referência para a reciclagem, conheceram a escultora Joana Vasconcelos que utiliza inúmeras cores e artigos do nosso quotidiano e daí nasceu a nossa árvore de natal de cabides e molas que ganhou o primeiro prémio no concurso organizado pelo agrupamento (anexo 5).

É ainda de salientar que ao longo do nosso projeto privilegiámos a participação dos encarregados de educação do nosso grupo, construindo um diário de sala, que em cada semana ia para casa de uma das crianças, de modo a dar a conhecer às famílias as atividades que operacionalizavam o nosso projeto. Também durante a nossa intervenção pedagógica pedimos a intervenção dos pais na decoração de alguns materiais que foram utilizados em diversas atividades.

Todo este projeto centrava-se na criança, que através da sua interação com os restantes indivíduos e materiais disponibilizados desenvolveu e fomentou o seu próprio conhecimento. A rotina diária era composta por três momentos essenciais: o processo de planear, fazer e rever. O que permitiu às crianças expressarem as suas intenções, colocá-las em prática e refletir sobre a sua ação de forma individual e coletiva.

A avaliação funcionou na base do trabalho em equipa sobre as observações contínuas das atividades das crianças reunidas em registos ilustrativos diários, que implicaram uma planificação diária das interações adulto-criança. Articulámos as abordagens curriculares High-Scope, MEM e a Pedagogia de Projeto, ligando diferentes momentos de decisão, planeamento, realização, avaliação e comunicação. O balanço efetuado relativamente ao projeto foi bastante positivo pois, apesar da diferença de idades, todas elas desenvolveram ou adquiriram competências nas áreas predominantes do projeto (saber para que serve a língua gestual, a quem se destina e utilizar a mesma para comunicar), tanto por imitação dos mais velhos como pela intencionalidade pedagógica das dinâmicas desenvolvidas.

## **1.2. Prática de Ensino Supervisionado em 1º Ciclo do Ensino Básico**

### **1.2.1. Caracterização do Contexto**

A escola onde tive a oportunidade de realizar o meu segundo estágio em mestrado, de 12 de março a 30 de maio de 2014, faz parte da rede pública do Ministério da Educação, que tem como valências o pré-escolar e o 1.º ciclo do ensino básico. Esta instituição está inserida numa zona habitacional de Santarém que tem como atividade predominante o comércio, a restauração e os serviços educativos, estando bem localizada no que diz respeito ao fácil acesso. Surgiu como apoio aos habitantes e trabalhadores da freguesia, tendo como oferta uma componente letiva e outra extracurricular, que suporta as atividades de animação e apoio à família e ainda as atividades de complemento curricular.

Este estabelecimento tem capacidade para receber 206 crianças, variando o limite de crianças por valência: no pré-escolar pode ter o limite de 25 crianças por sala, de acordo com o *artigo nº 18 do despacho 5048-B/2013*, e na valência de 1.º Ciclo, as turmas podem ser constituídas por 26 crianças, contemplando o *artigo nº 19 do despacho* referido anteriormente. Contudo, no referido ano letivo, apenas 184 crianças usufruíram deste serviço, estando distribuídas por 2 salas de atividades e 5 salas de aula, sendo que cada sala tem obrigatoriamente uma educadora e uma assistente operacional, ou uma professora titular.

Os grupos na educação pré-escolar são organizados heterogeneamente no que diz respeito às idades, níveis de desenvolvimento e níveis socioeconómicos. Já no 1.º Ciclo, existiam 2 salas com dois níveis de ensino e aprendizagem, com 2.º e 4.º ano e 2.º com 3.º ano, as restantes 3 salas eram homogéneas em relação ao ano de ensino. As duas valências estão organizadas por pisos sendo que o primeiro andar contempla três salas de aulas para o 1.º ciclo, duas salas de apoio, uma mediateca, uma sala para os professores e um ginásio coberto adequado à prática de educação física. O rés-do-chão é constituído por duas salas de atividades de jardim-de-infância, duas salas para o 1.º ciclo, quatro salas utilizadas como arrecadação de material, uma copa com despensa, uma sala de isolamento e ainda um espaço polivalente coberto, onde é feito o acolhimento e as atividades de animação e apoio à família.

O espaço exterior da instituição é dividido em duas partes: uma delas é onde as crianças podem brincar, e a outra é junto à entrada da escola, utilizada quando os pais vêm trazer os educandos à escola e quando os vêm buscar, havendo assim um maior controlo das pessoas e das crianças que saem e entram na escola, uma vez que é a única saída do estabelecimento. O espaço que é destinado às brincadeiras dos mais pequenos é localizado no rés-do-chão da instituição. Este espaço está bem equipado, pois possui baloiços e escorregas adequados às idades, com um chão sintético que previne e reduz o perigo de lesões por parte das crianças, tem ainda um campo de jogos vedado com bancadas, um alpendre e árvores que

proporcionam zonas com uma maior quantidade de sombra, uma zona livre para diversão em mosaico com bancos, uma entrada com dois portões de acesso às traseiras do edifício, uma zona de caldeiras de aquecimento, uma escada de acesso ao 1.º andar e rampas para deficientes, criando condições para que todas as crianças possam usufruir deste espaço, como descrito na *Lei de Bases Sistema Educativo Lei nº 49/2005, Artigo 7º*. Esta escola iniciou as suas funções pedagógicas em 2004, pelo que pode ser considerada uma escola relativamente nova, sendo notório o ambiente calmo, organizado e cooperativo que se vive nesta instituição que apresenta infraestruturas novas e em boas condições. É de referir que, além de todas as salas possuírem um tamanho adequado, com boa luminosidade, todas elas têm equipamento informático apropriado às necessidades de todos os grupos existentes.

### **1.2.2. Projetos Curriculares da Instituição**

Nesse ano letivo a instituição desenvolveu quatro projetos, sendo estes: “Da terra à mesa”, “Educação para a saúde oral”, “Ler em família” e “Tardes com pais”, com o objetivo de promover, através de experiências significativas, a compreensão do mundo, tomando consciência de si e do outro, reconhecendo e diferenciando modos de agir. Todas estas atividades foram organizadas e desenvolvidas de modo a privilegiar a pedagogia participada da infância, onde a criança é considerada agente ativo de aprendizagem, intercalando o saber e a prática, de modo a promover o seu desenvolvimento integral.

Já as dinâmicas desenvolvidas com os encarregados de educação tinham em vista o envolvimento parental no percurso escolar dos educandos, relacionando as áreas de conteúdo com a área sócio afetiva e a descoberta das atividades do quotidiano, respondendo de forma positiva à Lei – Quadro, lei nº 5/97 (1997) quando mencionado que a escola deve *“incentivar a participação das famílias no processo educativo e estabelecer relações de efetiva colaboração com a comunidade”*. Assim, os pais deixam de participar apenas através de reuniões, eventos e celebrações e passam a estar presentes na sala de aula dos filhos, sendo convidados a organizar uma aula de partilha para o grupo, em que muitos pais apresentavam a sua profissão ou habilidades, trazendo ainda histórias de caráter educativo, promovendo a formação pessoal e social das crianças.

De modo a promover a transversalidade, a interdisciplinaridade dos conteúdos e a intencionalidade educativa, estes projetos e os seus objetivos tomaram forma na execução de diversas atividades e dinâmicas desenvolvidas de forma gradual e progressiva, ao longo do período de aulas, onde foram estabelecidas inúmeras interações tanto com o meio (parques), como com as comunidades envolventes (Biblioteca e ATL), contado com o apoio de diversos intervenientes na sua implementação.

### **1.2.3. Caracterização da Sala**

O espaço educativo, segundo a Organização Curricular e Programas (ME, 2004, p.23), deve ser propício a aprendizagens ativas, significativas, diversificadas, integradas e socializadoras, deve estar equipado com material que motive e promova a curiosidade em aprender. Estas aprendizagens pressupõem que os alunos tenham oportunidade de viver situações estimulantes de trabalho escolar.

A sala onde estive a estagiar era ampla e tinha bastante luz natural. A organização e disposição da sala tinham como intenção educativa fazer com que as crianças com maior dificuldade visual, défices de atenção e aprendizagem ficassem sentadas nas filas junto ao quadro de ardósia e ao quadro interativo, de forma a minimizar o esforço visual, promovendo a sua atenção e o auxílio da professora a qualquer dificuldade apresentada. As suas paredes eram utilizadas para expor os trabalhos realizados pelos alunos e as letras aprendidas ao longo das aulas. Este material era utilizado como recurso para revisões e avaliações coletivas das tarefas e dinâmicas desenvolvidas, constatando a sua própria evolução e comportamento.

A existência de computadores, quadro interativo e material didático promove a curiosidade e o desejo de aprender, conotando de forma bastante positiva o processo de ensino e aprendizagem. A organização da sala estava pensada em função da criança, dos seus interesses e necessidade, estando os materiais rotulados e dispostos à altura adequada à idade.

### **1.2.4. Caracterização do Grupo**

A turma com quem realizei o meu segundo estágio frequentava o 1.º ano de escolaridade e era constituída por 26 crianças com idades compreendidas entre os 6 e os 7 anos, sendo composta por 13 rapazes e 13 raparigas. Quatro destas crianças eram de etnia cigana. A turma pertencia a classes sociais diversificadas, mas com maior incidência na classe média baixa, vivendo na sua maioria como o agregado familiar original (pai, mãe e eventuais irmãos) e apenas uma minoria com apenas um dos progenitores e respetivos companheiros/as.

Todas as crianças frequentaram o ensino pré-escolar, na sua maioria nesta mesma instituição, promovendo a continuidade pedagógica. Este era um grupo alegre, ativo e interessado que apresentava heterogeneidade ao nível do ritmo de trabalho, do índice de empenho, da atenção e da concentração, acentuando as suas fragilidades no que diz respeito à aquisição das diversas aprendizagens e da sua autonomia. As suas dificuldades evidenciavam-se, predominantemente, em 6 dos alunos, na área do português ao nível da escrita e da leitura, em específico no domínio da motricidade fina e do reconhecimento dos fonemas e grafemas

dados, usufruindo de apoio individualizado, por parte não só da docente, como da professora de apoio, que utilizava como estratégia tarefas de remediação (anexo 6).

Os seus interesses traduziam-se pela sua expressão, empenho e envolvimento nas atividades propostas, recaindo as suas escolhas de forma global sobre as atividades de expressão motora, musical e plástica, tanto como pela área de estudo do meio.

Para uma melhor análise, não nos podemos restringir apenas à avaliação da turma, mas também é necessário refletir sobre as oportunidades e constrangimentos vindos do ambiente externo, sendo de referir o interesse por parte dos encarregados de educação, em geral, pelo percurso escolar dos seus educandos; o benefício de apoio educativo por parte dos alunos com mais dificuldades; infraestruturas novas e em boas condições; um corpo docente cooperante e promotor de troca de experiências pedagógicas e didáticas; um ambiente escolar favorável e organizado promotor de uma educação para a cidadania; a existência de uma boa relação entre a escola e a Ludoteca, que acolhe alguns alunos depois das atividades letivas. Como pontos menos positivos o horário extenso, que causava cansaço nos alunos; pouco apoio e envolvimento nas tarefas de casa por parte de alguns encarregados de educação; localização da escola num espaço envolvente de prédios; existência de dificuldades económicas por parte de algumas famílias; a existência de algumas famílias desestruturadas quer a nível familiar, quer profissional, que causavam alguns distúrbios a nível emocional nas crianças e o desrespeito pela instituição escola e pelos professores principalmente a nível da desautorização e cumprimento de regras.

Tendo em conta as informações anteriores é de valorizar o sentido social das aprendizagens, as motivações e interesses dos alunos, gerindo as diferenças no grupo, baseando o ensino e aprendizagem na promoção da igualdade de oportunidades, na diferenciação pedagógica e na cooperação, utilizando o reforço positivo como mediador do enriquecimento pessoal e social dos alunos.

### **1.2.5. Intervenção Pedagógica**

Tendo em conta o *decreto-lei nº 240/2001, de 30 de Agosto*, é esperado como desempenho profissional do professor do 1.º Ciclo do Ensino Básico que, num contexto de escola inclusiva, mobilize e integre os conhecimentos científicos das áreas que o fundamentam e reúnam as competências necessárias à promoção da aprendizagem dos alunos, desenvolvendo aprendizagens contextualizadas e desafiantes para o aluno tendo em conta as condicionantes individuais e o contexto a que pertence. Sem nunca pôr de parte a diversidade dos conhecimentos, de capacidades e de experiências com que o aluno inicia ou prossegue as suas aprendizagens, partimos assim dos seus conhecimentos prévios, bem como dos obstáculos e erros, na construção das situações de aprendizagem escolar.

Desta forma, o professor tem como principal objetivo promover a autonomia dos seus alunos e a integração dos mesmos na vida ativa de uma sociedade. Para tal não é apenas necessário avaliar as aprendizagens realizadas pelos alunos, mas também os métodos e estratégias utilizadas pelo docente, que se devem adequar não só a este, mas principalmente às características predominantes da turma.

Assim, ao planificar consegue-se uma maior intencionalidade educativa na nossa prática pedagógica de forma a proporcionar atividades estimulantes do ponto de vista sociocognitivo. Torna-se fundamental proporcionar o bem-estar e fomentar a autonomia, criando oportunidades para que a criança desenvolva o raciocínio lógico, tendo sempre como base um clima de comunicação que facilite a participação de todas as crianças. A planificação deve ainda ser vista como um meio de autoavaliação para o professor, tendo sempre como foco a reflexividade característica da profissionalidade docente.

Desta forma, eu e o meu par de estágio direcionámos as nossas atividades de modo a promover a progressividade e a continuidade pedagógica, relacionando os conteúdos descritos no programa do 1.º Ciclo com os interesses e necessidades do grupo de crianças que integrámos, tendo como primeiro enfoque as suas vivências e experiências do quotidiano, utilizando as mesmas como promotoras de aprendizagem.

Estas características fundamentam o meu desempenho na instituição, visto ter integrado a mesma numa atitude de cordialidade com todos os elementos docentes e não docentes, mostrando interesse em conhecer as atividades e projetos que a instituição desenvolvia. A minha ação foi realizada participando ativamente nas dinâmicas de sala, adequando e atenuando através das planificações as dificuldades dos alunos na aquisição de conteúdos, organizando o ambiente educativo de modo a criar espaços, materiais e recursos adequados às atividades a desenvolver, promovendo a aquisição de conteúdos de forma a corresponder ao programa educativo.

No entanto, cada aluno tem as suas características, interesses e dúvidas, levando muitas vezes, na operacionalização do trabalho, à alteração do plano efetuado, como pude evidenciar pela prática através dos questionamentos, curiosidades e ritmos de trabalhos diversificados. Posso dar como exemplo, na aprendizagem do “H”, ao explicar que esta é uma letra muda, ter surgido a dúvida: “O que é mudo?”. Ao que uma das crianças respondeu: “São pessoas que não falam”. Sendo assim, intervim para explicar que são pessoas que não falam como nós, mas utilizam gestos para falar, a que damos o nome de língua gestual. Neste seguimento aproveitei o seu interesse pela temática, apesar de não estar planificado, para ensinar algumas palavras em língua gestual, o que acho ter sido benéfico para a turma visto que a partir daí

começaram a introduzir estas mesmas palavras (gestos) no seu quotidiano por iniciativa própria, tendo sido sensibilizados para diferenças linguísticas e sociais.

Para que estas intervenções ocorram é essencial estabelecer com todos os alunos uma relação próxima e afetiva, transmitindo segurança e carinho, mas ao mesmo tempo regras que estimulem a participação e o envolvimento dos alunos nas dinâmicas selecionadas sem nunca deixar os mesmos sem feedback ou resposta, ajudando e motivando os alunos na exposição das suas dificuldades, dando-lhes orientações ou questionando-os para que atingissem os objetivos pretendidos.

Ao analisar a turma e sabendo que o currículo deve adaptar-se às necessidades e interesses da mesma, senti a necessidade de não recorrer apenas ao manual, mas articular os vários conteúdos, de forma a planificar atividades de carácter lúdico e estimulante, que tivessem como foco a valorização da partilha de experiências e saberes, utilizando estas conceções para fazer ou consolidar novas aprendizagens, promovendo uma aprendizagem ativa e participativa (anexo 7), que contemplava a diferenciação pedagógica. Um dos pontos mais desafiantes que pude registar ao longo do estágio foram os diferentes ritmos de aprendizagem dos alunos, daí a dificuldade de chegar a todos sem que nenhum aluno da turma perdesse o interesse pelo conteúdo a trabalhar, e todos estes concretizassem os objetivos delineados.

Considero como ponto forte da minha intervenção, a antevisão de algumas dúvidas que levaram ao desenvolvimento de inúmeras estratégias que promovessem não só a aquisição de um dado conteúdo, mas que servissem as diferentes realidades de aprendizagem dos alunos.

Na área da matemática, por exemplo, pude usar a revisão coletiva, onde designamos dez unidades por uma dezena, podendo utilizar como estratégias de aprendizagem e consolidação a utilização do material multibásico, as tabelas, o ábaco ou mesmo histórias, em que o grupo criou oralmente a cidade das dezenas, construindo prédios de dez unidades, consolidando estes mesmos conhecimentos através da realização de exercícios do livro ou do “jogo do banqueiro” (anexo 7).

A transversalidade e articulação dos conhecimentos é também uma mais-valia para a aprendizagem, pois podemos trabalhar numa mesma atividade a matemática, a expressão plástica e a área do português, através da elaboração da massa de cores, por exemplo, descodificando as medidas necessárias de cada material a utilizar, desenvolvendo a motricidade fina através da manipulação livre da mesma e da produção de grafemas. Este tipo de atividades possibilita aos alunos uma aprendizagem alegre, onde o corpo e a mente trabalham de forma integrada desenvolvendo capacidades e competências intelectuais, motoras, emocionais e sociais (anexo 7).

Uma das minhas dificuldades foi gerir a turma em dinâmicas em trabalho de grupo, visto esta não estar habituada a trabalhar em grupos mais pequenos, de forma cooperativa, uma vez que as atividades apresentavam uma vertente de desafio e troca de ideias. Foi difícil evitar que falassem todos ao mesmo tempo, por isso foi necessário criar estratégias para implementar as regras necessárias ao bom ambiente em sala de aula, tendo de recorrer a uma música mimada de forma a cativar a atenção dos alunos (que dizia: quem me está a ouvir bate uma palma, duas palmas, mão na cabeça, braços na mesa). Assim, não basta que o professor conheça apenas a teoria, tem de ser capaz de construir soluções para os diversos aspetos da sua ação profissional, desenvolvendo a capacidade de lidar com situações práticas, com as quais contacta pela primeira vez, articulando momentos já vividos com o desenvolvimento do pensamento educativo.

A avaliação e a reflexão são instrumentos fundamentais para o professor regular a eficácia da sua prática. Desta forma, segundo Vieira (1999, p.133), o docente encontra-se em constante desafio, analisando as suas práticas, questionando-se sobre a eficácia da ação que desenvolve no sentido de aprofundar os processos e os resultados, envolvendo todos os alunos nas suas aprendizagens, criando um clima favorável à socialização e ao desenvolvimento moral.

Desta forma, por exemplo, a estratégia que adotei para a área de estudo do meio foi o questionamento durante as apresentações temáticas, realizadas em *powerpoint*, tendo como objetivo conhecer os conceitos prévios dos alunos, partindo destes para desenvolver os conceitos-chave da problemática em estudo tendo consciência, ao longo do processo de ensino, do sucesso ou dificuldades dos alunos na aquisição destas aprendizagens.

Nesta medida, ao longo do estágio tentei proporcionar experiências e atividades diversas que promovessem a aprendizagem ativa, tendo em conta as particularidades de cada aluno, promovendo a autonomia e respeito pela diferença, educando para a diversidade que busca uma partilha constante que enriqueça o grupo que todos integram, desenvolvendo um sentimento de pertença a este mesmo grupo, apesar da brincadeira entre rapazes e raparigas ser diferenciada, uns andarem na catequese e outros não, ou ainda pertencerem a culturas diversificadas.

Em suma, ao analisar o percurso efetuado, percebi que não necessitamos de nos afastar do lúdico, podemos utilizá-lo como meio, ao valorizar a aprendizagem ativa, as experiências, os jogos e as questões da criança, partindo dos seus conhecimentos prévios, das suas experiências, vivências para abordar as diversas áreas de conteúdo, convidando o grupo a dramatizar ações do quotidiano, passando gradualmente das aprendizagens concretas para as abstratas. A partir destas interações em grupo, podemos trabalhar questões de cidadania e, como já referido, a pertença a um grupo, tendo em conta o autoconceito e autoestima dos

alunos de modo a que estes percebam que são valorizados e têm espaço para colocar as suas dúvidas e as suas ideias em prática, utilizando a tentativa e erro, ou mesmo o pensamento lógico, dando-lhes ferramentas para que se tornem reflexivos e agentes da sua própria aprendizagem. A utilização de novas tecnologias, o uso do powerpoint e cd's de multimédia ajudaram a que as aulas tornassem mais interessantes e interativas, o que possibilitou a utilização de fichas e manuais somente para consolidação de conhecimentos.

### **1.3. Prática de Ensino Supervisionado em Creche**

#### **1.3.1. Caraterização do Contexto**

A creche onde tive a oportunidade de realizar o meu terceiro e último estágio em mestrado, de 28 de outubro de 2014 a 16 de janeiro de 2015, é uma Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS) de cariz religioso, cujo principal objetivo é dar resposta às necessidades sociais da comunidade de Santarém. A instituição está inserida numa zona habitacional que tem como atividade predominante o comércio e os serviços educativos. Esta unidade é constituída por duas valências de creche e uma valência de pré-escolar.

O estabelecimento funcionava com uma componente letiva (conforme é designada na *lei nº 5/97*, correspondente a 5 horas de trabalho diário, intencional e planificado, desenvolvido por um educador de infância que realiza atividades diversificadas com o grupo de crianças, que proporciona aprendizagens significativas, aprendendo a aprender, a relacionar-se e a fazer parte de um grupo, a formular as suas opiniões e a aceitar as dos outros, desenvolvendo um espírito democrático, num clima de partilha e participação) e uma de apoio à família, que corresponde ao serviço de refeições e às atividades desenvolvidas para além das cinco horas educativas diárias, onde se inserem as atividades de enriquecimento curricular, que são apoiadas por profissionais qualificados.

Este espaço educativo tem capacidade para receber 243 crianças, concretamente 95 ao nível da valência de creche e 148 crianças na valência de jardim-de-infância, sendo que cada sala tem obrigatoriamente uma educadora titular e uma assistente operacional. Os grupos eram organizados consoante a faixa etária e os seus utentes provinham de níveis socioeconómicos e culturais diversificados, residindo nas proximidades de Santarém. Contudo, nesse ano letivo, apenas existiam, na valência de pré-escolar, 140 crianças a usufruir deste serviço, sendo que duas destas tinham NEE. As crianças referidas anteriormente eram acompanhadas por um técnico de Ensino Especial que fazia parte da equipa de Intervenção Precoce de Santarém.

As crianças que integravam este estabelecimento de ensino foram distribuídas pelas várias salas de atividades, tendo em atenção a área e a idade das crianças, descrito na *Portaria n.º 262/2011 – 1ª Série n.º 167, 31 de agosto de 2011 – Artigo 7º*.

Consoante as *Recomendações Técnicas para Equipamentos Sociais – Creches* (SS, 2011, p.4), a qualidade dos estabelecimentos não depende apenas da formação humana e técnica do respetivo pessoal, mas também das condições materiais disponibilizadas, que são evidenciadas pela arquitetura e pelo caráter lúdico dos espaços. No que diz respeito às OCEPE (ME,1997, p.37), os espaços de educação pré-escolar podem ser diversos, mas o tipo de equipamentos, materiais e a forma como estão dispostos condicionam o que as crianças podem fazer e aprender, sendo importante a reflexão e a observação de como as crianças reagem e se integram na instituição através desta premissa é possível afirmar que a instituição está equipada de forma a dar resposta à necessidade dos alunos, tanto a nível exterior como a nível interior. Nesta instituição as duas creches situam-se no 1.º andar do edifício, uma na ala direita e a outra na ala esquerda. A creche 1 é composta por três salas, cada uma delas com um fraldário interior, berçário, sala de um ano e sala de dois anos. Para apoiar as refeições desta valência existe uma copa que serve de refeitório.

A creche 2 é composta por um berçário com dormitório, uma sala de um ano, uma sala de dois anos e uma sala familiar, em que cada uma destas existe um fraldário interior. Todas estas salas usufruem de uma copa, de um refeitório, de uma dispensa e de uma casa de banho para funcionários. Estas salas dispõem de ar condicionado.

Os utentes destas valências podem usufruir de dois espaços exteriores, parcialmente cobertos, devidamente equipados com material didático diversificado adequado às idades, que tinha como objetivo proporcionar momentos de brincadeira, de bem-estar e de segurança às crianças.

Para enriquecer pedagogicamente as aprendizagens de todas as crianças este estabelecimento dispõe de uma biblioteca com livros, ao abrigo do Plano Nacional de Leitura (PNL), e de um ginásio devidamente equipado.

### **1.3.2. Projetos Curriculares da Instituição**

Visto que as duas valências existentes nesta instituição eram uma resposta alternativa, de qualidade social e pedagógica, para a área da primeira infância, no ano letivo de 2014/2015 o tema preponderante do Projeto Educativo da Unidade era “Educar Para Saber Sorrir”, tendo um caráter bastante abrangente. Estava organizado e pensado em função da criança, dos seus interesses e necessidades, visando promover o desenvolvimento equilibrado ao nível social e emocional, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade. É através da promoção de valores que se pretende formar cidadãos conscientes que se preocupem com eles próprios, com os outros e com o meio que os rodeia, sabendo viver com a diferença cultural.

Este projeto e os seus objetivos articulam as referências de documentos orientadores como o *Modelo de Avaliação da Qualidade de Creche, da Segurança Social (2007)* e as *Orientações Curriculares do Ministério da Educação (1997)*, que tomam forma na execução de diversas atividades e dinâmicas desenvolvidas de modo progressivo no quotidiano da instituição, fora e dentro da sala de aula, através da exploração do espaço, das brincadeiras livres e das interações adulto-criança na realização das rotinas, utilizando os estímulos envolventes para despertar a curiosidade e o pensamento crítico de cada criança. Daqui nasce a intencionalidade do processo educativo, que pressupõe o desenvolvimento integral de cada criança e a complexidade das suas atividades. Deste modo, posso afirmar que o projeto da instituição não era estanque e sim abrangente, despertando os diversos grupos para diferentes vivências e realidades, fazendo com que a aprendizagem ocorresse de forma dinâmica, lúdica, ativa e progressiva, convidando os mesmos não só a conhecer, mas também a pôr em prática, tornando-os num agente ativo do seu próprio conhecimento.

A creche e o jardim-de-infância são uma resposta social de complemento à família. Por esta razão, a participação desta é essencial na construção do processo educativo da criança, pois como afirma Alves e Leite “*a família também ensina. Ensina com os hábitos que adquiriu, com os valores que pratica, com a linguagem que usa, com os exemplos que dá, com as regras que instituiu*” (2005, p.5). Deste modo, o bom desenvolvimento da criança depende da cooperação e apoio existente entre estes dois agentes educativos, que ganham vida na promoção dos valores, tendo por base os projetos e atividades desenvolvidos nesta instituição social, tais como: a celebração do início do ano letivo, a festa de Natal, a festa de finalistas, a “Manhã Aberta às Famílias”, o Projeto “Leitura Vai e Vem”, os trabalhos de pesquisa que contam com a ajuda dos encarregados de educação, a interação no “Dia da Família”, o envolvimento no “Dia Nacional do Pijama”, ou mesmo na vinda dos familiares à sala dos seus educados para o conto de uma história participando em atividades propostas pela equipa pedagógica.

### **1.3.3. Caraterização da Sala**

Tendo como base *Malaguzzi*, citado por Oliveira-Formosinho (2013, p.120), considero que “o ambiente deve atuar como uma espécie de aquário que reflete as ideias, atitudes e culturas das pessoas que nele vivem”. A organização do espaço e a escolha dos materiais pedagógicos são, assim, o pilar para a mediação pedagógica do educador junto da criança, facilita a construção de aprendizagens significativas, o que fortalece a coerência da proposta metodológica adotada.

A procura por uma orientação construtivista, que tem como finalidade a autonomia intelectual da criança, resulta da opção pelo modelo *High Scope*, que pretende promover a aprendizagem ativa, e que preconiza uma divisão clara do espaço, em que se oferecem materiais agrupados

de forma perceptível e acessível para facilitar a percepção da criança e tornar possível a sua independência em relação ao adulto, tanto ao nível das suas escolhas, como da sua arrumação. Este tipo de organização permite ao educador, segundo *Post & Hohmann* (2011, p.11), uma consonância entre as mensagens verbais e as não-verbais, numa coerência entre currículo explícito e implícito, o que propicia o entendimento entre o adulto e a criança.

Outra abordagem seguida era a do MEM, visível na transmissão de valores como a partilha e interajuda entre o grupo de crianças, tanto na relação de pares, como na realização de atividades ou na partilha das vivências diárias num clima de livre expressão das crianças reforçada pela valorização das suas experiências de vida, através da disponibilidade do educador para estimular a fala, as produções técnicas e artísticas das mesmas (*Nóvoa*, 2012, p.193). O afeto e a empatia surgiram, na implementação das rotinas, como fio condutor entre os modelos curriculares adotados, que permitiam que a criança percecionasse o espaço como um refúgio seguro e amigável, aberto ao brincar e ao aprender.

A sala de atividades que acolhia o grupo de crianças que acompanhei ao longo deste estágio era ampla e colorida, usufruindo de grande quantidade de luz solar, que advinha da janela existente. O chão era de linóleo, que tornava o ambiente mais quente e acolhedor, dispondo de ar condicionado e aquecedor, afixados na parede, fora do alcance das crianças. A sala continha um fraldário com banheira, uma sanita, três lavatórios construídos à escala de alturas do grupo de crianças e um armário que incluía a identificação de cada criança e os seus objetos pessoais.

A sala estava equipada com armários, estantes de apoio, cadeiras e uma mesa redonda, apropriadas à faixa etária do grupo. Estes materiais estavam dispostos e organizados de forma a libertar o maior espaço disponível para que as crianças se pudessem expressar livremente, proporcionando um ambiente familiar e sereno, sem estímulos excessivos.

A sala dispunha de um tapete, situado no centro, onde ocorriam os momentos de grupo, como a hora do pão, o conto de histórias e as mais diversas atividades. Junto a este encontrava-se um espelho que ajudava as crianças a autorreconhecerem-se, contribuindo para o desenvolvimento e conhecimento da imagem corporal, ajudando-as a identificar as partes do corpo. Além disto, ainda existia uma estante com vários livros infantis e imagens de diversos animais, que tinham em vista a promoção do desenvolvimento criativo e da linguagem, promovendo a aquisição de vocabulário e conhecimentos sobre o mundo.

O respeito pela sequência temporal das rotinas e atividades, segundo *Oliveira-Formosinho* (2013, p.87), proporciona ao grupo referências temporais que diminuem a sua ansiedade, criando um ambiente calmo e equilibrado que propicia o desenvolvimentos de cada criança,

dando-lhe a confiança necessária para personalizar e realizar as suas próprias escolhas e ações, que ocorriam ao nível mais individualizado, no acolhimento e momentos de higiene, ou em coletivo, na hora da bolacha, nos momentos de atividade orientada e na brincadeira livre.

#### **1.3.4. Caraterização do Grupo**

O grupo com o qual realizei este estágio era constituído por 14 crianças, 8 do sexo feminino e 6 do sexo masculino, com idades compreendidas entre 1 e 2 anos de idade. Cerca de 9 crianças já tinham frequentado o mesmo estabelecimento de ensino e apenas 5 crianças frequentavam este espaço pela primeira vez. Estas crianças residiam nas proximidades de Santarém e pertenciam a grupos socioeconómicos e culturais diversificados, sendo que, na sua maioria, eram filhos únicos ou tinham somente um irmão.

As crianças apresentavam-se alegres, ativas, interessadas, demonstrando um sentimento de pertença e níveis de autoestima adequados. Ao longo dos dias, em interação com o grupo, pude constatar que a maioria das crianças já tinha iniciado a marcha, palravam e diziam algumas palavras enquanto brincavam sozinhas, arrumavam os brinquedos da sala, manifestavam interesse e curiosidade pelo que as rodeava, imitavam algumas vozes de animais, gostavam de ouvir canções e de dançar. Este grupo tinha múltiplos interesses, sendo bastante curioso e participativo. O seu gosto pelas atividades e áreas traduzia-se nas suas escolhas e interações. É de referir o seu interesse e empenho em atividades motoras, histórias, canções, jogos de construção, atividades experimentais e dinâmicas que desenvolvessem o jogo simbólico, com por exemplo jogo do “esconde-esconde”. Além destas atividades, as crianças demonstravam grande satisfação ao realizar dinâmicas sensoriais que incluíam a exploração de novos alimentos e o tatear de novas texturas; apesar de algumas crianças demonstrarem algum receio e aversão pelo que era novo e diferente, a atitude do adulto, positiva e expositiva, ajudava-as a ultrapassar estes receios.

O grupo revelava alguma diferenciação ao nível do desenvolvimento linguístico, uma vez que algumas crianças ainda se encontravam, segundo *Sim-Sim* (2008, p.15), no período pré-linguístico (lalação) e outras já estavam no período linguístico, mais especificamente no período holofrásico (usando palavras isoladas para representar frases). Grande parte deste grupo de crianças produzia alguns fonemas, utilizava diversas entoações e cumpria ordens simples ligadas à rotina, como arrumar os brinquedos ou ir buscar o pão. A maioria utilizava produções vocálicas para fazer pedidos, dar ordens, perguntar, negar e exclamar. Havia apenas duas crianças que já conseguiam usar palavras e embriões de frase para realizar estes mesmos atos da fala.

Ao nível dos comportamentos, algumas destas crianças apresentavam necessidade de se afirmar, dificuldades em partilhar e em tolerar a frustração, magoando os colegas mais

próximos quando algo não correspondia ao seu desejo; demonstravam, portanto, estar bastante centradas no seu universo afetivo, o que é característico desta faixa etária. É, então, esperado do educador, segundo Gabriela Portugal (2012, p.11) que este ajude as crianças “a encontrar as formas de afirmação da sua individualidade mais adequadas, permitindo-lhes escolhas sempre que possível e introduzindo orientações ou regras sociais quando pertinente”.

As crianças desta idade necessitam, não só, de educadores que respondam às suas necessidades físicas e psicológicas, como de profissionais sensíveis e calorosos, estimulantes e promotores de autonomia, que favoreçam a evolução e a aprendizagem do grupo, através de relações de confiança adulto/criança, da interação de pares, da liberdade para explorar e descobrir o mundo, experienciando um ambiente seguro e saudável. Este foi o ponto mais importante da nossa ação pedagógica, pois, conscientes das características específicas desta faixa etária, optamos por ser adultos disponíveis, conscientes da importância das relações precoces, que veem como grandes estratégias de desenvolvimento curricular as interações positivas, os cuidados de rotina, as atividades livres e o brincar.

### **1.3.5. Intervenção Pedagógica**

Ao observar e analisar o ambiente educativo, o grupo de crianças, a intervenção pedagógica desenvolvida e as particularidades da creche, que segundo o *Manual de Processos Chave da Creche* (2007, p.1) é uma resposta social de natureza socioeducativa que constitui para a criança a primeira experiência fora do círculo familiar, acho que será essencial registar a importância das relações de confiança e afeto estabelecidas com o grupo, uma vez que é através da reciprocidade de interações que as crianças desta idade desenvolvem a sua autonomia e autoconfiança, o que contribui para a sua pré-disposição para o explorar e conhecer o “eu”, o outro e o meio que as rodeia. Sendo um ser sociável, a criança procura um “porto de abrigo”, que a perceba e com quem possa partilhar as suas descobertas e conquistas. O educador deve, então, promover esta interação saudável, que ganha forma na realização individualizada das rotinas, no abraço dado de manhã quando os pais a deixam na creche, quando a criança nos chama para mostrar que conseguiu fazer uma bola com massa, ou quando não se sente confortável com algo e procura o abraço e compreensão por parte do adulto. A criança percebe, então, que tem um espaço e que o adulto valoriza as suas partilhas e aprendizagens, coletivas e individualizadas, envolvendo-se nas atividades propostas, desenvolvendo, através das atividades motoras, a sua destreza, conhecimento e controlo motor, demonstrando bem-estar e confiança, quando reproduz uma música ensinada pela estagiária, quando dança ao som de uma canção, produzindo os gestos solicitados na mesma, ou quando coloca o dedo por cima do nariz e diz “triiiiimmm”, imitando uma ação do adulto.

Esta busca de conhecimento sobre as relações e o que as rodeia produz uma vontade de partilhar experiências, produções e feitos, que promovem o desenvolvimento linguístico, através da associação de gestos e palavras a materiais e imagens da sala. Por exemplo, quando a criança pede a música do coelho barrigudo, coloca as duas mãos por cima da cabeça, e abre e fecha as mãos (representando as orelhas de coelho), ou aponta para a imagem do cão e emite o seguinte som “ão ão”. Com a interação e estímulo por parte do educador, que motiva e dá voz à criança, esta começa a usar algumas palavras isoladas para expressar pedidos, desejos e agradecimento. Daí a importância de o educador utilizar frases curtas, mas completas, enriquecendo o vocabulário e o léxico do grupo de crianças que, se ao princípio precisa que o adulto aponte para um objeto ou exemplifique uma ação, mais tarde já compreende através da interpretação oral o que lhe é pedido e realiza sozinha o que lhe é solicitado, o que lhe dá um grande prazer e satisfação.

O corpo é, assim, um veículo de aprendizagem, pois é com este que construímos o primeiro contacto com o que nos rodeia e transmitimos os nossos gostos e anseios, realçando a importância do profissional ser uma pessoa estimulante e expressiva, pois o modo como o adulto interpreta ou realiza uma ação condiciona a exploração e a descoberta de novos materiais e vivências por parte da criança, o que a leva a um autoconceito e autoconhecimento que vai, neste período, aliar-se à procura das suas características físicas, emocionais e sociais. Desta forma, desenvolvemos o projeto “Com o Corpo Conheço o Mundo”, englobando o projeto da educadora, que se denominava “A brincar conheço o que me rodeia” e ainda o projeto da instituição, “Educar para saber sorrir”. Construímos um projeto coerente e flexível tendo em conta o plano anual de atividades e as rotinas já implementadas, dando continuidade aos conteúdos e à filosofia educativa escolhida pela educadora cooperante, tendo como objetivo preservar a segurança afetiva e emocional do grupo.

Como principais prioridades e opções deste projeto escolhemos a construção de aprendizagens integradas, recorrendo a um ambiente lúdico criado através da utilização de materiais estimulantes e diversificados, selecionados a partir do contexto e das vivências de cada criança, garantindo que as experiências e rotinas diárias assegurassem a satisfação das suas necessidades, estimulando a curiosidade e o pensamento através da promoção de comportamentos e atitudes que favorecessem aprendizagens diversificadas e significativas, mobilizando e gerindo recursos que possibilitassem inúmeras experiências sensoriais, ao nível do paladar, do tatear de novas texturas, da descoberta das cores e de novos cheiros, desenvolvendo a autoconfiança e a autonomia, por meio da expressividade que ganhava forma na personalização das atividades do dia-a-dia, onde se identificavam as competências desenvolvidas ao nível do controlo motor.

Para desenvolver o projeto referido anteriormente, recorremos a materiais disponibilizados pela natureza (folhas secas, castanhas, ouriços, areia), produtos alimentares (chocolate, gelatina, esparguete, sal) e outros materiais que podemos encontrar no nosso dia a dia, de modo a proporcionarmos não só atividades diversificadas, mas contextualizadas, familiarizando o grupo de crianças com estas novas texturas, cores e materiais que caracterizam espaços, estações do ano, ou mesmo momentos do dia, como o almoço, o período da sesta ou quando ao final do dia iam ao parque com os pais. Desta forma, saltamos por cima das folhas secas, experimentámos o sabor das castanhas e sentimos as cócegas dos ouriços. Andámos pela sala escura, seguindo a luz de uma lanterna, passámos por arcos e túneis, viemos de pijama para a escola, encontramos as nossas fotografias dentro de uma caixa de areia, reventamos bolinhas de sabão, dançámos e vimos videoclipes infantis, fizemos neve que sabia a sal, mas que era húmida e fofinha, pintámos com esparguete, andámos de carro colocando-nos dentro de caixas com o nosso amigo, o Sr. Hipopótamo, tocámos e construímos torres com maracas, formámos uma banda com vários instrumentos musicais. E assim, bem ensaiados, fizemos um concerto para os pais. Durante estes momentos ouvimos histórias, conhecemos o S. Martinho e construímos o nosso boneco de neve. Fomos reis e rainhas, tendo capas, coroas e fios de ouro, mexemos em massa colorida, experimentámos gelatina, pintamos paredes em conjunto e caminhamos por cima de fita colorida colocada no chão da sala (anexo 9).

Para Oliveira-Formosinho (2007), as crianças desenvolvem-se, assim, na sua individualidade, mas também em coletivo, observando e experimentando, tirando o maior partido das relações estabelecidas e da curiosidade natural, para conhecer o mundo. Percebi, então, que estabelecer, por exemplo, objetivos e metas de desenvolvimento e aprendizagem que tenham como base as características e necessidades do grupo não decorrem, neste contexto, de diálogos de tapete, mas sim da observação da interação, do empenho e do envolvimento individual e coletivo do grupo ao realizar as atividades.

Observar e escutar a criança torna-se, assim, essencial para conhecer e adequar as propostas, quer ao nível dos cuidados quer da educação e, ainda, para revelar as aprendizagens das crianças. Assim, documentámos e analisámos o empenho e bem-estar de cada criança utilizando a escala de *Laevers* (cit. in Bertam & Pascal, 2009, p.128), realizando ainda o registo fotográfico e reflexões semanais da nossa intervenção. Este registo foi um dos pontos fortes da nossa ação, pois a partir dele pudemos perceber as preferências, os pontos fortes e fracos do grupo no que dizia respeito às várias áreas de conhecimento que abordavam o desenvolvimento social e emocional, o desenvolvimento físico, a comunicação, o desenvolvimento cognitivo e as artes criativas.

Refletindo sobre os pontos positivos da implementação de todo o nosso projeto, demo-nos conta que houve uma evolução progressiva, por parte das crianças, ao nível de todas as áreas

de desenvolvimento, o que já era expectável devido à fase de vida em que se encontravam. No início do período de estágio, pudemos observar que estas crianças eram ativas, participativas e interessadas, mas olhavam bastante para os colegas na hora de experimentar uma nova textura/atividade. No fim do estágio, pudemos observar que as mesmas crianças já tomavam iniciativa em observar e explorar materiais até então desconhecidos. É de salientar o papel das estagiárias como promotoras de um ambiente estimulante e diversificado, em termos de materiais, o que permitia às crianças experimentar de diferentes formas os mesmos recursos. Estas atividades desenvolveram a sua autoestima e iniciativa, o que as tornou visivelmente mais confiantes e participativas. Um caso concreto desta situação foi quando uma das estagiárias colou as fitas coloridas no chão da sala e, antes que fosse exemplificado o que era pretendido, algumas crianças tentaram descolá-las, caminhar por cima e saltar, estabelecendo uma interação com este elemento estranho à sala de atividades.

Ao nível da linguagem, verificámos uma notória evolução por parte das crianças, sendo que inicialmente chamavam a atenção do adulto através de gestos e produções vocais que, com o passar do tempo, se tornaram palavras isoladas que expressavam pedidos; por exemplo quando uma criança, nas últimas atividades, nos disse “uma história!”, para escolher a sua atividade preferida; ou na hora do pão quando as crianças começaram a dizer “obrigado” ao recebê-lo. É da responsabilidade do educador alargar intencionalmente as situações de comunicação em diferentes contextos, com diversos interlocutores, conteúdos e intenções que permitam à criança dominar progressivamente a comunicação como emissora e recetora, contribuindo significativamente para a sua inserção na sociedade como um ser autónomo, livre e solidário.

Percebi a relevância das canções e histórias mimadas (com gestos) assim que as crianças começaram a usar gestos e sons característicos de animais para identificar imagens presentes na decoração da sala. Tal como quando identificavam algumas partes do corpo ao cantar a música “põe a mão na cabecinha, agora na cinturinha, põe a mão na perninha. Vai acima, vai abaixo...”, acabando por executar os movimentos incitados.

Uma constante da minha prática foi a utilização do fator surpresa, com o intuito de desenvolver o pensamento criativo, dando diversas funcionalidades aos materiais disponibilizados.

Para avaliarmos estas novas competências, foi essencial o registo das observações e, acima de tudo, as conversas informais com pais, educadora de infância e auxiliar de ação educativa. Nas conversas com os encarregados de educação, pudemos conhecer um pouco mais sobre as características individuais de cada criança. Alguns dos feedbacks dados pelos pais consistiram no facto de as crianças cantarem em suas próprias casas determinadas músicas dadas a conhecer por nós.

Com a análise dos registos elaborados, o balanço que fiz da concretização do projeto “Com o Corpo Conheço o Mundo” é muito positivo, pois todas as crianças desenvolveram e/ou adquiriram competências nas várias áreas predominantes no nosso projeto, tanto por imitação dos mais velhos, como pela intencionalidade pedagógica das dinâmicas desenvolvidas. Mas não nos podemos esquecer que para que este desenvolvimento ocorresse a criança teve oportunidade de brincar, desenvolvendo, assim, a sua autoestima, autoconfiança e capacidade de se tornar independente face aos desafios futuros.

## **2. Percurso investigativo e de aprendizagem profissional**

Ao longo de todo o período de estágio, foram inúmeras as aprendizagens realizadas ao nível prático, social e teórico, que me permitiram começar a construir a minha identidade profissional, passando por diversas etapas fundamentais descritas no Perfil Específico de Desempenho do Educador de Infância e do Professor do 1.º Ciclo (Decreto-lei n.º 241/2001 de 30 de agosto) como observar, planear, agir, avaliar e comunicar. A reflexão e a partilha de vivências foram constantes, para assim responder de forma adequada e eficiente à realidade encontrada ao longo da prática pedagógica.

Ao refletir sobre o papel do docente, chego à conclusão que esta é uma profissão complexa, que tem como foco a aprendizagem constante, a reflexão e a busca pelo enriquecimento não só profissional, como pessoal. A transmissão de conhecimentos, a busca por uma prática dinâmica, carrega em si um misto de sentimentos contraditórios, que variam entre o medo de errar e a felicidade que se sente quando fazemos o que amamos.

Ao questionar-me sobre as atitudes e estratégias a tomar, tive medo de passar alguma ideia errada, ou de não conseguir chegar a todas as crianças, medos estes superados pelo gosto de desempenhar esta profissão de forma cativante, motivadora e divertida, com o objetivo primordial de transmitir conhecimentos, conteúdos e valores que promovam o desenvolvimento equilibrado e o gosto das crianças pela escola.

Ao longo do mestrado que habilita para a docência, evolui bastante no que diz respeito à minha forma de planificar, às estratégias que utilizo para organizar e gerir o grande grupo, o modo como estabeleço a relação professor/aluno, aprendi a interagir com as diversas faixas etárias a que o mestrado me habilita, a gerir conflitos e compreendi que devo confiar nas minhas capacidades. Com as experiências proporcionadas pelos estágios realizados, comecei a construir a minha própria identidade como educadora/professora, tornando-me mais consciente das minhas dificuldades e pontos fortes.

É nas áreas mais lógicas e experimentais, como a matemática e o estudo do meio, que recaem não só as minhas preferências académicas, como a maior satisfação em planificar, recorrendo

a materiais manipuláveis, atividades mais práticas, a um maior número de recursos, articulando estes conteúdos com a áreas das expressões. Inconscientemente acabo por dinamizar de forma mais prática estas áreas, devido ao meu à vontade e gosto por estas temáticas. Consciente de que esta minha forma de trabalho pode condicionar as preferências dos alunos, tento equilibrar e efetuar pesquisas para que as outras áreas curriculares não sejam descuradas.

Este tipo de trabalho de pesquisa mais aprofundado ocorre, por exemplo, na área do português. Como estudante, esta sempre foi uma disciplina que necessitava de maior atenção, da minha parte; talvez por ser disléxica e não entender de forma clara as regras gramaticais, sempre achei esta uma área de memorização, pouco cativante. A insegurança sentida quanto aos conteúdos programáticos, nesta área de ensino, levou-me a aprofundar os meus conhecimentos, a efetuar pesquisa e a mudar de “prisma”: se eu não tinha considerado esta área atrativa, tinha como missão fazer com que as estratégias utilizadas por mim fossem as mais práticas e interativas possíveis, para que os meus alunos não a desvalorizassem, mas, pelo contrário, aprendessem da forma mais eficaz. A articulação com a expressão dramática, na leitura e na interpretação de textos, ou a utilização da expressão plástica, para o ensino da ortografia, foram uma mais-valia. Com a aquisição de conhecimentos por parte dos alunos, a minha autoconfiança e vontade de fazer mais e melhor reforçou-se, trazendo-me uma satisfação não só profissional como pessoal.

Durante as semanas de estágio, em que observei e intervim, surgiram aspetos que me suscitavam algumas dúvidas que procurei esclarecer com a professora ou educadora cooperante. Na gestão do grande grupo, na valência de jardim-de-infância, devido à agitação que se gerava entre atividades, percebi com a ajuda da educadora cooperante, que esta atitude se devia à minha falta de conhecimento sobre as rotinas e por não elucidar o grupo sobre as atividades que lhes propunha. De facto, como descreve Oliveira-Formosinho (2007), só o planeamento de dinâmicas com a criança diminui a ansiedade e cria um ambiente calmo e equilibrado, que propicia o seu desenvolvimento.

Após adquirir este conhecimento e ter aproveitado o momento do acolhimento para planear o dia com o grupo de crianças, as minhas preocupações dirigiram-se a casos específicos de variação de comportamento - mudanças de humor e sentimentos ambíguos - observados em algumas crianças no decorrer do dia, que culminava na necessidade que estas apresentavam de se afirmar e dominar as atividades em que estavam inseridas. Percebi que a criança necessita de se sentir ouvida e valorizada, para que expressasse o que sentia e, assim, aprender a gerir os seus sentimentos, adquirindo de forma gradual as regras de convivência e funcionamento em grupo.

Ao refletir sobre a planificação, percebi que esta contém em si as decisões que o docente toma sobre o que deve ser ensinado, considera os resultados, transforma e adapta o currículo, consciente das características do grupo de crianças ao qual ele leciona. Considero que a minha forma de planificar é positiva e benéfica para a minha prática pedagógica, pois indo ao encontro dos interesses e características das crianças, procuro atingir os objetivos de aprendizagem normativos. Procuro sempre promover aprendizagens significativas, disponibilizando materiais manipuláveis que levem os alunos a descobrir os conteúdos e a atingir os objetivos pretendidos de forma prática. Na minha opinião, o professor deve estar munido de objetos ou atividades que o possam auxiliar durante a fase de ensino-aprendizagem, promovendo a curiosidade e a busca das crianças por respostas, chegando estas às suas próprias conclusões e aprendizagens, através da exploração do mundo que as rodeia.

No que diz respeito à minha capacidade de avaliar a minha intervenção pedagógica-didática, busquei aliar-me a ferramentas eficazes para o efeito. Deixei de me centrar em mim e na responsabilidade de avaliar a aquisição de conteúdos programáticos e comecei a observar o comportamento das crianças, conversas/intervenções mantidas com elas, as brincadeiras e as respostas que estas davam aos diferentes estímulos existentes. Concluí que, para aprenderem de forma equilibrada e feliz, devo ter em conta o seu envolvimento nas atividades, mas também como estas se relacionam com os seus colegas, estar atenta às suas atitudes e comportamentos, promovendo o seu bem-estar, o que é essencial para o desenvolvimento da sua autoestima, expondo os seus conhecimentos e as suas dúvidas de forma clara e espontânea.

Com a conclusão do mestrado, reconheço que progredi de forma gradual desde o primeiro estágio até o terceiro e último. Comecei esta caminhada com alguns medos e hesitações e ao longo do mesmo comecei a sentir-me mais confiante, segura e com a total certeza que esta é a profissão que quero seguir. Foi um percurso cheio de bons momentos e muitas aprendizagens, que me fazem recordar que um professor é um eterno aluno, que busca sempre fazer mais. Espero, assim, servir-me destes conhecimentos adquiridos através da prática supervisionada e continuar a fazer o meu melhor, no desenvolvimento da minha prática profissional.

Para tal, após a reflexão mais detalhada, embora sucinta, das aprendizagens realizadas ao longo dos estágios desenvolvidos, apresento em seguida a minha questão de pesquisa que se relaciona com a diversidade cultural das crianças que frequentam a escola, de modo a chegar a todos, promovendo o direito à igualdade de oportunidades.

Visto que, a cada ano que passa, as salas de aula são o encontro de crianças das mais variadas origens e culturas e que a sua integração no espaço escolar depende das escolhas e

relações estabelecidas por todos os agentes envolvidos, formulei a seguinte questão que irei desenvolver na parte II deste relatório: "Educação intercultural: Quais as concepções e práticas em Pré-escolar e 1.º Ciclo?". Que pretende dar resposta aos objetivos gerais enunciados na Lei-quadro da Educação Pré-Escolar, Lei nº 5/97, alíneas: *"b) Fomentar a inserção da criança em grupos sociais diversos, no respeito pela pluralidade das culturas, favorecendo uma progressiva consciência como membro da sociedade; c) Contribuir para a igualdade de oportunidades no acesso à escola e para o sucesso da aprendizagem; e d) Estimular o desenvolvimento global da criança, nos âmbitos motor, cognitivo e afetivo, no respeito pelas suas características individuais, inculcando comportamentos que favoreçam aprendizagens significativas e diferenciadas (...)"*.

E à Lei de Bases do Sistema Educativo Lei nº 49/2005, Artigo 7.º, objetivos do ensino básico, que se baseiam em: *"b) Assegurar que nesta formação sejam equilibradamente inter-relacionados o saber e o saber fazer, a teoria e a prática, a cultura escolar e a cultura do quotidiano; k) Proporcionar, em liberdade de consciência, a aquisição de noções de educação cívica e moral; e l) Criar condições de promoção do sucesso escolar e educativo a todos os alunos"*.

Este é um tema que me agrada bastante abordar, pois, como moro na área da Amadora, convivo com a diversidade cultural, que está bem presente dentro e fora das salas de aula. Questionei-me, inúmeras vezes, e de forma ainda muito "rudimentar" sobre: "se era a cor da pele que delimita a aquisição de conhecimentos?"; "se eram os estereótipos e "rótulos" uma forma de desculpa para que a escola fugisse à sua responsabilidade, aos níveis altos de abandono escolar referentes às minorias étnicas?"; "se o currículo está a ser implementado de modo a chegar a todos, tendo em vista igualdade de oportunidades ou se fechamos os olhos e continuamos a planificar para uma maioria?".

Ao aliar as vivências pessoais com a formação profissional, busquei responder de forma coerente e académica a esta realidade tão presente nos dias de hoje, em que a escola é vista como base para a integração dos alunos na sociedade.

No capítulo seguinte, consta a definição da problemática a investigar, a revisão da literatura, as metodologias e a análise dos dados recolhidos para a realização do estudo empírico.

## **Parte II – Concepções e Práticas de Educação Intercultural em Pré-Escolar e 1º CEB**

### **1. Questão de Pesquisa / Problemática**

Como referido na Parte I, a problemática em estudo surgiu durante os estágios através da observação e análise individual dos alunos, quando tentei contextualizar as suas atitudes e comportamentos, encontrando resposta no seu contexto familiar e nas interações estabelecidas com o meio social que os envolvia, o que me levou a interessar pelo tema da educação intercultural, como resposta à crescente diversidade étnico-social existente nas escolas.

Este é um desafio atual, que me leva a pôr em causa não só o papel da escola face à diversidade cultural, como o papel do professor no modo como este gere as diferentes culturas, de modo a favorecer a igualdade de oportunidades no acesso ao saber e ao sucesso educativo. Ao considerar que este é um aspeto que se continua a debater entre os profissionais da área, entendi que seria interessante conhecer os modos como estes percecionam e lidam com esta questão nos contextos em que estão inseridos.

Através deste estudo pretendo identificar concepções e práticas interculturais utilizadas nos contextos de Pré-Escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB), por profissionais no ativo, tendo como objetivo conhecer de modo mais aprofundado a realidade de forma a desenvolver práticas educativas contextualizadas, que sirvam os interesses e necessidades dos meus futuros alunos.

A temática desta investigação focaliza, pois, as “Concepções e práticas de Educação Intercultural em Pré-Escolar e 1.º CEB”, e pretende dar resposta às seguintes questões orientadoras:

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

No capítulo seguinte será apresentada uma abordagem teórica, que irá enquadrar e sustentar este estudo.

## **2. Enquadramento Teórico**

Neste capítulo irei abordar os principais conceitos ligados à educação intercultural. Em primeiro lugar irei apresentar uma perspetiva do conceito de cultura pela sua correlação com a temática em questão, onde pretendo demonstrar a atualidade desta problemática e a sua importância na promoção da igualdade de oportunidades educativas, no combate à discriminação e à exclusão social.

### **2.1. Cultura: O Conceito**

O conceito de cultura tem uma grande diversidade de significados, por isso, seguindo a opinião de Róman (2003) a eleição do mais adequado deve realizar-se em função dos problemas que queremos compreender. Neste sentido, a reflexão em torno da noção de cultura é essencial para responder de forma satisfatória à questão das diferenças entre indivíduos, pois determina e justifica o comportamento destes nas relações e interações que estabelecem entre si.

A primeira definição, no campo da antropologia clássica, surge com Taylor, para quem a cultura é “aquele todo complexo que inclui conhecimentos, crenças, arte, leis, moral, costumes e qualquer outra capacidade e hábitos adquiridos pelo homem enquanto membro de uma sociedade” (cit.in Gomez, 2004, p.13), ou seja, é a “herança social, não biológica, de saberes, práticas, artefactos, instituições e crenças” que determinam a vida dos indivíduos e dos seus grupos (*idem*).

*Franz Boas* retoma esta conceção e considera cada cultura única, dotada de um estilo próprio que se exprime, através da língua, das crenças, costumes e pela arte. Segundo *Cuche* (1999), estas características influenciam o comportamento dos indivíduos, o que, de acordo com *Hofstede* (2003) determina a forma como estes exprimem os seus sentimentos e como relacionam as suas observações. Podemos, então, apoiar-nos nesta linha de pensamento e afirmar que a evolução da humanidade se centra nas diferenças culturais adquiridas e não na diversidade racial, suportada pelo plano físico, tendo em vista a plasticidade, a instabilidade e a mestiçagem dos grupos humanos (*Boas, cit. in Cuche, 1999, p.41*), uma vez que o que distingue as “populações” humanas são as escolhas culturais, tal como as relações diretas e indiretas entre sociedades.

As culturas enriquecem as identidades individuais e sociais no que estas têm de específico, por isso devem ser analisadas no contexto em que são produzidas, visto que a base das diferenças culturais são as aprendizagens realizadas de geração em geração, transmitidas

através de processos de socialização, que perspetivam o desenvolvimento de um projeto comum a uma dada sociedade.

Na opinião de *Román* (2003, p.15) numa conceção mais aberta e dinâmica do conceito de cultura, este deve ser definido como um conjunto de significados adquiridos e construídos pelo homem como membro de uma ou mais comunidades, e não exclusivamente como membro da comunidade. Assim, a cultura é vista como resultado da construção social, produzida pelos significados partilhados pelos sujeitos e grupos a que pertencem, daí a natureza flexível, complexa, incerta e diversificada subjacente ao conceito de cultura.

A dimensão cultural é, assim, considerada por *Teixeira* (1995, p.73) como um elemento altamente relevante na compreensão da vida das organizações, pois é através das interações e interpretações que os atores realizam que se mantêm unidos como grupo e formam a sua fonte de identidade.

## **2.2. Cultura da Escola**

A escola, ao ser considerada um espaço de cultura e lugar de encontro da diversidade cultural, que recebe da sociedade envolvente influências que obrigam os professores a (re)pensar as suas práticas pedagógicas e as suas atitudes em contexto de sala de aula, deve ser vista como uma organização com identidade própria e relativa autonomia, que reflete e medeia as influências plurais das diferentes culturas, transmitidas de forma permanente sobre as novas gerações, para facilitar o desenvolvimento educativo dos seus alunos (*Gomez*, 2004, p.17).

Então, a cultura escolar, segundo *Pérez Gomez* (2004), tanto pode potenciar como restringir a imagem e a prática de quem a vive; como refere *Carlinda Leite* (2002, p.126), não se pode pensar em educação sem pensar numa reprodução e produção de culturas, uma vez que o ensino pressupõe contacto, transmissão, aquisição e desenvolvimento de conhecimentos e competências, hábitos e valores. A forma como as diferentes culturas são vividas, partilhadas e respeitadas na escola pode determinar o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças, sendo impossível pensar que os agentes educativos quando entram na escola deixam à porta todas as influências e condicionantes da sua cultura, estereótipos, slogans, costumes, crenças, normas e rituais.

A cultura entra nas escolas através das exigências familiares, que desejam o sucesso dos seus educandos numa dada sociedade, da valorização da instituição escolar, das formas de avaliação impostas às escolas, dos manuais escolares, da linguagem e das imagens utilizadas, dos vários modelos de cidadania.

A uniformidade da escola durante muitos anos foi vista como sinónimo de democracia e igualdade, pois era igualitária, mas é do conhecimento comum que tratar de igual modo quem é diferente gera mais diferenças, o que se traduz em maior desigualdade.

Aqui reside um dos grandes problemas da escola atual: o de dar resposta de forma adequada à diversidade de culturas dos alunos que a frequentam, pois se a escola privilegia apenas uma forma de cultura estará a excluir todas as outras. É, então, pertinente questionarmo-nos sobre o papel da escola na transmissão e produção cultural, com o objetivo de delinear estratégias que promovam uma educação para todos.

Neste sentido, *Ainscow* (1995, p.21) propõe algumas medidas para o funcionamento da escola, tais como: a formação contínua dos professores, tendo como base o trabalho colaborativo, a reflexão e o debate entre colegas; uma maior abertura aos encarregados de educação de modo a promover uma melhor comunicação e conseqüentemente a participação na vida escolar dos seus filhos; desenvolvimento de projetos entre a escola e a comunidade, fomentando o interesse e a participação recíprocos.

Para *Nóvoa*, (1995, p.32) “falar de cultura é falar de projetos de escola”, documentos que definem a política educativa da mesma, que devem surgir da negociação entre os diferentes atores escolares, ao instituir quadros de referência, regras e valores que lhes dão sentido. Neste sentido, *Costa* (1993, p.4) vê este instrumento organizacional como contributo para uma maior clareza e coerência da ação educativa, que progressivamente traduz a partilha de valores e uma visão comum dos objetivos a alcançar.

Cada escola é, assim, única, estruturada sobre processos, normas, valores, significados, rituais e formas de pensamento, que se traduzem nas práticas educativas adotadas, nas relações estabelecidas, no envolvimento dos encarregados de educação e na integração do corpo docente. Considero que a escola deveria surgir como mediador cultural de significados, sentimentos e condutas, que a par das práticas pedagógicas diferenciadas aproveita a riqueza proveniente da multiculturalidade, aliada à mudança, aos processos de produção, à valorização cultural e ao conhecimento experiencial dos seus alunos.

A escola e os professores são, então, chamados a conhecer e valorizar as diferentes identidades culturais, com o intuito de desenvolver a capacidade crítica e reflexiva dos seus alunos, permitindo que estes expressem o seu próprio pensamento e recriem a(s) cultura(s), tendo como base a convivência democrática.

Se assumimos que o papel da escola é promover na criança a valorização da sua cultura, é fundamental a construção de um currículo que oriente a aprendizagem do aluno a partir da visão que este tem do mundo que o rodeia. *Guerra* (1994) considera que a valorização cultural

permite à criança desenvolver a sua capacidade de se posicionar face ao mundo através da partilha e colaboração.

Em suma, é pedido ao professor que este assuma uma perspetiva intercultural, ao acolher a diversidade através da flexibilidade de conteúdos, partindo do seu conhecimento sobre o aluno, sem ideias preconcebidas sobre o modo como a criança se deve comportar.

### **2.3. Cultura Docente**

A cultura da escola é a cultura dominante dos professores enquanto grupo social. A cultura docente, segundo *Gomez* (2005, p.162), inclui “o conjunto de crenças, valores, hábitos e normas dominantes que determinam o que esse grupo social considera valioso no seu contexto profissional, assim como os modelos politicamente corretos de pensar, sentir, atuar e relacionar-se entre si”. Estas diretrizes dão ao docente a segurança que necessita nos momentos de incerteza e conflitualidade, ao definir os “métodos que se utilizam na sala, na qualidade, sentido e orientação das relações interpessoais, na definição de papéis e funções que desempenham, nos modos de gestão, nas estruturas de participação e nos processos de tomada de decisão” (*Gomez*, 2005, p.163).

É a partir da cultura docente que o trabalho desenvolvido pelo professor ganha sentido, os novos professores aprendem a resolver os seus problemas e integram a comunidade profissional. Mas o que fazer quando a cultura escolar permanece inalterável, adaptada a situações passadas? Num momento em que se questiona o sentido da escola e a sua função social, os professores sentem-se inseguros e impotentes para responder às constantes mudanças que ocorrem no contexto social, que originam reações impróprias de passividade, isolamento e autoritarismo, com o objetivo de conseguir a aceitação institucional (*Gomez*, 2004, p.163). O professor não deve, então, conformar-se com a cultura docente herdada, mas deve encarar a mudança, assumir novos desafios, envolvendo-se em projetos de inovação que conduzam à mudança da prática pedagógica, tanto no campo dos conhecimentos como na relação estabelecida com uma cultura diferente.

Ao analisar o entendimento e atuação dos professores percebemos que, dentro do mesmo grupo, existem visões diferenciadas da profissão, da educação, da prática pedagógica ou do envolvimento dos agentes escolares. As diferentes representações da mesma realidade, segundo *Vieira* (1995, p.128), podem estar relacionadas com “diferentes culturas de professores, associadas a juízos mais ou menos etnocêntricos” que resultam das vivências de cada um enquanto pessoa e profissional.

Para *Hargreaves* (1994), existem duas dimensões fundamentais na cultura docente: o conteúdo e a forma. A forma da cultura docente é caracterizada pelas relações e interações

entre docentes. O conteúdo da cultura está relacionado com o conceito de educação, as teorias implícitas mais gerais e difusas, até às estratégias e técnicas concretas de atuação.

No entanto, na opinião de *Gomez* (2004, p.166), estas dimensões não determinam a atuação, nem o pensamento dos docentes, pois existe sempre uma margem de liberdade para que o professor expresse a sua autonomia, divergências de opinião e diversidade de atuação face ao comportamento da maioria. A comunicação assume, assim, um papel relevante no desempenho da profissão docente, que determina a qualidade educativa dos processos escolares, nomeadamente através da reflexão e da construção de uma linguagem profissional, que se complementa e aprofunda.

Nos últimos anos, tem-se defendido o desenvolvimento de uma cultura de colaboração, em oposição a uma cultura de individualismo, uma vez que aquela é caracterizada por uma responsabilidade partilhada, uma conceção coletiva de autonomia, uma definição conjunta de prioridades e objetivos comuns que orientam as escolhas individuais de cada elemento. Na medida em que é solicitado o contributo de todos para o sucesso escolar, os professores sentem-se mais motivados.

Segundo *Gomez* (2004), a cultura de colaboração traz o substrato básico intelectual e afetivo necessário à mudança e abertura à diversidade, a partir de aspetos que se aplicam em todo o processo educativo: por um lado, o contraste cognitivo, o debate intelectual que provoca a descentração e a abertura à diversidade; por outro lado, o clima afetivo de confiança, que permite a abertura do indivíduo a experiências alternativas sem a ameaça do ridículo, a exploração, a desvalorização da própria imagem ou discriminação.

Esta cultura é difícil de praticar dentro de uma cultura tradicional dos docentes, que se escondem por detrás dos constrangimentos do contexto, de uma agenda sobrecarregada ou da sua preocupação pessoal com os alunos, associada a um sentimento de propriedade e de controlo.

#### **2.4. A Escola e a Diversidade Cultural**

Perante a realidade heterogénea do ponto de vista social e cultural existente nas escolas atuais, a pretendida uniformidade das aulas planificadas por idades e dirigidas a um aluno-tipo é impossível (ou pelo menos muito difícil), pois a oferta de propostas inalteradas de atividades de ensino-aprendizagem levam à falta de sensibilidade para com a diversidade e, conseqüentemente, ao insucesso escolar (*Costa* 1997, p.127).

*Stoer & Cortesão* (1999, p.20) designam esta realidade por “daltonismo cultural”, caracterizada pela falta de sensibilidade do professor à heterogeneidade, “ao arco-íris de culturas que tem nas mãos quando trabalha como os seus alunos nas aulas”. Esta necessidade de ajustar o

ensino às características individuais dos alunos não se trata apenas de uma questão de respeito e bom senso pedagógico, mas de uma exigência de igualdade, prevista por lei pela *Convenção dos Direitos da Criança* (1989, art.º 28 e 29).

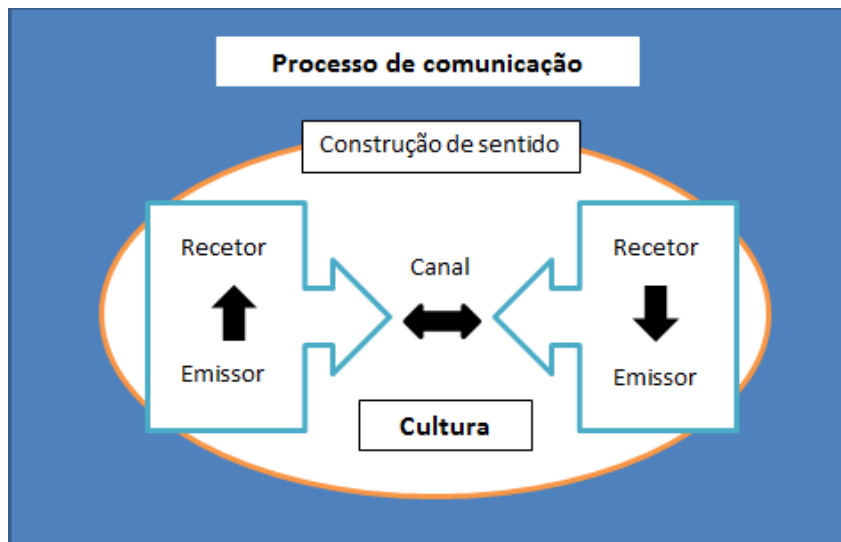
As diferenças biológicas, psicológicas, económicas, sociais e culturais transformam-se em desigualdades de aprendizagem e de sucesso escolar pelo modo como o sistema educativo trata as diferenças. Esta afirmação no âmbito da sociologia da educação, referida por *Perrenoud* (2000, p.25), propaga a ideia de que a deficiência sociocultural não existe, mas que é condicionada pela cultura escolar imposta, uma vez que nem todas as classes sociais estão familiarizadas com esta.

Para *Perrenoud* (2000, p.9), basta ignorar as diferenças entre alunos para que o mesmo ensino:

- 1) Gere o êxito daqueles que dispõem do capital cultural e linguístico, dos códigos, do nível de conhecimentos, das atitudes, dos interesses e dos apoios, pois tiram melhor partido das aulas e, por consequência, saem-se melhor nas provas;
- 2) Provoque o insucesso daqueles que não dispõem desses recursos e os convença de que são incapazes de aprender, que o seu fracasso é sinal de uma insuficiência pessoal mais do que da inadequação da escola.

Para que a escola dê uma resposta pedagógica adequada ao desenvolvimento pleno e integral das capacidades dos seus alunos, é necessário que esta faça uma aprendizagem cultural. A instituição escolar tem a difícil missão, segundo *Sansaulieu* (1987, p.448), de “reconhecer e aprender a lógica e os valores de outros e encontrar vias de um projeto comum a partir desta diversidade”. Este projeto deve basear-se nos valores do respeito comum a todas as culturas, nos valores de diálogo, de comunicação, de igualdade, de liberdade, de cooperação (*Sedano et al, o.c., 1992, p.181*), tendo como objetivo comum a construção de um futuro em conjunto.

Visto que a comunicação é um meio importantíssimo para a interação e um veículo para a construção de um projeto comum, o educador/professor tem como missão assegurar que as mensagens produzidas pelos diversos intervenientes, além de serem claras, são interpretadas com o mesmo sentido. Como podemos observar no seguinte esquema.



**Esquema 1:** Processo de Comunicação – Gudykunst (1995)

Percebemos, então, que a comunicação implica, não só, o intercâmbio de mensagens, como um processo de interpretação e construção de sentido comum, que deve motivar e solucionar os problemas de interação, combatendo a incerteza e a ansiedade, emoções sociais caracterizadas como obstáculo à construção de uma comunicação real (Alsina, 1999).

Na opinião de Perotti (1997, p.14), trata-se de encontrar uma relação justa entre as diversidades culturais e a coesão social, onde a educação intercultural aparece como possível resposta para este desafio político em termos educativos e culturais, que surge como contraproposta à perspectiva assimilacionista que encara a diversidade como uma ameaça às identidades. Rowland (1997, p.8-9) afirma que a compreensão da diversidade leva ao conhecimento do nosso próprio “eu”, ou seja, na busca de conhecer o “outro”, de compreender as suas vivências, crenças, características, regras, refletimos também nós, sobre o que nos caracteriza, utilizando inúmeras vezes a nossa hierarquia de valores e vivências como referência.

A noção de pluralidade devia, então, ser associada, segundo Abdallah-Preceille (1996, p.255), não à diferença, mas à palavra “diversidade”, termo que valoriza e não desvirtua esta realidade que deve ser reconhecida como legítima. Ao procurar o reconhecimento de uma cultura e valores comuns, o reconhecimento mútuo das identidades e a aceitação das alteridades são condições necessárias a uma boa comunicação e interação social.

De acordo com Vieira (1999, p.151-152), existem três lógicas implícitas às atitudes e comportamentos perante a diversidade. Uma é ver o outro, qualquer que ele seja, como diferente, mas desigual; nesta perspectiva as relações sociais entre a identidade e a alteridade, entre o eu e o outro existem, desde que ele se submeta a nós. Ainda que estes coexistam, predominam as desigualdades nas interações, na comunicação e no poder dos sujeitos. Numa

segunda lógica, o diferente não é apenas estigmatizado ao ser tratado como desigual, mas é também considerado anômalo. Nesta atitude mais xenófoba pretende-se acabar com a diferença para assegurar a monoculturalidade da sociedade dominante. Já a terceira lógica é designada por interculturalidade e caracteriza-se pela comunicação entre seres diferentes, mas não de forma desigual, reconhecendo a diferença como um direito.

A escola, ao constituir uma dimensão essencial da inserção social, deve criar uma cultura forte que seja capaz de mobilizar os grupos existentes, socializar os novos membros e permitir a sua integração para que adiram com sucesso à política educativa da escola. A cultura, que é o que orienta comportamentos, reflete a imagem da organização, confere-lhe uma identidade própria, desempenha uma função de comunicação, facilita o trabalho da escola e dá-lhe sentido. Assim, a escola, para se constituir como espaço de cultura, deve orientar os seus ensinamentos para o valor da diversidade e da colaboração, tendo em conta a cultura do aluno e do meio sociocultural em que está inserida, permitindo o seu enriquecimento e valorização cultural.

## **2.5. O “outro” nas Diversas Pedagogias da Escola**

Na escola transmissiva, as práticas pedagógicas dos professores são, segundo *Santiago* (1993, p.21-22), organizadas em função de modelos de saber, de cultura e valores impostos pela escola, sem ponderar as experiências dos alunos, as suas capacidades, necessidades e aspirações. Sem considerar as diferentes realidades sociais e familiares, procura evitar-se a “confrontação cultural”, ao reduzir a sociabilidade de crianças ao contexto de sala de aula.

Nesta lógica, o aluno é visto como um objeto que se forma através das ações executadas sobre ele, sendo incapaz de ser um agente ativo e de ter iniciativa na construção do seu conhecimento. Ao professor é reconhecido todo o conhecimento e decisões a tomar, como produtor de conhecimento, expõe as lições e determina as tarefas para dominar o conteúdo. O aluno tem apenas que escutar e seguir as exposições magistrais, conformar-se às instruções e submeter-se a julgamentos feitos sobre o seu trabalho (*Not*, 1989, p.15).

A pedagogia tradicional valoriza, assim, o aspeto cognitivo em prejuízo do afetivo, deixando para segundo plano a formação das atitudes (*Estrela et al.*, 1978, p.141).

Tendo como base a teoria do património genético e do meio cultural, os defensores da pedagogia tradicional acreditam que aprender ou não aprender depende do aluno (*Tonucci*, 1986, p.171). Afirmam que as crianças das classes populares ou minorias étnicas não têm êxito na escola porque não são suficientemente motivadas, porque os seus pais não conseguem ajudá-las, as suas casas são demasiado pequenas, a linguagem familiar é pobre, ou têm um desenvolvimento lento. Em todos estes casos temos um denominador comum, uma falha da criança ou da sua família (*Perrenoud*, 2000, p.24).

Esta escola é também caracterizada por uma cultura própria, isolada da comunidade e das famílias dos seus alunos, que se sentem inadaptados, desinteressados e muitas vezes excluídos por não partilharem exatamente o mesmo mundo cultural do pedagogo. Então, o pensamento do aluno e do docente não possuem a mesma lógica. A linguagem do professor pertence a outro registo diferente do da linguagem percebida e usada pelo aluno, o que impossibilita a organização e reorganização dos esquemas de representação e comportamento, o que conduz à falta de eficácia deste modelo.

Em oposição a este modelo, que exclui e rejeita as experiências dos alunos e o seu contributo na aquisição da aprendizagem, nasce uma nova filosofia denominada por pedagogia da Escola Nova. Ao propor uma abordagem construtivista da aprendizagem, o aluno é visto como o centro da ação educativa e o professor como gestor das situações educativas, o qual, segundo *Resweber* (1995, p.5), define e redefine o seu discurso através dos sinais emitidos pelos alunos. O aluno constrói, assim, o seu conhecimento em interação com o meio, ao formular objetivos e estratégias que aparecem como resposta às suas necessidades. Substitui-se a imitação e o conformismo do modelo anterior pelas atividades de criação, de pensamento livre e de espírito crítico. O professor e o aluno aprendem, segundo *Not* (1989), um com o outro, numa relação dinâmica e recíproca, que realça a construção de competências sobre a acumulação de conhecimentos, ao favorecer o trabalho por projeto, pesquisas e situações problema.

As práticas pedagógicas adotadas em função das necessidades dos alunos têm como base o progresso de cada um, onde o professor é chamado a adaptar as suas intervenções ao desenvolvimento real da turma; é, então, fundamental, na opinião de *Not* (1989), que o professor conheça bem o aluno, de modo a criar as condições para este aprender. Ao dar-lhe voz própria, segundo *Grave-Resendes* (2002, p.21), o professor fomenta o espírito de partilha, o prazer em aprender, um maior desenvolvimento social numa base democrática para o exercício da cidadania.

Neste modelo há uma aproximação à família e à comunidade envolvente, ou seja, interações com diversas formas de vida social e cultural, o que leva ao desenvolvimento, por parte da escola, de uma cultura de colaboração, de diálogo e de partilha na aprendizagem, na comunicação e nas relações entre diferentes parceiros educativos. Esta perspetiva pensa e entende a educação como integradora do único e do múltiplo, que é capaz de dar resposta à unidade e ao plural, ao apostar no diálogo entre diferentes culturas.

Numa sociedade cada vez mais globalizada, os conceitos de *alteridade* e *identidade* ganham nova importância, ao apresentar uma estreita ligação, que se revela através da relação de reciprocidade existente entre eles. A palavra alteridade caracteriza-se pelo “eu” que se coloca

no lugar do “outro” com consideração, valorização, identificação e diálogo, numa relação interpessoal. Então, para *Borbolan* (1998), a alteridade é a capacidade de conviver com o diferente, de constatar as diferenças e de nos identificarmos como diferentes. Já a identidade, segundo *Abdallah-Preteille* (1996, p.40), resulta de dois processos contrários, o de “assimilação ou de identificação pelo qual o indivíduo se torna semelhante ao outro, absorvendo as suas características” ou de “diferenciação, pelo qual o indivíduo toma distância em relação por outro e se apercebe como distinto dele”. Segundo *Cuche* (1999), a formação da identidade é, então, fruto de um processo tanto relacional como cultural, ao refletir-se de modo plural e dinâmico.

Parece razoável, para que os alunos possam compreender e aceitar a existência da diversidade cultural, que o professor ensine também as semelhanças e não só as diferenças, pois estas últimas são muitas vezes usadas para justificar a rejeição das minorias étnicas. A aceitação do outro não é, portanto, uma atitude espontânea, ela é resultado de um trajeto difícil que passa por ter a consciência do etnocentrismo intrínseco do nosso olhar sobre o outro. Cabe à escola, assim, não só a transmissão de saberes, como levar a criança a experimentar esta semelhança e essa diferença na relação com o outro.

Para *Ladmiral & Lipiansky* (1989, p.142), “reconhecer o outro como diferente, é aceitar relativizar o meu próprio sistema de valores, é admitir que ele possui outras motivações, outras referências e outros hábitos diferentes dos meus”. A alteridade seria a capacidade de conviver com o diferente, reconhecendo-lhe os mesmos direitos, deveres e responsabilidades.

Este referencial rejeita a ideia do “aluno-objeto”; trata-se de uma pedagogia baseada na relação e interação respeitadora da originalidade de cada um, que vê a diferença não como obstáculo à comunicação, mas como estímulo e enriquecimento pessoal e social.

## **2.6. Educação Intercultural**

Como podemos verificar, desde a fase do monoculturalismo que apostava na valorização de uma cultura homogênea, passando ao multiculturalismo que privilegia uma cultura diversificada e que procura combater as injustiças sociais, até à abordagem da interculturalidade, um longo caminho foi percorrido.

Na opinião de *Banks* (*cit. in Carlinda Leite*, 2002, p.138), a resposta multicultural surge “associada ao interesse de alguns educadores por uma reforma educativa que tivesse em conta não só o que era considerado ser o problema das minorias étnicas, mas também os problemas que diziam respeito a mulheres, pessoas incapacitadas, grupos religiosos, etc.”

Mas as primeiras opções em educação intercultural foram caracterizadas, segundo *Leite* (2002), por uma postura assimilacionista, que para dar resposta no âmbito das políticas de integração

implementaram os “programas de compensação”, que reconhecem a existência de diferentes culturas mas optam, na procura de igualdade e da eliminação de situações de discriminação, por submeter os alunos pertencentes a grupos minoritários a processos e estratégias que permitam superar aquilo que é considerado ser o seu défice. Então, segundo a autora anteriormente referida (p.140), a escola atribui à criança e às suas características culturais a responsabilidade pelo sucesso e fracasso escolar, e não ao sistema e ao currículo em geral. Em termos culturais promove-se a unidade através da diversidade.

Em síntese, percebemos que nesta primeira fase as diferenças culturais foram, de certa forma, reconhecidas e não totalmente desvalorizadas, mas a finalidade educativa continuava a ser a aculturação e a assimilação das crianças pertencentes às minorias étnicas (*Ferreira, 2003, p.55*).

Em resposta à multiculturalidade, surgem as políticas pluralistas que promovem o respeito pelas diferenças culturais entendidas como riqueza a partilhar. É dada relevância à língua materna das crianças pertencentes às minorias étnicas, e professores e autores dos manuais refletem no seu trabalho preocupações com as questões da multiculturalidade (*Ferreira, 2003, p.56*). Esta perspetiva de reconhecimento da diferença, do direito e dos efeitos positivos que podem advir das interações culturais correspondem, segundo *Leite (2002, p.140)*, a um discurso e orientações recentes, que ainda sofre com a tendência geracional de uma cultura única e dominante, que foi valorizada pela escola durante anos.

Chegamos, assim, à educação intercultural que, segundo *Fleuri (2001, p.49)*, “é um movimento que busca através da interação e da reciprocidade entre grupos diferentes, crescimento cultural e o enriquecimento mútuo procurando sustentar a relação crítica e solidária entre eles”. A escola não pode limitar-se a levar as crianças a descobrir a alteridade e a diversidade, ela deve desenvolver nos alunos a capacidade de lutar pelos seus direitos e integrar, segundo *Perotti, 1997, p.54*), “na formação da personalidade da criança nas diferentes etapas do seu crescimento, o sentido do combate contra qualquer forma de discriminação”, intervindo no sentido de uma maior justiça social. Para *Cotrim (1995, p.17)*, “a educação para os direitos do homem faz parte da educação intercultural, ela própria é fonte da educação contra a intolerância, a xenofilia e o racismo”.

Esta linha de pensamento leva *Perotti (1997, p.55)* a afirmar que a educação para a cidadania é “inseparável do desenvolvimento das aptidões intelectuais e implica a identificação dos preconceitos, dos estereótipos, das desigualdades e das discriminações”.

A abordagem intercultural é uma nova metodologia que não tem campo específico de aplicação, mas procura questionar o real (*Cotrim et al, 1995*), que requer um projeto educativo, segundo *Peres (1996, p.67)*, “que valoriza a diversidade sociocultural, ao mesmo tempo que

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

É importante analisar a cultura veiculada pela escola nacional para ver de que modo ela se relaciona com a identidade da criança, mas com cuidado para não se cair no relativismo cultural, de descrever e observar cada cultura no seu próprio contexto e assim isolar culturas, considerando-as sistemas fechados e coerentes.

O facto de a interculturalidade ser uma prática social vivida exige, segundo *Liégeois* (2001, p.247), a formação de docentes ao nível dos processos educativos, metodologias e instrumentos pedagógicos que deem conta da complexidade das relações humanas entre indivíduos e culturas diferentes, para que a resposta educativa ao multiculturalismo seja cada vez mais eficaz. Neste sentido, a observação e registo permitem recolher informações para avaliar, questionar e refletir sobre as práticas educativas. Nomeadamente a gestão das rotinas, a organização do espaço e materiais, a qualidade das relações estabelecidas, permitindo fundamentar e adequar o planeamento da ação pedagógica, o que desencadeia um novo ciclo de Observação/Registo-Planeamento-Avaliação-Reflexão. Na tabela 2 resumem-se os fundamentos e princípios educativos relativos à educação intercultural e as suas implicações na ação do aluno e do educador/professor.

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

resposta a todas as crianças	<p>em que as suas necessidades, interesses e capacidades são atendidas e valorizadas.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Todas as crianças participam na vida do grupo.</li> </ul>	<p>progressos.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Tira partido da diversidade para enriquecer as experiências e oportunidades de aprendizagem de todas as crianças.</li> <li>• Adota práticas pedagógicas diferenciadas.</li> <li>• Promove o desenvolvimento da autoestima em todas as crianças.</li> </ul>
Construção articulada do saber	<ul style="list-style-type: none"> <li>• O desenvolvimento e a aprendizagem processam-se de forma holística.</li> <li>• A curiosidade e os projetos são meios privilegiados de aprendizagem que leva ao desenvolvimento de competências transversais a todas as áreas do desenvolvimento e aprendizagem.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aborda as diferentes áreas de formação de forma globalizante e integrada.</li> <li>• Estimula a abordagem temática, através de materiais diversificados, apoiando as escolhas, explorações e descobertas da criança.</li> <li>• Estimula a curiosidade da criança criando condições para que ela “aprenda a aprender”.</li> </ul>

**Tabela 2-** Fundamentos e Princípios Educativos (cit. in *Ministério da Educação (2016). Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*)

Para esta abordagem é indispensável que se reconheçam de forma explícita e ativa os valores das culturas existentes em sala de aula e que se identifique o conflito como oportunidade educativa. Segundo *Sousa (2001, p.24)*, o conflito é “um elemento natural nas relações interpessoais e, por isso, deverá ser integrada como dispositivo propiciador de compreensão da diversidade”, destacando o papel do docente na negociação e tratamentos dos conflitos. Na opinião de *Pardo (2005, p.72)*, “quando não se faz uma análise profunda dos conflitos, a tendência é deixar transparecer os preconceitos negativos e atitudes discriminatórias em relação aos que são diferentes de nós”. Neste caso, a análise do contexto escolar é fundamental para a regulação dos conflitos, pois conhecer o problema que está na sua origem é o primeiro passo para a sua resolução.

Faz parte deste processo criar as condições necessárias para que tanto o professor como os alunos mostrem a sua identidade, revejam as suas atitudes e valorizem as suas formas de interação, através de um ambiente de confiança, conhecimento e aceitação mútua, que levem ao desenvolvimento de competências grupais, como a comunicação, a cooperação e a participação, que permitem a resolução de conflitos existentes de forma aberta e mediada (*Pardo, 2005, p.81*).

Ao descodificar de forma criativa os preconceitos que esconde um conflito, damos aos nossos alunos a possibilidade de fortalecerem as suas competências sociais, que serão ferramentas úteis na sua inserção na sociedade, como cidadãos que têm voz própria.

Em suma, para atingir o sucesso escolar é fundamental que o professor conheça bem os seus alunos e o contexto em que age, assumindo uma pedagogia que respeite as características de cada um.

## **Síntese do Capítulo**

Neste capítulo, a minha proposta de enquadramento teórico da investigação centrou-se, por um lado, num conjunto de noções e conceitos com vista a uma melhor compreensão do que se entende por cultura, como esta se relaciona com o processo ensino-aprendizagem e uma pequena abordagem às teorias da educação, para compreender as diversas visões e papéis atribuídos ao aluno, ao professor e à missão da instituição escolar que se desenvolveram ao longo do tempo.

Cheguei, assim, à conclusão de que as representações assumem características diferentes em função das experiências educativas do sujeito, dos seus saberes e da sua cultura. Estas representações determinam o comportamento do sujeito, permitem-lhe comunicar com os outros e ajudam-no a adaptar ao meio em que vive. A escola, enquanto fonte de informação que influencia a construção das representações sociais dos atores que dela tomam parte, deve adotar o modelo da escola nova e conhecer as diferentes características e formas de vida dos seus alunos, ao estimular e dirigir o processo de aprendizagem, para o modelo da educação intercultural que tem como base de discurso e das suas práticas a pedagogia da alteridade.

A adequação do currículo social e cultural deve fomentar o intercâmbio cultural, valorizar as culturas em presença e promover a igualdade de oportunidades, promover o respeito e o conhecimento mútuo, eliminando estereótipos, ampliando o horizonte de conhecimento e de visões de mundo. A “individualização deve ser um procedimento pedagógico permanente, numa correta interpretação de diferentes ritmos e níveis de aprendizagem e como prática de respeito e valorização pelo indivíduo” (*Entreculturas*, 1995, p.34).

Falar em pedagogia intercultural é, então, falar de um público social e culturalmente diferenciado, pertencente a todos os estratos e classes sociais que integram a escola, designadamente àqueles pertencentes a culturas minoritárias. O professor deve tornar-se significativo para o aluno, procurando desenvolver uma relação de empatia e confiança, que leve à reciprocidade no sentir, no pensar e no agir.

### 3. Aspetos Metodológicos

Neste ponto apresentamos a descrição do método e técnicas de pesquisa adotadas, fazendo alusão tanto aos instrumentos utilizados para a recolha de dados, como à caracterização da amostra, de modo a constituir um universo básico de informação útil, para desenvolvimento da questão de pesquisa: “Educação Intercultural: que concepções e práticas em Pré-escolar e 1.ºCiclo?”.

#### 3.1. Metodologia e Instrumentos de Recolha de Dados

Tendo em conta a problemática em estudo, o universo em análise e a especificidade do tecido sociocultural, optei por utilizar a metodologia qualitativa, que permite o aprofundamento de opiniões objetivas e subjetivas do público em análise, com o objetivo de “perceber o que os sujeitos de investigação experimentam, o modo como eles interpretam as suas experiências e o modo como eles próprios estruturam o mundo social em que vivem” (*Psathas, 1973, cit.in Bogdan e Biklen, 1994, p.51*). Esta análise de sentimentos, emoções, posicionamentos, definição de perfis e imagem, seria muito difícil de identificar com a utilização de um questionário quantitativo, onde predominam os números.

O processo de investigação qualitativo é, assim, descrito como uma espécie de diálogo entre investigador e o respetivo sujeito, que segundo *Bogdan e Biklen* leva o primeiro a aprender as perspetivas dos participantes e conseqüentemente as dinâmicas internas das situações (1994, p.51).

A flexibilidade deste tipo de investigação, que neste estudo se desenvolve em torno da entrevista, permite que se explore o tema de modo mais abrangente, ao recorrer não só a um guião pré-definido, mas à reformulação das questões necessárias para o entendimento do problema estudado. Assim, na linha de pensamento de *Poupart (cit. In Herbert et al, 1990, p.99)* “o investigador deve-se submeter às condições particulares do terreno e estar atento a dimensões que se possam revelar importantes”.

*Bogdan e Biklen* afirmam que neste tipo de método “a fonte de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal” (1994, p.47-48), uma vez, que a recolha de informação é feita através do contato direto com os informantes. Na busca do conhecimento os investigadores “tentam analisar os dados em toda a sua riqueza, respeitando, tanto quanto possível, a forma em que estes foram registados ou transcritos”, enfatizando o pensamento subjetivo, com vista a obter um conhecimento intersubjetivo, descritivo e compreensivo, que deverá levar à compreensão de fenómenos sociais a partir das atitudes mentais e do sentido que os agentes conferem às suas ações. Então, o investigar tem como principal objetivo

compreender o comportamento e experiência humana para a construção do conhecimento e não dar opiniões sobre determinado contexto (1994, p.67-70).

No estudo qualitativo é comum recorrer-se a mais do que um instrumento para realizar a recolha de dados, como:

- Observação (direta ou participada) - nela o investigador é o instrumento principal da observação pois contata diretamente e durante algum tempo com o observado e o seu contexto.
- Inquérito (entrevista ou questionário) – forma de complementar a observação e de recolher dados válidos sobre opiniões e ideias dos observados, que permitem ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspetos do mundo. Esta fonte é caracterizada pela recolha de dados descritivos na linguagem do próprio sujeito.
- Análise documental – utilizada para triangular os dados obtidos.

Para o desenvolvimento da minha pesquisa recorri a estas três fontes de conhecimento. A observação participada e a análise documental ocorreram durante as semanas de observação e de intervenção partilhada, em contexto de estágio, o que permitiu formular uma linha orientadora para o meu estudo, que culminou na utilização da entrevista, como método de recolha de dados, para desenvolvimento da questão problema.

Em articulação com a observação, e tendo em mente as características e objetivos desta investigação, optei por realizar entrevistas semiestruturadas a educadores e professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico, de modo a conhecer o que sucede e porque ocorre determinado acontecimento. Segundo *Quivy et al.* (1992), citados por *Áurea Conde* (2009), estas entrevistas, apesar do guião elaborado pelo entrevistador, permitem que o entrevistado tenha alguma liberdade para desenvolver as respostas segundo a direção que considere adequada, explorando, de forma flexível, os temas e os aspetos que considera mais relevantes. Recai, assim, sobre o entrevistador a responsabilidade de estabelecer contato com as pessoas que pretende entrevistar de modo a deixá-las o mais confortáveis possível para que possam exprimir livremente o seu ponto de vista (*Albarello* 1997, p.105). Requer, ainda, um alto grau de sensibilidade no que respeita ao modo como dirige a entrevista, como analisa o que foi dito e como reencaminha a entrevista para os objetivos traçados.

As entrevistas foram realizadas pessoalmente, nas instituições onde os docentes exercem as suas funções, seguindo o guião previamente definido (anexo 11), tendo sido registadas em áudio, com autorização escrita dos entrevistados (anexo 12), e posteriormente transcritas (anexo 13).

O guião da entrevista está dividido em blocos de acordo com os objetivos da pesquisa:

Objetivos	Questões
<b>Bloco 1:</b> Identificação e Formação	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Nome;</li> <li>• Idade;</li> <li>• Valência e ano que leciona;</li> <li>• Nº de anos de serviço;</li> <li>• Qual a sua formação académica?</li> <li>• Durante a sua formação teve algum ensino referente à Educação Intercultural?</li> <li>• Se sim, de que forma influenciou a sua prática?</li> <li>• Que preocupações tem em se formar e informar sobre esta temática? O que faz para o conseguir?</li> </ul>
<b>Bloco 2:</b> Conceções de Educação Intercultural	<ul style="list-style-type: none"> <li>• O que entende por “Educação Intercultural”?</li> <li>• A que outros termos ou expressões associa a “Educação Intercultural”?</li> <li>• A que crianças associa a “Educação Intercultural”?</li> </ul>
<b>Bloco 3:</b> Práticas de Educação Intercultural	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Costuma implementar a “Educação Intercultural”? De que forma? (Adequação do currículo; adequação das estratégias ao nível do espaço e do tempo, estratégias ao nível relacional....). Refira alguns exemplos.</li> <li>• Que dificuldades identifica na implementação de uma Educação Intercultural?</li> </ul>
<b>Bloco 4:</b> Papel do educador/professor na implementação de uma Educação Intercultural	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Que importância atribui ao educador/professor na implementação da uma “Educação Intercultural”?</li> </ul>

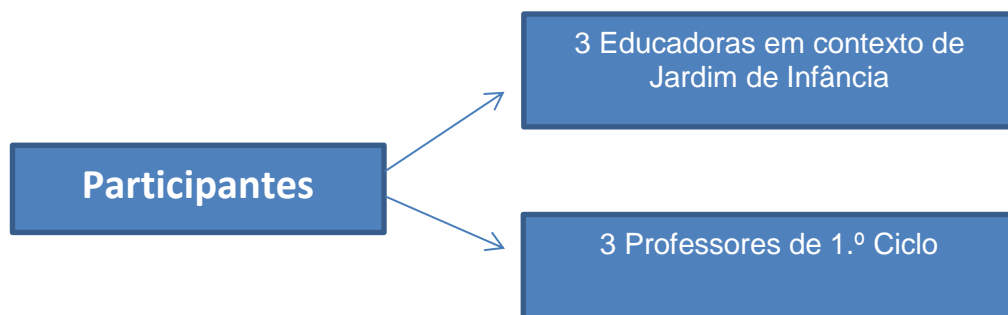
**Tabela 3-** Objetivos de pesquisa e questões correspondentes

O conteúdo das entrevistas é analisado, no capítulo seguinte, de modo a extrair as principais ideias de cada entrevistado e, assim, reter a informação necessária para dar resposta aos objetivos delineados para esta pesquisa.

### 3.2. Participantes

O critério de seleção deste grupo de entrevistados não se orienta por uma amostra representativa em termos estatísticos, mas pela construção de um *corpus* com base no

conhecimento e na experiência dos envolvidos sobre o tema (*Glaser e Strauss, cit. In Flick, 2002, p.66*). Desta forma, para delimitar o campo de estudo selecionei professores e educadores de infância em funções no conselho da Amadora, onde a presença imigrante é claramente notória. Este concelho, pertencente à área metropolitana de Lisboa, apresenta uma forte presença imigrante especialmente oriunda dos PALOP e em algumas freguesias os alunos de origem imigrante são mais de 60% da população escolar<sup>1</sup>. O esquema seguinte representa os elementos participantes neste estudo.



**Esquema 2** – Elementos Participantes do estudo

Os participantes deste estudo foram, selecionados segundo os seguintes critérios: área onde exercem funções, população alvo (turmas que apresentassem diversidade), disponibilidade apresentada para a partilha de experiências e realização da entrevista; facilidade de acesso por parte da investigadora.

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

---

<sup>1</sup> ([www.cm-amadora.pt/web/m07.htm](http://www.cm-amadora.pt/web/m07.htm))

Dados dos participantes				
	Idade	Formação	Valência	Anos de Serviço
<b>E1</b>	52	Bacharelato, com especialização em educação especial.	Valência educacional com idades variadas	23
<b>E2</b>	57	Bacharelato, licenciatura em educação especial e pós graduação em educação especial em problemas emocionais.	CERCIAMA	37
<b>E3</b>	53	Magistério primário e licenciatura.	Jardim de Infância, sala dos 4/5 anos	30
<b>P1</b>	29	Licenciatura de 1.º ciclo e mestrado em educação especial no domínio cognitivo e motor	1.º Ciclo 2.º ano de escolaridade	8
<b>P2</b>	34	Licenciatura do 1.º ciclo do ensino básico	1.º Ciclo em ensino particular 1.º ano de escolaridade	5
<b>P3</b>	35	Licenciatura do 1.º ciclo do ensino básico, mestrado em educação e sociedade	1.º Ciclo 2.º ano de escolaridade	14

**Tabela 4-** Dados dos participantes

A amostra é constituída por três educadoras de infância, todas estas do sexo feminino e três professores do ensino básico, em que duas são do sexo feminino e um do sexo masculino. A idade dos participantes varia entre os 29 e os 57 anos e todos estes lecionam em turmas que incorporam alunos com diferentes origens, etnias e culturas, pertencentes a classes socioeconómicas diversificadas.

## 4. Apresentação e Análise de Dados

### 4.1. Concepções de Educação Intercultural

No que diz respeito às concepções dos profissionais entrevistados sobre o conceito de educação intercultural, pude constatar que a maioria dos participantes demonstram conhecer as principais características associadas à definição apresentada na revisão da literatura, ainda que nenhum dos participantes tenha conseguido defini-lo concretamente. Assim sendo, segundo estes a educação intercultural é:

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

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

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

*“...uma Educação que mostre a importância dos valores, respeito pela diversidade, respeito pelas diferenças sociais (hierarquias sociais), pelas diferenças económicas e culturais.” (P2)*

*“... Respeitar as diferenças e ver o que temos em comum, para vivermos bem em sociedade” (P3)*

Como se pode verificar, estas perspetivas correlacionam-se, com as ideias de *Fleuri* (2001, p.49), que define a educação intercultural como sendo: “um movimento que busca através da interação e da reciprocidade entre grupos diferentes, crescimento cultural e o enriquecimento mútuo procurando sustentar a relação crítica e solidária entre eles”, remetendo-nos para o abandono do ego/etnocentrismo e para a adoção do “outro como ponto de partida”. Esta cultura partilhada com base no pluralismo democrático parte dos supostos de igualdade e justiça social que deve envolver quer os grupos majoritários quer as minorias étnicas.

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

No seguimento da entrevista, os participantes foram questionados sobre o papel do educador/professor na implementação de uma educação intercultural e referiram o seguinte:

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

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

*“... o educador, quer o professor são o ponto principal na educação e na formação dos alunos, por isso, acho que é fundamental, nós como docentes valorizarmos esta educação intercultural. Ou seja, quanto maior for o respeito que tivermos pelos outros, quanto maior for o conhecimento que nós tivermos pelos alunos com os quais trabalhamos, mais facilmente conseguimos chegar até eles.” (P1)*

*“O professor é um facilitador, porque tem as ferramentas todas, tem os meios todos... O educador é só um instrumento que está ali que pode facilitar e proporcionar isso, porque de resto está tudo ali, só precisa de saber aproveitar e dinamizar.” (E3)*

*“É o pilar, o pilar da questão, porque se o educador não o fizer, não são os pais que vêm de fora que vêm fazer. Nós temos de levar isto aos pais, a aceitação entre todos e às crianças, como é evidente, não é? Se nós não implementamos isto, entre eles, eles não se aceitam com as suas diferenças, tanto de culturas, como de seres. Todos nós somos diferentes.” (E2)*

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

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

Neste sentido, concluo que estas conceções vão ao encontro das ideias extraídas durante o processo de revisão teórica, onde tive a oportunidade de verificar, ao ler as *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar* (2016), que os educadores são chamados a conhecer e valorizar as diferentes identidades culturais, fomentando o diálogo e a partilha, com o intuito de desenvolver a capacidade crítica e reflexiva dos seus alunos, permitindo que estes expressem o seu próprio pensamento, recriem a cultura, tendo como base a convivência democrática. Para aliar os conhecimentos curriculares com a realidade de cada aluno, o professor deve convidar as famílias e a comunidade a ter um papel ativo na formação dos seus educandos, desenvolvendo projetos de parceria e cooperação, baseados no diálogo e na negociação (Ainscow 1995, p.21).

### 4.3. Práticas de Educação Intercultural

Durante as entrevistas questioneei, ainda, os participantes acerca da implementação de estratégias interculturais, que serão apresentadas na tabela 4, de forma a serem perceptíveis os objetivos de cada atividade desenvolvida. Estas finalidades foram formuladas a partir dos objetivos descritos pelo Ministério da Educação (2016), nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, em articulação com a Lei de Bases do Sistema Educativo Lei nº 49/2005, Artigo 7.

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

	<p><i>“Principalmente na área de estudo do meio acaba por ser mais produtivo, ou seja, partimos muitas vezes das vivências dos alunos para trabalhar determinados conteúdos. Por exemplo, (...) as profissões e também as instituições. Partimos, muitas vezes, das diferentes culturas dos alunos, para ver num determinado país ou num determinado continente: “Quais são as profissões mais frequentes?” Ou “Quais são as profissões que em Africa ainda não estão tão desenvolvidas em comparação com Portugal?” ou, então, o oposto: “Quais são as profissões que em Portugal não estão tão potencializadas em relação com Africa?”. (P1)</i></p> <p><i>“Matemática, o dinheiro funciona muito bem. Porque eles são muito autónomos, são muito independentes. Eu acho que as famílias mais ou menos classe média, classe média/alta protegem muito os filhos. Os outros, classe baixa, dão-lhes dinheiro e eles “têm de se fazer à vida” e eles sabem muitas coisas, que eu valorizo muito, por exemplo, ao nível do dinheiro, gerir dinheiro, de pagar e receber troco, que os outros não sabem. Então, tento pegar nessas coisas, valorizar essa parte que eles sabem muito bem, para os outros perceberem que não sabem tudo.” (P3)</i></p>
<p>Abordar valores universais para a convivência e formação de cidadãos interculturais</p>	<p><i>“As estratégias passam muito por trabalhar em projetos de sala de aula.” (P2)</i></p> <p><i>“... o diário de turma, muito útil a diversos níveis e à sexta-feira, na disciplina Educação para a Cidadania, é lido esse diário para resolução de conflitos, para preparação de novos projetos. É neste momento que sinto que todos participam de igual forma, que há igualdade de direitos e todos constroem a sua identidade, partilhando, expondo as suas ideias, o que está certo, o que está errado, o que gostaram, o que não gostaram, o que propõem fazer a nível de projetos, que compromissos assumem...” (P2)</i></p> <p><i>“...nas assembleias de turma...” (P3)</i></p> <p><i>“...uma história do “Lápis cor de pele”, o quê que era a cor de pele? Depois estivemos a encostar o lápis salmão, que é o que eles costumam chamar cor de pele, aos outros meninos e vimos que ninguém tinha cor de pele salmão. E, então depois tivemos à procura de lápis da cor da pele deles e eles começaram a pintar os desenhos com muito mais cor. Fizemos outra que era a comparação de duas meninas (...)uma era cabo-verdiana e outra era portuguesa e as duas eram muito semelhantes fisicamente, tirando a parte da cor e do tipo de cabelo. Então era ver quais eram as diferenças e semelhanças, mas só fisicamente, por isso era o cabelo, as orelhas, os olhos, o nariz, a altura. Para eles verem que não se reduz a cor. Depois fizemos um jogo, que era todos a correr pela sala e dizia: “Todos os que têm o cabelo castanho, juntam-se num grupo”...” “Todos os que têm os cabelos aos caracóis, juntam-se num grupo”...” “Todos os que têm duas orelhas, juntam-se num grupo”... Para perceberem que as diferenças não é só o visível: “Todos os que gostam de morango, juntam-se num grupo...” para perceberem que há muitas coisas que</i></p>

	<p><i>eles têm em comum, muitas coisas que os separam, muitas diferenças (...) do 3ºano, que era, eles tinham um boneco e dizia: "quem eu sou...", "a minha nacionalidade...", "como é que eu me identifico...". E "como é que eu me identifico..." é a nacionalidade com que eles se identificavam. (E foi engraçado um menino português, nascido em Portugal, de família portuguesa, identificava-se como cabo-verdiano). "A minha comida preferida", "o meu tipo de música preferida", "o meu passatempo preferido" e depois comparávamos e uma das comidas que eles mais gostaram era piza e lasanha e fomos pesquisar e eles viram que isso vinha de Itália. Então chegaram à conclusão que a comida que eles mais gostavam nem se quer era portuguesa, era italiana. Depois continuaram a pesquisar sobre Itália, a partir daí andaram a pesquisar sobre países, sobre comidas, tipos de música, paisagens e esse trabalho deu quase o ano inteiro, na parte de estudo do meio." (P3)</i></p>
<p>Tirar partido da diversidade para enriquecer as experiências e oportunidades de aprendizagem de todas as crianças</p>	<p><i>"Este ano, por exemplo, tenho um aluno russo. A época natalícia foi decisiva para integrar tanto o menino como os pais na comunidade. Consegui fazer trabalhos de grupo sobre costumes e tradições, onde o aluno partilhou, houve curiosidade da parte dos outros alunos (também despoletada por mim) e os pais também tiveram oportunidade de participar." (P2)</i></p>
<p>Dar resposta às características individuais e diferenças do grupo de crianças</p>	<p><i>"A nível de implementação do currículo, a nível do português, por exemplo, tenho que ter o cuidado de adaptar e estabelecer comparação com o dialeto utilizado na língua desses alunos. A nível do Estudo do Meio, consoante os conteúdos, estes também são adaptados, havendo sempre o cuidado de dar exemplos da cultura, hábitos, bandeira...desses alunos." (P2)</i></p> <p><i>"Há 3 anos, estava a trabalhar o manual e o manual mesmo tem muitas histórias de feiticeiros, de fadas e de bruxas, coisas que não faz parte do imaginário deles. Então, tive de ir buscar histórias que metessem animais, que tem muito mais a ver com o imaginário deles, com as coisas que os pais contavam em casa. Tive de pedir ajuda aos pais e até arranjei um livro em crioulo com histórias, que os deixava, quando já sabiam ler, eles contavam a história e traduziam a seguir. E que, realmente, eram só histórias de animais e percebi que, a partir do momento que usei animais, fábulas normais, eles percebiam muito melhor a matéria, do que com fadas, com bruxas, que não fazem parte do universo cultural deles." (P3)</i></p>

**Tabela 5** - Objetivos e estratégias

A partir da análise deste quadro, percebemos que a planificação de estratégias tem como ponto de partida as características e vivências do grupo de trabalho, tendo como base a formação de atitudes, o diálogo, a oferta de práticas diversificadas, suportadas pela aprendizagem cooperativa, estando em concordância com os dados recolhidos e apresentados para definir as estratégias aplicadas à educação intercultural. As atividades descritas têm como objetivo principal melhorar a convivência, promovendo valores, ao partir do conceito de

“conflito” para trabalhar os conteúdos e estratégias curriculares. E ainda salientam a importância das dimensões afetivas e comportamentais no desenvolvimento integral dos nossos educandos, para desconstrução de estereótipos e aquisição de atitudes de amizade, respeito, tolerância, cooperação e intercâmbio cultural (Martins 2002).

Os alunos são, então, chamados a construir o seu conhecimento, de forma crítica e reflexiva, a partir da informação que recebem, preparando-se para a vida em sociedade (Abdallah-Preteille, 1996).

Para enriquecimento deste ponto questionei os entrevistados acerca das dificuldades identificadas durante a implementação da educação intercultural, a que estes responderam:

*“Eu acho que acima de tudo, é importante, que enquanto professores tenhamos esta noção que este é um conteúdo que tem de ser trabalhado, ou seja, não podemos passar por cima dele, porque se o trabalharmos e explorarmos vamos conseguir perceber melhor a essência do aluno. E muitas vezes algumas formas de ser, de agir, reagires, estão muito condicionadas também com essas culturas. Não quer dizer que tenhamos de concordar sempre com tudo, mas temos de saber aceitar, respeitar e se houver algo, ou alguma aresta a limar ou algo a modificar, se conseguirmos compreender em primeiro será mais simples.” (P1)*

*“ (...) Eu acho que já é da própria pessoa, eu por exemplo nunca tive problemas. Trabalhei em ensino regular com misturas de raças e nunca tive problemas, mesmo com relação pais/família. Porque eu lido de forma igual.” (E1)*

*“São mais os pais, os pais, às vezes, são mais renitentes, os meninos são mais naturais e naturalmente sai. Há pais que sim, que estão disponíveis e querem partilhar outros, às vezes, são mais renitentes e temos mais essa dificuldade. Outra coisa é o portão, a porta fechada, que é uma questão de segurança, mas tal como eu disse, quando eu trabalhava nos bairros comunitários era muito mais fácil, porque os irmãos, de 15/16 anos entravam pela sala e vinham lá dançar para eles, era muito giro. Os pais também entravam, não havia horas marcadas, era quando acontecia. E eu acho que termos uma escola fechada, isso cria alguma dificuldade, se tivéssemos uma escola mais aberta à comunidade, isso facilitaria mais.” (E3)*

*“A pressão de “dar” um currículo. Temos que cumprir um programa, metas de aprendizagem. Eu sei que consigo, basta querer mas tenho de provar a um diretor do colégio, a uma colega de ano ou aos pais que não “estou a perder tempo” mas sim a “ganhá-lo.” Temos provas de aferição, temos exames, temos rankings, há pressão. Todos sentimos. Quando preparamos o Plano Anual de Atividades, discutimos este assunto, ninguém quer... por causa ...sobretudo desta pressão. No entanto, tenho a felicidade de ter um diretor que tem abertura para esta “educação” e “deixa-me” implementar trabalhos de projeto. Há que mudar mentalidades, há*

*que provar às colegas que estão erradas, podemos procurar formação e atualizarmos, basta querer. E que o trabalho de projeto dá resultado. Os alunos adquirem várias aprendizagens e atingem as tão desejadas metas e preparamo-los para o futuro, trabalho cooperativo.” (P2)*

*“Às vezes, é muito complicado quando o grupo não nos conhece e não percebe como é que nós somos. E eles próprios se discriminam a si próprios. “A professora está a ralar comigo porque eu sou preto” ou (...) “A professora gosta mais dos castanhos do que dos brancos“. Às vezes, é um bocadinho conflituoso entrar no mundo dos outros, porque eles têm de nos deixar entrar. (...) Eles têm de ter confiança para contar.” (P3)*

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

#### **4.4. Considerações Finais**

As mudanças registadas na sociedade portuguesa ao longo do último século ao nível social, cultural e político, fizeram emergir exigências educativas às quais a escola não pode ficar alheia.

Uma vez que a escola surge como um local privilegiado de socialização e aquisição da própria cultura, e simultaneamente do diálogo com a cultura do “outro”, contribuindo para a construção de uma sociedade verdadeiramente multicultural, caracterizada por uma cultura partilhada com base no pluralismo democrático, deve promover como fundamento os pressupostos da igualdade e justiça social.

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

Concluí que os participantes no estudo percebem que a ação educativa nas escolas não deve limitar-se à mera aprendizagem da “língua de acolhimento”, a alguns projetos-piloto ou ações

momentâneas e pontuais de caráter “emocional”, como: semanas culturais, dias internacionais ou campanhas, mas que se deve trabalhar regularmente, através da discussão e negociação, de modo a romper etiquetas impostas aos “outros”, respeitar e valorizar a sua identidade cultural como respeitamos a nossa, construindo um futuro juntos.

Assim, a educação intercultural pretende melhorar a convivência, ao promover valores a partir do conceito de “conflito” para trabalhar os conteúdos e estratégias curriculares. Promove o desenvolvimento moral dos alunos através da desconstrução de estereótipos, trabalhando e eliminando atitudes de preconceito racial e de discriminação. Convida o grupo a realizar atividades que lhe permitam colocar-se no lugar do outro, a utilizar argumentos racionais para justificar os seus comportamentos e ideias, a dialogar com respeito e tolerância, a valorizar as diferenças, a defender a igualdade, a ter atitudes autónomas e críticas perante a realidade sociocultural e ambiental de que fazem parte.

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

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

É de referir que apesar da intervenção da ACM<sup>2</sup> e do Programa Entreculturas<sup>3</sup>, que proporcionam formação em educação intercultural para professores e de mais agentes socioeducativos, os profissionais afirmam que só tiveram contato com este modelo na formação inicial, sentindo-se muitas vezes desamparados quando pretendem implementar o trabalho por projeto ou estratégias interculturais, tendo como principal barreira o próprio

---

<sup>2</sup> O Alto Comissariado para a Imigração e Minorias Étnicas, criado nos meados dos anos 90, depende do Conselho de Ministros e consequentemente com um escopo de atuação muito mais vasto que a educação, no entanto, tem vindo a assumir um papel fundamental na promoção da integração e da educação intercultural.

<sup>3</sup> Este programa está ligado ao ACM, proporcionando formação em educação intercultural, bem como materiais e ações de formação destinadas a alunos. Nos seus mais de dez anos de existência tem apoiado a investigação na área da educação intercultural e proporcionado aportes significativos em termos de práticas pedagógicas interculturais.

sistema educativo, acomodado às rotinas organizativas da escola, ao currículo pouco flexível ou a falta de abertura da cultura docente a estas novas abordagens teórico práticas.

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

As conclusões a que cheguei não poderão de forma alguma ser generalizadas, pois esta amostra não é representativa do universo dos professores e educadores que lecionam no concelho da Amadora, mas apenas dos profissionais entrevistados. No entanto, a informação e resultados recolhidos revelaram-se bastante enriquecedores para a construção do meu conhecimento profissional e para a problematização da temática estudada, e podem constituir pontos de partida para outros percursos investigativos que permitam aprofundar a problemática.

Para uma maior veracidade dos dados recolhidos, como estratégias e atitude face à diferença cultural, faltou-me observar a prática pedagógicas dos professores e educadores entrevistados, uma vez que com a escolha metodológica que fiz só tive como fonte de informação, relativamente às conceções e práticas, as palavras dos entrevistados. Mas será que essas conceções são mesmo reais? Será que não foram apenas o discurso “politicamente correto”? Será que, se tivesse observado as práticas destes profissionais, estas conceções se refletiam?...

Ao enunciar estes aspetos pretendo consciencializar o leitor para as limitações desta investigação. Estou ainda consciente que outra das limitações deste estudo prende-se com a inexperiência da investigadora, apesar de considerar que os caminhos teóricos e metodológicos percorridos foram os adequados, na medida em que me permitiram aprender bastante sobre esta temática.

## Reflexão final

A realização deste relatório permitiu refletir sobre e consolidar os conhecimentos teóricos e práticos adquiridos e desenvolvidos ao longo de dois anos de Mestrado, onde foram essenciais as aulas, os contextos de prática que integrei, a troca de experiências/estratégias de ensino e o apoio dos profissionais em função. Estas experiências ajudaram-me a compreender a importância do trabalho colaborativo entre docentes, a necessidade de termos professores comprometidos e motivados, que não se acomodam a rotinas pré-estabelecidas pela instituição, mas que conhecem os seus alunos e vão ao encontro das suas necessidades e interesses, através do diálogo, da valorização e da diferenciação pedagógica.

Ao longo da elaboração deste documento achei pertinente a afirmação de Quivy & Campenhoudt (1998, p.159), “cada investigação é um caso único que o investigador só pode resolver recorrendo à sua reflexão e ao seu bom senso”, pois apesar de respondermos a um determinado número de etapas padronizadas (que descrevem e refletem os estágios realizados, a apresentação da problemática emergente da observação e intervenção, a elaboração da revisão da literatura, a recolha de dados), a sua análise e as possíveis conclusões dependem das vivências, conhecimentos e pontos de vista do investigador.

Tenho perfeita consciência de que um estudo deste tipo, com uma amostra tão reduzida e as alterações constantes ao nível das novas teorias e estratégias de ensino, não deve, nem pode, ser generalizado para os contextos em estudo, mas posso afirmar que todo o trabalho desenvolvido, ao nível prático e teórico, contribuíram para o meu crescimento pessoal e profissional, pois incrementou o meu leque de estratégias possíveis de implementar em sala de aula, permitindo ter consciência das dificuldades que podem surgir em cada contexto e a forma como devo reagir perante estas.

Numa escola que pretende ser inclusiva, que segundo a UNESCO (1994, s.p.), deve adaptar-se “aos vários estilos e ritmos de aprendizagem, de modo a garantir um bom nível de educação para todos, através de currículos adequados, de uma boa organização escolar, de estratégias pedagógicas, de utilização de recursos e de um cooperação com as respetivas comunidades”, a educação intercultural surge como uma resposta real às necessidades e características das crianças que atualmente frequentam as nossas escolas, rompendo assim com modelos tradicionais de ensino-aprendizagem, centrados apenas nos conhecimentos e na memorização, para privilegiar a troca de experiências e a transmissão de valores, que promovem o crescimento equitativo de cidadãos ativos e empáticos, promotores da igualdade e solidariedade social, que buscam um futuro juntos.

Ao terminar este estudo, motivada pela diferenciação cultural, religiosa, económica e social, existente nas escolas atuais, consciencializei-me que o meu futuro profissional passará, sem dúvida, por implementar uma educação intercultural, respeitando a individualidade de cada criança, buscando na autonomia do docente, a resposta mais eficaz para as necessidades e interesses dos meus alunos, apostando como defende Hargreaves (2004, p.46), na formação contínua, que tenha como base a pesquisa, a atualização, a autoavaliação e a revisão da minha própria aprendizagem profissional, para que não caia no desânimo nem em rotinas meramente padronizadas e desprovidas de intencionalidade comunicativa.

## Referências Bibliográficas

- Abdallah-Pretceille, Martine. (1990). *Vers une Pédagogie Interculturelle*, Paris: Public. de la Sorbonne et Institut Nat, de Recherche Pédagogique.
- Ainscow, Mel (1995). *Educação para todos: torna-la uma realidade – Comunicação* apresentada no Congresso Internacional de Educação Especial. Birmingham. *Abril de 1995*.
- Albarello, Luc *et al.* (1997). *Práticas e Métodos de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Alsina, M.R. (1999). *Comunicación intercultural*. Mallorca. Antropos.
- Alves, J. M.; Leite, M. J. (2005). *Sucesso na escola – Um guia para os pais*. Coleção Saberes. Porto: Edições Asa.
- Bertam, T., & Pascal, C. (2009). *Desenvolvendo a qualidade em parcerias: Manual*. Coleção *Aprender em Companhia da Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular (DGIDC)*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Borbalan, J.C.R. (1998). *L'identité, L'individu, Le groupe, La société*, Auxerre. Editions Sciences Humaines.
- Bogdan, R & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação: Uma introdução à teoria e aos métodos*. Coleção *Ciências da Educação*. Porto: Porto Editora.
- Cardona, et al. (2010). *Guião de Educação Género e Cidadania Pré-escolar*. Comissão para a Cidadania e a Igualdade de Género, Lisboa.
- Costa, J.A. (1991). *Gestão Escolar – Participação – Autonomia e Projecto Educativo de Escola*. Lisboa: Texto Editora.
- Costa, J.A. (1993). *Para que serve o projecto educativo da escola?*, Correio Pedagógico. Porto: Asa.
- Costa, Luísa, D. (1997). *Culturas e Escola – A Socialização de Educação na Formação de Professores*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Cotrim, A. M., *et al.* (1995). *Educação Intercultural: Abordagens e Perspectivas*. Lisboa: Secretariado Coordenador dos Programas de Educação Multicultural. Ministério da Educação.
- Cuche, Denys (1999). *A Noção de Culturas nas Ciências Sociais*. Lisboa: Fim de Século, Ltd.

- Entreculturas (1995). *Educação Intercultural, Guia do Professor, Secretariado Coordenador dos programas da Educação Multicultural*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Estrela, M.T. e Estrela, A. (1978). *A Técnica dos Incidentes Críticos no Ensino*. Lisboa: Editorial Estampa.
- Ferreira, M. Malheiro (2003). *Educação Intercultural*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Fleuri, R. M. (2001). *Desafios à Educação Intercultural no Brasil*. Revista Educação, Sociedade e Cultura, n.º16, p.45-62.
- Formosinho, J. (Org. et al), (2013), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância (4.ª Ed.)*, Porto Editora.
- Grave – Resendes L., & Soares, J. (2002). *Diferenciação pedagógica*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Guerra, M.A.S. (1994). *Entre Bastidores: el lado oculto de la organizacion*. Macena: Aljibe.
- Hofsted, Geert (2003). *Culturas e Organizações*. Lisboa: MacGraw-Hill.
- Instituto da Segurança Social (2007). *Manual dos Processos-chave-Creche*.
- Instituto da Segurança Social (2007). *Modelo de Avaliação de Qualidade*.
- Instituto da Segurança Social (2011). *Recomendações Técnicas para Equipamentos Sociais-Creche*.
- Jodelet. D. (1990). *Représentation Social, Phénomènes, Concept e Théorie*. In Moscovici, *Psychologie Sociale*. Paris: Puf.
- Ladmiral, Jean-René, et Lipiansky, Edmond Marc (1989). *La Communication Interculturelle*. Paris: Armand Colin.
- Leite, Carlinda (2002). *Currículo e o Multiculturalismo no Sistema Educativo Português*. Textos Universitários de Ciências Sociais e Humanas. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Liégeois, Jean-Pierre (2001). *Minoria e escolarização: o rumo cigano*. Coleção Interfece, Centre de recherches tsiganes. Lisboa: Secretariado.
- Martins, Ernesto (2002). *Programa de Educação Intercultural na Escola*. Escola Superior de Educação de Castelo Branco, Dept.º Ciências Sociais e da Educação.

Ministério da Educação (1998). *Educação Pré-escolar-Perguntas e Respostas*. Lisboa: Gabinete para a Expansão e Desenvolvimento da Educação Pré-Escolar.

Ministério da Educação (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.

Ministério da Educação (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação/ Direção-Geral da Educação (DGE).

Ministério da Educação (2004). *Organização Curricular e Programas Ensino Básico do 1ºCiclo*, Lisboa: Departamento da Educação Básica.

Nóvoa, António *et al.* (1995). *As Organizações Escolares em Análise*. Lisboa: Publicações D. Quixote.

Nóvoa, António *et al.* (2012). *Sérgio Niza - escritos sobre educação*. Lisboa: Tinta-da-China.

Not, L. A (1989). *O Ensino Interlocucional – Para uma Educação na Segunda Pessoa, Horizontes Pedagógicos*. Lisboa: Instituto Piaget.

Pardo, M. M. (2005). “*A diversidade cultural e seus conflitos, um caminho para a interculturalidade*” in Guerra, M.A.S. (coord) (2005). *Aprender a conviver na escola*. Porto: Edições Asa.

Peres, A. N. (1996). *Educação Intercultural Utopia ou Realidade – processos de pensamento dos professores face à diversidade cultural: integração de minorias migrantes na escola*, (Genebra e Chaves), Porto: Profedições.

Pèrez Gòmez, A.I. (2004). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid: Morata.

Perotti, A. (1997). *Apologia do Intercultural*. Lisboa: Secretariado Coordenador dos Programas de Educação Multicultural.

Perrenoud, Ph. (2000). *Pedagogia Diferenciada. Das Intenções à Acção*. Porto Alegre: Artmed Editora.

Portugal, G. (2012). *Finalidades e práticas educativas em creche: das relações, actividades e organização dos espaços ao currículo*. Porto: CNIS.

Post, Jacalyn; Holmann, Mary (2011). *Educação de bebés em Infantários cuidados e primeiras aprendizagens*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Quivy, R., & Campenhoudt, L. (1986). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Edições Gradiva.

Resweber, J. Paul (1995). *Pedagogias Novas*. Lisboa: Editorial Teorema.

Roldão, M<sup>a</sup>. C. (2005). *Formação de professores, construção do saber profissional e cultura da profissionalização; Que triangulação?* In: Alonso, L; Roldão, M<sup>a</sup>. C. (Orgs). *Ser professor de 1.º ciclo: Construindo a profissão*. (pp. 14-25).Coimbra: Edições Almedina.

Román, Ruiz Cristóbal (2003). *Educación Intercultural: una visión crítica de la cultura*. Barcelona: Ediciones Octaedro.

Rowland, Robert (1997). *Antropologia, História e Diferença – Alguns Aspectos*. Porto: Edições Afrontamento.

Sainsaulieu, R. (1987). “*La régulation culturel des ensembles organisés*”, in J. F. Chanlat e F.Séguin (ed.). *L’ analyse des organisations – une anthologie sociologique.Tome II Lescomposantes de l’organisation*. Montréal: Gaetan Morin.

Santiago, R. (2003). *Representações sociais da escola nos alunos, pais e professores no espaço rural*. Aveiro: Universidade de Aveiro.

Sedano, A.M. & Perez, M.R. (1992). *Modelos de Organizacion Escolar*. Madrid: Cincel, S.

Sim-Sim, I.; Silva, A. e Nunes, C. (2008). *Linguagem e Comunicação no Jardim-de-Infância*. Lisboa: Ministério da Educação – DGIDC.

Sousa, C.J. dos S. (2001). “*Um Olhar (de um Cigano) Cúmplice*” in Cardoso, C. et al. (2001). *Que Sorte, Ciganos na Nossa Escola!* Colecção Interface, Centre de recherches tsiganes. Lisboa: Secretariado Entreculturas, Ministério da Educação.

Stoer, Stephen, R., e Cortesão, L. (1999). *Levantando a Pedra: da pedagogia inter/multicultural às políticas educativas numa época de transnacionalização*. Biblioteca das Ciências do Homem. Porto: Edições Afrontamento.

Teixeira, M. (1995). *O professor e a escola – Prespectivas organizacionais*. Lisboa: MacGraw-Hill.

Tonucci, F. (1986). Contributo para a definição de um modelo educativo: da escola transmissiva à escola construtiva – Análise psicológica.

Vieira, Ricardo (1999). *Da multiculturalidade à educação intercultural: A antropologia da educação na formação de professores*, Educação, Sociedades & Cultura, nº 12, p. 123-162.

**Legislação:**

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

Despacho- lei n.º 18 5048-B/2013 de 12 de abril. Diário da República n.º 72- 2ª série. Ministério da Educação. Lisboa.

Decreto-lei n.º 240/2001 de 30 de agosto. *Diário da República n.º 166/09* - I Série. Ministério da Educação. Lisboa.

Lei-Quadro Educação Pré-Escolar *Lei nº 5/97*.Ministério da Educação. Lisboa.

Portaria n.º 262/2011 – I Série n.º 167, 31 de agosto de 2011 – *Artigo 7º*.

Segunda alteração à Lei de Bases do Sistema Educativo Lei nº 49/2005, Artigo 7º.

## **ANEXOS**

## Anexo 1

### Funcionalidades e materiais de cada área do Jardim de Infância

(Informação retirada do portefólio em Jardim de Infância)

Área	Funcionalidade	Material
<b>Jogos de Mesa</b>	Desenvolvimento da capacidade de trabalhar em grupo; memória; lógica...	Jogos de mesa: didáticos, de construção, de memória, de encaixe, puzzles de plástico e madeira.
<b>Computador</b>	Lúdica e complemento de aprendizagens...	Dois computadores e jogos interativos.
<b>Matemática</b>	Promoção do raciocínio lógico-matemático, apelo à memória...	Jogos de mesa: didáticos, de construção, de memória, de encaixe, puzzles de plástico e madeira.
<b>Escrita</b>	Desenvolvimento de comportamentos emergentes de leitura e escrita...	Ficheiros de palavras; folhas; lápis; quadro com letras e números magnéticos.
<b>Ciência</b>	Observação e compreensão situações através de experiências...	Ímanes; lupas; ampulhetas; microscópio (reprodução em plástico); globo terrestre; clips e outros objetos de diferentes características.
<b>Biblioteca/ Grande Grupo</b>	Tempo de grande grupo para tomada de decisões, resolução de problemas, promoção da expressão ao nível oral; inerente à rotina da sala (Planear, fazer e recordar) ...	Livros; quadro das presenças; mapa do tempo e dos aniversários calendário; lengalengas.
<b>Casa</b>	Criativa; simbólica; lúdica...	Armários; mesa; utensílios de cozinha; frigorífico; cama;

		bonecas, roupas.
<b>Loja</b>	Simbólica; pensamento lógico-matemático...	Balança; caixa registradora; alimentos e bloco de notas para escrever.
<b>Garagem/ Construção</b>	Criativa; simbólica; pensamento lógico-matemático...	Carros; pequenos blocos de madeira; garagem; legos e tapete alusivo à cidade.
<b>Expressão Plástica</b>	Sensibilização para as expressões plásticas; criativa...	Barro; tintas; revistas; tesouras; cola; plasticina, folhas.

## Anexo 2

### Caracterização do grupo de Jardim de Infância que constava do portefólio referente ao estágio nesta valência

Aspetos Fortes	Aspetos com alguns constrangimentos
<p data-bbox="180 533 592 568">Na <u>Área de Formação Pessoal</u>:</p> <ul data-bbox="228 622 804 965" style="list-style-type: none"><li data-bbox="228 622 660 658">• Alegres, ativas, interessadas;</li><li data-bbox="228 674 592 710">• <u>Identidade e Autoestima</u></li><li data-bbox="228 725 592 761">• Sentimento de pertença;</li><li data-bbox="228 777 703 813">• Níveis de autoestima adequados</li><li data-bbox="228 828 683 864">• <u>Autonomia e Responsabilidade</u></li><li data-bbox="228 880 804 965">• Autónomas na resolução das atividades diárias e necessidades pessoais.</li></ul> <p data-bbox="180 1037 507 1072"><u>Cooperação e cidadania</u>:</p> <ul data-bbox="228 1088 804 1431" style="list-style-type: none"><li data-bbox="228 1088 568 1124">• Respeito pelos outros;</li><li data-bbox="228 1140 804 1274">• Forte solidariedade e cooperação entre todos, especialmente com os mais novos;</li><li data-bbox="228 1290 767 1326">• Desempenho de papéis diversificado;</li><li data-bbox="228 1341 804 1431">• Interesse e respeito por culturas diferentes;</li></ul> <p data-bbox="180 1559 671 1594">Na <u>Área de Expressão Comunicação</u>:</p> <p data-bbox="180 1644 416 1680"><u>Expressão motora</u></p> <ul data-bbox="228 1695 804 1830" style="list-style-type: none"><li data-bbox="228 1695 804 1830">• Desenvolvimento adequado ao nível da motricidade global para os seus níveis etários;</li></ul> <p data-bbox="180 1928 461 1964"><u>Expressão Dramática</u></p> <ul data-bbox="228 2013 804 2049" style="list-style-type: none"><li data-bbox="228 2013 804 2049">• Fazem propostas e envolvem-se com</li></ul>	<p data-bbox="829 533 1262 568">Na <u>Área de Formação Pessoal</u>:</p> <ul data-bbox="877 622 1453 958" style="list-style-type: none"><li data-bbox="877 622 1453 958">• Todas as crianças de três anos apresentam os itens do lado esquerdo sublinhados em avaliação, dada a fase de adaptação em que se encontram, necessitando de pequenas ajudas na higiene pessoal, no controle dos esfíncteres e na alimentação.</li></ul> <p data-bbox="829 1025 1150 1061"><u>Cooperação e cidadania</u>:</p> <ul data-bbox="877 1077 1453 1464" style="list-style-type: none"><li data-bbox="877 1077 1453 1211">• Dificuldade, em três crianças de cinco anos, na aceitação de diferentes pontos de vista.</li><li data-bbox="877 1227 1453 1464">• A integração do “Não” ainda é ambivalente no que respeita à consistência das práticas familiares, o que torna a relação com os colegas por vezes difíceis.</li></ul> <p data-bbox="863 1532 1358 1568">Na <u>Área de Expressão Comunicação</u>:</p> <p data-bbox="863 1635 1102 1671"><u>Expressão motora</u></p> <ul data-bbox="877 1686 1453 1821" style="list-style-type: none"><li data-bbox="877 1686 1453 1821">• Dificuldade em pegar no lápis (tríade) e no recorte, nas quatro crianças mais novas;</li></ul> <p data-bbox="829 1951 1115 1986"><u>Expressão Dramática</u></p> <ul data-bbox="877 2036 1142 2072" style="list-style-type: none"><li data-bbox="877 2036 1142 2072">• Não se verificam</li></ul>

prazer nas atividades

#### Expressão Plástica

- As crianças de mais velhas já conseguem representar graficamente as suas vivências e histórias, bem como enriquecem as suas produções com pormenores, revelando indicadores muito consistentes, ao nível da sensibilidade estética.

#### Expressão Musical

- Todas as crianças se mostram muito interessadas. Interpretam canções, sabem escutar, acompanham com mímicas as diferentes canções, bem como é frequente proporem atividades neste domínio, sobretudo na dança.

#### Linguagem Oral

- Na sua maioria apresentam bons indicadores ao nível da construção frásica e áreas vocabulares para os seus níveis etários;
- Consciência fonológica bem desenvolvida.
- A maioria das crianças apresenta uma adequada articulação.

#### Literacia e Abordagem à Escrita

- Interesse crescente por estes aspetos
- Mais velhos escrevem nome e data autonomamente;
- Mais novos apresentam tentativas emergentes de escrita;

TIC

#### Expressão Plástica

- As crianças de 3 e 4 anos estão a aprender a utilizar os diferentes materiais e na sua maioria já conseguem uma boa coordenação, utilização.

#### Expressão Musical

- Não se verificam

#### Linguagem Oral

- As três crianças de cinco anos e duas de três anos necessitam de trabalhar a substituição de fonemas e o alargamento da sua área vocabular. Duas das crianças de cinco anos estão a ser acompanhadas pela terapia da fala, a nível particular, por evidenciarem dificuldades significativas.

#### Literacia e Abordagem à Escrita

- Não se verificam

- Progressiva coordenação e domínio das ferramentas do computador, crianças de 4 e 5 anos;
- Sensíveis e curiosos relativamente às mensagens dos audiovisuais.

#### Domínio da Matemática

- Interesse crescente, sendo mais evidente, os aspetos que envolvem a contagem e a organização de dados.

#### Área do Conhecimento do Mundo

Todas as crianças manifestam curiosidade sobre o mundo que as rodeia,

- as crianças mais novas ainda estão muito centradas no seu universo afetivo e simbólico sendo particularmente curiosos em relação aos animais e às mudanças atmosféricas;
- As crianças mais velhas demonstram atitudes positivas relativamente à saúde ambiental. Apresentam igualmente conhecimentos e comportamentos adequados no que diz respeito à educação para saúde, alimentação equilibrada, regras de higiene e segurança bem como interessados pelas ciências experimentais, tendo subjacente a área da ciência na sala de atividades.

#### TIC

- As crianças de três anos ainda não manifestam preferência por esta área.

#### Domínio da Matemática

- No que se refere à geometria ainda não foi possível observar e avaliar com profundidade as capacidades de cada criança.

#### Área do Conhecimento do Mundo

- Não se verificam.

### Anexo 3

Planificação do projeto tendo como base a grelha presente no Guião de Educação Género e Cidadania (2010) adaptada de Hernando Hernández (2000: 249) por Cardona *et al.*

O que as crianças devem aprender:	Estratégias que podem ser desenvolvidas:	Como começar:	Recursos:
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Que podemos sentir o mundo à nossa volta através dos nossos 5 sentidos.</li> <li>- Que conseguimos comunicar/ falar com o nosso corpo sem emitir qualquer tipo de som.</li> <li>- Que podemos dar afeto, carinho com as mãos, desenvolvendo sentimentos de solidariedade e respeito por pessoas que têm deficiências ou características diferentes das nossas.</li> <li>- Que a ciência e a exploração desta pode ser feita através das mãos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Usar o diálogo como mediador da aprendizagem.</li> <li>- Planear juntamente com o grupo de crianças, indo ao encontro dos seus interesses e opiniões.</li> <li>- Utilizar um livro base “O som das cores” para dar um fio condutor às atividades a serem desenvolvidas</li> <li>- Iniciar uma busca de informação sobre: os nossos sentidos, formas de comunicar através de gestos.</li> <li>- Elaborar um livro com as crianças sobre os nossos sentidos</li> <li>- Construir um dicionário sobre a língua gestual.</li> <li>- Ter acesso a testemunhos que saibam língua gestual.</li> <li>- Estabelecer uma relação Escola – Família, criando atividades e um maior contacto com as</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Apresentar ao grupo, o tema do projeto “As mãos mágicas” e saber a sua opinião sobre este.</li> <li>- Solicitar às crianças que digam o que esperam aprender com este projeto, de forma a recolher informação sobre os seus interesses, o que querem aprender.</li> <li>- Apresentar o livro “O som das cores”.</li> <li>- Analisar a história com o grupo.</li> <li>- Perceber como é que a personagem “Tomás” conseguia “ver” o mundo à sua</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Livro “O som das cores”;</li> <li>- Livros relacionados com as temáticas abordadas;</li> <li>- Visita de uma pessoa entendedora de Língua Gestual;</li> <li>- Canções;</li> <li>- Obras de arte;</li> </ul>

	atividades que estão a ser desenvolvidas ao longo do projeto – Diário da sala.	volta. - E como é que a autora do livro conta a história no filme (Língua Gestual).	
<p><b>Conexões com outras matérias e saberes:</b></p> <p>- Matemática: Sequências numéricas, conjuntos, algarismos.</p> <p>- Língua Portuguesa: Introdução à escrita, expressão oral, grafismos, simbolismos, comunicação não – verbal.</p> <p>- Expressão plástica: Exploração de diversos materiais.</p> <p>- Expressão motora: desenvolver a motricidade fina e grossa, desenvolver o controlo do corpo.</p>	<p>Tema: “As Mãos Mágicas” <i>O que podemos fazer com as nossas mãos?</i></p> <p>Ideia – Chave: Trabalhar várias formas de conhecer o mundo e descobrir várias formas de comunicar, principalmente a comunicação não-verbal, através de símbolos e da Língua Gestual.</p>		<p><b>Apresentação final:</b></p> <p>- Construção do “Diário da Sala Arco – Íris”, que contem todas as atividades desenvolvidas ao longo do projeto.</p> <p>- O livro dos sentidos.</p> <p>- O dicionário da Língua Gestual.</p> <p>- Testemunhos das crianças.</p>
<p><b>Atividades para todo o grupo:</b></p> <p>- Construção e planeamento do “Diário da Sala Arco – Íris”.</p> <p>- Exploração do livro “O som das cores”, reconhecendo as características das</p>	<p><b>Atividades em grupo:</b></p> <p>- Concretização das atividades que as crianças são responsáveis;</p> <p>- Realização de obras de arte;</p> <p>- Organização do “Diário da sala Arco – íris” e do “Dicionário da Língua</p>	<p><b>Atividades individuais:</b></p> <p>- Desenhos no registo diário do “Diário da sala Arco – Iris”.</p> <p>- Verbalização do que gostou mais de fazer durante</p>	<p><b>Avaliação:</b></p> <p>- Intervenção das crianças nas conversas, diálogos e debates.</p> <p>- Registos.</p>

<p>personagens, sensibilizando para as características da personagem “Tomás”.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Construção do livro sobre os 5 sentidos.</li> <li>- Construção do “Dicionário da língua gestual.</li> </ul>	<p>Gestual”.</p>	<p>o dia.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Atividades planificadas pelo adulto;</li> </ul>	
--	------------------	---	--

## Anexo 4

### Fotografias referentes ao projeto



Atividades que caracterizaram o projeto  
"As mãos mágicas"



Construção do livro "Os 5 sentidos"



Visionamento do filme "O som das cores"



"Eu" e a letra do meu nome



História "Confusão à mesa"



As cores em língua gestual



À roda com a Língua Gestual



Os números em língua gestual

## Anexo 5

### Outras atividades efetuadas



Exploração do som e textura das folhas de papel e folhas das árvores



Dança ao som de "Vivaldi"



Imitando Monet



Produções finais pintar segundo Monet



Pinturas com chocolate



Apresentação da artista Joana Vasconcelos



Bolachinhas de inverno



O placar "Os amigos da sala arco-íris no inverno"

## Anexo 6

**Caracterização do grupo do 1º Ciclo que constava do portefólio referente ao estágio nesta valência**

Aspetos Fortes	Aspetos com alguns constrangimentos
<p><b>Na <u>Área de Formação Pessoal e social:</u></b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Alegres, ativas, interessadas;</li> <li>• Identidade e Autoestima;</li> <li>• Sentimento de pertença;</li> <li>• Níveis de autoestima adequados;</li> <li>• Autónomas na resolução das atividades diárias e necessidades pessoais;</li> <li>• Respeito pelos outros;</li> <li>• Forte solidariedade e cooperação entre todos;</li> <li>• Interesse e respeito por culturas diferentes;</li> </ul> <p><b>Na <u>Área de Expressão motora</u></b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Desenvolvimento adequado ao nível da motricidade global para o seu nível etário;</li> </ul> <p><u>Expressão Dramática</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Fazem propostas e envolvem-se com prazer nas atividades</li> </ul> <p><u>Expressão Plástica</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Na sua globalidade todos os</li> </ul>	<p><b>Na <u>Área de Formação Pessoal e social:</u></b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Heterogeneidade a nível: <ul style="list-style-type: none"> <li>- do ritmo de trabalho;</li> <li>- índice de empenho;</li> <li>- atenção/concentração.</li> </ul> </li> <li>• Imaturidade;</li> <li>• Pouca responsabilidade por parte de algumas crianças.</li> <li>• Alguns alunos apresentam dificuldade na aceitação de diferentes pontos de vista.</li> </ul> <p><b>Na <u>Área de Expressão motora</u></b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Dificuldade no domínio da motricidade fina, em específico, em pegar no lápis e no recorte;</li> </ul> <p><u>Expressão Dramática</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Não se verificam</li> </ul> <p><u>Expressão Plástica</u></p>

alunos representam graficamente as suas vivências e histórias, bem como enriquecem as suas produções com pormenores, revelando indicadores muito consistentes, ao nível da sensibilidade estética.

#### Expressão Musical

- Todas as crianças se mostram muito interessadas. Interpretam canções, sabem escutar, acompanham com mímicas as diferentes canções.

#### Na Área de Português

- Na sua maioria apresentam bons indicadores ao nível da construção frásica e áreas vocabulares,
- Consciência fonológica bem desenvolvida;
- A maioria das crianças apresenta uma adequada articulação no uso da linguagem.
- Interesse crescente pela literacia e pela escrita;
- Escrevem nome e data autonomamente;

#### Na Área da Matemática

- Realizam contagens progressivas e regressivas;
- Compreendem várias utilizações do número;

- Apesar de saberem utilizar os vários materiais, devido a défices no domínio da motricidade fina, alguns alunos parecem não gostar de desenvolver algumas destas atividades.

#### Expressão Musical

- Não se verificam

#### Na Área de Português

- Seis alunos apresentam dificuldades ao nível da escrita e da leitura, em específico no domínio da motricidade fina e do reconhecimento dos fonemas e grafemas dados, usufruindo de apoio individualizado.

#### Na Área da Matemática

- Algumas crianças apresentam ainda algumas dificuldades no desenvolvimento do sentido de

<ul style="list-style-type: none"> <li>• Compõem e decompõem números;</li> <li>• Elaboram sequências;</li> <li>• Realizam operações de adição e subtração;</li> <li>• Conhecem as figuras geométricas;</li> <li>• Estabelecem relações entre medidas;</li> <li>• Sendo notório o interesse crescente sobre os aspetos que envolvam a contagem e a organização de dados.</li> </ul>	<p>número;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Alguns alunos apresentam dificuldades na compreensão do sistema de numeração decimal.</li> </ul>
<p><b><u>Na Área de Estudo do Meio</u></b></p> <p>Todas as crianças manifestam curiosidade sobre o mundo que as rodeia,</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Sendo particularmente curiosos em relação aos animais e às mudanças atmosféricas;</li> <li>• Os alunos demonstram atitudes positivas relativamente à saúde ambiental. Apresentam igualmente conhecimentos e comportamentos adequados no que diz respeito à educação para saúde, alimentação equilibrada, regras de higiene e segurança bem como interessados pelas ciências experimentais.</li> </ul>	<p><b><u>Na Área de Estudo do Meio</u></b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Não se verificam.</li> </ul>

## Anexo 7

### Fotografias de atividades



Mercearia- Abordagem ao dinheiro



Abordagem à medida



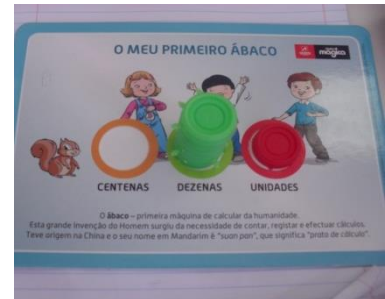
Abordagem ao Peso



Atividade "Que ambiente prefere o caracol?"



Saída de campo



Aprendizagem dos números até ao 79



Jogo do banqueiro



Preparação da massa de cores



Aprendizagem da letra "Z"



Aprendizagem da letra "H"



Aprendizagem das letras "K, Y e W"

## Anexo 8

### Caracterização do grupo em Creche que constava do portfólio referente ao estágio nesta valência

Comportamentos Observados	Aspetos em Desenvolvimento
<p><b>Desenvolvimento Pessoal e Social:</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Alegres, ativos e interessados;</li><li>• <u>Autoconhecimento e autoconceito</u><sup>4</sup> (reconhecem-se perante um(a) espelho/fotografia; reconhecem o seu nome);</li><li>• <u>Interação com Pares e Adultos</u> (usam palavras/gestos para interagir com os adultos; procuram a companhia dos colegas; preocupam-se com os colegas; quando é pedido algo, antecipam realizam tarefas ou atividades da vida diária);</li><li>• <u>Autonomia</u> (exploram de forma independente o meio ambiente que as rodeia; demonstram competências cognitivas e capacidade de resolução de problemas através das brincadeiras e das atividades de vida diária).</li></ul> <p><b>Compreensão e Expressão da Linguagem:</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Realizam tarefas simples; conhecem vocabulário de objetos do dia-a-dia; reproduzem canções; sabem escutar; acompanham a com mímica as diferentes canções; imitam o som dos animais;</li><li>• Encontram-se no período pré-</li></ul>	<p><b>Desenvolvimento Pessoal e Social:</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Todas as crianças respondem ao seu nome próprio, mas devido às características da idade, as crianças mais novas ainda não se reconhecem ao espelho;</li><li>• Quando é pedido algo, nem todas as crianças conseguem antever determinada atividade sem que lhes seja mostrado algum objeto ou dada uma exemplificação pelo adulto;</li><li>• Algumas crianças ainda necessitam da moderação e orientação do adulto nas suas brincadeiras, apresentando dificuldades em tolerar a frustração.</li></ul> <p><b>Compreensão e Expressão da Linguagem:</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>• As crianças mais novas necessitam que o adulto aponte para o objeto pretendido, facilitando a interpretação da palavra;</li></ul>

<sup>4</sup> Os aspetos sublinhados são tidos em conta nos aspetos em desenvolvimento (na coluna do lado direito).

linguístico (lalação) e outras no período linguístico, mais especificamente no período holofrásico.

**Desenvolvimento Físico e Motor:**

- Desenvolvimento adequado ao nível da motricidade global para os seus níveis etários (andam, apanham a bola, criam construções e seguram objetos).

- Algumas crianças demonstram dificuldades na expressão oral, mais precisamente no uso de palavras isoladas para representar frases.

**Desenvolvimento Físico e Motor:**

- Segundo as características de cada idade, não se verifica nenhuma anomalia.

## Anexo 9

Planificação do projeto tendo como base a grelha presente no Guião de Educação Género e Cidadania (2010) adaptada de Hernando Hernández (2000: 249) por Cardona et al.

<b>O que as crianças devem aprender:</b>	<b>Estratégias que podem ser desenvolvidas:</b>	<b>Como começar:</b>	<b>Recursos:</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Que podemos sentir o mundo à nossa volta através dos nossos sentidos.</li> <li>- Que conseguimos comunicar/ falar com o nosso corpo.</li> <li>- Que podemos dar afeto, carinho, desenvolvendo sentimentos de solidariedade e respeito pelo outro.</li> <li>- Que ao explorarmos novos materiais conhecemo-nos a nós, aos outros e ao que nos rodeia.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Usar a exploração como mediadora da aprendizagem.</li> <li>- Planear, tendo em vista a resposta dada pelo grupo na concretização das atividades diárias, indo ao encontro dos seus interesses e necessidades.</li> <li>- Estabelecer uma relação escola-família, estabelecendo conversas informais, de forma a dar a conhecer as atividades que estão a ser desenvolvidas ao longo do projeto – placar de informação.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Observar as características do grupo, para conhecer as suas necessidades e interesses.</li> <li>- Criar laços de confiança e afetividade entre adulto-criança, dando resposta às suas necessidades.</li> <li>- Dar intencionalidade às rotinas, partindo do coletivo para o individual.</li> <li>- Apresentar um leque diversificado de materiais.</li> <li>- Complexificar as regras e atividades ao longo do tempo.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Fichas de registo das observações;</li> <li>- Fantoches;</li> <li>- Materiais recolhidos da natureza (castanhas, folhas, areia...);</li> <li>- Materiais didáticos;</li> <li>- Canções;</li> <li>- Instrumentos musicais;</li> <li>- Balões;</li> <li>- Caixas de cartão;</li> <li>- Produtos comestíveis;</li> <li>- Material de pintura.</li> </ul>
<p><b>Conexões com outras matérias e saberes:</b></p> <p>Desenvolvimento</p>	<p><b>Tema: “Com o Corpo Conheço o Mundo”</b></p>		<p><b>Apresentação final:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Construção de placares com as</li> </ul>

<p>pessoal e social:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Promover o sentido de si próprio;</li> <li>- Estabelecer relações sociais.</li> </ul> <p>Desenvolvimento do pensamento criativo:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Desenvolver a representação criativa.</li> </ul> <p>Desenvolvimento motor:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Desenvolver movimentos corporais;</li> <li>- Explorar objetos.</li> </ul> <p>Desenvolvimento da cognição e linguagem:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Promover o desenvolvimento da linguagem e da comunicação.</li> </ul>	<p>Tendo como base o período sensório-motor, defendido por Piaget (1952, 1966), conforme cita Post &amp; Hohmann (2007).</p> <p><u>Ideia-chave:</u> usar o corpo para, através dos sentidos, conhecer-se a si, o outro e o mundo.</p>		<p>atividades desenvolvidas ao longo do projeto.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- CD com vídeo e fotos dos vários momentos do projeto.</li> <li>- Dossiê individual com os trabalhos produzidos.</li> </ul>
<p><b>Atividades para todo o grupo:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Conto de histórias;</li> <li>- Exploração de instrumentos musicais;</li> <li>- Danças e canções;</li> </ul>	<p><b>Atividades em grupo<sup>5</sup>:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Concretização de atividades em paralelo com atividades de brincadeira livre (conto de histórias, pintura, exploração de arcos e bolas...).</li> </ul>	<p><b>Atividades individuais:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Atividades de rotina, com intencionalidade educativa, tendo em vista as necessidades e características de</li> </ul>	<p><b>Avaliação:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Fichas de registo de atividades observadas;</li> <li>- Observação Das reações das crianças na realização das</li> </ul>

<sup>5</sup> Tendo em conta as características da idade, não podemos afirmar que as crianças trabalham em grupos, mas que partilham o mesmo espaço e, por isso, colocaremos neste tópico momentos em que as crianças possam desenvolver mais do que uma atividade em simultâneo, efetuando uma escolha.

<p>- Exploração de materiais (materiais recolhidos da natureza, balões e caixas).</p>		<p>cada criança;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Acolhimento e conversa informal com os pais;</li> <li>- Orientação na brincadeira livre.</li> </ul>	<p>atividades;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Conversas informais com os pais;</li> <li>- Registo fotográfico.</li> </ul>
---	--	---	---

## Anexo 10

### Fotografias das atividades



Exploração da castanha



Exploração de folhas secas



Exploração da areia da praia



Descoberta de fotografias na areia



Construção da torre com maracas



Exploração de esparguete colorido



Elaboração da neve artificial



Exploração da fita colorida



Exploração da massa colorida



Atividade do dia de Reis

## Anexo 11

### Guião de Entrevista (Profissionais de educação no ativo)

Objetivos	Questões
<b>Identificação e Formação</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Nome;</li><li>• Idade;</li><li>• Valência e ano que leciona;</li><li>• Nº de anos de serviço;</li><li>• Qual a sua formação académica?</li><li>• Durante a sua formação teve algum ensino referente à Educação Intercultural?</li><li>• Se sim, de que forma influenciou a sua prática?</li><li>• Que preocupações tem em se formar e informar sobre esta temática? O que faz para o conseguir?</li></ul>
<b>Conceções de Educação Intercultural</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• O que entende por “Educação Intercultural”?</li><li>• A que outros termos ou expressões associa a “Educação Intercultural”?</li><li>• A que crianças associa a “Educação Intercultural”?</li></ul>
<b>Práticas de Educação Intercultural</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Costuma implementar a “Educação Intercultural”? De que forma? (Adequação do currículo; adequação das estratégias ao nível do espaço e do tempo, estratégias ao nível relacional...). Refira alguns exemplos.</li><li>• Que dificuldades identifica na implementação de uma Educação Intercultural?</li></ul>
<b>Papel do educador/professor na implementação de uma Educação Intercultural</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Que importância atribui ao educador/professor na implementação da uma “Educação Intercultural”?</li></ul>

## Anexo 12



### TERMO DE AUTORIZAÇÃO

Pelo presente instrumento, eu, \_\_\_\_\_ (nome), autorizo a aluno Ana Rita Sequeira Lopes, a utilizar a minha entrevista (gravada em áudio) para a Dissertação de Mestrado, sem limitação de tempo ou de número de exibições.

Esta autorização inclui o uso de todo o material criado que contenha a entrevista concebida, da forma que melhor lhe aprouver, notadamente para toda e qualquer forma de comunicação pública.

Assinatura do entrevistado \_\_\_\_\_

Assinatura do entrevistador \_\_\_\_\_

Data: \_\_/\_\_/\_\_

## Transcrição de Entrevista

Identificação e Formação
<b>Nome</b> (E1)
<b>Idade</b> 52
<b>Valência e ano a que leciona</b> Valência Educacional com idades variadas.
<b>Nº de anos de serviço</b> 23
<b>Qual a sua formação académica?</b> Educadora de Infância
<b>Durante a sua formação teve algum ensino referente à Educação Intercultural?</b> Não, propriamente.
<b>Se sim, de que forma influenciou a sua prática?</b> -----
<b>Que preocupações tem em se formar e informar sobre esta temática?</b> Eu penso que é importante porque a educação intercultural está relacionada com tudo, praticamente, basicamente em todas as crianças, em todas as idades. Eu acho que é bastante importante.
<b>O que faz para o conseguir?</b> Às vezes formação e também a prática do dia-a-dia, com outras pessoas.
Conceções de Educação Intercultural
<b>O que entende por “Educação Intercultural”?</b> Educação intercultural é uma educação que abrange todas as pessoas, todas as crianças, todas as raças, todos os sexos, penso que é basicamente isso.
<b>A que outros termos ou expressões associa a “Educação Intercultural”?</b> Outros termos outras expressões... “Todos diferentes, todos iguais”, porque somos todos diferentes mas todas iguais.
<b>A que crianças associa a “Educação Intercultural”?</b> Que crianças? Acho que a todas... porque independentemente da raça, eu acho que é bastante importante a educação intercultural, tanto faz ser negra, branca, como indiana, está basicamente em tudo.
Práticas de Educação Intercultural
<b>Costuma implementar a “Educação Intercultural”? De que forma? (Adequação do currículo; adequação das estratégias ao nível do espaço e do tempo, estratégias ao nível relacional....). Refira alguns exemplos.</b> Aqui não, não e sim... Porque nós temos todas as raças aqui e quer queiramos ou não, agente acaba por trabalhar com eles, não é? Por tanto está associado sempre em tudo, no nosso trabalho. Eu tenho

muita facilidade porque para mim, não existem tabus, pronto, falá-lo sobre qualquer tema. Aqui com estes meninos é sempre mais complicado porque não falamos de um tema propriamente dito, pronto é uma coisa mais abrangente e agente trabalha com eles mais a nível da autonomia. Mas aqui, se calhar, está a referir-se mais ao racismo, não é? Aqui não existe, porque eles não têm isso, lidam com todos de uma forma igual. Não existe, se calhar nós também não transmitimos isso, não faço a mínima ideia, mas também é deles.

**Que dificuldades identifica na implementação de uma Educação Intercultural?**

Depende muito de pessoa para pessoa. Há pessoas que não conseguem mesmo e há outras que tem uma facilidade. Eu acho que já é da própria pessoa, eu por exemplo nunca tive problemas. Trabalhei em ensino regular com misturas de raças e nunca tive problemas, mesmo com relação pais/família, não. Porque eu lido de forma igual.

**Papel do educador/professor na implementação de uma Educação Intercultural**

**Que importância atribui ao educador/professor na implementação da uma “Educação Intercultural”?**

Eu penso que, é muito importante, nós temos um papel predominante, mas os pais fundamental, a educação tem de vir mesmo de casa a esse nível.

## Identificação e Formação

**Nome**  
(E2)

**Idade**  
57

**Valência e ano a que leciona**

Educadora de Infância com especialização em educação especial, neste momento, trabalho na CERCIAMA.

**Nº de anos de serviço**

47 anos e meio

**Qual a sua formação académica?**

Sou educadora de infância, fiz a licenciatura, que prima pelo bacharelato, depois a licenciatura em educação especial e depois pós graduação em educação especial em problemas emocionais.

**Durante a sua formação teve algum ensino referente à Educação Intercultural?**

Sim, quando foi a licenciatura, portanto, o complemento de formação para adquirir o grau de licenciada, tive a cadeira de educação intercultural.

**Se sim, de que forma influenciou a sua prática?**

Ah, quando nós estamos na escola eu penso que não aprendemos muita coisa, aprendemos sim a saber ler e a saber interpretar o que se lê. O que fez com que altera-se algumas coisas a nível da leitura e da pesquisa.

**Que preocupações tem em se formar e informar sobre esta temática? O que faz para o conseguir?**

A primeira coisa que faço quando recebo um grupo novo é saber as origens deles, sejam nacionais, sejam internacionais. Procuo também saber religiões para que depois o trabalho seja vocacionado, não moldar os miúdos, mas conseguir abranger o máximo as suas culturas e tendências religiosas.

Quando faço as entrevistas de receção às crianças, procuro sempre saber, o quê que para eles é importante na vida pros pais, a partir daí tento levar a conversa para que eles me digam o que quero saber e depois disso faço pesquisa na internet quando necessito e tento orientar a sala para esse fim.

## Conceções de Educação Intercultural

**O que entende por “Educação Intercultural”?**

É isto mesmo, quer dizer, nós conseguirmos... Não somos nós que temos de alterar a nossa postura, porque temos um menino que é... Vou dar um exemplo, um menino que é jeová, eu não vou deixar de fazer aquilo que entendo na minha cultura, porque tenho uma criança de cultura diferente, tenho sim de lhe mostrar as duas culturas.

**A que outros termos ou expressões associa a “Educação Intercultural”?**

Multicultural, abertura, abertura de espírito.

**A que crianças associa a “Educação Intercultural”?**

A todas.

## Práticas de Educação Intercultural

**Costuma implementar a “Educação Intercultural”? De que forma? (Adequação do currículo; adequação das estratégias ao nível do espaço e do tempo, estratégias ao nível relacional....).**

**Refira alguns exemplos**

Sim. No dia-a-dia, vamos supor aqui, que temos meninos cabo-verdianos, meninos guineenses, portugueses... Diversos meninos, não é? Tentamos sempre falar, fazendo referência aos países deles, de origem. Quando estamos a falar: “No teu país...” ah “como é? Vais perguntar à mãe como é isto ou aquilo...” à queles que conseguem falar, claro. Noutro contexto, exemplo, se estamos a trabalhar com meninos de Trás dos Montes, tento relacionar com Trás dos Montes, porque a interculturalidade não é só o estrangeiro, é o nosso também.

**Que dificuldades identifica na implementação de uma Educação Intercultural?**

Nenhuma, é para isso que cá estamos. Isto agora é moda, à 37 anos eu já trabalhava assim.

## **Papel do educador/professor na implementação de uma Educação Intercultural**

**Que importância atribui ao educador/professor na implementação da uma “Educação Intercultural”?**

É o pilar, o pilar da questão, porque se o educador não o fizer, não são os pais que vêm de fora que vêm fazer. Nós temos de levar isto aos pais, a aceitação entre todos e às crianças, como é evidente, não é? Se nós não implementamos isto, entre eles, eles não se aceitam com as suas diferenças, tanto de culturas, como de seres. Todos nós somos diferentes.

## **Observações do entrevistado**

É importante, trabalhar em parceria com os pais, quando estava fora de Lisboa, tinha muitas pais testemunhas de Jeová, então, combinámos em reunião que todas as semanas colocaria à porta da sala os temas a trabalhar durante essa semana. Coloquei-os à vontade para me interpelarem sobre o modo como abordaria os diversos temas. E cheguei a convidar pais para abordarem o mesmo tema que eu de forma diferente em sala de aula. Enriquecendo os pontos de vista e os conhecimentos dos meus alunos.

## Identificação e Formação

**Nome**  
(E3)

**Idade**  
53 anos

**Valência e ano a que leciona**  
Jardim de Infância, tenho 4 e 5 anos.

**Nº de anos de serviço**  
30

**Qual a sua formação académica?**  
Inicialmente o Magistério primário de Lisboa e entretanto tirei a licenciatura na escola superior de educação de Lisboa.

**Durante a sua formação teve algum ensino referente à Educação Intercultural?**  
Na licenciatura, tive uma cadeira. E depois tive num projeto que era os “caique” centro animação infantil e comunitário, em que nós tínhamos formação intercultural.

**Se sim, de que forma influenciou a sua prática?**  
Por tanto, ajudou-me a estar nos bairros, ter uma postura mais aberta. Entrar nos bairros, nas casas das pessoas de uma forma mais natural, sem estar tensa e com as crianças. E trazer as famílias a escola e trabalhar de porta a aberta, que eu acho muito importante. Apesar de no jardim de infância termos um portão fechado, mas eu não consigo trabalhar na sala de porta fechada, tenho de trabalhar de porta aberta. E quando eu trabalhava nos bairros comunitário, nos trabalhávamos de porta aberta para a rua. Por tanto, eu acho que isso é muito importante, para os pais perceberem que nós estamos ali disponíveis para trabalhar.

**Que preocupações tem em se formar e informar sobre esta temática? O que faz para o conseguir?**  
Vou falando diariamente com os pais. Nomeadamente, às vezes, em relação às religiões, que os pais não querem que os meninos participem nas festas, tipo natal, páscoa. Tentar que os meninos não se sintam tanto, porque se nos estamos a trabalhar o natal, como é que eu vou conseguir abordar, porque os pais não querem é as prendas, mas podemos abordar o tema com eles. Então, é trabalhar com os pais para não ferir suscetibilidades nesse sentido. E ter sempre uma conversa com os pais sobre isso.

## Conceções de Educação Intercultural

**O que entende por “Educação Intercultural”?**  
Quando eu tenho um grupo de meninos, para mim os meninos são todos crianças. Pronto, depois cada uma tem a sua cultura que traz de casa das suas vivências. E o que interessa é respeitar e depois partilharmos todos em conjuntos, uns com os outros, porque todos temos uma experiência de vida, que se partilharmos uns com os outros, todos temos a aprender uns com os outros.

**A que outros termos ou expressões associa a “Educação Intercultural”?**  
A partilha, a solidariedade, a descoberta... Por exemplo eu trabalho muito o mapa mundo com eles, a descoberta de outros lugares sem ser o nosso contexto aqui na Falagueira e irmos para outros continentes. Tenho pais do Brasil, da Venezuela, de Cabo-Verde, da Guiné, já tive do Paquistão, da China. E portanto, é partir e ir descobrir, ir à descoberta no mapa mundo e depois ver os animais, a maneira de vestir, até a comina e pedir aos pais para trazer, assim, coisas características.

### **A que crianças associa a “Educação Intercultural”?**

Tal como eu disse, não só esses meninos que eu disse que os pais vêm do Brasil, também já tive do Paquistão e do Leste. Mas também os meninos de etnia cigana, que têm uma cultura muito específica, apesar de se integrarem perfeitamente. Mas depois ao nível dos ritmos e da dança, isso é muito giro, porque eles trazem essa riqueza para a sala e os outros também querem. O ritmo, o dançar, o bater as palmas ao ritmo, isso é muito importante, porque a partir daí, também vamos bater, fazer as sílabas dos nomes, a partir das palmas e aproveitamos isso no dia a dia.

## **Práticas de Educação Intercultural**

### **Costuma implementar a “Educação Intercultural”? De que forma? (Adequação do currículo; adequação das estratégias ao nível do espaço e do tempo, estratégias ao nível relacional...).**

#### **Refira alguns exemplos.**

Costumo diariamente ou com aquilo que eles me querem dizer com aquilo que aconteceu no dia a dia. Ou com o que as mães dizem, ou com os meninos de etnia cigana, têm uma maneira muito própria de falar: “Eu quero...” tentar depois: “Vamos tentar falar devagar...”, “Agora, baixinho...”, “Vamos tentar imitar como ele disse...”. No sentido sempre de valorizar, mas mostrando que podemos falar de outra maneira.

Tento ver no princípio do ano quando faço o projeto de turma, tenho o cuidado de ver as etnias e as características e depois também tentar encontrar histórias de acordo com cada cultura e tentar enquadrar. Não como sendo aquele menino, mas sendo um todo, a sala, nós somos ali um todo e cada um tem a sua experiência, a sua riqueza para partilhar com os outros e para todos enriquecermos.

### **Que dificuldades identifica na implementação de uma Educação Intercultural?**

São mais os pais, os pais, às vezes, são mais renitentes, os meninos são mais naturais e naturalmente sai. Há pais que sim, que estão disponíveis e querem partilhar outros, às vezes, são mais renitentes e temos mais essa dificuldade. Outra coisa é o portão, a porta fechada, que é uma questão de segurança, mas tal como eu disse, quando eu trabalhava nos bairros comunitários era muito mais fácil, porque os irmãos, de 15/16 anos entravam pela sala e vinham lá dançar para eles, era muito giro. Os pais também entravam, não havia horas marcadas, era quando acontecia. E eu acho que termos uma escola fechada, isso queria alguma dificuldade, se tivéssemos uma escola mais aberta à comunidade, isso facilitaria mais.

## **Papel do educador/professor na implementação de uma Educação Intercultural**

### **Que importância atribui ao educador/professor na implementação da uma “Educação Intercultural”?**

O professor é um facilitador, porque tem as ferramentas todas, tem os meios todos. Só precisa dizer: “vá... diz o que tens para mostrar...”. O educador é só um instrumento que está ali que pode facilitar e proporcionar isso, porque de resto está tudo ali, só precisa de saber aproveitar e dinamizar.

## Identificação e Formação

**Nome**  
(P1)

**Idade**  
29 anos

**Valência e ano a que leciona**  
1º Ciclo – 2º ano de escolaridade

**Nº de anos de serviço**  
Este é o oitavo ano.

**Qual a sua formação académica?**  
Professor de 1º ciclo a formação de base e depois mestrado em educação especial no domínio cognitivo e motor.

**Durante a sua formação teve algum ensino referente à Educação Intercultural?**  
Sim, tive uma disciplina onde abordamos essencialmente estes temas.

**Se sim, de que forma influenciou a sua prática?**  
Primeiro a disciplina fez-me ter noção que ... a escola está repleta de diferentes culturas e é importante sabê-las respeitar e sabê-las aceitar e depois forneceu-me alguns instrumentos para poder em contexto de sala de aula aplicá-los e fomentar a inclusão.

**Que preocupações tem em se formar e informar sobre esta temática?**  
Primeiro a escola onde leciono é uma zona extremamente multicultural, logo aí é fundamental que esteja a par desta temática. Ah depois, muitas vezes, ah tendo em conta as dificuldades e os problemas que vão surgindo vou tentando ir ao encontro deles, tentar perceber algumas características das determinadas culturas para que haja uma inclusão mais completa.

**Nunca sentiu necessidade de fazer uma formação?**  
Uma formação propriamente dita, ah nunca fiz, tenho optado por outro tipo de formações mas será algo a pensar em breve, porque acho que tudo o que poder ser ferramentas para conseguir uma aplicação mais coesa em ambiente de sala de aula será ótimo.

## Conceções de Educação Intercultural

**O que entende por “Educação Intercultural”?**  
Acho que educação intercultural acima de tudo ah valoriza o respeito, a aceitação, a integração, a inclusão, a capacidade que nós temos de respeitar o outro com o seu modo de vida. Valorizando as suas características principais. E acho que o professor tem muito esta função, a função de valorizar a criança na sua essência, conseguir compreender algumas das suas características e aproveitar muitas vezes estes aspetos para os poder trabalhar em contexto de sala de aula.

**A que outros termos ou expressões associa a “Educação Intercultural”?**  
Quando falam em educação intercultural lembro-me sempre da palavra inclusão. Acho que é assim logo a palavra principal. Porque acho que... quando estamos a valorizar as diferentes culturas estamos automaticamente a incluir as crianças. Estamos a aceitá-las tal como elas são sem fazer qualquer tipo de julgamentos, sem qualquer tipo de pudor. Por isso, esta questão de inclusão/integração serão, assim, as palavras-chave.

**A que crianças associa a “Educação Intercultural”?**  
Acima de tudo a crianças com diferentes culturas... Ah provavelmente, também, por trabalhar numa zona onde estas diferentes culturas estão muito presentes, remete-me sempre para esta definição.

## Práticas de Educação Intercultural

**Costuma implementar a “Educação Intercultural”? De que forma? (Adequação do currículo; adequação das estratégias ao nível do espaço e do tempo, estratégias ao nível relacional....). Refira alguns exemplos.**

Costumo implementá-la, pois como já expliquei, trabalho numa zona onde há culturas muito diversas. Ah, acho que acima de tudo é muito importante na sala de aula termos conhecimento daquilo que é comum a umas culturas e aquilo que as distingue. Depois muitas vezes algumas estratégias de trabalho, alguns trabalhos de grupo potenciam muito esta questão. Principalmente na área de estudo do meio acaba por ser mais produtivo, ou seja, partimos muitas vezes das vivências dos alunos para trabalhar determinados conteúdos.

Por exemplo, estou-me a lembrar de um conteúdo que trabalhamos agora recentemente as profissões e também as instituições. Partimos, muitas vezes, das diferentes culturas dos alunos, para ver num determinado país ou num determinado continente: “Quais são as profissões mais frequentes?” Ou “Quais são as profissões que em África ainda não estão tão desenvolvidas em comparação com Portugal?” ou, então, o oposto: “Quais são as profissões que em Portugal não estão tão potencializadas em relação com África?”. Estou a falar em África, por a maioria dos alunos com quem trabalho terem essa diferença cultural, mas muitas vezes é neste sentido, ou seja, é partir do particular para depois irmos mais para o concreto.

**Que dificuldades identifica na implementação de uma Educação Intercultural?**

Eu acho que acima de tudo, é importante, que enquanto professores tenhamos esta noção que este é um conteúdo que tem de ser trabalhado, ou seja, não podemos passar por cima dele, porque se o trabalharmos e explorarmos vamos conseguir perceber melhor a essência do aluno. E muitas vezes algumas formas de ser, de agir, reações, estão muito condicionadas também com essas culturas. Não quer dizer que tenhamos de concordar sempre com tudo, mas temos de saber aceitar, respeitar e se houver algo, ou alguma aresta a limar ou algo a modificar, se conseguirmos compreender em primeiro será mais simples.

## Papel do educador/professor na implementação de uma Educação Intercultural

**Que importância atribui ao educador/professor na implementação da uma “Educação Intercultural”?**

Eu acho que o educador, quer o professor são o ponto principal na educação e na formação dos alunos, por isso, acho que é fundamental, nós como docentes valorizarmos esta educação intercultural. Ou seja, quanto maior for o respeito que tivermos pelos outros, quanto maior for o conhecimento que nós tivermos pelos alunos com os quais trabalhamos, mais facilmente conseguimos chegar até eles.

## Observação do entrevistado

Acho que não seria descabido pensar se não faria todo o sentido, no currículo haver uma parte mais direcionada para esta questão, não só nas nossas formações base. É verdade, que muitas vezes, temos disciplinas que abordam esta questão, mas fica tudo muito pelo superficial, mas já que temos educação para a cidadania, já que temos o apoio ao estudo, porque não também alguma disciplina, mas concreta, alguma área curricular que valorize as diferentes culturas, já que elas são tão presentes hoje em dia no meio escolar.

## Identificação e Formação

**Nome**  
(P2)

**Idade**  
34 anos

**Valência e ano a que leciona**  
1.º ano de escolaridade do 1.ºCiclo em ensino particular.

**Nº de anos de serviço**  
5 anos de serviço.

**Qual a sua formação académica?**  
Licenciatura do 1.º Ciclo do Ensino Básico (4 anos na Escola Superior de Educação de Lisboa)  
Atualmente, frequento o mestrado em 1.º e 2.º Ciclo do Ensino Básico de Português e História e Geografia de Portugal na Escola Superior de Educação de Lisboa.

**Durante a sua formação teve algum ensino referente à Educação Intercultural?**  
Não.

**Se sim, de que forma influenciou a sua prática?**  
-----

**Que preocupações tem em se formar e informar sobre esta temática? O que faz para o conseguir?**

Esta temática preocupa-me e faz-me procurar formações ou trabalhos de outras colegas para que eu possa refletir e aplicar na minha prática pedagógica.

Nas nossas salas aparecem cada vez mais alunos que não são falantes da língua materna. Como ajudá-los? Como integrá-los? Como integrar as suas famílias na comunidade educativa? São questões que levanto constantemente. Este ano, por exemplo, tenho um aluno russo. A época natalícia foi decisiva para integrar tanto o menino como os pais na comunidade. Consegui fazer trabalhos de grupo sobre costumes e tradições, onde o aluno partilhou, houve curiosidade da parte dos outros alunos (também despoletada por mim) e os pais também tiveram oportunidade de participar. Senti uma enorme satisfação de ambas as partes.

## Conceções de Educação Intercultural

**O que entende por “Educação Intercultural”?**

Eu entendo Educação Intercultural, uma educação que mostre a importância de valores, respeito pela diversidade, respeito pelas diferenças sociais (hierarquias sociais), pelas diferenças económicas e culturais.

**A que outros termos ou expressões associa a “Educação Intercultural”?**

Diversidade intercultural, interculturalidade.

**A que crianças associa a “Educação Intercultural”?**

Eu associo a “Educação Intercultural” a crianças não falantes da língua materna portuguesa, a crianças de outra cultura que não a minha (sou portuguesa, de etnia branca).

## Práticas de Educação Intercultural

**Costuma implementar a “Educação Intercultural”? De que forma? (Adequação do currículo; adequação das estratégias ao nível do espaço e do tempo, estratégias ao nível relacional....). Refira alguns exemplos.**

Eu costumo implementar esta temática de formas diferentes.

A nível de implementação do currículo, a nível do português, por exemplo, tenho que ter o cuidado de adaptar e estabelecer comparação com o dialeto utilizado na língua desses alunos. A nível do Estudo do Meio, consoante os conteúdos, estes também são adaptados, havendo sempre o cuidado de dar exemplos da cultura, hábitos, bandeira...desses alunos.

As estratégias passam muito por trabalhar em projetos de sala de aula.

Depois tenho implementado um instrumento de pilotagem, o *diário de turma*, muito útil a diversos níveis e à sexta- feira, na disciplina Educação para a Cidadania, é lido esse diário para resolução de conflitos, para preparação de novos projetos. É neste momento que sinto que todos participam de igual forma, que há igualdade de direitos e todos constroem a sua identidade, partilhando, expondo as suas ideias, o que está certo, o que está errado, o que gostaram, o que não gostaram, o que propõem fazer a nível de projetos, que compromissos assumem...

**Que dificuldades identifica na implementação de uma Educação Intercultural?**

A pressão de “dar” um currículo. Temos que cumprir um programa, metas de aprendizagem. Eu sei que consigo, basta querer mas tenho de provar a um diretor do colégio, a uma colega de ano ou aos pais que não “estou a perder tempo” mas sim a “ganhá-lo.”

Temos provas de aferição, temos exames, temos rankings, há pressão. Todos sentimos.

Quando preparamos o Plano Anual de Atividades, discutimos este assunto, ninguém quer.... por causa ....sobretudo desta pressão. No entanto, tenho a felicidade de ter um diretor que tem abertura para esta “educação” e “deixa-me” implementar trabalhos de projeto.

Há que mudar mentalidades, há que provar às colegas que estão erradas, podemos procurar formação e atualizarmos, basta querer. E que o trabalho de projeto dá resultado. Os alunos adquirem várias aprendizagens e atingem as tão desejadas metas e preparamo-los para o futuro, trabalho cooperativo.

**Papel do educador/professor na implementação de uma Educação Intercultural**

**Que importância atribui ao educador/professor na implementação da uma “Educação Intercultural”?**

O nosso papel é fundamental. Ajudar a mudar mentalidades que podem estar muito enraizadas, quer a nível de profissionais que trabalham connosco, quer a nível dos alunos, pais e comunidade educativa. Há que fazer a diferença. Aprendemos com os outros, é bom haver partilha, ajuda-nos a construir uma identidade “mais sólida” e preparada para esta vida! No nosso dia-a-dia, cruzamo-nos com diferentes culturas, vamos ignorá-las? Sendo professora de 1.ºciclo tenho o dever de dar esta educação “que é básica”! Tenho que preparar os meus meninos para um futuro que caminha para a interculturalidade!

## Identificação e Formação

**Nome**  
(P3)

**Idade**  
35

**Valência e ano a que leciona**  
Tenho uma licenciatura em 1º ciclo e estou a dar 1º ano.

**Nº de anos de serviço**  
Este é o décimo quarto.

**Qual a sua formação académica?**  
Por isso, eu tenho a licenciatura em 1º ciclo e tenho um mestrado em educação e sociedade.

**Durante a sua formação teve algum ensino referente à Educação Intercultural?**  
Sim, o mestrado em educação e sociedade e tive uma formação de três anos, comenius regio que era sobre multiculturalidade.

**Se sim, de que forma influenciou a sua prática?**  
Foi bastante importante, pois comecei a dar aulas antes do mestrado e depois de ler todas aquelas teorias passei a ter muito mais cuidado à minha postura dentro da sala e com aquilo que eu digo. Porque, muitas vezes, nós temos a tendência de olhar para cores e não perceber que se calhar aquela pessoa não tem a mesma cor que eu, mas é tão portuguesa como eu... Porque já os avós nasceram cá, os pais nasceram cá e por isso ela não conhece outra realidade, o que ela conhece é aquilo que os pais transmitiram. E nós temos muito a tendência de pensar: “ ah não, ela tem uma cor diferente da minha, não pensa igual em mim”. E isso não é de todo verdade.

**Que preocupações tem em se formar e informar sobre esta temática? O que faz para o conseguir?**  
Eu, normalmente, tento perceber o historial do grupo/turma. Se eles já estão juntos à muito tempo, se conhecem o passado uns dos outros, se eles não conhecem procuro saber. Que é para perceber de onde eles veem. Ah, o percurso familiar porque, muitas vezes, são fruto de várias migrações, por causa dos empregos dos pais e têm várias histórias para contar, várias aventuras para contar. Às vezes pergunto, porque trabalho com muitos alunos de bairro, o que quer dizer determinada palavra, como é que eles funcionam lá no bairro, quais são as tradições, quais são as práticas. Depois pergunto aos meninos que moram, por exemplo na zona de Vila Chã como é que eles também brincam, como é que eles falam. Isso é posto em comum, na sala de aula e tento saber mais. Se há alguma coisa que me preocupa e que eu acho que não é muito bom partilhar em sala de aula, fico um pouco com o aluno e peço mais informações.

## Conceções de Educação Intercultural

**O que entende por “Educação Intercultural”?**  
Eu acho que nós todos fazemos educação intercultural. Eu não lhe chamo tanto educação intercultural, eu chamo educação para a cidadania, educação pelo respeito. Respeito pelo outro, pelas diferenças dos outros. Porque, às vezes, não é, as pessoas levam a cultura para países de origem e não é só isso. As vezes a cultura, nós dentro de Portugal, temos pessoas que vêm do norte do país, temos pessoas que vêm do sul do país, a cultura dos pais dessas pessoas não é igual, apesar de serem todos Portugueses. E por isso é um bocado respeitar as diferenças e ver o que temos em comum, para vivermos bem em sociedade.

**A que outros termos ou expressões associa a “Educação Intercultural”?**

Pronto, era aquilo que eu já tinha dito é um bocado ao respeito, tolerância, aceitação.

**A que crianças associa a “Educação Intercultural”?**

A todas.

## Práticas de Educação Intercultural

**Costuma implementar a “Educação Intercultural”? De que forma? (Adequação do currículo; adequação das estratégias ao nível do espaço e do tempo, estratégias ao nível relacional....). Refira alguns exemplos.**

Pronto, eu costumo implementar sempre nem que seja nas assembleias de turma, em que discutimos estas coisas, que eu já falei. Eu fiz à 4 anos, uma história do “ Lápis cor de pele”, o quê que era a cor de pele? Depois tivemos a encostar o lápis salmão, que é o que eles costumam chamar cor de pele, aos outros meninos e vimos que ninguém tinha cor de pele salmão. E, então depois tivemos à procura de lápis da cor da pele deles e eles começaram a pintar os desenhos com muito mais cor. Fizemos outra que era a comparação de duas meninas. Ah que era uma era cabo-verdiana e outra era portuguesa e as duas eram muito semelhantes fisicamente, tirando a parte da cor e do tipo de cabelo. Então era ver quais eram as diferenças e semelhanças, mas só fisicamente, por isso era o cabelo, as orelhas, os olhos, o nariz, a altura. Para eles verem que não se reduz a cor. Depois fizemos um jogo, que era todos a correr pela sala e dizia: “Todos os que têm o cabelo castanho, juntam-se num grupo” ...” Todos os que têm os cabelos aos caracóis, juntam-se num grupo” ...” Todos os que têm duas orelhas, juntam-se num grupo” ... Para perceberem que as diferenças não é só o visível: “Todos os que gostam de morango, juntam-se num grupo...” para perceberem que há muitas coisas que eles têm em comum, muitas coisas que os separam, muitas diferenças.

Também fiz, já com um grupo mais crescido, do 3ºano, que era, eles tinham um boneco e dizia: “quem eu sou...”, “a minha nacionalidade...”, “como é que eu me identifico...”. E “como é que eu me identifico...” é a nacionalidade com que eles se identificavam. (E foi engraçado um menino português, nascido em Portugal, de família portuguesa, identificava-se como cabo-verdiano). “A minha comida preferida”, “o meu tipo de música preferida”, “o meu passatempo preferido” e depois comparávamos e uma das comidas que eles mais gostaram era piza e lasanha e fomos pesquisar e eles viram que isso vinha de Itália. Então chegaram à conclusão que a comida que eles mais gostavam nem se quer era portuguesa, era italiana. Depois continuaram a pesquisar sobre Itália, a partir daí andaram a pesquisar sobre países, sobre comidas, tipos de música, paisagens e esse trabalho deu quase o ano inteiro, na parte de estudo do meio.

**Que dificuldades identifica na implementação de uma Educação Intercultural?**

Às vezes, é muito complicado quando o grupo não nos conhece e não percebe como é que nós somos. E eles próprios se discriminam a si próprios. “A professora está a ralhar comigo porque eu sou preto” ou (eu cheguei a ouvir isto várias vezes) “A professora gosta mais dos castanhos do que dos brancos”. Às vezes, é um bocadinho conflituoso entrar no mundo dos outros, porque eles têm de nos deixar entrar. E principalmente, eu senti mais isso, com crianças de bairro, porque são os as que mostram mais diferença em relação a mim. Normalmente, a primeira tendência delas é fechar-se e sentem-me como um agente agressor, quando tento saber alguma coisa sobre eles. Enquanto estes aqui estão mais habituados a falar, mas é mais superficial, porque quando nós por exemplo falamos com crianças aqui de Vila Chã, parece que são muito abertas, mas quando vamos a coisas mais profundas, ainda se fecham mais que os outros. Os outros, às tantas, já começam a contar, a abrir o jogo. Estes aqui, é muito difícil tentar chegar aquelas partes mais profundas e são capazes de esconder coisas para não serem julgados, por exemplo ter um tio preso ou uma coisa assim, que não é nada problemático, numa turma em que os pais dos outros estão todos presos, mas essa parte eles omitem mesmo para serem diferentes. Isso cria alguns conflitos, porque eu sei e depois tenho de estar a conjugar para não contar,

para não por em cheque, também para não estar a salientar muito as diferenças, para tentar que eles vejam mais as semelhanças, que estamos ali todos juntos, que temos de nos respeitar, que estamos ali para aprender e isso às vezes é difícil manter este equilíbrio.

**Estratégias ao nível relacional:** (tem de haver uma relação muito próxima entre o professor e o aluno...- uma relação afetiva). Eles têm de ter confiança para contar, porque o que eu sinto é, quando as coisas são muito escola, professor, aquela relação só ensino. O que eu sinto é que eles, por exemplo se têm problemas em casa, não conseguem aprender, não conseguem explicar porque que não conseguem aprender, criam um bloqueio e não aprendem. Se tiverem uma relação afetiva chegam lá e são capazes de dizer: “Professor, preciso de falar consigo... À parte.” Falamos: “Professora o meu pai teve problemas com a minha mãe, não sei quê...” A gente fala, eles parece que ficam aliviados, ficam preparados para ter aula e sabem que a pessoa que está ali não vai “abrir o jogo” e podem confiar nela. Aquilo que eu estava a dizer tem muito a ver com o respeito, é respeitar que nem todas as famílias são iguais, nem toda a gente funciona de forma igual, nem toda a gente tem a mesma educação cultural que eu tive. Eu tenho de respeitar a diferença dos outros, tenho de gerir e ser tolerante com os outros. Claro, que não vou permitir tudo, mas tentar perceber o quê que se passa do outro lado e o que leva por exemplo, os alunos a ter aquele tipo de comportamentos, porque que entram em choque comigo, tentar perceber o que está ali e o quê que eu posso resolver.

**Adequação das estratégias pedagógicas:** Há 3 anos, estava a trabalhar o manual e o manual tem muitas histórias de feiticeiros, de fadas e de bruxas, coisas que não faz parte do imaginário deles. Então, tive de ir buscar histórias que metessem animais, que tem muito mais a ver com o imaginário deles, com as coisas que os pais contavam em casa. Tive de pedir ajuda aos pais e até arranjei um livro em crioulo com histórias, que os deixava, quando já sabiam ler, eles contavam a história e traduziam a seguir. E que, realmente, eram só histórias de animais e percebi que, a partir do momento que usei animais, fábulas normais, eles percebiam muito melhor a matéria, que quando eu estava ali com fadas, com bruxas, que não fazem parte do universo cultural deles.

Matemática, o dinheiro funciona muito bem. Porque eles são muito autónomos, são muito independentes. Eu acho que as famílias mais ou menos classe média, classe média/alta protegem muito os filhos. Os outros, classe baixa, dão-lhes dinheiro e eles “têm de se fazer à vida” e eles sabem muitas coisas, que eu valorizo muito, por exemplo, ao nível do dinheiro, gerir dinheiro, de pagar e receber troco, que os outros não sabem. Então, tento pegar nessas coisas, valorizar essa parte que eles sabem muito bem, para os outros percebam que não sabem tudo.

## Papel do educador/professor na implementação de uma Educação Intercultural

### Que importância atribui ao educador/professor na implementação da uma “Educação Intercultural”?

O professor é, basicamente, um mediador da situação, se há situação de conflito entre eles, tem de tentar perceber porquê que há aquele conflito, se tem alguma coisa a ver coma parte cultural. Às vezes, não tem a ver, tem a ver com pessoas que não gostam uma da outra, não estabelecem empatia. Mas, muitas vezes, o que eu sinto aqui na escola, é uma razão cultural, e não é cultural, às vezes, só daquela parte que se chama “racial”, é muito mais, às vezes, até classe média, classe baixa. Classe social, socio económica em que eles jogam com: “tu és pobre!... tu vives ali e não vives além”... “E por isso eu não me tenho de dar contigo... és daqueles que me vais bater...” E até é uma criança amorosa e não bate nada. Pronto, é fazer a mediação, tentar que eles vejam que têm muitos pontos em comum, são crianças gostam todos de brincar, normalmente. Gostam todos de piza, hambúrgueres e essas coisas e é fácil cativar por ai. E penso que é só, às vezes, tento evitar (aprendi no mestrado) a cultura cristalizada, quer dizer: “Tu és de cabo-verde, comes cachupa...”, quer dizer: “Come. Será que come?”,

“É de cabo-verde ou são os pais que são de cabo-verde” é que eles, às vezes, nasceram em cabo-verde e nunca estiveram lá. E a cachupa que eles provaram, até é uma que faz ali a vizinha, que nem é de cabo-verde, por isso é preciso ter muito cuidado com isso, por isso eu evito “Cabo-verde – traz cachupa não sei quê...”, por isso tento evitar esse tipo de coisas para não criar estereótipos. Tento que eles me digam o que fazem e a partir daí tento construir, mas é a realidade deles, não vou aos livros e digo: “Cabo-verde é assim...”, por isso eu parto das vivências deles.