

UNIVERSIDADE ABERTA



COMUNICAÇÃO INTERCULTURAL NA EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA

Filomena de Fátima Caldas Meleiro Amorim

abril 2026

COMUNICAÇÃO INTERCULTURAL NA EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA

Filomena de Fátima Caldas Meleiro Amorim

Tese apresentada à Universidade Aberta para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de doutora em Relações Interculturais, realizada sob a orientação científica da Professora Doutora Rosa Maria Sequeira Piedade.

abril 2026

“O não ouvir é a tendência a permanecer num lugar cômodo e confortável daquele que se intitula poder falar sobre os *Outros*, enquanto esses *Outros* permanecem silenciados”.

O que é lugar de fala? (Ribeiro, 2017, p. 44)

Agradecimentos

Esta investigação contou com a incomensurável colaboração de várias pessoas sem as quais não teria sido possível levar este projeto a bom porto. Abracei esta tarefa com motivação e empenho, mas ao longo desta jornada foram muitos os desafios e obstáculos que tive de superar. Neste momento em que este ciclo se fecha cabe-me expressar a minha gratidão para com aqueles que fizeram toda a diferença nesta trajetória. Assim sendo, expresso o meu profundo agradecimento às pessoas que dão razão e sentido à minha vida - Tiago e Inês - e que acreditaram desde o início que eu seria capaz. À minha mãe, por compreender os meus cansaços e pela partilha de ensinamentos, emoções e sentimentos só nossos.

Um agradecimento especial à Direção do Agrupamento onde exerço funções docentes e a todas as educadoras de infância e crianças/famílias que me acolheram, dando-me total liberdade para levar a cabo esta investigação.

O meu reconhecimento endereçado às colegas que se disponibilizaram para me ajudar a validar os instrumentos de recolha de dados, disponibilizando do seu tempo de descanso para o fazerem.

Aos docentes do doutoramento em Relações Interculturais, pela partilha generosa de conhecimento.

A minha imensa gratidão à minha orientadora Professora Doutora Rosa Maria Sequeira por se ter mantido incondicionalmente ao meu lado, sem me pressionar, conduzindo-me generosamente de etapa em etapa, meu muito abrigada. Sem as palavras de alento, incentivando-me a seguir em frente, não teria conseguido.

O meu agradecimento e amizade para todos vós!



DECLARAÇÃO DE INTEGRIDADE
STATEMENT OF INTEGRITY

Declaro ter atuado com integridade na elaboração da presente dissertação/tese. Confirmando que em todo o trabalho conducente à sua elaboração não recorri à prática de plágio ou a qualquer outra forma de falsificação de resultados.

Mais declaro que tomei conhecimento integral do Regulamento Disciplinar da Universidade Aberta, publicado no Diário da República, 2.ª série, n.º 215, de 6 de novembro de 2013.

I hereby declare having conducted my thesis with integrity. I confirm that I have not used plagiarism or any form of falsification of results in the process of the thesis elaboration.

I further declare that I have fully acknowledged Disciplinary Regulations of the Universidade Aberta (regulation published in the official journal Diário da República, 2.ª série, N.º 215, de 6 de novembro de 2013).

Universidade Aberta, 28 de abril de 2026

Nome completo/Full name: Filomena de Fátima Caldas Meleiro Amorim

Assinatura/Signature:

Filomena de Fátima Caldas Meleiro Amorim

manuscrita ou digital / handwritten or digital

Comunicação Intercultural na Educação de Infância

Resumo

O estudo que apresentamos tem como finalidade examinar no âmbito das competências de comunicação interculturais que atitudes, sentimentos e motivações as educadoras de infância de um Agrupamento de Escolas de Braga expõem face à carreira, como atuam, acolhem e incluem as crianças oriundas de vários países nas suas salas, que competências de comunicação interculturais mobilizam para dar resposta adequada à diversidade cultural e que necessidades de formação contínua docente manifestam nesta área. A investigação desenrolou-se em duas fases, sendo que a primeira foi guiada por uma abordagem exploratória de natureza descritiva e procurou através de um inquérito por entrevista auscultar as educadoras de infância sobre aspetos como: identidade docente, atitude face à carreira, perspetivas em relação às questões de interculturalidade, práticas pedagógicas desenvolvidas e necessidade/interesse de formação contínua docente. A segunda etapa - investigação-ação - levou-nos ao desenvolvimento de um projeto, que envolveu as docentes numa lógica centrada na prática, na partilha e na colaboração. Através de um conjunto de atividades - histórias, jogos, canções, danças, etc. - planeadas com base nos interesses e necessidades das crianças procuramos promover a comunicação intercultural, o respeito pela diversidade e o conhecimento e enriquecimento mútuo. Como balanço final do estudo destacamos a motivação e empenho das educadoras face aos reptos profissionais, alguma preocupação relacionada com o contexto escolar atual, que procuram ultrapassar através de pesquisas, estudos e partilha de conhecimentos com outras colegas, atribuindo muita importância aos projetos colaborativos e à formação contínua como ferramenta de capacitação. Aferimos que, pese embora a falta de apoio resultante de um certo alheamento da tutela face ao pré-escolar, os constrangimentos impostos pela língua e as limitações em conseguir envolver todos os encarregados de educação nas dinâmicas do jardim de infância, as educadoras acolhem e incluem as crianças e suas famílias com equidade e empatia, procurando despertar o interesse e ampliar a vontade de se envolverem no processo educativo, tendo em vista a função inegável de potencializar o progresso integral de todas e cada uma das crianças dos seus grupos.

Palavras-chave: educação de infância, competência de comunicação intercultural, investigação-ação, crianças, famílias, educadores de infância.

Intercultural Communication in Early Childhood Education

Abstract

The study we present aims to examine, within the scope of intercultural communication skills, the attitudes, feelings, and motivations that early childhood educators in a school cluster in Braga express regarding their careers; how they act, welcome, and include children from various countries in their classrooms; what intercultural communication skills they mobilize to adequately respond to cultural diversity; and what continuing teacher training needs they express in this area. The research unfolded in two phases. The first phase was guided by an exploratory, descriptive approach, seeking through interviews with early childhood education teachers about aspects such as: teacher identity, attitudes towards their careers, perspectives on intercultural issues, pedagogical practices developed, and need/interest in continuing teacher training. The second phase – action research – led to the development of a project that involved the teachers in a logic centered on practice, sharing, and collaboration. Through a set of activities - stories, games, songs, dances, etc. - Planned based on the interests and needs of the children, we seek to promote intercultural communication, respect for diversity, and mutual knowledge and enrichment. As a final assessment of the study, we highlight the motivation and commitment of the educators in the face of professional challenges, some concerns related to the current school context, which they seek to overcome through research, studies, and sharing knowledge with other colleagues, attributing great importance to collaborative projects and continuing education as a capacity-building tool. We found that, despite the lack of support resulting from a certain detachment of the guardianship from the preschool, the constraints imposed by language, and the limitations in involving all guardians in the dynamics of the kindergarten, the educators welcome and include the children and their families with equity and empathy, seeking to awaken interest and broaden the desire to engage in the educational process, considering the undeniable function of enhancing the integral progress of each and every child in their groups.

Keywords: early childhood education, intercultural communication competence, action research, children, families, early childhood educators.

ÍNDICE

Introdução	1
Capítulo I - Apresentação da investigação	5
1. Contextualização	5
1.1. Identificação do problema	5
1.2. Relevância do estudo	7
1.3. Questão de investigação	8
Capítulo II – Problemáticas da educação de infância	8
2. Identidade profissional dos educadores	8
2.1. Construção da identidade docente	8
2.1.1. Crise identitária: sentimentos e motivações	11
2.1.2. Atitude dos educadores face à carreira docente	18
2.2. Modelos curriculares	26
2.2.1. Perceções sobre alguns dos modelos curriculares	26
2.2.1.1. O modelo curricular High-Scope	30
2.2.1.2. Modelo pedagógico Reggio Emilia	35
2.2.1.3. O movimento da Escola Moderna	39
2.3. O educador como gestor do currículo	48
2.3.1. Contextos e desafios interculturais	48
2.3.1.1. Educação intercultural no pré-escolar	54
2.3.1.2. Competências em comunicação intercultural dos educadores	57
2.3.1.3. Exemplo de boas práticas	69
2.4. Formação docente	82
2.4.1. Formação inicial dos educadores	82
2.4.2. Formação contínua docente	86
Capítulo III - Trilho investigativo	98
3. Aspectos metodológicos	98
3.1. Descrição do estudo	103
3.2. Participantes	105
3.3. Questões éticas	106
3.3.1. Questões éticas destinadas aos superiores hierárquicos	106
3.3.2. Questões éticas destinadas aos sujeitos da investigação	109

3.3.3. Questões éticas do processo investigativo	110
3.4. Métodos e técnicas de recolha de dado.....	110
3.5. Métodos e técnicas de análise de dados	114
3.6. Apresentação dos dados	115
Capítulo IV - Dialogando com os dados	115
4.1. Análise e discussão dos dados quantitativos	115
4.2. Análise e discussão dos dados qualitativos	119
Capítulo V - Formação em contexto	134
5.1. Apresentação do Projeto de investigação-ação	134
5.2. Atividades desenvolvidas	141
Conclusão	169
Limitações da investigação	175
Sugestões para estudos posteriores	176
Referências bibliográficas.....	178
Anexos	195
Anexo I - Autorizações para realizar a investigação	196
Anexo II - <i>Email</i> de agendamento do Focus Group	198
Anexo III - Instrumentos de recolha de dados	200
Anexo IV - Consentimento informado	203
Anexo V - Formalização do convite e respostas das docentes do DEPE	205
Anexo VI - Roteiro do inquérito por entrevista	220
Anexo VII - Autorização da dispensa da componente letiva	222
Anexo VIII - Projeto/Plano anual de atividades	225
Anexo IX - Notas de campo	227
Anexo X - Grelha de planificação	229
Anexo XI - Transcrição das entrevistas	231
Anexo XII - Planificação das atividades	308
Anexo XIII - Levantamento de necessidades de formação	326
Anexo XIV – Registos gráficos e fotográficos relativos às atividades	328

Índice de Gráficos

Gráfico 2.1. Fases da carreira docente	20
Gráfico 2.2. Etapas da carreira docente	23
Gráfico 4.1. Caraterização etária das docentes	116
Gráfico 4.2. Anos de exercício docente	117

Índice de Quadros

Quadro 1.1. Caracterização da população escolar	7
Quadro 2.2. Pedagogia Tradicional versus Pedagogia Participativa	29
Quadro 2.3. Articulação entre Educação Intercultural e Educação para a Cidadania	55
Quadro 4.1. Dimensão - Identidade Docente	120
Quadro 4.2. Dimensão - Interculturalidade	122
Quadro 4.3. Dimensão - Modelos Curriculares	127
Quadro 4.4. Dimensão - Interações	128
Quadro 4.5. Dimensão - Formação Continua	133
Quadro 5.1. Eixos de atuação de acordo com o PEA	136

Índice de Figuras

Figura 2.1. Roda de Aprendizagem Pré-escolar High Scope	31
Figura 2.2. Pirâmide de competências de comunicação	63
Figura 2.3. Modelo Bioecológico	76
Figura 2.4. Modelo Teórico das Esferas Sobrepostas	77
Figura 2.5. Modelo Teórico da Participação	79
Figura 2.6. Triângulo da Formação de Fabre	92
Figura 3.1. Modelo cíclico da investigação-ação	102
Figura 3.2. Apresentação da investigação e dos instrumentos de recolha de dados	104

Lista de abreviaturas, siglas e acrónimos

AAAF - Atividades de Animação e Apoio à Família

ACD – Ação de Curta Duração

ACM - Alto Comissariado para as Migrações

AE - Agrupamento de Escolas

APEI - Associação de Profissionais de Educação de Infância

CFAE - Centro de Formação de Associação de Escolas

CICDR – Comissão para a Igualdade e Contra a Discriminação Racial

CNE - Conselho Nacional de Educação

DEPE - Departamento de Educação Pré-escolar

DGE - Direção Geral de Educação

EC - Educação para a Cidadania

ECD – Estatuto da Carreira Docente

ENEC - Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania

MEC – Ministério da Educação e Ciência

MEM – Movimento da Escola Moderna

MENA - Menores Estrangeiros não Acompanhados

OCEPE - Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar

PAA - Plano Anual de Atividades

PEA - Projeto Educativo do Agrupamento

PLA – Português Língua de Acolhimento

PLNM - Português Língua não Materna

REEI - Rede de Escolas para a Educação Intercultural

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

Introdução

Portugal, que durante décadas foi país de emigrantes, assistiu a partir de meados dos anos 1970 a um aumento exponencial do fluxo migratório, sendo este primeiro movimento, em grande parte, desencadeado pela descolonização (Peralta, 2019). Esta corrente migrante manteve estabilidade relativa até aos anos 1990, década em que assistimos à chegada de um grande número de pessoas provenientes da Europa de Leste. Desde então, fruto deste movimento crescente, a sociedade portuguesa foi-se transformando, tornando-se um ponto de acolhimento, passando a coexistirem num mesmo espaço territorial indivíduos e grupos provenientes de diversas origens geográficas. Estes trazem para o país diferentes traços das suas culturas, tornando a sociedade mais diversificada e plural. Esta nova realidade passou a colocar inúmeros desafios ao estado português e à sociedade em geral, que nem sempre vê com bons olhos a chegada de pessoas com maneiras e ser e estar diferentes das suas.

Pese embora a existência de inúmera legislação nacional e internacional que apoia a integração das populações migrantes e indicadores precisos (trabalho, inclusão social, cidadania ativa e educação) que medem essa mesma integração (Declaração de Zaragoza, 2010), continuam a existir tensões latentes, com origem em ideias preconcebidas e estereótipos fabricados por desconhecimento ou informações distorcidas dos factos. Na presença desta constatação e dos desafios que deste facto advêm, adquire maior significado olhar para a educação como um setor de suma importância para o desenvolvimento da cidadania global. Assim sendo, a escola do século XXI deve assumir como função inegável o potencializar do progresso integral dos seus alunos desde as idades mais precoces, estando esta ideia fundamentada em inúmeros documentos oficiais dos quais destacamos: a Lei-quadro (Lei nº 5/97), as Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar (OCEPE, 2016), o Despacho nº 9180/2016 e mais recentemente os Decretos-Lei nº 54 e 55 de 6 de julho de 2018. A título de exemplo, citamos a Lei nº 5/97 que define a educação pré-escolar como a “primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida” (p. 670). Esta mesma linha de pensamento é apontada pela Direção Geral de Educação (DGE, 2024, p. 6) ao consignar que “a inclusão dos alunos, o mais precocemente possível no jardim-de-infância, é um fator promotor de uma integração bem-sucedida, de bem-estar e de desenvolvimento e aprendizagem”. Os normativos supracitados põem em evidência o papel da educação de infância, considerando-a um dos pilares fundamentais da educação no desenvolvimento de aprendizagens essenciais, desenvolvimento de atitudes e valores que

estarão na base de aprendizagens futuras, cultivando nos sujeitos disponibilidade para aprender. Face ao exposto, a escola como parte integrante da formação dos futuros cidadãos, deve trabalhar em prol da construção de valores para que os seus alunos aprendam a viver com a diversidade cultural, sendo neste ponto que o papel docente é fulcral. Será de esperar que a educação de infância acompanhe a evolução da sociedade e a sua multiplicidade cultural. A abertura à diversidade no espaço escolar desde as idades mais precoces permite, por um lado, estabelecer relações interculturais caracterizadas pela harmonia, equilíbrio, aceitação e discernimento, constituindo-se como fatores primordiais para a promoção eficaz do sucesso educativo, possibilitando a todos oportunidades para poderem aprender. Por outro lado, as crianças enquanto atores motivados são elementos de peso junto das suas famílias, contribuindo com as suas vivências e aprendizagens escolares para o processo de mudança de mentalidades. Contudo, para que todos estes pressupostos se cumpram, é necessário que a “escola se organize e estructure a sua atuação, de forma intencional e integrada, para que a diversidade seja um fator de união entre toda a comunidade educativa, como garantia de direito de todos à educação e à igualdade de oportunidades” (DGE, 2024, p. 5).

Tal como destaca Lays da Silva Ramalho

a diversidade cultural sempre existiu e sempre vai existir na sociedade, e consequentemente nas escolas o que vai mudando ao longo do tempo é a necessidade da abertura das salas de aula para as diferenças entre alunos e famílias, incluindo e valorizando as mesmas no seu processo educativo, promovendo assim a identidade cultural de cada ser humano (Ramalho, 2015, p. 30).

As palavras da autora evidenciam a urgência de refletir sobre as inúmeras potencialidades e fragilidades que esta diversidade representa para a educação. Imbuídos deste espírito, ao longo deste estudo procuramos analisar as atitudes, sentimentos e motivações que um grupo de educadoras de infância manifesta face à carreira docente, examinando como diariamente acolhem e incluem nos seus grupos crianças oriundas de vários países, observando as competências de comunicação intercultural que mobilizam nesse acolhimento e a formação que possuem nesta área.

A importância que atribuímos à temática em estudo, a par com a consciência de que a concretização de uma investigação no âmbito de um doutoramento é um trabalho solitário, feito de avanços e recuos, que pode em algumas circunstâncias desencadear sentimentos distintos, ora de interesse e motivação, ora de uma forte vontade de abandonar tudo e desistir,

levaram-nos a optar pelo presente tema. Cientes de que, para levar a bom porto a tarefa investigativa, seria imprescindível sentirmo-nos “apaixonados” pelo assunto estudado, sendo este visto como um forte desígnio motivacional. Se entendermos que “a motivação é encarada como uma espécie de força interna que emerge, regula e sustenta todas as nossas ações mais importantes” (Vernon, 1973, p. 11), compreenderemos que este foi o motor que nos conduziu durante estes três anos de trabalho. Pelo exposto anteriormente, é fácil deduzir que para levar a cabo todo o processo, mobilizamos as quatro condições fundamentais enunciadas por Carmo e Ferreira (2008, pp.47-48), “Familiaridade, Afetividade, Curiosidade e Recursos”. A primeira, ficou a dever-se ao facto de vivenciarmos e conhecermos as experiências das docentes, pois a investigadora pertence ao mesmo grupo de recrutamento, compreendendo o dia-a-dia profissional, as expectativas, histórias de vida e implicações destas nas práticas letivas dos educadores de infância. Quanto à afetividade, a investigadora, enquanto docente da educação pré-escolar está emocionalmente ligada ao contexto educativo, dominando a maioria das situações e atividades que se desenvolvem nos jardins-de-infância, tendo uma relação profissional de proximidade com um número significativo de docentes. No que respeita à curiosidade, resulta do interesse pessoal e profissional de partilhar objetivos e motivações, mas também preocupações e dificuldades com as restantes colegas. No tocante aos recursos e devido ao facto da investigadora ser docente do Quadro de Agrupamento de Escolas onde realizou a investigação, conhecer todos os estabelecimentos de educação pré-escolar, que ficam próximos da sua área de residência, estas oportunidades tornaram-se uma vantagem, exigindo menor alocação de recursos ao ato investigativo, nomeadamente nas despesas de deslocações aos jardins-de-infância onde implementou o projeto de investigação- ação.

Quanto à estrutura do presente estudo é constituída por cinco capítulos. No primeiro denominado de apresentação da investigação, é feita uma breve caracterização do Agrupamento de Escolas (AE) - espaços educativos existentes, sua localização geográfica e descrição sumária da população escolar, bem como a relevância da pesquisa e a questão de investigação com as respetivas questões derivadas.

O segundo capítulo, designado por problemática da educação de infância, procura elucidar e aprofundar um leque de termos e questões, sustentando-se em autores e investigadores com conhecimentos comprovados na área. No primeiro tópico, dissertamos em torno de matérias relacionados com a identidade docente, os sentimentos e motivações e as atitudes dos

educadores de infância face à carreira docente. No item dois, refletimos sobre os modelos curriculares - High Scope, Reggio Emilia e Movimento Pedagógico da Escola Moderna - fazendo menção ao seu aparecimento na educação, às linhas pedagógicas que os suportam e à sua importância no atendimento de crianças em idade pré-escolar. Diretamente relacionado com o item anterior, o terceiro tópico pretende traçar uma panorâmica sobre o papel do educador, enquanto gestor do currículo atendendo aos desafios que a educação intercultural traz aos contextos de educação de infância em termos de competências de comunicação intercultural e boas práticas para o acolhimento e inclusão de cada uma das crianças que compõem os grupos de pré-escolar. O último ponto, que nomeamos de formação docente, faz a contextualização da formação inicial dos educadores de infância e formação contínua, analisando o interesse e necessidade dos mesmos no domínio da interculturalidade.

O capítulo três, denominado de trilho investigativo, como o próprio título indica expõe a opção metodológica. Neste capítulo é feita a descrição do estudo, a caracterização das participantes na investigação e são apresentadas as questões éticas destinadas aos superiores hierárquicos, aos sujeitos da investigação e ao processo investigativo. Também são descritos os métodos e técnicas de recolha e análise de dados.

No quarto capítulo - dialogando com os dados -, são exibidos os dados quantitativos e qualitativos recolhidos através do inquérito por entrevista realizado às educadoras de infância e é feita a análise e discussão dos mesmos, o cruzamento dos resultados obtidos, realizando uma observação interpretativa suportada pelos autores consultados ao longo do estudo.

O quinto capítulo expõe todos os passos seguidos durante a investigação-ação levado a cabo no ano letivo 2023/24. Subdivide-se em dois pontos - apresentação do projeto de investigação-ação e atividades desenvolvidas, decorrentes da ação realizada no terreno pela investigadora e pelas docentes titulares de grupo.

As conclusões espelham as notas reflexivas da investigação, fazendo menção às limitações e deixando algumas sugestões para estudos futuros.

Capítulo I - Apresentação da investigação

1. Contextualização

O estudo que agora apresentamos decorreu num Agrupamento de Escolas (AE) do concelho de Braga nos anos letivos de 2022/23 e 2023/24. O referido AE é constituído por dez estabelecimentos de ensino, dois jardins-de-infância, quatro escolas básicas com educação pré-escolar e 1º ciclo, duas escolas básicas com 1º ciclo, uma escola básica com 2º e 3º ciclo e uma escola secundária com 3º ciclo, onde se situa a sede do Agrupamento. Como pode ler-se na página oficial do AE, esta configuração resultou de um processo de reorganização da rede pública levado a cabo no ano 2013 pelo Ministério da Educação e Ciência (MEC). Os diversos estabelecimentos de ensino encontram-se dispersos por vários espaços territoriais, revelando uma configuração díspar entre contextos, podendo encontrar-se escolas localizadas em meio urbano e rural, no centro da cidade e na periferia.

Segundo dados administrativos, no ano letivo 2023/24 frequentavam o Agrupamento três mil quatrocentos e quarenta e cinco alunos, sendo que quinhentos e cinquenta e um (16%) eram crianças e jovens oriundos de outros países, num total de trinta e três nacionalidades. Deste grupo destacamos os alunos brasileiros que representam 66,8% (368). No referido ano letivo estavam matriculados na educação pré-escolar duzentas e sessenta e duas crianças, sendo quarenta e quatro (17%) originárias de catorze países distintos, a saber: Suíça, França, Brasil, Argentina, Venezuela, Colômbia, Costa-Rica, Canadá, Nigéria, África do Sul, Angola, Nepal, Índia e Austrália. Neste item podemos referir, que os grupos/turmas eram compostas maioritariamente por crianças portuguesas (218), com um representatividade de 83%. A exemplo dos outros níveis de ensino, a nacionalidade predominante dos alunos migrantes era brasileira com vinte e seis crianças (10%) distribuídas pelas doze salas de educação pré-escolar.

1.1. Identificação do problema

O fenómeno da globalização, aliado aos avanços tecnológicos e aumento de fluxos migratórios, trouxe como consequência inevitável a crescente aproximação e convivência entre culturas diversas, contribuindo para transformar valores, interesses e hábitos sociais, aumentando de forma exponencial as possibilidades de diálogo intercultural (Council of Europe, 2008). A simples observação da sociedade portuguesa nesta década leva-nos a

confirmar a existência de uma sociedade com múltiplas pluralidades, onde no mesmo espaço territorial coexistência indivíduos das mais variadas proveniências, que trazem consigo os seus traços culturais, as suas crenças e valores.

Na presença desta constatação e dos reptos lançados à sociedade em geral da qual a Educação é uma parte de suma importância, focaremos a nossa atenção e análise naquela que é considerada um dos seus pilares fundamentais - a Educação de Infância (Lei nº 5/97). Segundo os normativos legais (Lei nº 5/97; OCEPE, 2016 e DGE, 2020), esta é a etapa essencial de desenvolvimento de aprendizagens fundamentais, desenvolvimento de atitudes e valores que estarão na base de aprendizagens futuras, cultivando nos sujeitos disponibilidade para aprender. Os documentos orientadores desta etapa educativa referidos anteriormente salientam o papel basilar da família e evidenciam a figura dos educadores de infância como facilitadores da inclusão no contexto educativo, através da criação de um clima de comunicação e confiança para crianças e suas famílias, fazendo com que se sintam “acolhidas, escutadas e valorizadas nas suas línguas maternas, culturas e saberes” (DGE, 2020, p. 9).

No exercício da atividade profissional - educadora de infância - a investigadora verifica *in loco* estas questões a que são sensíveis as restantes docentes que compõe o Departamento de Educação Pré-escolar (DEPE) do Agrupamento de Escolas onde exerce funções, sendo estas debatidas com regularidade nas reuniões de DEPE. Nestas reuniões são discutidas e analisadas as motivações e dificuldades com que se deparam no exercício da profissão, que atitudes e valores expõem face à interculturalidade no espaço da educação pré-escolar, as competências de comunicação intercultural que mobilizam na sua prática diária para dar resposta à diversidade cultural e a existência de interesse e necessidade de formação contínua neste domínio.

Perante esta constatação foi nossa pretensão realizar uma investigação com as doze educadoras de infância pertencentes ao DEPE do AE da cidade de Braga. Estas docentes têm entre vinte e vinte e cinco crianças por grupo. Nos anos letivos de 2022/23 e 2023/24, período em que decorreu esta recolha, registamos um total de duzentas e sessenta e duas crianças, salientamos que todas as turmas tinham na sua constituição, em maior ou menor número, crianças migrantes, estando representados todos os continentes. Relativamente a esta caracterização, duzentas e dezoito crianças eram portuguesas e quatro nasceram em outros países da Europa (Suíça e França). Mencionamos um número significativo de crianças (31)

oriundas de países da América do Sul e Central (Brasil - 26, Argentina - 2, Venezuela - 1, Colômbia - 1 e Costa Rica - 1). Quanto aos restantes continentes, identificamos uma criança proveniente da África do Sul, duas da Nigéria e duas de Angola, uma criança do Nepal, uma da Índia, uma da Austrália e uma do Canadá. Neste tópico importa ainda realçar a existência de seis turmas compostas por 20 crianças, sendo estas reduzidas ao abrigo do Decreto-Lei nº 55/2018 e 56/2018, de 6 de julho, tendo em média cada turma entre uma e quatro crianças abrangidas pela educação inclusiva. Para melhor ilustrar a distribuição do número de crianças por grupo/turma, elaboramos o Quadro 1.1.

Quadro 1.1. Caracterização da população escolar.

Distribuição de crianças por grupo/turma e nacionalidade																	
JI	Portugal	Brasil	Argentina	Nigéria	Venezuela	África do Sul	Angola	Colômbia	Costa Rica	Nepal	Suíça	França	Canadá	Austrália	Índia	Nº de crianças migrantes	Nº total de crianças
JG1	16	1					2					1				4	20
JG2	16	2										1		1		4	20
JG3	14	2		2				1	1							6	20
JG4	17	3														3	20
JES	21	3				1										4	25
JME1	21	2	1		1											4	25
JME2	22	2	1													3	25
JPE	16	1														1	17
JPE1	18	3								1	2				1	7	25
JPE2	17	3														3	20
JS1	22	2											1			3	25
JS2	18	2														2	20
Totais	218	26	2	2	1	1	2	1	1	1	2	2	1	1	1	44	262

Fonte: testemunho estatístico dos dados recolhidos nos serviços administrativos do AE.

1.2. Relevância do estudo

A importância e interesse investigativo resultou da convergência de três fatores. Em primeiro lugar as transformações ocorridas nos contextos de educação de infância, fruto da inclusão de crianças migrantes. Em segunda instância, da observação e análise dos normativos legais (OCEPE, 2016; Lei nº 5/97; DGE, 2020; DGE, 2024). Por último da constatação de que, embora reconhecida nos documentos oficiais - Referencial de Educação para o Desenvolvimento (Camões et al., 2016) e Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania (ENEC, 2017) a importância de desenvolver estratégias que promovam a educação intercultural desde a educação pré-escolar, em termos de Agrupamentos de Escolas e desenvolvimento de iniciativas continuamos a assistir a um “esquecimento” relativamente à

educação de infância, dando como exemplo os projetos no âmbito da cidadania e desenvolvimento, que salvo raras exceções não incluem o pré-escolar.

1.3. Questão de investigação

Com o propósito de aliar a teoria explorada durante o doutoramento em Relações Interculturais e a prática docente, com a presente investigação, desejamos estudar no âmbito das competências interculturais que atitudes, sentimentos e motivações as educadoras de infância expõem face à carreira, como atuam, acolhem e incluem as crianças oriundas de vários países nas suas salas de jardim-de-infância, que competências interculturais mobilizam para dar resposta adequada à diversidade cultural existente no espaço escolar e que necessidades de formação contínua docente manifestam nesta área.

Assim sendo, propomo-nos responder à seguinte questão de investigação: Como se posicionam as educadoras de infância face à educação intercultural?

Desdobramos a questão de investigação principal em seis questões complementares/derivadas que nos permitirão obter os dados necessários para respondermos à questão principal:

- 1- Que sentimentos, motivações e atitudes expõem face à carreira?
- 2- Que perspetivas têm em relação às questões de interculturalidade?
- 3- Que práticas pedagógicas promovem relacionadas com o acolhimento e inclusão de crianças no contexto escolar?
- 4- Como se processa a comunicação intercultural na sala de jardim-de-infância?
- 5- Que papéis devem desempenhar no âmbito de uma abordagem intercultural?
- 6- Quais as necessidades de formação contínua docente em comunicação intercultural?

Capítulo II – Problemática da educação de infância

2. Identidade profissional dos educadores

2.1. Construção da identidade docente

Vivemos tempos de globalização, com profundas transformações sociais e identitárias. Relativamente às questões identitárias, Bendle (2002) afirma que a conceção de identidade está no centro de inúmeras análises teóricas contemporâneas, onde é dada especial importância ao tópico relacionado com a crise identitária. Segundo o autor, esta crise fica a

dever-se a dois aspetos. O primeiro relacionado com a sensação generalizada de que a aquisição e a manutenção da identidade é um problema dos tempos modernos. Quanto ao segundo aspeto, o autor destaca a existência de inúmeros estudos realizados sobre este assunto, mas a dificuldade com que se deparam os estudiosos destas questões, ao enfrentarem a subcategorização de temas que impedem uma análise mais concreta que a realidade contemporânea exige (Bendle, 2002).

Seguindo o mesmo raciocínio, Hall (2006) defende que somos confrontados com três concepções sobre a identidade cultural dos sujeitos na pós-modernidade - “o sujeito do iluminismo, o sujeito sociológico e o sujeito pós-moderno” (Hall, 2006, p. 10). O primeiro apoia-se numa teoria que vê o ser humano, desde o nascimento, como pessoa dotada de razão, de conhecimento e ação. Este “núcleo interior, que emergia pela primeira vez quando o sujeito nascia”, desenvolvia-se, mas mantinha-se “idêntico ao longo da existência do indivíduo” (Hall, 2006, pp. 10-11), deixando-nos a ideia de uma “concepção muito individualista do sujeito e da sua identidade” (Hall, 2006, p. 11). A segunda concepção “sujeito sociológico” é explicada por Stuart Hall como aquela que,

refletia a crescente complexidade do mundo moderno e a consciência de que este núcleo interior do sujeito não era autónomo e autossuficiente, mas era formado na relação com outras pessoas importantes para ele, que mediavam para o sujeito os valores, sentidos e símbolos - a cultura - dos mundos que ele/ela habitava (Hall, 2006, p. 11).

Nesta concepção, o autor põe em destaque a interação que se estabelece entre o indivíduo e o meio, onde o “«eu real» (...) é formado e modificado num diálogo contínuo com os mundos culturais «exteriores» e as identidades que esses mundos oferecem” (Hall, 2006, p. 11). Para Hall (2006) é neste facto que residem muitas das crises identitárias, que fazem com que “o próprio processo de identificação, através do qual «nos projetamos em nossas identidades culturais», [seja] mais provisório, variável e problemático” (Hall, 2006, p. 12). O sujeito pós-moderno é resultado desse processo, pois não possui uma “identidade fixa, essencial e permanente”, isto é, a identidade vai-se formando e transformando continuamente em função dos momentos e das interações e relações que se estabelecem (Hall, 2006, p. 13).

Também Zigmunt Bauman, nos seus livros *La globalización: Consecuencias humanas* (2010) e *Modernidade Líquida* (2011) problematiza o tema, apontando algumas possíveis causas - o multiculturalismo, as ideias fundamentalistas, os desvios de carácter e a desapropriação das instituições democráticas -, onde a noção de fluidez, ou se quisermos de

liquidez, que assinala a contemporaneidade, se manifesta no nosso dia-a-dia nas relações laborais, afetivas e até no modo como se constroem as identidades (Bauman, 2011).

Para Zigmunt Bauman

tornamo-nos conscientes de que o “pertencimento” e a “identidade” não têm a solidez de uma rocha, não são garantidos para toda a vida, são bastante negociáveis e revogáveis, e de que as decisões que o próprio indivíduo toma, os caminhos que percorre, a maneira como age - e a determinação de se manter firme a tudo isso - são fatores cruciais tanto para o “pertencimento” quanto para a “identidade” (Bauman, 2005, p. 17).

Para o autor, a identidade e todas as questões subjacentes estão impregnadas de conflitos e tensões onde “o campo de batalha é o lar natural da identidade” (Bauman, 2005, p. 83) e a preocupação dos indivíduos de hoje não está apenas ligada à obtenção de um lugar dentro da sociedade, mas recai sobre o modo como manter esse lugar escapando à espoliação.

Assim sendo, a identidade pode ser caracterizada como algo intrínseco ao indivíduo, enquanto ser pensante individual ou inserido no coletivo, aquilo que Dubar (2005, p.13) define como um estado, que “não é apenas social, [mas] também pessoal”. Segundo o investigador a identidade vai sendo construída desde o nascimento, sofrendo várias transmutações, originadas pelas interações sociais e pelos rumos que os indivíduos tomam ao longo da vida (Dubar, 2005) e “nada mais é que o resultado a um só tempo estável e provisório, individual e coletivo, subjetivo e objetivo, biográfico e estrutural, dos diversos processos de socialização que, conjuntamente, constroem os indivíduos e definem as instituições” (Dubar, 2005, p. 136).

Transpondo estas ideias para o campo da educação e numa tentativa de clarificar e delinear uma definição de identidade docente, citamos Freire (1991, p. 58) ao afirmar: “ninguém começa a ser educador numa terça-feira às quatro horas da tarde. Ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, a gente se forma, como educador, permanentemente, na prática e na reflexão sobre a prática”.

Também no mesmo sentido Nóvoa (2007, p. 16) refere que a “identidade não é um dado adquirido, não é uma propriedade, não é um produto”, mas sim “um lugar de lutas e de conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e estar na profissão”. Relativamente à classe docente, será mais apropriado falar em processo identitário, destacando as interligações dinâmicas que caracterizam o modo como cada profissional sente e se diz

professor (Nóvoa, 2007) e que está diretamente ligada a motivações, expectativas e sentimentos pessoais e profissionais.

2.1.1. Crise identitária: sentimentos e motivações

Na conjuntura atual, fruto das transformações vertiginosas que ocorrem na sociedade, o papel desempenhado pelos docentes transformou-se, as dinâmicas escolares alteraram-se, levando a mudanças significativas naquilo que designamos por identidade docente. Esta identidade é formada por um misto de características pessoais e profissionais, influenciada pelas relações que os docentes estabelecem com as crianças/alunos, famílias, comunidade educativa e formação/conhecimento. Neste sentido entende-se que “a identidade é um fenómeno complexo que incorpora uma dimensão individual, entendida normalmente como núcleo da personalidade, e uma dimensão coletiva que remete o conceito de identidade para um nível de análise grupal ou coletiva” (Cardoso et al., 2016, p. 375). Nas palavras de Maria Inês Cardoso, Paula Batista e Amândio Graça,

a identidade é entendida como um processo de construção de significados, baseada em atributos culturais, donde resulta uma pluralidade de identidades tanto para os atores individuais como coletivos, ainda que essa pluralidade seja fonte de stress e contradições para a autorrepresentação e a ação social. (Cardoso et al., 2016, p. 376).

Assim sendo, podemos entender o processo de (re)construção contínua de saberes, relacionados com as experiências, o desenvolvimento e as práticas pessoais e profissionais, experiências e exercícios que vão auxiliar na aquisição de saberes e conhecimentos próprios, que nortearão a construção da autonomia e por consequência da identidade docente.

Focando a nossa atenção no saber específico do grupo em estudo (educadores de infância) e no modo como este influencia a identidade docente, na sua função de cuidar e ensinar, somos confrontados com algumas questões, nomeadamente em relação à segunda função - ensinar - como específica dos educadores de infância enquanto mediadores das aprendizagens das crianças, tendo como objetivo a construção de conhecimento. É neste exercício que os docentes se tornam indispensáveis, uma vez que a estes compete o papel de assegurar o acesso ao saber imprescindível para a integração social das crianças que compõem os seus grupos, contribuindo para que estas se tornem cidadãos de pleno direito (Roldão et al., 2009). Nos educadores de infância, existe, por um lado, um sentimento de pertença a um grupo ou comunidade profissional, fruto das experiências e reflexões em várias comunidades de

aprendizagem, dando como exemplo a Associação de Profissionais de Educação de Infância (APEI). Por outro lado, e como salienta Cardona (2006), identificam-se características individualistas no modo de viver a profissão e alguma discrepância “ao nível das conceções teóricas que integram algumas práticas educativas e revelam imprecisões do discurso pedagógico” (Cardona, 2006, p. 551). As dinâmicas geradas pelos educadores de infância estão relacionadas, entre outros aspetos, com as teorias curriculares exploradas durante a formação inicial e com o domínio de determinado modelo curricular, mais trabalhado durante os estágios realizados no percurso formativo. Por este facto, não é de estranhar que, tal como destaca a autora supracitada, existam dentro do mesmo grupo de docentes que pertencem a um mesmo departamento, modos diversificados de desenvolver as dinâmicas de trabalho, estando estes relacionados com as competências adquiridas pelos educadores de infância na sua formação inicial e continua.

Segundo Shulman e J. Shulman (2016, pp. 123-124), “as características do desenvolvimento do professor competente, e portanto, da aprendizagem docente, são: visão, motivação, compreensão, prática, reflexão e comunidade”. Para os autores o “estar preparado” remete-nos para uma “visão de sala de aula ou escolas que constituem, por exemplo, comunidades de aprendizagem”; “estar disposto” no sentido de ter o entusiasmo e a dinâmica que lhe permita desenvolver este modo de ensinar; “capacitado”, porque tem o conhecimento imprescindível para “se engajar nas complexas formas de práticas pedagógicas e organizacionais necessárias para transformar suas visões, motivações e compreensões em realidade pragmática e funcional”, refletindo ativamente sobre as suas experiências e as experiências dos colegas e tornando-se elemento ativo de “uma comunidade de aprendizagem e/ou na formação de tais comunidades em seus contextos de atuação docente” (Shulman et al., 2016, p.124).

Seguindo a mesma linha de pensamento, Maria da Conceição Castro Ramos afirma:

embora ninguém duvide da importância dos professores e do seu papel na educação e formação das gerações futuras, na transmissão e renovação da cultura, na conservação e desenvolvimento dos valores e do progresso, a profissão docente é ainda uma profissão difícil de caracterizar em todas as dimensões: individuais, coletivas, sociais, pedagógicas e éticas. Esta dificuldade advém do facto de a identidade profissional dos professores configurar um processo sócio histórico em que se foram e vão sobrepondo diversas componentes identitárias, por se exercer na confluência de múltiplas relações e interações

(alunos, pais, autoridades educativas e instituições da comunidade) e pelos contornos que tem vindo a assumir nas diferentes reformas da educação, adquirindo, por esta via, um conjunto de papéis e de funções cada vez mais complexo (Ramos, 2016, p. 3).

Estas ideias já tinham sido explanadas anteriormente por Santomé (2011, p. 11) destacando a “diversidade de estudantes, com identidades culturais e linguísticas muito distintas” que “não encaixa nada bem nas instituições da formação docente pensadas para uniformizar e impor uma norma cultural que quase nada coloca em questão” e que não promove, nem estimula o debate destas temáticas. Para o investigador, existe um aspeto clamante no sistema educativo que “é a constatação de uma classe docente que não se sente realizada, [onde] as palavras desmotivação, desmoralização e desilusão surgem sempre que alguém conversa com um grupo de docentes” (Santomé, 2011, p. 35). Os dois investigadores - Santomé (2011) e Ramos (2016) - identificam algumas das limitações que desencadeiam esta crise identitária e mal-estar docente, apontando:

1. Um corpo docente envelhecido e maioritariamente formado por mulheres, provocando um desequilíbrio de género (Ramos, 2016).
2. Uma diminuição significativa do número de professores em exercício de funções, originado pelas reformas, pelo elevado número de baixas médicas e pela desistência da profissão (Ramos, 2016). Cumulativamente a autora identifica cada vez menos jovens interessados na carreira docente, o que acarreta “um número pouco significativo de novos docentes que entram no sistema em todos os níveis de educação e ensino” (Ramos, 2016, p. 4). No tocante a este ponto, Santomé (2011, p. 43) menciona as baixas classificações no acesso aos cursos de formação inicial e o desfasamento entre o perfil dos estudantes e as exigências da atividade docente aludindo que, “não exist[em] estudantes com perfil correto, ou seja, estudantes capazes, que escolhem tais graus como primeira opção e que têm um grande interesse em se formar e aprender”. Em relação a este desinteresse pela docência, Ramos (2016) indica aspetos como a situação precária de contratos, pese embora as habilitações e os vários anos de serviço, que causam instabilidade a nível pessoal e profissional, afastando um possível interesse dos jovens em relação à profissão.
3. A incompreensão das finalidades do sistema educativo, relacionada com a falta de entendimento sobre o que se espera da escola e das suas funções (Santomé, 2011), ou como nos diz Ramos (2016, p. 6) a conjugação de fatores externos e internos que afetam a instituição escola e a educação e “ao mesmo tempo, a ambivalência e a complexidade de uma profissão

sobrecarregada de quadros de referência, de normas, de funções e de tarefas, onde a ação do professor é exercida entre tensões e responsabilidades difíceis de conciliar”.

4. Um currículo obrigatório sobrecarregado de conteúdos, que Santomé (2011, p. 65) explica estarem relacionados com matérias densas a serem lecionadas e que focam a atenção dos professores “nas questões metodológicas (na maioria dos casos) e de avaliação e de vigilância disciplinar dos alunos”, que acarretam sentimentos de “insegurança perante novas solicitações curriculares” (Ramos, 2016, p. 6).

5. Um sistema educativo burocratizado, onde a imensidão de documentos exigidos, que na maioria das vezes não são monitorizados pelos superiores hierárquicos, a responsabilidade do sucesso ou fracasso educativo e a falta de conhecimento da realidade do contexto escolar pela tutela, traz como consequência a dificuldade em contar com o apoio dos docentes que não se sentem envolvidos no processo, vendo-se como meros executores do mesmo (Santomé, 2011), ou seja, “a sobrecarga de reuniões e de múltiplas tarefas de natureza burocrática, que os professores desempenham e poderiam ser desenvolvidas por assistentes técnicos”, retiram disponibilidade aos docentes para a realização “de outras atividades diretamente relacionadas com o processo de ensino-aprendizagem.” (Ramos, 2016, p. 10). Paralelamente uma contínua ampliação das funções encomendadas à educação, onde à escola cabe não só a função de ensinar, mas outras funções (sociais, afetivas, morais, assistenciais, humanitárias, etc.), “acarreta[m] novas exigências para os professores, sendo necessário reconhecer, que os apoios por parte da administração, para facilitar que os professores assumam este tipo de causas não foram suficientes no passado, nem o são no futuro” (Santomé, 2011, p. 139).

6. As questões relacionadas com a participação dos docentes, famílias e discentes na gestão e quotidiano das escolas, “porque a informação e o conhecimento já não estão apenas na escola” e “o professor tem de alargar o seu quadro de referência profissional, para ser capaz de recompor o saber (científico, pedagógico e didático) em torno das necessidades dos alunos e de acordo com os conhecimentos adquiridos nos diversos contextos (escolares ou extra escolares, familiares, socioculturais, digitais ...) ” (Ramos, 2016, p. 8). Contudo, Santomé (2011) salienta que esta cultura de escola não é prática comum, sendo pouco habitual ensinar com base nos Direitos da Criança e por consequência com base na cidadania ativa, onde “a integridade, a coragem moral, o respeito, a humanidade, a tolerância, a confiança, a responsabilidade, a justiça, a sinceridade e a solidariedade” fazem parte do

currículo e da vida escolar (Santomé, 2011, pp. 88-90). Arrolado a este problema de comunicação está o “desconhecimento dos contextos socioculturais (...) em muitas ocasiões, os preconceitos que se foram construindo sobre as pessoas que pertencem aos grupos mais desfavorecidos (...) as falsas expectativas sobre as possibilidades escolares” (Santomé, 2011, p. 99). Estes quesitos ficam a dever-se, em parte, a anos e anos de valorização da “dimensão intelectual” em detrimento dos “sentimentos, [dos] afetos e [das] expectativas positivas [que] constituem um dos motores mais importantes para mobilizar e implicar as pessoas” (Santomé, 2011, p. 102).

7. Ambiente social de ceticismo e de banalização, que face aos avanços tecnológicos, faz com que as informações corram céleres e cheguem mais rapidamente a todo o lado, influenciando a sociedade para o bem e para o mal e dando maior visibilidade aos efeitos do trabalho dos professores, deixando a descoberto as vulnerabilidades, sujeitando-os ao escrutínio de toda a sociedade (Santomé, 2011). Estes aspetos são resumidos por Ramos (2016, p. 10) como “um conjunto complexo de tensões, exigências e constrangimentos que decorrem de vários fatores, de entre os quais se destacam a ambiguidade estrutural do seu estatuto, a multiplicidade de funções e de tarefas e as múltiplas e exigentes expectativas que a sociedade tem sobre o seu desempenho”. A todas estas exigências e constrangimentos, estão associados sintomas de insatisfação e, tornou-se banal na última década falar em mal-estar docente associado ao cansaço, desmotivação e esgotamento dos profissionais.

De modo resumido, António Sampaio da Nóvoa (2024) refere Thompson (2021) para reiterar o que foi explorado anteriormente:

são muitos os indicadores que revelam as dificuldades da profissão docente: o declínio do estatuto socioprofissional; a ilusão de uma educação ubíqua, na qual todos seriam educadores; o aumento da violência e dos conflitos em meio escolar; a tendência para sobrevalorizar as tecnologias e subvalorizar o papel dos professores; a ausência dos professores no debate público; a perda de autonomia e a burocratização do trabalho docente; etc. (Nóvoa, 2024, p. 2).

Ao estudar as histórias de vida dos professores, Estrela (2010, p. 92) destacou que estes “ligam as suas experiências mais marcantes, pela positiva ou pela negativa, a determinadas escolas que desempenharam um papel importante no seu processo de socialização profissional”. Falar de satisfação ou insatisfação docente, leva-nos inevitavelmente à reflexão em torno do trabalho docente, nomeadamente sobre as dinâmicas formais e

informais que compõem o quotidiano daqueles profissionais, implicando observar as relações que estes estabelecem com os seus superiores hierárquicos, colegas e assistentes operacionais, pais/encarregados de educação e crianças. Seguindo o pensamento de Day e Gu (2009) afirmamos que o trabalho docente é impregnado de relações profissionais e pessoais. As primeiras ligadas às interações com os alunos, as lideranças, os colegas de profissão, os pais, as burocracias e as deliberações ministeriais. As segundas guiadas pelos aspetos pessoais da sua vida privada e os suportes familiares de que dispõe. Como aludem Dotta e Lopes (2022, p. 88) “a interação entre estes fatores e as tensões entre eles e as identidades profissionais e pessoais produzem resultados positivos ou negativos na motivação, no comprometimento, na resiliência e na eficácia dos professores”.

Analisando mais detalhadamente cada um deles, podemos declarar que relativamente às deliberações ministeriais, Estrela (2010, p. 93) refere “os conflitos éticos provocados pelos normativos oficiais e os valores de autonomia dos docentes”, salientando que estes sentem-se “sufocados por tantas circulares e diretivas”. Completando esta análise, Matiz e Lopes (2014, p. 3036) dizem que “a imagem do professor foi muito abalada nos últimos anos, a começar pelo Ministério da Educação que passou um discurso através dos meios de comunicação a denegrir a imagem do professor” e pelas medidas legislativas avulsas que “afetam diretamente o desempenho docente e descaracterizam a profissão”.

Quanto às lideranças intermédias (Direções de Agrupamento, Coordenação de Departamento), Seco (2002) deixa uma ideia clara de que a satisfação dos professores é maior quando encontram por parte daqueles órgãos ambientes de compreensão, cooperação e entreajuda, onde as suas opiniões e posições são escutadas e respeitadas. Esta postura de abertura e diálogo de proximidade por parte das chefias intermédias vai sendo cada vez mais uma miragem, pois a realidade da reconfiguração territorial mais extensa dos Agrupamentos - “mega agrupamentos” - tornaram a “liderança dispersa e ambígua” e como consequência desta dispersão perderam-se “caraterísticas de efetividade, afetividade e reconhecimento, tornando-se muito mais difícil a produção de estratégias concertadas de atuação e o estímulo ao comprometimento individual e coletivo na execução dos projetos de trabalho” (Marques, 2018, p. 28).

Relativamente às relações entre pares e colegas, verificamos alguma mudança fruto da competitividade gerada pelas disposições da tutela em relação às progressões na carreira e às injustiças associadas ao modelo de avaliação de desempenho. Contudo, apesar de algum

mal-estar gerado pela conjuntura atual, continuamos a assistir a parcerias entre docentes que exercem funções num mesmo espaço escolar ou que pertencem a um mesmo Departamento, fazendo com que os laços de cooperação e entreajuda sejam algo de valioso para cada um dos intervenientes, pois permitem a troca de experiências e de conhecimento (Day, 2001). No tocante às relações que se estabelecem entre os professores e os pais podemos situá-las num período de tensão latente. A imagem docente encontra-se bastante abalada pelas inúmeras informações veiculadas nos *media* que dão conta de notícias, que muitas vezes sem qualquer fundo de verdade, vão passando a ideia errada de uma classe privilegiada, que usufrui de largos períodos de férias e auferir um salário acima da média (Matiz & Lopes, 2014). Parece existir por parte dos professores a ideia de que o seu trabalho não é reconhecido, não é considerado como sério, principalmente tratando-se das faixas etárias mais precoces (educação de infância). Os educadores de infância lamentam-se da omissão de alguns encarregados de educação em relação ao seu papel enquanto primeiros educadores. Destacam a exigência para com o seu trabalho, tendo de assumir vários papéis, que na sua ótica são uma “concorrência desleal ao psicólogo, ao assistente social, ao pai e à mãe” (Esteve, 2001, p. 122) ou destacando que “nem eles próprios se sentem professores, mas sim *entertainers*, *baby-sitter*, pai, mãe, educador, psicólogo, sociólogo, assistente social, entre outros” (Matiz & Lopes, 2014, p. 3035).

Reforçando tudo o que anteriormente foi dito, citamos Maria Assunção Flores, que a propósito do Estado da Educação e aquando da sua entrevista ao Jornal *online* “Nós” em 2012, enumerava alguns dos fatores que despoletaram este mal-estar, situação que continua a verificar-se transcorrida mais de uma década:

o excesso de burocracia, a falta de reconhecimento da profissão, a avaliação do desempenho, as alterações legislativas constantes, o congelamento da carreira, a falta de tempo, o aumento do volume de trabalho e a intensificação do trabalho docente, a redução do salário, a deterioração do relacionamento profissional, a falta de reconhecimento do trabalho, a indisciplina dos alunos, o excesso de alunos por turma, o desinteresse dos alunos, o modelo de gestão e a constituição dos mega agrupamentos (M. A. Flores, comunicação pessoal, 28 de outubro de 2012).

Já anteriormente Sarmiento, T. (2009), ao estudar especificamente as questões identitárias dos educadores de infância, fez menção à interação gerada entre este grupo profissional e os contextos culturais, políticos, organizacionais e sociais. A autora aludiu à obrigatoriedade

de examinar “um processo de construção social, no qual cada uma joga a sua história de vida” relacionando-a com a “história de vida do grupo profissional a que pertence, com as crianças, com as comunidades e com os contextos onde se desenvolve a sua ação educativa, transformando essa teia de interações numa forma própria de ser e de agir” (Sarmiento, T., 2009, p. 48).

Para estas transmutações identitárias, que Sarmiento, T. (2009, p. 55) define como “(re)construção identitária das educadoras de infância”, contribuíram diversos fatores, tais como: as políticas ministeriais (alargamento da rede escolar, integração no Estatuto da Carreira Docente, Lei-quadro da Educação Pré-escolar, Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar, etc.), as organizações (Associação dos Profissionais de Educação de Infância, Associação Criança, etc.) e as Universidades e Escolas Superiores de Educação (formação contínua, formação especializada, licenciaturas, mestrados e doutoramentos). Contudo, este processo nem sempre se mostrou ou mostra favorável à reconfiguração identitária, sendo importante destacar o facto dos educadores de infância integrarem um dos grupos de recrutamento que compõem os Agrupamentos de Escolas, estarem sujeitos às mesmas diretrizes que os demais grupos docentes, acarretando este facto a burocratização da educação de infância e perdendo-se algumas das especificidades deste nível educacional, tais como tempo de qualidade com e para as crianças. Esta constatação é corroborada por Teresa Sarmiento:

a identidade profissional das educadoras de infância que exercem na rede pública está, assim, num forte processo de reconfiguração, em que, com base num jogo de reconhecimento, procuram ganhar um novo espaço no grande grupo dos professores. Neste processo, é já evidente a construção de novas representações acerca do trabalho e do saber das educadoras, mas, ao mesmo tempo, de risco de perda de muitos aspetos essenciais da pedagogia da infância próprias da educação a favor de práticas educativas estritamente pré-escolarizantes (Sarmiento, T., 2009, p. 57).

Cientes de que vivemos tempos de grandes mudanças estruturais e processuais ao nível da Educação em Portugal, com o intuito de compreender todas estas questões complexas, associando-as aos educadores de infância em exercício de funções, analisaremos em maior pormenor as fases da carreira docente e as atitudes dos profissionais face à mesma.

2.1.2. Atitudes dos educadores de infância face à carreira docente

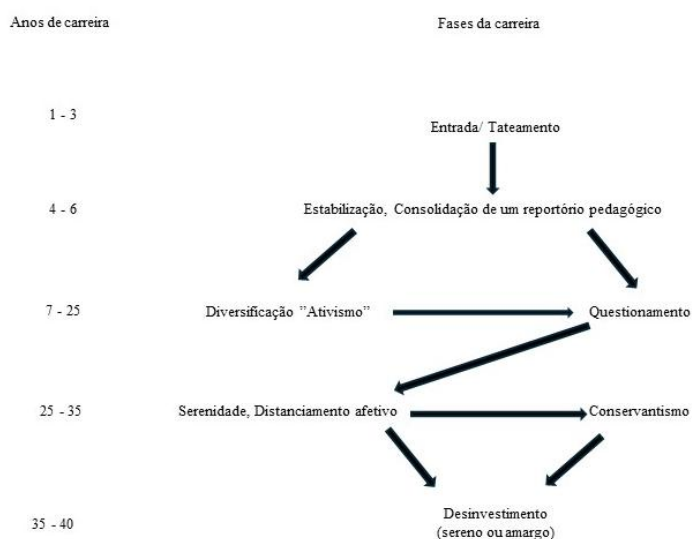
Todas as profissões sofrem modificações ao longo do tempo, sendo que estas resultam das interações com os diversos intervenientes no processo. A este respeito Campos, Gaspar e Morais (2020, p. 101) recordam-nos que “a identidade profissional docente é formada a partir de nossas interações sociais, mediada pela conscientização do papel profissional que escolhemos exercer”. Seguindo a mesma linha de pensamento, Estrela (2010) destaca as especificidades da profissão docente e do “ser professor” e as subtilidades e complexidades do exercício da profissão, afirmando que “nunca existiram épocas em que fosse fácil exercê-la (p. 6)”. O ofício de educador de infância não é exceção e atrevemo-nos a afirmar, que talvez seja uma das profissões que mais se modificou ao longo do tempo, pelo contacto com novas realidades, novos grupos de crianças procedentes de vários países, novos desafios e novas dificuldades.

Todos os docentes, com um percurso mais ou menos longo na profissão poderão certamente identificar sentimentos díspares e distintas motivações, que nas palavras de Estrela (2010, p. 25) podem ser traduzidos “por diferentes interesses ou hierarquias de interesses, por períodos de entusiasmo ou por períodos de desânimo (...) por períodos em que a atividade profissional parece carecer de sentido” e que fazem com que o docente se interroge sobre a sua continuidade no sistema educativo. Estes estádios do percurso profissional referidos por diversos autores, tais como Huberman (2007), Gonçalves (2007 e 2009) e Maria Teresa Estrela (2010) estão diretamente relacionados com o modo de ser e de estar na profissão:

essas mesmas fases arrastam-se no tempo ou, pelo contrário, levam o docente a reagir e a encontrar outros motivos de interesse dentro da escola (experiências de novos métodos, envolvimento em projetos, em formação contínua) ou fora do âmbito do ensino (atividades sindicais, por exemplo) (Estrela, 2010, p. 25).

A propósito desta temática, Huberman (2007, p. 38) diz-nos que “o desenvolvimento de uma carreira é, assim, um processo e não uma série de acontecimentos”, destacando que este modo de encarar a docência não é igual para todos, realçando que para alguns pode “parecer linear, mas para outros, há patamares, regressões, becos sem saída, momentos de arranque, descontinuidade” (Huberman, 2007, p. 38). Como pioneiro na investigação da carreira docente, identificou cinco etapas no percurso dos professores, desde a entrada na profissão até à idade da reforma, que podemos visualizar na Gráfico 2. 1.

Gráfico 2. 1. Fases da carreira docente, segundo Huberman (2007, p. 47).



No tocante à primeira fase, designada por entrada na carreira, está relacionada com o início da atividade, e o autor citado refere o impacto que os docentes sentem ao tomarem contacto com a realidade profissional. Fazendo menção a investigadores como Fuller (1969), Field (1979) e Watts (1980), menciona uma certa concordância na designação desta etapa como “um estágio de sobrevivência e de descoberta” (Huberman, 2007, p. 39). Relativamente à sobrevivência, afirma estar ligada ao impacto sentido pelos professores ao tomarem contacto com a profissão, aquilo que Estrela (2010, p. 26) define por “sobrevivência (choque com a realidade) e descoberta (associada ao entusiasmo e explorações das novas situações)”, podendo estes sentimentos ser vividos concomitantemente ou um deles sobrepor-se ao outro. Quanto à segunda fase - Estabilização/Consolidação -, está alinhada com a profissão escolhida e com os sentimentos de autoconfiança, conforto psicológico, maior facilidade no exercício de funções, interesse e preocupação com os problemas dos alunos (Huberman, 1989 e Estrela, 2010).

Entre os sete e os vinte e cinco anos de funções situa-se a etapa denominada por Diversificação/Questionamento (Huberman, 2007). O investigador identifica uma dualidade de sentimentos, onde alguns docentes demonstram uma postura ativa face à atividade escolar e fora dela e outros manifestam sentimentos de desânimo, desmotivação, como se “mergulhassem” numa profunda crise identitária, “vivendo sentimentos de desencanto (crise

existencial que marca os professores a meio da carreira, isto é, entre o 15º e o 25º ano de atividade entre os 25 e os 50 anos de idade)” (Estrela, 2010, p. 26).

No que diz respeito à quarta fase da carreira docente, Huberman (2007, p. 43-45) refere a “serenidade e distanciamento ou conservantismo e lamentações”, situando neste estágio os docentes com idade compreendida entre os 40 e os 60 anos. O investigador menciona que a serenidade pode levar ao distanciamento afetivo em relação aos discentes e aos papéis próprios da função docente, ficando a ideia de que os professores não se preocupam com a opinião que os colegas têm a seu respeito, exibindo menor ambição e manifestando um grau elevado de indiferença face à avaliação dos seus superiores hierárquicos. Quanto ao conservantismo, que está localizado entre os 50 e os 60 anos de idade, o autor liga-o às lamentações dirigidas aos alunos e as políticas ministeriais. Estes sentimentos podem oscilar entre emoções de calma e tranquilidade ou levá-los ao afastamento emocional próprio de quem se aproxima do final da carreira e vislumbra a idade da reforma. Para Huberman (2007), nesta etapa os docentes exibem menores ambições em termos profissionais, reduzem o investimento na carreira, manifestando a ideia de não ter nada a provar, nem a si próprios, nem aos outros, mostrando-se mais despretensiosos.

A última fase (Desinvestimento) pode ser tranquila ou conturbada, sendo influenciada pelo modo como foram vividos os estádios anteriores (Huberman, 2007).

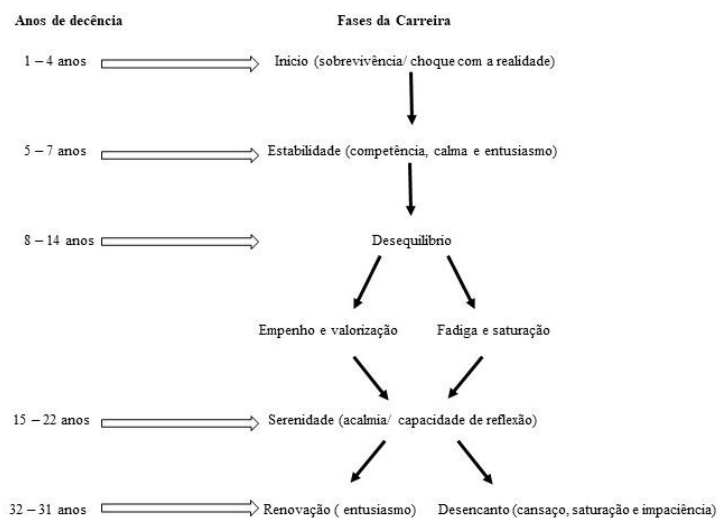
No nosso país, o primeiro estudo longitudinal sobre o desenvolvimento profissional docente surgiu no final da década de 90, foi levado a cabo por Gonçalves (1990), tendo como público-alvo educadores de infância e professores do 1º, 2º e 3º ciclo do ensino básico. Relativamente a essa investigação, José Alberto Gonçalves salienta:

a maneira de ser professor varia, pois, ao longo da carreira, configurando um processo evolutivo em que é possível identificar momentos específicos, marcados por diferenças de atitude, de sentimentos e de empenho na prática educativa, resultantes do modo como ele percebe as relações com os pares e com os alunos, a sua prática e o sistema educativo em geral (Gonçalves, 2009).

Com estes dois estudos, Gonçalves (1990, 2009) obteve resultados muito próximos dos de Huberman (2007). Baseando-se em pressupostos como idade, formação inicial e contínua, características pessoais e profissionais, estabeleceu cinco etapas de desenvolvimento profissional, a saber:

- 1ª Etapa, designada de início, diz respeito aos primeiros 4 anos de profissão docente, que segundo Gonçalves (2009) “é caracterizada por uma «variação» entre a luta pela «sobrevivência», determinada pelo «choque do real», e o entusiasmo da «descoberta» de um mundo profissional ainda algo idealizado, que se abre às professoras que estão a iniciar a sua carreira” (Gonçalves, 2009, pp. 25-26).
- 2ª Etapa (Estabilidade) situa-se entre os 5 e os 7 anos de exercício de funções, “podendo prolongar-se, em alguns casos, até cerca dos 10 anos” (Gonçalves, 2009, p. 26). Segundo o investigador, esta contraria a primeira etapa, pois neste período os docentes mostram-se mais confiantes, sentem-se mais competentes e mais satisfeitos com o trabalho realizado.
- 3ª Etapa, designada de Divergência, é um período de “desequilíbrio”, podendo gerar um maior investimento, empenho e entusiasmo na profissão, uma busca de “cada vez maior valorização profissional”, ou em sentido contrário, um afastamento “alegando cansaço e saturação, deixando-se mesmo cair na rotina” (Gonçalves, 2009, p. 26).
- 4ª Etapa - Serenidade -, situada entre os 15 e os 22 anos de serviço docente, é caracterizada por “uma acalmia distendida, fruto não propriamente de uma quebra no entusiasmo profissional da etapa anterior, mas, sobretudo por um distanciamento afetivo” (Gonçalves, 2009, p. 26). Para o autor estes sentimentos têm por base a noção clara de competência, “a convicção de que se faz bem, o que por vezes já não será alheio a um certo conservadorismo” (Gonçalves, 2009, p. 26).
- 5ª Etapa é chamada pelo pesquisador de “renovação do interesse e desencanto” (Gonçalves, 2009, p. 26). Situada no final do percurso profissional (entre os 23 e os 31 anos), nesta etapa podemos constatar sentimentos díspares nos docentes. Estas dualidades de sentimentos são vertidos nas palavras de Gonçalves (2009, p. 26) ao assegurar que um número significativo de docentes “demonstrou cansaço, saturação e impaciência na espera pela aposentação (...) já não se sentindo capazes de ouvir e aguentar as crianças” e um número mais reduzido diziam ter “um interesse renovado, mostrando-se entusiasmadas e desejando aprender coisas novas”. Para melhor compreensão da proposta de Gonçalves (2009), apresentamos a Gráfico 2.2.

Gráfico 2.2. Etapas da carreira docente, adaptado de Gonçalves (2009, p. 25).



Clarificando o significado e impacto que as vivências pessoais e sociais podem ter no modo de encarar a profissão ao longo dos anos, José Alberto Gonçalves reitera:

sendo os percursos profissionais pessoalmente vivenciados e socialmente construídos, neles pesando, por vezes, de modo determinante, fatores de natureza aleatória, o desenvolvimento da carreira docente não deve ser tomado num sentido determinístico, dada até a sua possibilidade de alteração configuracional, designadamente em termos de “limites” temporais das etapas ou fases, sempre que a estrutura da carreira e/ou algumas das suas condicionantes se modificam (Gonçalves, 2009, p. 26).

Estas palavras estão impregnadas de atualidade pois, como é do conhecimento de uma grande maioria, nas últimas décadas temos assistido a alterações significativas na carreira docente e no estatuto social dos professores. Estas transformações são o fruto da massificação da profissão, das políticas ministeriais, que modificaram de modo radical um percurso que no início do exercício da profissão tinha determinado limite temporal e atualmente foi alargado em muitos anos e pelo facto do saber, que até então era atribuído aos docentes, estar disseminado por vários setores da sociedade. Estas alterações tem provocado “mal-estar” e desencadeado protestos amplamente divulgados nos órgãos de comunicação social. O sustentáculo de muitas das reivindicações e descontentamento docente é a falta de reconhecimento por parte dos superiores hierárquicos e da sociedade em

geral. A propósito do reconhecimento no setor laboral e do impacto que este tem nos indivíduos, Rolo (2020, p. 143) declara o seu papel primordial enquanto agente “dos processos de desenvolvimento e evolução das profissões, da relação entre os grupos socioprofissionais e o Estado (...), desempenha[ndo] um papel fundamental na edificação da identidade individual e na salvaguarda do equilíbrio psíquico”.

As lutas de que nos fala Nóvoa (2007, p. 16) são espaços comuns ao longo de gerações de docentes. A estes são colocados desafios de ensino num sistema de massas, com grupos heterogéneos, com diferentes origens, onde escasseiam recursos humanos e materiais, se avolumam funções e deveres, diminuem salários e se confrontam com obstáculos como os reposicionamentos na carreira. Especificamente ao nosso grupo-alvo (educadores de infância) e segundo as OCEPE (2016) é solicitado que tenham objetivos educativos, isto é, que reflitam sobre as finalidades e eficácia da sua ação, tendo sempre em vista uma educação inclusiva e imparcial. Neste sentido devem planificar e desenvolver atividades que atendam aos interesses e necessidades das crianças que compõe os seus grupos, não perdendo de vista a heterogeneidade dos mesmos quanto a idades, estádios de desenvolvimento, proveniências e vivências anteriores, etc. A maioria das crianças em idade pré-escolar, com 3 a 6 anos é muito ativa, tem uma ânsia de descoberta e, assim sendo, estudar a atitude dos docentes implica observar algumas características destes, como: idade, habilitações académicas e tipo de vínculo contratual. Estes aspetos não servem apenas para caracterizar a população investigada, como poderão explicar alguns dos constrangimentos - envelhecimento, cansaço, exaustão, desmotivação - exibidos por este grupo de recrutamento.

No documento, intitulado “*Estado da Educação 2021*” ficamos a conhecer o grupo de recrutamento em estudo que, segundo o Conselho Nacional de Educação (CNE, 2022) é formado maioritariamente por mulheres. No mesmo pode ler-se, “a evolução do número de educadores de infância, em Portugal, mostra uma tendência de aumento a partir de 2015/2016 no ensino público” (CNE (2022, p. 190). No tocante à idade dos docentes é destacado ser “visível o envelhecimento (...), que se tem acentuado ao longo dos anos, como aliás tem sido referido nos anteriores relatórios sobre o Estado da Educação” (CNE, p. 191). Salientamos que maioritariamente os docentes têm 50 anos ou mais (55,1%) e em sentido inverso, os educadores mais jovens, com 30 anos ou menos estão representados em número diminuto (3,1%) (CNE, 2022). Sobre este tema recordamos as notícias veiculadas recentemente, que dão conta do facto deste grupo de recrutamento ser o mais velho de todos

os grupos disciplinares, podendo ler-se no Jornal Expresso de 25 de setembro de 2023 que “o envelhecimento dos Professores em Portugal tem sido visível e os mais velhos são os do pré-escolar, alargando para mais de 50 anos a diferença que os separa dos alunos”.

No que às habilitações académicas concerne o Conselho Nacional de Educação menciona os docentes da educação pré-escolar detêm na sua maioria uma licenciatura ou equiparado, quase 80% em 2020/2021. Desde o início da série, o número de doutorandos ou mestres subiu até 2016/2017, ano em que atingiu o número mais elevado (919), decrescendo a partir de então, embora com oscilações, observando em 2020/2021 um número superior (mais de 226) ao registado em 2011/2012 (CNE, 2022).

Relativamente ao vínculo laboral e baseados no relatório supracitado afirmamos que a maioria dos educadores de infância tem um vínculo laboral estável, ou seja, pertence aos “quadros do Ministério da Educação (81,4%)” (CNE, 2022, p. 193).

Cruzando a análise dos dados observados anteriormente com outros fatores examinados por diversos estudos, que associam a profissão docente a uma atividade geradora de *stress*, desgaste, desmotivação e *burnout*, fazemos referência as investigações levadas a cabo por Cau-Bareille (2014, 2016), Alves e Pereira, (2018), Varela, et al. (2020) e Varela, della Santa, Leher, Silveira e Rolo (2022).

Relativamente às questões físicas e psicológicas que mais afetam os docentes, Cau-Bareille (2016) enuncia que se prendem a problemas como aumento do tempo de permanência na profissão, atividade extremamente intensa a nível cognitivos, aumento das funções e do grau de exigência, intolerância ao ruído, perda de paciência, tensão nervosa e dificuldades em realizar tarefas físicas (por ex.: sentar no chão e pegar crianças ao colo no caso dos educadores de infância). Perante tais constatações, a investigadora salienta que os docentes não lidam bem com as limitações físicas e psicológicas, que os levam a sentirem-se desgastados, tornando o desempenho profissional muito penalizador à medida que a idade e os anos de funções avançam (Cau-Bareille, 2016).

Estudiosos das questões do *stress*, cansaço e *burnout*, Raquel Varela, Roberto della Santa, Henrique Oliveira, António Coimbra de Matos, Duarte Rolo, Roberto Leher e João Areosa mencionam:

o desgaste profissional não ocorre num qualquer tempo ou espaço. Apesar de já detetado há muito, a perceção ampliada deste problema surgiu pari passu com as políticas de austeridade, um eterno retorno do “fazer mais, com menos”, e casos de exaustão

provocados, sobretudo, por sobrecarga de trabalho, realizado em escassez de condições laborais efetivas (Varela et al., 2020, p. 185).

À desmotivação e mal-estar sentido pelos docentes não são alheias as políticas ministeriais praticadas pelos sucessivos governos de alguns anos a esta parte. É do domínio público a instabilidade pessoal e profissional dos professores contratados ao longo de anos, o congelamento das progressões na carreira e a existência de cotas para progressão e diretamente relacionado com este item, a avaliação de desempenho docente, que veio trazer hostilidade às escolas, gerando rivalidades, desconforto entre pares, dando lugar ao individualismo em nome da obtenção de uma classificação que possibilite a tão desejada progressão e ainda, o alargamento da idade da reforma que leva muitos docentes a questionarem-se sobre as suas reais capacidades no final da carreira.

Contudo, apesar de todas as limitações psicológicas e físicas identificadas pelos investigadores supracitados ao longo dos seus estudos, estes reiteram que as educadoras de infância destacam os aspetos afetivos e relacionais quer com as crianças, quer com os pares, que contrabalançam os efeitos causados pelo desgaste profissional (Cau-Bareille, 2014 e 2016; Varela, et al., 2022). O caráter afetivo da docência já tinha sido evidenciado por Margarida Marta e Amélia Lopes:

uma forte vinculação à profissão, sendo o núcleo identificatório das suas identidades composto pela própria profissão onde ocupam lugar de destaque as crianças (na dimensão da relação educativa), a criatividade (na dimensão do conhecimento) e a relação entre colegas (na dimensão do desenvolvimento profissional) (Marta & Lopes, 2012, p. 173)

Focar a nossa análise na educação pré-escolar e no papel dos educadores de infância enquanto condutores de práticas educativas, leva-nos inevitavelmente a uma reflexão sobre o modo como estes se sentem na profissão e se projetam pedagogicamente na ação direta com o grupo de crianças de diferentes origens e contextos socioculturais (Oliveira-Formosinho, 2007). Assim sendo, torna-se inevitável examinar os modelos curriculares que servem o propósito de atender a todas e cada uma das crianças que frequentam as salas de jardim de infância.

2.2. Modelos curriculares

2.2.1. Perceções sobre alguns dos modelos curriculares

É um lugar-comum falar da educação como um dos fatores que mais contribui para eliminar desigualdades, sendo vista como elevador social em contextos de maior vulnerabilidade. A educação de infância, pelo facto de não fazer parte da escolaridade obrigatória, nem sempre é enquadrada nestes parâmetros, sendo muitas vezes esquecida a importância já comprovada de uma intervenção o mais precoce possível como forma de eliminar ou minimizar muitos dos problemas com que a educação se depara no futuro. Os educadores de infância e os seus grupos são variadíssimas vezes “excluídos” de projetos e ações pelos superiores hierárquicos, por falta de representatividade nas direções dos Agrupamentos a que pertencem ou por desconhecimento da realidade daqueles contextos. Desta constatação emerge um paradoxo que, na nossa ótica, consideramos grave se atendermos aos estudos e recomendações de investigadores e da tutela. Por um lado, temos a importância de intervir e trabalhar as questões relacionadas com a cidadania, diversidade e interculturalidade o mais precocemente e, por outro lado, a constatação, de que na maioria das situações a educação de infância é deixada de fora em grupos de trabalho constituídos nos Agrupamentos de Escola. Esta asserção colide com as orientações emanadas do documento “Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania” (ENEC, 2017, pp. 4-10), onde é aconselhado “o reforço da Educação para a Cidadania desde a Educação pré-escolar” e a introdução transversal no currículo “da responsabilidade do/a docente titular de turma e decorrente da decisão acerca dos domínios a trabalhar e das competências a desenvolver ao longo do ano, definidos em sede de Conselho de Docentes”. A constatação de que nem sempre se cumprem os normativos é contrária às palavras de Costa (2016, p. 4), que no preâmbulo das Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar (OCEPE, 2016) salienta a sua importância “como principal fator de desenvolvimento humano e social”, trabalhando competências e capacidades para o “exercício de cidadania ativa”, despertando nos indivíduos “esta atitude de permanente disponibilidade para a educação” e dotando-os de “ferramentas para aprender e querer aprender”.

Para João Costa

todo o sistema educativo tem a aprender com a educação pré-escolar. Este é o nível educativo em que o currículo se desenvolve com articulação plena das aprendizagens, em que os espaços são geridos de forma flexível, em que as crianças são chamadas a participar ativamente na planificação das suas aprendizagens, em que o método de projeto e outras metodologias ativas são usados rotineiramente, em que se pode circular no espaço de

aprendizagem livremente (...). Há uma tendência a esquecermo-nos de olhar para a educação pré-escolar e de constatar que muito do que hoje se procura já existe neste contexto (OCEPE, 2016, p. 4).

As OCEPE (2016) têm como função principal dar o suporte teórico de que os docentes necessitam para construir e gerirem o currículo, em articulação com a equipa educativa e de acordo com os interesses e necessidades das crianças que compõe o seu grupo. Formosinho (2020, p. 21) certifica esta ideia ao assegurar que “não há nenhuma contradição entre as orientações curriculares, ou seja, as orientações curriculares nacionais (na educação de infância, como em qualquer nível de ensino) são compatíveis com a adoção e desenvolvimento de modelos curriculares diversos”. Assim, abandona-se a ideia da pedagogia tradicional, que segundo Oliveira-Formosinho e Formosinho (2024, p. 4) não é mais do que o “ modo tradicional de ensinar e aprender [que] veicula uma imagem de educadora e de criança como sujeito passivo que faz uma «acumulação bancária» de conteúdos tradicionais que transmite à criança para que ela memorize”. Assume-se o papel primordial da pedagogia participativa, onde cada criança é vista como construtora do seu conhecimento e posicionada no centro da ação pedagógica. Para esta mudança de paradigma contribuíram desde logo, as teorias desenvolvimentistas de Dewey e Vygotsky. Segundo Vygotsky (1979), existem implicações psicológicas significativas no desenvolvimento da criança, a quem é dada a possibilidade de participar ativamente nas atividades do quotidiano. Esta mesma constatação foi referida por Lima (2021, p. 4) que, ao citar Dewey (2007), afirma que “a verdadeira vocação da educação coincidirá com a vocação predominante nos seres humanos que é viver” e [...] “que não há nada a que a educação esteja subordinada, exceto a mais educação”. Com esta asserção, Lima (2021) destaca o caráter crítico de Dewey (2007) relativamente à pedagogia tradicionalista. Pela observação do Quadro 2.2. podemos examinar as diferenças existentes entre os dois paradigmas, tendo uma maior perceção das suas implicações em termos desenvolvimentais.

Quadro 2.2. Pedagogia Tradicional versus Pedagogia Participativa

	Pedagogia Tradicional	Pedagogia Participativa
Finalidade	Aprendizagem estruturada de forma rígida. Transmissão de conhecimento hierarquizado. Tarefas delineadas e estruturadas pelo docente. Motivação conseguida através de estímulos exteriores (matérias didáticas, fichas, etc.). Escolarizante e compensadora.	Aprendizagem alicerçada nas vivências da criança. O conhecimento é construído a partir de experiências contínuas de interação criança – criança, criança – docente, criança – meio. A motivação para a realização das tarefas é sustentada pelo interesse intrínseco da criança em realizar a atividade.
Criança	Sem qualquer conhecimento e vivências anteriores. Passiva/Receptora de informação. Memoriza e reproduz a informação recebida. Estímulo motivacional através de reforço positivo exterior.	É vista como alguém que tem capacidades e competências. Tem um papel ativo enquanto construtor de conhecimento. Aprende através da experiência interativa e contínua. A motivação parte de si, pois a tarefa a desempenhar parte do seu interesse e como tal tem maior significado.
Educadora de Infância	Detentor de todos os conhecimentos e informações. Transmissor de informação e conhecimento.	Organiza o ambiente educativo (espaços, tempos e materiais) tornando-os desafiantes e estimulantes para a criança. Observa a criança e pratica uma escuta ativa. Pensa o processo de aprendizagem como momentos de partilha entre criança e adulto. Todas as atividades são concebidas tendo por base a interação e a continuidade educativa.
Participação	À criança tem um papel menor no processo. Toda a informação e conhecimento é “oferecido” pelo docente. À criança cabe a função de estar atenta e memorizar a informação, replicando-a quando lhe for solicitado.	A criança é coconstrutora da sua aprendizagem. Promove a igualdade e a inclusão da diversidade. Respeita os ritmos de aprendizagem individuais. Respeita a origem das crianças, os seus valores, crenças e cultura.
Escola/JI	Espaço fechado à realidade exterior e a possíveis parcerias (comunidade local, famílias e outros).	Espaço aberto à diversidade e interculturalidade, aproveitando ao máximo todo o potencial da interação de todos (crianças, educadora de infância, família, comunidade, etc.).
Epistemologia	Pedagogia redutora da capacidade de ação dos vários agentes do processo educativo (docentes, crianças, famílias, comunidade educativa, etc.). Baseada em manuais, materiais rígidos e estruturantes selecionados pelo docente.	Pedagogia que coloca os centros de Educação de Infância como espaço de promoção da igualdade, responsabilidade social, inclusão da diversidade e participação de crianças e suas famílias. A imagem do docente e da criança é de competência e colaboração.
Avaliação	Focada nos resultados a obter. Comparação de resultados entre crianças. Repetição sistemática dos conteúdos ainda não assimilados.	Baseada no questionamento e na observação contínua, sistemática, nas narrativas da criança. Suportada pela documentação pedagógica, que permite descrever, compreender, interpretar e dar significado ao dia a dia da criança. Avaliação vista como um processo cíclico de ação- reformulação- ação. Avaliação/ autoavaliação realizada com a criança e documentada através de portfólio de desenvolvimento profissional, reflexivo e das crianças.

Fonte: adaptação de Oliveira- Formosinho (2020, pp.16-20)

O propósito educativo da pedagogia participativa é demonstrado por Catarina Tomás e Manuela Ferreira ao aludirem que

mudar para formas participativas e inclusivas de desenvolver a ação pedagógica com as crianças no JI requer ousadia para desafiar a relação tradicional entre adulto e criança e criatividade e imaginação para mobilizar metodologias socioconstrutivistas participativas (holísticas) imbuídas de uma ética da escuta (Tomás & Ferreira, 2020, p. 15).

Assim sendo, entende-se que o currículo na educação de infância deve ser visto como um conjunto de ações que são levadas a cabo com o propósito de estimular as aprendizagens da criança, e a sua construção deverá ter em conta o grupo a quem se destina e as suas especificidades socioculturais. Introduzimos nesta apresentação de ideias o “paradigma da educação intercultural” e “a importância da interação e do diálogo entre culturas como ferramentas de aprendizagem mútua, de reciprocidade e de troca numa lógica baseada não apenas no respeito pelas identidades, mas também na procura de compreensão mútua e da convivência pacífica” (Conselho Nacional da Europa, 2022, p. 4).

Cientes da importância da ação educativa em contextos de educação de infância, de seguida analisaremos mais detalhadamente alguns dos modelos curriculares onde a pedagogia diferenciada pode aportar mais-valias significativas ao acolhimento e inclusão de todas as

crianças que frequentam aqueles espaços escolares. A referência a estes modelos curriculares - High Scope, Reggio Emilia e Movimento da Escola Moderna - em detrimento de outros fica a dever-se ao facto de serem aqueles que foram identificados como sendo os adotados pelas educadoras de infância que participaram nesta investigação.

2.2.1.1. O modelo currículo High-Scope

O espaço escolar onde integramos todos os níveis de educação e ensino deve ser encarado como um local de encontro de culturas, pautando a sua ação diária pela atenção à diversidade, à cooperação entre todos os seus agentes das mais díspares proveniências - crianças, docentes, assistentes operacionais, famílias, entidades locais -, encarando esta multiplicidade de culturas como um ponto de encontro e enriquecimento pessoal e coletivo (Lopes & Santos, 2018).

Ao expor o seu entendimento sobre a educação de infância e o currículo High-Scope, Júlia Oliveira-Formosinho assegura que,

a educação pré-escolar não pode ser objeto de uma única resposta, completa e definitiva.

As finalidades da educação pré-escolar que se estabelecem dependem daquilo que se pensa ser o Mundo, o Homem, a vida, a Natureza, a criança, a aprendizagem e o desenvolvimento, mas dependem também do momento histórico e do contexto social e cultural em que a questão está a ser colocada (Oliveira-Formosinho 2020, p. 72).

O currículo High-Scope, que inicialmente era designado de Perry Pre-School Project, teve como primeiro impulsionador David Weikart, na década de 60, em Ypsilanti, Michigan, Estados Unidos da América (Epstein & Hohmann, 2019). Este projeto na sua génese inicial tinha com principal objetivo “o atendimento a crianças com necessidades educativas especiais” (Oliveira-Formosinho, 2020, p. 72). Esta mesma constatação pode ser identificada nas palavras de Epstein e Hohmann (2019) ao mencionarem que nos primórdios o modelo foi desenvolvido para atender a crianças em risco de fracasso escolar originárias de bairros socialmente desfavorecidos. Posteriormente e por influência das teorias do desenvolvimento infantil de Dewey e Piaget, as crianças passaram a ser vistas como “agentes ativos que constroem o seu próprio conhecimento do mundo enquanto transformam as suas ideias e interações em sequências lógicas e intuitivas de pensamento e ação” (Hohmann & Weikart, 1997, p. 22). Gomes (2014, p. 12) salienta que “este modelo defende a promoção de

aceleração (experiências-chave) que ajudam as crianças a progredir ao estágio seguinte de desenvolvimento”.

O currículo High Scope encontra-se vinculado a um conjunto de princípios que “guiam os educadores de infância no seu trabalho diário com as crianças” (Epstein & Hohmann, 2019, p. 4). Pela observação atenta da Figura 2.1. podemos ter uma visão de todos os tópicos que constituem esses princípios.



Figura 2.1. Roda de Aprendizagem Pré-escolar High Scope, adaptado de Epstein & Hohmann (2019, p. 4).

Da observa o detalhada da Figura 2.1. destacam-se os quatro eixos principais, a saber: intera o adulto-criança, rotina diária, contexto de aprendizagem e avalia o. Seguidamente analisaremos com maior pormenor cada um dos itens que compõem a Roda de Aprendizagem. Relativamente   intera o adulto-criança referimos a sua importância enquanto garante de “um clima psicologicamente seguro para os jovens alunos” (Epstein & Hohmann, 2019, p. 5). Este clima de que nos falam as autoras baseia-se na escuta ativa, no encorajamento e na implementa o de “estratégias de intera o positivas”, alicerçando-se nos pontos fortes, auxiliando as crianças nas várias atividades e “adotando uma abordagem de resolu o de problemas e conflitos sociais” (Epstein & Hohmann, 2019, p. 5). Para Lino

(2006), os docentes que seguem este modelo curricular utilizam estratégias que lhes possibilitam mediar conflitos entre as crianças dos seus grupos.

Quanto à rotina diária, que marca os tempos de atividade no jardim-de-infância “permite que as crianças pequenas antecipem o que se passará a seguir e dá-lhes bastante controlo sobre o que irão fazer durante cada parte do seu dia no programa pré-escolar” (Epstein & Hohmann, 2019, p. 5). A investigadora Oliveira-Formosinho (2020, p. 83) fala-nos da rotina diária como aquela que dá à criança a possibilidade de “organizar o seu tempo e as suas atividades de forma mais independente” e destaca que a mesma permite distintos momentos - “trabalho individual da criança (...) atividades de pequenos grupos e de grande grupo, com vista à interação e à cooperação que permitem processos autorreguladores da existência do *self* autónomo e da conservação do outro”. Da rotina diária destacamos “o processo planear-fazer-rever, que permite às crianças expressarem as suas intenções, realizá-las e refletir sobre o que fizeram” (Epstein & Hohmann, 2019, p. 6). O tempo designado de pequeno grupo, é aquele em que as crianças têm oportunidade de explorar “materiais novos, ou materiais já familiares, que os adultos selecionaram com base nas suas observações diárias dos interesses das crianças” (Epstein & Hohmann 2019, p. 6). Quanto ao tempo de grande grupo, como o próprio nome indica, é o momento por excelência para explorar histórias, canções, realizar jogos de grupo, conversar, desenvolver projetos comuns (Epstein & Hohmann, 2019).

No tocante aos contextos de aprendizagem (áreas, materiais e armazenamento), mencionamos que a sala está dividida em vários centros de interesse - casa, biblioteca, expressão plástica, construções, ciências e outras que poderão surgir ao longo do ano fruto dos interesses do grupo (Oliveira-Formosinho, 2020), que “permite[m] à criança uma vivência plural da realidade e a construção da experiência dessa pluralidade” (Oliveira-Formosinho, 2020, pp. 83-84). Estas “áreas de interesse específicas” (Epstein & Hohmann, 2019, p. 5), organizadas pelos educadores de infância suportam “o interesse persistente das crianças pré-escolares nas atividades em curso, como brincadeiras com água e areia, construções, solução de *puzzles*, faz-de-conta, desenho, pinturas, leitura, escrita, contagem, arrumação, escalada, canto e movimento” (Epstein & Hohmann, 2019, p. 5).

Relativamente aos materiais, que podem ser comprados, naturais, reciclados, trazidos de casa, etc. estão “visíveis, acessíveis e etiquetados” (Oliveira-Formosinho, 2020, p. 85), colocados em “prateleiras baixas, caixas transparentes” (Epstein & Hohmann, 2019, p. 6), rotulados com recurso a palavras e imagens para facilitar a identificação por parte da criança,

permitindo-lhe, por um lado, concretizar os seus projetos autonomamente e por outro, arrumar no final da tarefa (Epstein & Hohmann, 2019).

Em relação à avaliação no currículo High Scope, destacamos que esta engloba um conjunto de preceitos - “observar, documentar, analisar e procurar melhorar continuamente as interações com as crianças, famílias e colegas de trabalho” (Epstein & Hohmann, 2019, p. 6). Esta implica que os educadores de infância anotem diariamente as suas observações, reflitam sobre elas na hora de planificar as atividades e as utilizem para realizar a avaliação individual da criança (Epstein & Hohmann, 2019), ou tal com referem Isabel Lopes da Silva, Liliana Marques, Lourdes Mata e Manuela Rosa

observar o que as crianças fazem, dizem e como interagem e aprendem constitui uma estratégia fundamental de recolha de informação. Porém, essa observação não se pode limitar às impressões que os/as educadores/as vão obtendo no seu contacto diário com as crianças, exigindo um registo que lhes permita contextualizar o que foi observado e situar essas informações no tempo. Anotar o que se observa facilita, também, uma distanciação da prática, que constitui uma primeira forma de reflexão (OCEPE, 2016, p. 13).

Esta “avaliação fundamentada nas experiências quotidianas das crianças na sala de aula é um elemento-chave dos programas High Scope” (Epstein & Hohmann, 2019, p. 7), que reforça a ideia de que “em todos os contextos educativos e formativos, a avaliação para a aprendizagem e para o desenvolvimento do currículo revela-se, por conseguinte, uma prática imprescindível” (OCEPE, 2016, p. 13).

Falar sobre o currículo Pré-escolar High Scope, implica observar a criança e tudo o que lhe diz respeito. Destacamos desses contextos que a rodeiam, interagem com ela e influenciam as suas aprendizagens, maneira de ser e estar, a família como primeiro espaço de socialização. Para Epstein e Hohmann (2019, p. 92) “o envolvimento das famílias é crucial para o desenvolvimento global das crianças e para o seu sucesso escolar”. Direcionando a análise para a questões de acolhimento e inclusão de todas as crianças e suas famílias no espaço escolar, podemos aludir que segundo as Orientações Curriculares (OCEPE, 2016), cabe ao educador de infância, desenvolver estratégias e momentos que possibilitem a todas as famílias serem escutados e as suas ideias analisadas e ponderadas, criando um clima de colaboração, interação positiva, respeito e segurança. Esta proximidade e interação recíproca entre escola-família propicia “relações de confiança mútua [que] permite[m] aos pais /familiares expor as suas opiniões, expectativas e dúvidas e ser esclarecidos sobre as opções

tomadas pelo/a educador/a” (OCEPE, 2016, p. 28). Em face a esta abertura ao diálogo, os educadores de infância alcançam um conhecimento das famílias e do seu funcionamento mais próximo da realidade e, assim, conseguem uma atuação mais adequada e adaptada à realidade (OCEPE, 2016). Este envolvimento parental pode traduzir-se em encontros formais (reuniões agendadas), informais (telefonema, encontro pontual, mensagem escrita) e participação de um dos pais/encarregados de educação em atividades de sala (contar uma história, fazer um bolo, ensinar um jogo, etc.). Para Mata e Pedro (2021, p. 10) esta partilha reflete-se “na motivação e nos resultados de aprendizagem dos filhos” ao mesmo tempo que promove a “construção de valores educativos e recursos motivacionais, no incentivo ao esforço realizado pela criança, na partilha de expectativas sobre os processos de aprendizagem”. As autoras citam Grolnick e Slowiaczek (1994) para explicar que no envolvimento parental podemos identificar três dimensões - comportamental, disponibilidade pessoal e envolvimento cultural. A primeira dimensão relaciona-se com o facto dos pais “participarem nas atividades que são propostas” fazendo [por um lado] com que a criança valorize a escola e [por outro] obtendo maior conhecimento sobre estratégias para ajudar os filhos a ultrapassarem dificuldades (Mata & Pedro, 2021, p. 12). A partilha de experiências e pontos de vista sobre a escola, encarada como a dimensão de disponibilidade pessoal “permite construir junto da criança sentimentos positivos face ao contexto escolar” e revela o cuidado dos pais em relação ao dia-a-dia dos seus educandos (Mata & Pedro, 2021, p. 12). A terceira dimensão - envolvimento cultural - está subjacente à realização de iniciativas desafiadoras, podendo traduzir-se na partilha de “experiências culturais, (...) exposições, (...) espetáculos, visitas a monumentos, espaços naturais” (Mata & Pedro, 2021, p. 13).

Pensar em High Scope como um currículo orientador de práticas em contextos de educação de infância, onde as questões de interculturalidade são uma realidade, faz-nos refletir sobre as possibilidades que este modelo aporta para crianças e adultos em interação, com ideias próprias, culturas e valores individuais, que podem, em determinadas ocasiões serem desencadeadores de conflitos. Segundo Epstein (2010), o educador de infância que vê como uma mais-valia o envolvimento e participação dos pais na vida escolar dos seus filhos, trabalha em prol de um ambiente escolar impulsionador de equidade, respeito e convivência democrática entre todos os intervenientes no processo educativos. Esta constatação pode ser confirmada pelas palavras da autora (Epstein, 2010), ao colocar em destaque a importância

das parcerias educativas que se estabelecem entre docentes, crianças e pais como garante de uma comunidade mais solidária.

2.2.1.2. Modelo pedagógico Reggio Emilia

Para iniciar a exploração do Modelo Reggio Emilia, nada melhor do que fazer menção à sua página oficial, onde pode ler-se:

Reggio Emilia Approach is an educational philosophy based on the image of a child with strong potentialities for development and a subject with rights, who learns through the hundred languages belonging to all human beings, and grows in relations with others. This educational project, which has become a reference point throughout the world, develops and renews each day in Reggio Emilia's municipal infant-toddler centres and preschools (Reggio Emilia Approach, 2024, parágrafos 1 e 2).

Numa breve abordagem histórica, aludimos que surgiu em Itália, numa aldeia localizada na região de Emília Romana, corria o ano de 1946 (Lino, 2020). O rasto de destruição e miséria deixados pela Segunda Guerra Mundial deu o mote para que um grupo de mães trabalhadoras tomassem a decisão de unir esforços para construir uma escola para os seus filhos pequenos. Procuraram apoio junto das famílias e comunidade, constituindo um grupo alargado de cidadãos (pais, comerciantes e sociedade em geral) que “clama[vam] para os seus filhos novas oportunidades que promov[essem] o sucesso escolar” (Lino, 2020, p. 110) e modificassem o paradigma educacional da cidade, rompendo com a tradicional educação ligada à igreja (LeBlanc, 2012).

Com a vinda de Loris Malaguzzi (pedagogo e professor) para a cidade, em busca de informações sobre este modo inovador de fazer escola, o modelo tomou outro impulso. Sobre a sua orientação “inicia-se um trabalho em equipa com o propósito de compreender e conhecer as crianças, as suas necessidades e os seus interesses, constituindo-se assim o ponto de partida para o desenvolvimento de uma nova experiência educacional” (Lino, 2020, p. 110). Inicialmente, na década de 50, guiados por “Rosseau, Locke, Pestalozzi e Froebel”, entre outros, mais tarde, nos anos 60, “influenciada pelo diálogo com as teorias de Dewey, Claparède, Decroly, Freinet, Wallon, Dalton, Erickson, Piaget, Vygotsky, Bronfenbrenner” (Lino, 2020, pp. 114-115).

A exemplo do Currículo High Scope, no Modelo Reggio Emilia “acredita-se que a criança tem um papel ativo na construção do conhecimento do mundo” (Lino, 2020, p. 115). Para a

investigadora são pressupostos desta pedagogia a crença de que as crianças são competentes e através de experiências significativas adquirem novos conhecimentos (Lino, 2020).

Em Reggio, o lado estético é muito valorizado, e segundo Dalila Lino

reflete-se no cuidado com o ambiente (no mobiliário, nos objetos e materiais, nos locais de realização das atividades), na inclusão do *atelier* como espaço privilegiado para o desenvolvimento de múltiplas formas de expressão (...), na escuta atenta da criança, na documentação pedagógica dos processos e produtos das experiências de aprendizagem (Lino, 2022, p. 116).

O espaço na filosofia Reggio Emilia é “considerado o terceiro educador” (Ponzio & Pacheco, 2018, p. 25). As crianças são desafiadas a explorá-lo, interagindo com ele, realizando experiências diversificadas, que são registradas através de vídeo, fotografias ou outras representações, utilizando vários suportes e técnicas diversificadas. Os educadores de infância são os impulsionadores destas experiências e os *ateliers*, com materiais diversificados, são o local por excelência dessas produções infantis. São estas as “cem linguagens das crianças” de que nos fala Malaguzzi (Spaggiari & Rinaldi, 2022) e que propiciam, através da representação simbólica o desenvolvimento intelectual da criança. A ênfase que é colocada no espaço arquitetônico - “o terceiro educador” (Lino, 2020, p. 120) -, é explicada por Malaguzzi citado em Spaggiari e Rinaldi (2022) ao aludirem que, “o ambiente deve ser uma espécie de aquário em que se refletem as ideias, a moralidade, as atitudes e culturas das pessoas que aí vivem” (p. 27). Nestes contextos, os adultos são desafiados a reconhecer e valorizar a maneira como a criança interpreta o que a rodeia, aquilo a que Malaguzzi mencionado em Rinaldi (2012, p 124) chama de “escuta atenta”. Esta escuta possibilita que os docentes identifiquem e valorizem todas as formas de expressão e comunicação das crianças. Segundo Lino (2020, p. 127), “a escuta como verbo ativo, significa interpretar, dar sentido e significado às mensagens dos outros. Escutar significa valorizar e legitimar as mensagens de quem comunica e, deste modo, colocar em diálogo as diferenças”. Esta maneira diferenciadora de ouvir implica da parte do educador abertura para o diálogo e tato para lidar com as diferenças, envolve “uma atitude de reconhecimento pela diferença, de aceitação do outro, sem juízos de valor ou preconceitos, requer uma profunda aberta à mudança” (Lino, 2020, p. 128).

As escolas têm um espaço comum denominado de *piazza* para onde convergem as salas de atividades. Estas estão divididas em áreas (jogos, construções, casa, biblioteca), sendo que

em cada uma é possível encontrar um pequeno *atelier* (Lino, 2020). As paredes são utilizadas para expor e documentar projetos (Lino, 2020, p. 123, citando Malaguzzi, 1994). O espaço exterior também ocupa um papel importante, sendo considerado como a continuidade do espaço sala, “respeit[ando] as características naturais, com zonas de sombra, de solo irregular e terreno uniforme, zonas com água e areia e outros materiais que permitem realizar uma diversidade de experiências” (Lino, 2020, p. 121). Neste local as crianças são convidadas ao contacto com a natureza, possibilitando-lhes experiências de cultivo, criação de animais, construções de grandes dimensões.

Quanto aos materiais, “organizados pelos adultos são, cuidadosamente, escolhidos de acordo com o contexto cultural da comunidade em que a escola está inserida e com os interesses e necessidades desenvolvimentais das crianças que a frequentam” (Lino, 2020, p. 121). Estes são postos ao dispor das crianças e adultos, colocados em caixas transparentes nos armários da sala.

Outro aspeto que consideramos muito importante neste modelo pedagógico é a conexão que se estabelece entre todos os intervenientes (crianças, educadores, pais e comunidade), sendo reconhecida por alguns autores (Rinaldi, 2012; Lino, 2020) como a pedagogia das relações. Quanto os grupos de crianças, salientamos a existência diária, ao início da manhã, de reuniões de grupo, onde são programadas as atividades a desenvolver durante o dia. Para autores como Ponzio e Pacheco (2018, p. 26), “este encontro matinal constrói e fortalece a formação do grupo e o sentimento de pertença”. Estes traços são muito importantes se pensarmos em termos de interculturalidade, pois tal como expõem os investigadores (Ponzio & Pacheco, 2018, pp. 26-27) “escutar os colegas, no seu sentido mais amplo da escuta, é um ato político que dá ao outro um lugar, que o retira do anonimato. Valoriza a força do grupo, identifica necessidades e estimula a colaboração (...)”. A propósito das interações que se estabelecem no modelo pedagógico em análise, Lino (2020, p. 116) diz-nos que em Reggio Emilia “procura-se promover as relações, as interações, a comunicação entre os três protagonistas do processo educativo - as crianças, os professores, os pais - e a comunidade em geral”. Tendo nascido da aspiração de algumas mães, a abordagem valoriza a relação e participação das famílias nas dinâmicas de escola, tal como salienta Dalila Lino ao afirmar que:

um dos pilares do modelo Reggio Emilia é o sentimento e a vivência de comunidade educativa, onde os professores e as famílias constituem uma equipa de trabalho,

cooperando e colaborando para conseguir um atendimento de melhor qualidade para as crianças. A aprendizagem processa-se de forma bilateral e recíproca entre crianças, professores e famílias, em que todos aprendem com todos (Lino, 2020, p. 111).

Das palavras de Lino (2020) depreende-se que a relação escola-família é um princípio basilar da filosofia educativa e que a organização e metodologia gira em volta desse relacionamento e participação, com vista à obtenção de objetivos comuns. As escolas têm “um sistema governativo [denominada de *consulta*], que envolve representantes dos diferentes setores da comunidade local, incluindo representantes das escolas e dos pais das crianças. (...) e “destina-se a resolver os problemas administrativos e a apoiar as necessidades das famílias e dos professores” (Lino, 2020, p. 112). São tarefas daquele organismo ajudar na resolução de problemas das famílias, delinear as melhores estratégias de envolvimento parental e avaliar o trabalho desenvolvido nas escolas. Este modo de agir auxilia no combate ao “isolamento dos pais e facilita o diálogo entre educadores e pais, os pais entre si, e entre estes e as crianças, estendendo-se, por vezes, ao diálogo com a comunidade” (Lino, 2022, p. 113). É através do diálogo que os pais expõem os seus interesses, os seus valores e as suas crenças, estreitando laços de colaboração com a escola, sendo estas questões fundamentais em termos de educação intercultural.

Em Reggio Emilia “não se aprende em função de disciplinas organizadas formalmente. O conhecimento é intercultural e as aprendizagens são construídas no desenvolvimento de projetos de investigação” (Ponzio & Pacheco, 2018, p. 23). Neste contexto, as crianças sentem-se acompanhadas nas suas descobertas, veem as suas capacidades valorizadas e experimentam um sentimento de amparo nas dificuldades que têm de enfrentar. Através de projetos comuns, trabalhos em pequeno e grande grupo, são estimuladas a “dialogar, criticar, comparar, negociar, levantar hipóteses, resolver problemas no âmbito do grupo” (Lino, 2022, p. 119). Esta metodologia ajuda na promoção de competências relacionais, imprimindo nos mais novos sentimentos de pertença a um grupo, de solidariedade para com os seus pares e de autorregulação.

Aos educadores de infância cabe o papel de ter uma “escuta ativa” dirigida à criança (Lino, 2020, p. 127). Os investigadores Ponzio e Pacheco (2018, p. 23) explicam que os docentes devem “escutá-la no seu sentido mais amplo, mais do que ouvi-la e observá-la. O adulto escuta a criança quando ela fala e quando está em silêncio, através dos seus gestos, das suas

grafias, da sua dança e dos seus movimentos”, pois é com base nesta interação entre adulto e criança, espaços e materiais, que se alicerça a estratégia de documentação de Reggio.

A este propósito Gunilla Dahberg e Peter Moss esclarecem que o ato de documentar implica observar, registar e realizar uma reflexão acurada:

documentation represents an extraordinary tool for dialogue, for exchange, for sharing. (...) it means the possibility to discuss and dialogue “everything with everyone” (teachers, auxiliary, staff, cooks, families, administrators and citizens) ...[S]haring opinions by means of documentation presupposes being able to discuss real, concrete things – not just theories or words, about which it is possible to reach easy and naïve agreement (Dahberg & Moss, 2014, p. 23).

No mesmo sentido Ponzio e Pacheco (2018) asseguram que documentar é muito mais que um acumulado de fotografias e filmes das crianças em atividade. Para os autores (Ponzio & Pacheco, 2018, p. 28) “é uma atitude diante da aprendizagem das crianças e, principalmente da relação entre os educadores e as crianças (...) é parte do quotidiano dos professores e sempre discutida no coletivo”. A documentação vista por este prisma implica não só registar, mas, e principalmente, interpretar o que se observou e registou em diferentes suportes (vídeo, fotografias, notas, etc.).

Em jeito de conclusão, focamo-nos nas diretrizes do modelo pedagógico sumariamente apresentado, e fazendo uma ligação à educação intercultural, afirmamos tal como Loris Malaguzzi citado no *site Reggio Emilia Approach*

a educação é um direito de todos, de todas as crianças, e como tal é uma responsabilidade da comunidade. A educação é uma oportunidade para o crescimento e a emancipação do indivíduo e do coletivo; é um recurso para adquirir conhecimento e aprender a conviver; é um ponto de encontro onde se pratica a liberdade, a democracia e a solidariedade e onde se promove o valor da paz. Dentro da pluralidade de conceções culturais, ideológicas, políticas e religiosas, a educação vive da escuta, do diálogo e da participação; baseia-se no respeito mútuo, valorizando a diversidade de identidades, competências e conhecimentos de cada indivíduo e, portanto, é qualificada como secular e aberta ao intercâmbio e à cooperação (*Reggio Emilia Approach*, 2024).

2.2.1.3. Movimento da Escola Moderna

O Movimento da Escola Moderna (MEM) foi fundado em 1966 por alguns professores, dos quais destacamos Sérgio Niza, Rosalina Almeida e Maria Isabel Pereira. Trata-se de uma “Associação Pedagógica de Professores e de outros Profissionais de Educação” (*site* Movimento da Escola Moderna, 2024, parágrafo 2), formada por aproximadamente dois mil docentes, de dezoito núcleos, espalhados pelo território nacional. Ao referir-se ao MEM e a Sérgio Niza, Aquino (2013, p. 795) expõe o caráter diferenciador do modelo e do pedagogo destacando que este coloca “os professores, como protagonistas-chave da intrincada engenhosidade escolar”. Neste sentido, o autor menciona que os docentes devem procurar que o espaço escolar se torne simultaneamente, um campo de formação em colaboração de crianças e adultos, fazendo com que “seja possível encontrar forma e vazão para um devir mais potente e engrandecedor das existências que lá se encerram” (Aquino, 2013, p. 797). Segundo Niza (2020, p. 142), no início do Movimento a “conceção empirista da aprendizagem assenta[va] no ensaio e erro (tateamento experimental de Freinet)”. Na atualidade, fruto da influência de alguns pedagogos dos quais destacamos Vygotsky, a aprendizagem passou a ser encarada como algo que deve ser realizado em cooperação entre crianças e docentes, que juntos desenvolvem projetos, realizam descobertas e que ao colaborarem em todo o processo tornam a aprendizagem mais efetiva (Niza, 2020). Esta afirmação é expressa por Niza (2020, p. 145) ao mencionar que “essa tomada de consciência (metacognição) da apropriação dos conhecimentos, através da vivência dos processos da sua construção, dá dimensão crítica e clarificadora (desmistificadora) aos saberes e acelera e consolida a internalização dos conhecimentos e das práticas sociais da sua construção”

Testemunhando a mesma linha de pensamento Baquero (2001, p. 32), citado por Niza (2020) defende que “o sujeito parece se formar na apropriação gradual de instrumentos culturais e na interiorização progressiva de operações psicológicas”. Estes princípios orientadores têm na sua gênese as teorias do desenvolvimento e a psicologia sociocultural de Vygotsky (1998). Ao refletir sobre as crianças em idade pré-escolar, o autor citado anteriormente destaca que “o aprendizado das crianças começa muito antes delas frequentarem a escola” (Vygotsky, 1991, p. 56). Esta primeira ideia assenta na concepção de que ao iniciar a frequência escolar, a criança já é portadora de aprendizagens prévias realizadas em contextos diversificados (família nuclear ou alargada, comunidade, etc.). Ao ingressar na Educação Pré-escolar, por exemplo, cada criança, dependendo do seu meio de proveniência, mais ou menos estimulante e desafiador, transporta uma carga socioafetiva, cognitiva e cultural. É

neste conhecimento prévio que se alicerça uma parte importante da teoria de Vygotsky (1991, p. 58). Para o psicólogo, toda a criança tem uma zona de desenvolvimento proximal, que se localiza na “distância entre o nível real (da criança) de desenvolvimento determinado pela resolução de problemas independentemente e o nível de desenvolvimento potencial determinado pela resolução de problemas sob orientação de adultos ou em colaboração com companheiros mais capacitados” (Vygotsky, 1991, p. 86). Como anteriormente foi dito, é com base neste pressuposto teórico que Sérgio Niza elenca os “sete princípios da estruturação da ação educativa” do Movimento da Escola Moderna, a saber:

1. *Os meios pedagógicos veiculam, em si, os fins democráticos da educação.* Este princípio está ligado à escolha congruente dos materiais, dos métodos e formas de organização que melhor servem alunos e docentes.
2. *A atividade escolar enquanto contrato social e educativo.* Relaciona-se com o ajuste gradual das tarefas, dos espaços e materiais, que leva o desenvolvimento individual a atingir outros patamares, vincando o caráter negocial e o apreço que é dados a todos - alunos e professores, dando ao processo de aprendizagem um caráter, por um lado vinculativo e, por outro, forjando o âmago da pedagogia do modelo curricular.
3. *A prática democrática da organização partilhada por todos institui-se em conselhos de cooperação. E abrange toda a vida na escola (ou jardim de infância) desde os atos de planeamento das atividades e dos projetos à sua realização e avaliação cooperada.* O conselho de alunos, apoiado pelos docentes são a norma formal de gestão do espaço escolar. É através deste que se fazem balanços do trabalho realizado, utilizando para o efeito registos de planificação das ações, as respetivas avaliações e os comentários construtivos do grupo (*Diário do grupo*).
4. *Os processos de trabalho escolar reproduzem os processos sociais autênticos da construção da cultura nas ciências, nas artes e no quotidiano.* Este princípio pretende aproximar os conteúdos escolares trabalhados à vida real, dando-lhes significado. A utilização de estratégias adequadas ao nível desenvolvimental dos alunos e o significado posto em cada tarefa propostas tornam as aprendizagens significativas.
5. *A informação partilha-se através de circuitos sistemáticos de comunicação dos saberes e das produções culturais dos alunos.* No modelo curricular MEM são valorizados todos os saberes resultantes do trabalho individual ou coletivo dos alunos e as aprendizagens resultantes de projetos diversificados, que podem incluir textos produzidos, diferentes

formas de arte, tecnologia, etc. O produto final deste trabalho é partilhado com a turma, os docentes e outros elementos da escola, mas também é alargado aos pais e comunidade. A divulgação é feita em contexto de sala através de apresentações diárias, ou de modo mais abrangente em conferências, palestras e comunicações.

6. *As práticas escolares dão sentido social imediato às aprendizagens dos alunos, através da partilha dos saberes e das formas de interação com a comunidade.* Este aspeto está relacionado com a caráter motivacional e social das aprendizagens. O primeiro, tem o foco no interesse e empenho colocado na pesquisa e descoberta de novos conhecimentos, pois estas investigações e produções resultam de temas significativos para os alunos. O segundo, tem a ver com o facto de se entender a escola e as aprendizagens que nela se realizam como algo a ser partilhado numa atitude solidária. O conhecimento não se restringe ao espaço sala ou aos muros da escola, passa para fora, é doado como um meio de enriquecimento de quem dá e de quem recebe.

7. *Os alunos intervêm ou interpelam o meio social e integram na aula “atores” comunitários como fonte de conhecimento nos seus projetos.* Como atrás mencionámos, os projetos desenvolvidos partem sempre de temas do interesse dos alunos e neste sentido incluem pessoas *experts* da comunidade. Este intercâmbio e colaboração entre escola e comunidade local põem o ênfase numa dinâmica diferenciada, trazendo à luz as vivências dos alunos, a sua cultura, o seu modo de ser e estar, enquanto estreita os laços de pertença, revivifica e dá reconhecimento à escola (Niza, 2020, pp. 145-148).

Todos os princípios apresentados são o cerne do MEM, pois como explica Niza (1997, p. 7) “caminhamos com todos aqueles que, desde muito cedo, estão convencidos da utilidade da escola como promotora de saber e fonte de intervenção social para maior bem-estar, progresso, equidade e justiça nas relações humanas”.

Nesta maneira de (re)construir a escola acredita-se que na junção de diferentes visões e vários saberes pode estar o surgimento de uma educação democrática de todos e para todos, cimentada nos “grandes valores da igualdade na diferença e da liberdade na solidariedade (Niza, 1997, p. 40).

Na implementação do currículo da Escola Moderna é dada especial atenção à organização do espaço e à rotina diária e semanal, pois “são dimensões básicas da pedagogia” (Folque, 2014, p. 962). No Pré-escolar, a sala de atividades e respetivas áreas estão apetrechadas “não por brinquedos, mas por materiais autênticos, onde as crianças podem contactar com as

atividades e os instrumentos da cultura” (Folque, 2014, p. 962). Destes espaços de atividade fazem parte a biblioteca, um espaço destinado a documentação, *atelier* de artes, um espaço destinado às experiências, outro à matemática, áreas da escrita, do teatro, das construções/carpintaria e um espaço com várias funções, desde reuniões a apoio aos projetos que estão a ser desenvolvidos (Folque, 2012 e 2014).

Quanto à rotina diária, Folque (2014, p. 962) esclarece que esta é dividida ao longo do dia, iniciando-se com o “acolhimento em Conselho e planificação, Atividades e Projetos, Comunicações, Almoço, Repouso ou Recreio, Trabalho Curricular Compartilhado pelo Grupo e Sessões de Animação Cultural, Balanço em Conselho”. O Acolhimento é o tempo de partilhar informações trazidas de casa, tratar de assuntos que dizem respeito a cada criança, falar de experiências pessoais e familiares, sendo que destas conversas em comum surgem muitas vezes projetos (Folque, 2014). Dos elementos que compõem a rotina destacamos “o trabalho curricular compartilhado e [as] sessões de animação cultural” por serem “fundamentais para a promoção da apropriação por parte das crianças da herança cultural da humanidade” (Folque, 2014, p. 964). Mediante um agendamento semanal, os diferentes grupos desenvolvem atividades que vão desde a elaboração de pratos culinários - receitas de várias culturas trazidas pelas crianças, receitas de alimentação saudável - até ao estudo de problemas reais ligados à matemática, às ciências sociais, ou às apresentações teatrais, danças e músicas.

Outro momento de suma relevância são “os círculos de comunicação (Folque, 2014, p. 966), “enquanto formas de difusão e partilha dos produtos culturais do trabalho intelectual” onde “um clima de livre expressão das crianças [é] reforçado pela valorização pública das suas experiências de vida, das suas opiniões e ideias” (Niza, 2020, p. 146). Destes “círculos de comunicação” saem publicações em jornais, suporte digitais - *DVD, blogs, emails, etc.* - e exposições afixadas nas salas de atividade, em espaços comuns ou na biblioteca da sala para consulta posterior. Esta mostra de trabalhos permite descrever os processos e são um convite a futuras conversas entre crianças e educadores de infância, para além de perpetuarem “a memória do trabalho do grupo, convidando a novas produções, alimentando, assim, a reconstrução cooperada da cultura” (Folque, 2014, p. 968).

Em relação ao papel que o educador de infância desempenha em todo o processo Maria Assunção Folque fala em “mediação dialogante”:

o papel do adulto educador no MEM é entendido como um mediador cultural que facilita a interação e o diálogo com as crianças fazendo conexões entre o seu universo cultural e as atividades culturais em que participam por meio da frequência da creche ou do jardim de infância. O educador atua como elemento mais avançado que introduz de forma sensível, sem corrigir, mas oferecendo modelos diferentes, a linguagem própria de cada área de cultura, bem como os processos e critérios de escrutínio e avaliação destas. (Folque, 2014, p. 964).

Transportando os princípios defendidos no MEM para as questões relativas à interculturalidade, servimo-nos das palavras de Niza (1997, p. 43) para reforçar a necessidade de uma escola que edifique os pilares da democracia “através do treino constante das estratégias e dos instrumentos da democracia em exercício direto: o diálogo constante, a participação no planejamento e na avaliação, o controlo da informação, a negociação sistemática das decisões até à construção de consensos”.

Certificando as afirmações de Niza (1997), Oliveira-Formosinho (2003, p. 7) alude que o referencial apresentado é “aberto e inclusivo” - porque não fica encerrado nos sentidos e conceções do sistema educativo, mas, pelo contrário, abre-se a outros saberes e à participação das famílias e da comunidade, incluindo-as e incluindo as suas diferenças culturais. No mesmo sentido, Folque (2014) destaca o cunho libertador da aprendizagem no MEM, salientando a sua capacidade de gerar cidadãos autónomos, críticos, capaz de assumir posições coerentes e assertivas, atuando de forma responsáveis na sociedade.

Para Maria Assunção Folque

essa abordagem pedagógica e cívica, desenvolvida pelo MEM, pode contribuir para repensarmos o papel da escola infantil e do educador na sua relação com as crianças e com a sociedade, à luz das teorias histórico-cultural ou da atividade. Este equacionar é hoje premente, na medida em que, assistimos a um afastamento da escola e da creche da vida e da cultura, bem como da paisagem, natural e construída pelos homens, onde esta vida humana tem lugar (Folque, 2014, p. 954).

O modelo pressupõe a existência de docentes preparados para a sua implementação. É neste sentido que as ações sistémicas integradas nas estruturas de autoformação cooperada e a formação contínua docente se revelam cruciais, pois “a base epistemológica desse modelo de formação (...)” é “coerente com a base epistemológica do modelo curricular para a educação da criança” (Oliveira-Formosinho, 2003, p. 7).

Em resumo, o Modelo Curricular de Educação Pré-escolar da Escola Moderna Portuguesa organiza-se em torno da construção e partilha de conhecimento. Esta é gerada nos processos interativos e no trabalho colaborativo entre alunos, alunos e professor, professores entre si e na formação contínua docente, sendo, por este facto, responsabilidade de todos os envolvidos num projeto que lhes é comum. Indo beber à teoria de Dewey (1979, p. 65) advoga que “não há ponto mais certo (...) na filosofia da educação progressiva do que sua ênfase na importância da participação do educando na formação dos propósitos que dirigem suas atividades, no processo de aprendizagem”. Esta parece-nos ser uma das bases de uma educação equitativa, que defende a alteridade e a empatia.

Neste tópico abordámos alguns dos modelos curriculares para a educação de infância - High Scope, Reggio Emilia e Movimento da Escola Moderna -, considerando que seja qual for a escolha do educador de infância, esta deve coadunar-se com a sua visão ideal dos princípios teóricos, políticos, administrativos, tendo em vista um determinado resultado educativo. Todos os modelos apresentados espelham as conceções da pedagogia participativa sobre a aprendizagem e o desenvolvimento da criança, põem em evidência a importância da organização do espaço e do tempo educativo, os recursos humanos e materiais, que estarão na base da conceção de oportunidades de aprendizagem para cada uma das crianças que compõem um grupo de educação pré-escolar. Em todos identificamos o mesmo fio condutor que liga a teoria à prática, situada num determinado contexto sociocultural. Evidenciamos a importância dos mesmos enquanto orientadores das práticas dos docentes e salientamos a sua relevância no atendimento à infância, nomeadamente, se as práticas forem pensadas sobre a ótica da interculturalidade e privilegiarem a participação ativa das crianças e o envolvimento das suas famílias em todo o processo educativo. Também as Orientações Curriculares (OCEPE, 2016), embora não identificando especificamente nenhum dos modelos, apontam para as práticas que favoreçam linhas de ação participativas, como meio de alcançar o desenvolvimento de competências essenciais das crianças em idade pré-escolar. Contudo, vários fatores parecem limitar a implementação “pura” destes currículos, começando pela formação inicial de uma maioria significativa de educadores de infância que estão em exercício. Estes docentes, que como posteriormente analisaremos têm 30 ou mais anos de funções, foram formados numa fase em que as metodologias tradicionais ainda ocupavam um espaço significativo nas intervenções realizadas nos jardins de infância. Posteriormente, fruto dos avanços investigativos no domínio psicopedagógico, de alguma

formação contínua e exploração de novas teorias do desenvolvimento, os docentes adaptaram o seu modo de trabalhar, generalizando-se a implementação de metodologias participativas, com especial destaque para o modelo curricular High Scope. Pese embora esta evolução na atuação, continuamos a verificar algumas limitações, quer em termos de recursos - humanos e materiais -, quer em termos de conhecimentos que lhes permitam “arriscar” mais rumo a outras estratégias. Damos como exemplos destes entraves, o número elevado de crianças por grupo (entre 20 e 25 crianças), grupos heterogéneo (crianças com idades dos 3 aos 6 anos), a cargo de um educador de infância e um assistente operacional, contrastando, por exemplo, com o modelo Reggio Emilia onde as crianças são acompanhadas diariamente por um educador de infância, um pedagogo, vários auxiliares e outros técnicos com funções específicas (atelieristas, por ex.), ou a configuração dos espaços escolares, constituídos maioritariamente por mesas, cadeiras e armários, contrariando qualquer um dos modelos onde a arquitetura do espaço físico é pensada para facilitar o processo educativo e atender às necessidades de exploração livre das crianças. Na realidade de muitos jardins de infância portugueses, os docentes vão equipando as salas com as escassas verbas anuais do Ministério da Educação e as pequenas contribuições das autarquias e dos pais, procurando que se tornem locais de aprendizagem ativa, mas continuamos a verificar que muitos possuem equipamentos informáticos obsoletos, mobiliário velho e desadequado, bibliotecas com um número reduzido de livros e falta de outros equipamentos (ciências experimentais, educação física, instrumentos musicais, etc.). Outra limitação não menos importante é o desconhecimento e algum “esquecimento” de alguns superiores hierárquicos relativamente às dinâmicas do pré-escolar, recordando que os mega-agrupamentos são geridos, quase sempre por docentes afetos ao ensino secundário e a representatividade da educação de infância fica na maioria das vezes atribuída a um docente do 1º ciclo com funções de adjunto da Direção, que não possui o conhecimento necessário sobre as dinâmicas deste nível educacional. Outro aspeto que merece a nossa atenção é a fraca tradição de cooperação, articulação e reflexão colaborativa, quer entre educadores de infância, quer entre estes e os docentes do 1º ciclo, que leve a um conhecimento real dos currículos e das aprendizagens que são promovidas, auxiliando na busca de melhores estratégias de aprendizagem e avaliação. O resultado de debates alargados e reflexões conjuntas seria importantíssimo na medida em que poderia ser um meio de adquirirem , competência e qualidade de intervenção, sendo vistos na ótica da formação contextualizada.

Outra fragilidade que reconhecemos passa pela complexidade de documentar as aprendizagens no pré-escolar. Sendo a documentação entendida como de suma importância para que os docentes tenham registros precisos do desenvolvimento de cada criança no momento de planificar, avaliar e expor as aprendizagens aos encarregados de educação ou aos docentes do ciclo seguinte, verificamos que esta não é implementada como nos modelos apresentados. As limitações em registrar e documentar as aprendizagens das crianças poder-se-ão ficar a dever, por um lado, à ausência do hábito de registrar e, por outro, ao número elevado de crianças por grupo, a heterogeneidade etária e desenvolvimental das mesmas e a falta de recursos humanos (em muitos casos os educadores de infância passam longos períodos da atividade letiva sós, pois os assistentes operacionais estão dedicados a funções de limpeza e manutenção dos espaços). Estes entraves dificultam que esta tarefa seja executada com o pormenor proposto por qualquer um dos modelos, que realçam a importância de ouvir a criança individualmente nas suas necessidades, interesses e motivações. Muitas vezes a documentação fica restringida a algumas fotografias de uma atividade ou uma frase proferida pelas crianças. Para contornar esta situação e embora não seguindo as linhas dos modelos *ipsis verbis*, alguns docentes optam pela estratégia de diariamente selecionarem uma ou duas crianças para efetuar os registos diários, conseguindo com esta estratégia, recolher um número maior de notas e informações. Outro problema que se coloca posteriormente a muitos educadores de infância é que tipo de análise realizar com os registos, destacando a existência de fraca apropriação da documentação emanada da tutela e a ausência de reflexão conjunta por parte dos docentes. A pretensão dos Agrupamentos em uniformizar instrumentos de avaliação, seguindo uma interpretação, que na nossa opinião pode ser considerada como algo distorcida das diretrizes inspetivas, impõe que as avaliações individuais no pré-escolar sejam realizadas à luz das OCEPE (2016) e da matriz de competências essenciais estabelecidas em sede de Departamento de Educação Pré-escolar e transcritas de forma descritiva para grelhas de avaliação trimestrais, tirando alguma liberdade aos docentes de utilizarem outros tipos de registos, que na nossa ótica poderiam tornar-se muito mais reveladores das aprendizagens realizadas pelas crianças e de mais fácil interpretação por pais e encarregados de educação. A criação de portfólios individuais, contendo as produções que as crianças foram realizando ao longo de um dado período, acompanhadas das suas palavras descrevendo o procedimento, são de uma riqueza documental que consideramos relevante, enquanto documentação dos percursos/ processos,

produtos e aprendizagens realizadas, sendo, contudo, preteridos pelas grelhas estandardizadas, iguais para todos os educadores de infância do Agrupamento. Outro ponto que gostaríamos de evidenciar é a frágil participação e envolvimento por parte de alguns encarregados de educação. A incompatibilidade de horários de muitas famílias, a visão assistencialista da educação de infância em detrimento da educacional, as dificuldades de comunicação, sobretudo nas famílias migrantes que não dominam uma língua de comunicação comum - o inglês, por exemplo - a resistência de alguns docentes em abrir o espaço escolar à colaboração dos encarregados de educação estão na base destas limitações a uma participação mais efetiva e significativa.

2. 3. O educador como gestor do currículo

2. 3.1. Contextos e desafios interculturais

As Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar (OCEPE, 2016) destacam que é da responsabilidade dos educadores de infância a elaboração e desenvolvimento do currículo, concretizado através da planificação, organização e avaliação. Assim, no documento supracitado pode ler-se que “a construção e gestão do currículo no jardim de infância, [é] da responsabilidade de cada educador/a, em colaboração com a equipa educativa do estabelecimento educativo/agrupamento de escolas” (OCEPE, 2016, p. 5). Deprendemos da afirmação anterior que, os docentes, enquanto construtores e gestores do currículo devem atender à diversidade existente no espaço sala e procurar auscultar as necessidades e interesses das crianças, identificar as aprendizagens e conhecimentos prévios resultantes de interações realizadas em outros contextos - familiares, sociais - defendendo a equidade e proporcionando a todas e cada uma oportunidades para crescer enquanto ser único e individual inserido no coletivo social (Portugal & Laevers, 2018).

Se a educação pré-escolar é definida como a primeira fase do percurso educativo (Lei-Quadro nº 5/97), destinada a atender as crianças dos 3 aos 5/6 anos, será neste período fulcral do desenvolvimento infantil que deverão começar a ser trabalhadas todas as questões que estão no âmago dos cidadãos de pleno direito. Pese embora não seja um nível educacional obrigatório, não possua um currículo nacional como os demais níveis de ensino, tem, contudo, diretrizes que orientam os docentes no modo a gerir as diversas intervenções para/com as crianças dos seus grupos. Analisando as OCEPE (2016) fica clara a filosofia de construção e gestão flexível do currículo, elaborado em colaboração com os restantes

elementos da escola e Agrupamento a que o jardim-de-infância pertence, não sendo um “programa a cumprir, mas sim uma referência para construir e gerir o currículo” (OCEPE, 2016, p.13). Podemos encarar as OCEPE (2016) como um documento oficial comum a todos os educadores de infância, que orienta as suas práticas educativas, dando-lhe liberdade para realizar a suas opções pedagógicas, implementar práticas e estruturar a avaliação de acordo com a sua filosofia pessoal e profissional, atendendo às características de todas e cada uma das crianças do seu grupo (Portugal & Laevers, 2018). Assim sendo, cabe aos docentes planear, organizar, implementar estratégias e avaliar a sua intervenção, “adaptando [a sua atuação] ao contexto social, às características das crianças e das famílias e à evolução das aprendizagens de cada criança e do grupo” (OCEPE, 2016, p. 13). Esta “intencionalidade educativa, reflexão e investigação” são vistas por Ludovico (2011, p. 359) “como suporte da ação educativa”. Para a investigadora supracitada “a intencionalidade educativa” exige um conhecimento profundo das crianças e dos recursos humanos e materiais existentes no meio onde se integra o jardim-de-infância, o respeito pela individualidade de cada criança, despertando o interesse em aprender, a organização pedagógica das atividades e a reflexão crítica da sua atuação (Ludovico, 2011). Relativamente ao último aspeto - reflexão crítica da sua atuação, - a autora esclarece que esta tem “em vista um melhor conhecimento da realidade, uma melhor compreensão e articulação teoria-prática e intervenção mais criativa” (Ludovico, 2011, p. 361). Afigura-se, pois, oportuno afirmar que “construir e gerir o currículo exige, (...) um conhecimento do meio e das crianças”, conseguido “através da recolha de diferentes tipos de informação, tais como observações registadas pelo/a educador/a, documentos produzidos no dia-a-dia do jardim-de-infância e elementos obtidos através do contacto com as famílias e outros membros da comunidade” (OCEPE, 2016, p. 13). Os passos atrás explanados - “observar, registar, documentar, planear e avaliar” são traçados nas OCEPE (2016) como um processo cíclico que envolve análise, conhecimento, construção conjunta, onde o educador de infância tem o papel de “encontrar formas de comunicação e estratégias que promovam esse envolvimento e facilitem a articulação entre os diversos contextos de vida da criança” (OCEPE, 2016, p. 13). Este processo organizativo aponta o caminho para uma educação mais equitativa, que atendem às diferenças e proporciona a todos igualdade de oportunidades, direitos e deveres. Estes princípios são mencionado por Jacques Delors ao elucidar-nos que:

a educação pode ser um fator de coesão, se procurar ter em conta a diversidade dos indivíduos e dos grupos humanos, evitando tornar-se um fator de exclusão social. O respeito pela diversidade e pela especificidade dos indivíduos constitui, de facto, um princípio fundamental, que deve levar à proscrição de qualquer forma de ensino estandardizado (Delors, 1996, p. 54).

Ao focarem a diversidade existente no espaço escolar Vieira, A. e Vieira (2016, p. 113) explicam: “esta abertura da escola a todos veio criar situações novas, que até então não eram muito frequentes, mas que hoje fazem parte do quotidiano de muitas escolas”. Considerando a diversidade cultural existente no espaço escolar, resultante de um número cada vez maior de crianças oriundas de outros países, com cultura, valores morais e éticos diferentes, recordamos as palavras de Candau (2008) ao afirmar que toda a educação está impregnada dos valores culturais onde se insere e que este facto deve desencadear uma reflexão ponderada e séria sobre as relações que se estabelecem em contexto de educação de infância. Concordamos com Candau (2008, p. 52) quando advoga a defesa de “uma educação para o reconhecimento do «outro», para o diálogo entre os diferentes grupos sociais e culturais”. Esta é segundo Vera Maria Candau

uma educação para a negociação cultural, que enfrenta os conflitos provocados pela assimetria de poder entre os diferentes grupos socioculturais nas nossas sociedades e é capaz de favorecer a construção de um projeto comum, pelo qual as diferenças sejam dialeticamente integradas. A perspectiva intercultural está orientada à construção de uma sociedade democrática, plural, humana, que articule políticas de igualdade com políticas de identidade (Candau, 2008, p. 52).

Para a investigadora mencionada anteriormente, a educação intercultural exige reflexão em relação aos “direitos humanos e às questões relativas à igualdade e à diferença” (Candau, 2008, p. 53). A autora enumera três aspetos que estarão na base da promoção dos direitos humanos - “a desconstrução, a articulação e o resgate” (Candau, 2008, p. 53). O primeiro - desconstrução - está relacionado com os preconceitos e estereótipos encarados como um modo natural de ver aqueles que são diferentes. Um exemplo destas ideias preconcebidas são os currículos «pronto-a-vestir, tamanho único» que não são mais do que a prova do “carácter monocultura e [do] etnocentrismo que, explícita ou implicitamente, estão presentes na escola e nas políticas educativas” (Candau, 2008, p. 53), onde “a igualdade era concebida como um processo de uniformização, homogeneização, padronização, orientado à afirmação

de uma cultura comum a que todos têm direito a ter acesso” (Candau, 2012, p. 238). Nesta linha de pensamento, também Delors (1996) e Vieira, A. e Vieira (2016) alertam para a formalidade e pouca flexibilidade dos currículos, que por este facto se tornam limitativos na medida em que impõe “a todas as crianças o mesmo modelo cultural e intelectual, sem ter em conta a diversidade dos talentos individuais” (Delors, 1996, p. 55), proporcionando uma igualdade que não atende à heterogeneidade dos discentes, acarretando “uma desigualdade ao nível de sucessos/ insucessos (Vieira, A. & Vieira, 2016, p. 113), transformando o currículo num espartilho formatado para todos de igual modo, sendo esta conceção em tudo antagónica com as ideias e teorias que estão na base da pedagogia participativa.

No que respeita à “articulação”, Candau (2008) menciona o “reconhecimento e a valorização das diferenças culturais, dos diversos saberes e práticas e a afirmação de sua relação com o direito à educação de todos/as” (Candau, 2008, p. 53), promovendo assim políticas educativas que garantem essa igualdade pese embora as suas diferenças, “rompendo, dessa forma, com o carácter monocultura da cultura escolar” (Candau, 2008, p. 53) “onde as diferenças são invisibilizadas, negadas e silenciadas” (Candau, 2012, p. 238). O último aspeto - resgate - está unido às vivências dos indivíduos, à sua cultura e valores subjacentes, impondo-se o “resgate das histórias de vida, tanto pessoais quanto coletivas, e que elas possam ser contadas, narradas, reconhecidas, valorizadas como parte de processo educacional” (Candau, 2008, p. 53). Este terceiro aspeto foca-se na influência que a convivência cultural pode aportar enquanto entidade agregadora “capaz de integrar raízes históricas e novas configurações, evitando uma visão das culturas como universo fechado e em busca do «puro», do «autêntico» e do «genuíno»” (Candau, 2008, p. 53). Segundo Candau (2012, p. 247), estes espaços de trocas culturais não podem ser circunstanciais e esporádicos, pelo contrário, devem assumir “a capacidade [de] desenvolver projetos que suponham uma dinâmica sistemática de diálogo e construção conjunta entre diferentes pessoas e/ou grupos de diversas proveniências sociais, étnicas, religiosas, culturais, etc.” Para Candau (2012, p. 247), estes processos visam o “empoderamento, tendo como ponto de partida liderar a possibilidade, o poder, a potência que cada pessoa, cada aluno, cada aluna tem para que possa ser sujeito de sua vida e ator social”, possuindo também uma “dimensão coletiva” na medida em que “apoia grupos sociais minoritários, discriminados, marginalizados, etc., favorecendo sua organização e participação ativa em movimentos da sociedade civil”.

O papel desempenhado pelos educadores de infância no sentido de responder à diversidade cultural existente nas suas salas alerta para a importância de que “a sua ação seja mais direcionada e planificada”, sendo “cada vez mais importante conceber a aprendizagem como fonte de desenvolvimento” (Cardona, 2011, p. 152). Na mesma perspetiva, Nussbaum (2019, p. 111) salienta o papel do professor na “formação de cidadãos democráticos ativos, curiosos, críticos e que se respeitam mutuamente”. Atestando as ideias anteriores, Vasconcelos (2007, p. 111) elucida sobre “o papel da escola pública” como capital para a “educação para a cidadania”, destacando o facto de aquele contexto ser componente essencial para a vida democrática, na medida em que deve acolher a todos e deve pugnar pelo modelo curricular que melhor se adapte à realidade escolar. Então, entendemos que a escola, e neste caso específico os educadores de infância, devem compreender que é da sua incumbência, expressa nos normativos (OCEPE, 2016; Lei nº 46/86; Lei-Quadro nº 5/97, entre outras) e subentendida pelas funções que ocupam, trabalhar em prol de uma sociedade mais justa, com cidadãos conhecedores dos seus direitos e deveres, empáticos e com valores democráticos. É nesta preparação para a «vida real» que reside parte do segredo do sucesso da educação intercultural, daquela educação que acolhe e inclui sem anular, porque vê na diversidade uma riqueza em vez de um obstáculo. Tal como afirma Delors (1996, pp.60-61) é “no dia-a-dia, na sua atividade profissional, cultural, associativa, de consumidor, que cada membro da coletividade deve assumir as responsabilidades em relação aos outros” e nós acrescentamos que é na escola e o mais precocemente possível, que estes princípios de aceitação e cidadania se trabalham. Consideramos, pois, que “conhecimento não é garantia de bom comportamento [entendendo este como um conjunto de normas e regras que devem guiar a conduta dos cidadãos], mas a ignorância é garantia quase certa de mau comportamento” (Nussbaum, 2019, p. 129).

Os educadores de infância ao gerirem e implementarem o currículo escolar devem ter presente as crianças, as suas proveniências sociais e culturais e o modo como estes fatores se relacionam entre si. O currículo deve ser pensado no sentido de trabalhar com a diferença, consciencializando para os preconceitos e estereótipos presentes em cada um dos intervenientes, podendo ser este um dos meios de os combater e evitar. Estas constatações são explanadas por Martha Craven Nussbaum:

a forma de começar a combatê-los é certificar-se de que desde tenra idade os estudantes aprendem uma relação diferente com o mundo, mediada agora por factos corretos e

curiosidade respeitosa. Os jovens devem conseguir entender gradualmente não só as diferenças que dificultam a compreensão entre grupos e nações, como também as necessidades e os interesses partilhados que tornam a compreensão essencial, se se pretender resolver problemas comuns (Nussbaum, 2019, p. 129).

Um “currículo cuidadosamente planificado” amplia a visão, torna-se rico, porque traz luz a aspetos tão relevantes como, o modo de ser e estar na sociedade, as condições de vida de outros povos, a origem dos produtos que consumimos, as condições de trabalho das pessoas que os produzem, as tradições culturais e religiosas, promovendo “desde as idades mais precoces (...) a transmi[ssão de] um conhecimento cada vez mais rico e matizado do mundo, das suas histórias e culturas” (Nussbaum, 2019, p. 132).

Apostar em projetos colaborativos, que envolvam crianças de várias proveniências e sejam adequados à sua idade, permite trabalhar conteúdos curriculares orientando-os para a investigação sobre o país de origem de cada uma, a sua língua materna, a cultura e tradição, visando o objetivo maior - “objetivo da cidadania global” (Nussbaum, 2019, p. 138). Ao desenvolverem atividades variadas - histórias, canções, jogos de grupo, expressões, entre outros exemplos -, os educadores de infância conseguem trabalhar no sentido de compreenderem a origem de cada criança (continente, país, bandeira, língua, etc.), os motivos que levaram a sua família a migrar - guerra, condição socioeconómica, estudar, reagrupamento familiar - as limitações sentidas na adaptação - comunicação, alimentação, vestuário, partilha de espaços (nomeadamente as casas de banho) e o contacto social.

Concordamos com Martha Craven Nussbaum quando afirma que:

a educação para a cidadania global é um tema vasto e complexo que tem de envolver as contribuições da História, da Geografia, o estudo interdisciplinar da cultura, a história do direito e dos sistemas políticos e o estudo da religião - em interação uns com os outros, e de maneira cada vez mais sofisticada, à medida que as crianças amadurecem (Nussbaum, 2019, p. 135).

A exploração de atividades motivadoras e envolventes, com significado individual e coletivo, pressupõe mostrar a realidade dos factos, não distorcendo a imagem do Outro. O conhecimento assim construído permite uma compreensão mais profunda do que está na base das nossas diferenças, educa para o espírito crítico e leva-nos ao caminho da aceitação e inclusão que é o suporte da educação intercultural.

2.3.1.1. Educação intercultural no pré-escolar

Iniciamos este tópico fazendo referência à aceção de educação intercultural, numa tentativa de clarificar este conceito. Pedro, Pires e González (2007, p. 234) definem-na como “um método de ensino/aprendizagem que tem por base um conjunto de valores e crenças democráticas, e que procura fomentar o pluralismo cultural dentro de sociedades culturalmente diversas, que são mais frequentemente a regra num mundo global e interdependente”. No mesmo sentido Sales, Berrueco e Garcia (2012) afirmam ser um compromisso de transformar a educação, direcionando-a para os valores e atitudes democráticas de igualdade, respeito, autonomia e solidariedade. Para os autores poder-se-á falar de um novo modelo intercultural inclusivo, assente em princípios de participação democrática, construção de conhecimento coletivo alicerçado no diálogo intercultural, emancipação crítica e autonomia pessoal, uma educação de empoderamento, que permite a cada individuo crescer como pessoa e que considera o papel interventivo e investigativo dos docentes comprometidos com as mudanças sociais e com as mudanças de práticas educativas (Sales et al., 2012). A perspetiva apresentada pelos autores referidos vai ao encontro dos princípios advogados por Jacques Delors:

a descoberta do outro [passa], necessariamente, pela descoberta de si mesmo, e por dar à criança e ao adolescente uma visão ajustada do mundo, a educação, seja ela dada pela família, pela comunidade ou pela escola, deve antes de mais ajudá-los a descobrir-se a si mesmos. Só então poderão, verdadeiramente, pôr-se no lugar dos outros e compreender as suas reações. Desenvolver esta atitude de empatia, na escola, é muito útil para os comportamentos sociais ao longo de toda a vida. Ensinando, por exemplo, os jovens a adotar a perspetiva de outros grupos étnicos ou religiosos podem-se evitar incompreensões geradoras de ódio e violência entre os adultos (Delors, 1998, p. 98).

A educação intercultural em contextos de infância exige que o papel dos docentes vá muito além da transmissão de conhecimentos. Neste sentido, poder-se-á afirmar, que deve suscitar uma reflexão profunda sobre os “diferentes grupos socioculturais [que] conquistam maior presença nos cenários públicos” (Candau, 2011, p. 241), onde incluímos a escola e a necessidade dos docentes guiarem as crianças na descoberta de si próprias, ajudando-as a porem-se no lugar do Outro e compreenderem as suas reações, sendo este um dos grandes desafios deste século, alinhado com as estratégias de cidadania global. Assim sendo, podemos afirmar que educar para a cidadania é consciencializar, precocemente, para a

diversidade cultural e inclusão. Segundo a DGE (2023), a educação para a interculturalidade leva as crianças e os jovens à descoberta da sua identidade, do seu lugar de pertença, ao mesmo tempo que os coloca em contacto com outras identidades e outros lugares de pertença, trabalhando no sentido de identificar formas de discriminação, procurando criar espaços e tempos de diálogo entre culturas e inclusão.

O organismo anteriormente citado (DGE, 2017, p. 1) prevê que a Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania aborde “as questões relacionadas com a sustentabilidade, a interculturalidade, a igualdade, a identidade, a participação na vida democrática, a inovação e criatividade” considerando que estas premissas devem ser o núcleo central das discussões na atualidade. Relativamente à articulação entre interculturalidade e cidadania, citamos Ouellet (2002, p. 158), ao identificar a existência de cinco valores comuns - “abertura à diversidade, coesão social, preservação da vida no planeta e desenvolvimento sustentável, participação crítica e deliberações democráticas, igualdade e equidade”. Para clarificar as interligações estabelecidas entre estas duas dimensões elaboramos o Quadro 2.3. que apresenta a articulação entre a educação intercultural e a educação para a cidadania, deixando uma ideia clara das interligações estabelecidas entre estas duas dimensões.

Quadro 2.3. Articulação entre a educação intercultural e a educação para a cidadania,

Educação Intercultural	Educação para a Cidadania
Valores	Temas significativos
Aceitar a diversidade (cultura, religião, valores, etc.)	Cultura, etnia e identidade na sociedade Barreiras nas relações interculturais – preconceito, discriminação, racismo, xenofobia
Coesão social (Sentido e entendimento no espaço comunitário)	Educação cívica e democrática
Participação cívica (Pertença coletiva/espaço cívico comum, decisões democráticas)	Democracia decisória Políticas públicas identitárias
Igualdade/Alteridade (igualdade perante a lei, solidariedade com as minorias, direitos e deveres)	Igualdade de oportunidades Combate à exclusão, marginalização, vitimização Direitos humanos (cívicos, políticos, sociais, culturais)

Fonte: Adaptado a partir de Ouellet (2002).

Da análise realizada aos pressupostos defendidos por Ouellet (2002), retiramos alguns dos princípios basilares da educação intercultural, nomeadamente a partilha, valorização e reconhecimento da cultura individual como oportunidade de enriquecimento pessoal e coletivo. Entender o encontro entre diversidade cultural e inclusão é o primeiro passo para formar cidadãos empáticos, sensíveis e conscientes, cientes de que à escola é atribuído o

papel de ser elevador social, niveladora de desigualdades e patrocinadora de oportunidades para todas as crianças e jovens. Tal como Candau (2008, p. 253), vemos o jardim-de-infância como primeiro espaço de socialização alargada, que “tem um papel importante de reconhecer, valorizar e empoderar sujeitos socioculturais subalternizados e negados” (Candau, 2008, p. 253). A investigadora citada refere que este processo dialético entre vivências diversificadas e diferentes conhecimentos, requer “pluralidade de linguagens, estratégias pedagógicas e recursos didáticos, a promoção de dispositivos de diferenciação pedagógica e o combate a toda forma de preconceito e discriminação” (Candau, 2008, p. 253).

A diversidade e riqueza cultural gerada no espaço escolar resulta da presença e interação das várias crianças e da bagagem cultural que cada uma delas carrega, decorrente das suas experiências familiares e dos valores que lhe foram sendo transmitidos. Entender que a “dimensão cultural é intrínseca aos processos pedagógicos” e que “está no chão da escola” (Candau, 2008, p. 253) é acreditar que é possível criar estratégias de acolhimento e inclusão, de cada uma das crianças, dando-lhes a possibilidade de realizarem o seu percurso com sucesso e combatendo ideias discriminatórias e inferiorizantes. É nesta visão de alteridade que se vai “favorecendo a construção de identidades culturais abertas e de sujeitos de direito, assim como a valorização do outro, e o diálogo intercultural” (Candau, 2008, p. 253). Em contextos educativos, este abrir-se ao que é novo implica respeito, valorização da diversidade, partilha de saberes, inclusão de todos, negociação e competências de comunicação intercultural, sendo que, como refere a investigadora “as diferenças culturais são muitas vezes vistas como problemas que a escola deve resolver (...) est[ando] longe de encará-las como vantagem pedagógica” (Candau, 2016, p. 805).

Servimo-nos das palavras de Yrama Siqueira Fernandes e Vera Maria Candau para melhor compreensão do papel que a educação intercultural ocupa na educação de infância, referindo que:

a educação escolar não pode ser reduzida a um produto que se negocia na lógica do mercado; nem ter como referência quase que exclusivamente a aquisição de determinados “conteúdos”, por mais socialmente reconhecidos que sejam. Deve ter como horizonte a construção de uma cidadania participativa, a formação de sujeitos de direito, o desenvolvimento da vocação humana de todas as pessoas nela implicadas (Fernandes & Candau, 2022, p. 44).

Deste ponto de vista, a educação intercultural deverá providenciar a abertura que suplante o medo perante a diferença, que combata a indiferença perante o Outro, abrindo espaço para uma sociedade plural. Nesta lógica são relevantes as palavras de Fleuri (2014, p. 92), que ao elucidar os leitores sobre o verdadeiro sentido da palavra interculturalidade afirma que esta “somente terá significação, impacto e valor quando assumida de maneira crítica, como ação, projeto e processo que procura intervir na reestruturação e reordenamento dos fundamentos sociais que racializam, inferiorizam e desumanizam, ou seja, na própria matriz da colonialidade do poder, tão presente no mundo atual”.

2.3.1.2. Competências em comunicação intercultural dos educadores

De acordo com a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO, 2013) e perante a realidade global, a definição tradicional de comunicação, entendida como a transmissão de uma mensagem, que parte de um emissor e tem como alvo um recetor tornou-se extremamente redutora. Para aquele órgão o ato de comunicar é muito mais abrangente e devemos encará-lo como uma construção comum onde se partilham diferentes aceções. Então, comunicar segundo aquela agência especializada das Nações Unidas

incluye el language, asi como el comportamiento no verbal, que implica todo desde el uso de sonidos (paralenguaje), movimientos (cinésica), espácio (proxemia) y tiempo (cronemia), para muchos aspectos de la cultura material (comida, vestido, objetos, diseño visual, arquitectura) y pueden ser entendidos como el aspecto activo de la cultura. (...) La comunicación, entonces, seria lo más activo (verbo), el modo de transmitir la cultura (UNESCO, 2013, p. 16).

Veja-se a perspectiva da Escola de Palo Alto, que deu os primeiros passos na década de 40, fruto da colaboração de investigadores e diversas áreas, que em conjunto procuraram compreender e explicitar o sistema comunicacional (Silva, Oliveira & Costa, 2024). O grupo de pesquisadores constituído por diversas valências (psiquiatra, antropologia, sociologia, etc.), desenvolveu uma teoria da comunicação baseada em “cinco axiomas”, que “fornecem uma estrutura conceitual fundamental para entender a dinâmica das interações humanas e da comunicação” (Silva et al., 2024, p. 75).

A comunicação passa a ser vista como um conjunto de interações complexas, onde os participantes são os atores principais, estando contudo condicionados pelo ambiente onde a

mesma se desenrola e pelos constrangimentos existentes entre o emissor e o recetor, sendo dada a mesma importância comunicacional a cada um deles. Tal como destacam Matheus Henrique Andrade Silva, Maria Lívia Pacheco de Oliveira e Andressa Apolonio Costa, esta perspectiva

ênfaticamente a inevitabilidade da comunicação, a importância da forma como é transmitida, a dinâmica das interações, a dualidade entre modos digital e analógico, e a natureza simétrica e complementar das relações interpessoais. Tais princípios refletem desafios comuns na comunicação, como mal-entendidos e conflitos, e compreendê-los pode melhorar significativamente a qualidade das interações humanas.

O “Axioma 1: a impossibilidade de não comunicar” (Silva et al., 2024, p. 77), alerta para o facto do ato de comunicar abarcar não apenas a fala e a codificação/descodificação da mensagem, mas os gestos, as expressões faciais, a entoação da voz, os tempos de pausa comunicacional, o interesse colocado na comunicação, etc., que inevitavelmente vão influenciar o modo como se processa a transmissão e receção da mensagem e a resposta dos interlocutores. O “Axioma 2: o conteúdo e níveis de relação da comunicação”, pode traduzir-se segundo Watzlawick et al. (1967, p. 49) citados por Silva, et al. (2024, p. 78), por um processo em que “o primeiro transmite os ‘dados’ da comunicação e o segundo como essa comunicação deve ser entendida”. Este axioma foca não só a informação que se pretende transmitir, mas a relação que se estabelece entre quem comunica. O “Axioma 3: a pontuação da sequência de eventos”, isto é, a comunicação é “vista como uma sucessão de eventos que ocorrem ao longo do tempo, em que cada ação comunicativa é influenciada pelo contexto, pelas interações anteriores e pelas reações posteriores, determinando assim a natureza pessoal dos agentes” (Silva, et al., 2024, p. 79). Quanto ao “Axioma 4: comunicação digital e analógica” (Silva, et al., 2024, p. 79), os investigadores expõem que a primeira - comunicação digital -, pelo facto de se realizar em ambientes virtuais, estando mais sujeita a incertezas e duplicidades interpretativas, pode ser mais frágil. Ao contrário, a segunda - comunicação analógica -, por se realizar cara a cara e incluir outros componentes (tom de voz, gestos e expressões faciais e corporais, etc.) torna-se mais realista. No mundo atual, com a evolução do digital, “a comunicação digital e analógica coexistem e se complementam quando possível, e os indivíduos as utilizam somando-as em busca da tradução exata da mensagem em questão” (Silva, et al., 2024, p. 79). Em relação ao último “Axioma 5:

interação simétrica e complementar”, Matheus Henrique Andrade Silva, Maria Livia Pacheco de Oliveira e Andressa Apolonio Costa referem:

na comunicação simétrica, os participantes adotam papéis semelhantes ou equivalentes na interação, onde os indivíduos se comportam de maneira que não há uma clara diferenciação de poder ou autoridade entre eles, contribuindo de forma semelhante para a conversa, compartilhando seus pensamentos, sentimentos e experiências de maneira equilibrada. Na complementar, os participantes adotam papéis hierarquicamente definidos. Isso cria uma dinâmica de relacionamento em que um assume uma posição dominante ou de liderança, enquanto o outro assume uma posição submissa ou de seguidor (Silva, et al., 2024, p. 80).

Todos os pressupostos anteriormente elencados visam a comunicação efetiva entre dois ou mais indivíduos. Contudo, Rosenberg (2021) fala-nos da comunicação não-violenta (CNV), expondo algumas estratégias para que o relacionamento entre os sujeitos seja aperfeiçoado. Se refletirmos sobre a nossa postura perante o desconhecido ou aquilo que é diferente do nosso habitual - uma cultura diferente, um comportamento próprio de outro contexto cultural -, podemos estar sujeitos a cair na tentação de emitir juízos de valor e ser confrontados com ideias preconcebidas por puro desconhecimento ou cegueira preconceituosa. Rosenberg (2021, p. 39) chama a atenção para “os julgamentos moralizantes”, que nos levam por vezes a deduzir erradamente que A ou B é preguiçoso porque nasceu em África e os africanos não gostam de trabalhar, ou que C veio para Portugal para viver de subsídios ou que as crianças migrantes tiram os lugares na escola às crianças portuguesas por terem prioridade. Este tipo de discurso, veiculado em determinados grupos e redes sociais, é gerador de mais desinformação e alerta para as palavras de Rosenberg (2021, p. 40) ao aludir à existência de “elevada correlação entre o uso frequente de palavras e a incidência de violência”. Outro aspeto evidenciado pelo autor é a tendência para a comparação, o que nos parece muito perigoso quando falamos de culturas distintas. O erro de equiparar maneiras de ser e estar diversificadas na tentativa de uniformizar comportamentos pode tornar-se muito pernicioso, veja-se o caso da cultura muçulmana e o uso do hijabe (proibido nas escolas de alguns países) com o intuito de uniformizar a comunidades escolar. Outro aspeto destacado por Rosenberg (2021, p. 42) é a “negação de responsabilidade”, que para o autor não é mais do que justificar as nossas atitudes e comportamentos com desculpas do tipo fui obrigado a fazer isto, mandaram-me atuar assim, todos fazem igual, etc. O investigador alerta ainda para a “comunicação alienante” e o impacto que o modo como comunicamos pode ter nos

recetores, especificando que mensagens impregnadas de exigências e hostilidades, podem desencadear distanciamento comunicacional (Rosenberg, 2021, p. 47).

Segundo Rosenberg (2021, p. 50) para que a comunicação seja benéfica para os envolvidos é necessário atender a quatro componentes: observação, sentimento, necessidade e pedido”. O primeiro visa analisar, sem ideias pré-estabelecidas comportamentos e modos de comunicar, referindo aquilo que agrada ou não nesses diálogos, ou seja, “separar observação de avaliação. (...) observar claramente, sem acrescentar nenhuma avaliação (...)”. Relativamente aos sentimentos, trata-se de “desenvolver um vocabulário de sentimentos que nos permita nomear ou identificar de forma clara e específica nossas emoções que nos conectam mais facilmente uns com os outros” (Rosenberg, 2021, p. 78). A necessidade, “terceiro componente da CNV [comunicação não-violenta] é o reconhecimento das necessidades que estão por trás dos nossos sentimentos. O que os outros dizem ou fazem pode ser o estímulo, mas nunca a causa dos nossos sentimentos” (Rosenberg, 2021, p. 95). Por fim a última componente - pedido -, evitando “frases vagas, abstratas ou ambíguas (...) usa[ndo] uma linguagem de ações positivas” (Rosenberg, 2021, p. 127). Assim sendo, fica evidente a ideia de que na comunicação tudo conta, as palavras, o modo como são proferidas, o posicionamento corporal e a expressão facial, o interesse e atenção que pomos nas palavras e expressões do nosso interlocutor, os sentimentos e necessidades que transmitimos e a respostas que recebemos em troca, sempre sem julgamentos e despidos de ideias preconcebidas e estereótipos.

A comunicação em contextos interculturais e o conceito de competência de comunicação intercultural tem sido amplamente estudado pelos académicos, sendo um cenário conceptual e teórico muito fértil, possuindo várias abordagens, dependendo das situações, o que torna a sua definição complexa (Spitzberg & Changnon, 2009). Poderá dizer-se que as competências de comunicação intercultural exigem capacidades, habilidades, atitudes e conhecimentos que requerem treino, permitindo um comportamento ajustado, quer em palavras, quer em atos, entre os interlocutores (Deardorff, 2020). Aferimos destas palavras que a comunicação intercultural implica que os indivíduos possuam um conjunto de competências para tornarem a comunicação efetiva e real. Não existindo um consenso entre os investigadores da temática, muito devido ao facto da comunicação intercultural sofrer uma forte influência dos contextos onde se desenrola, procuraremos perceber através da visão de alguns estudiosos do tema o que se entende por competências de comunicação intercultural e quais os dispositivos

cognitivos, afetivos e empáticos que mobiliza. Como afirmam Brian Spitzberg e Gabrielle Changnon:

intercultural competence is the appropriate and effective management of interaction between people who, to some degree or another, represent different or divergent affective, cognitive, and behavioral orientations to the world. These orientations will most commonly be reflected in such normative categories as nationality, race, ethnicity, tribe, religion, or region. To a large extent, therefore, intercultural interaction is tantamount to intergroup interaction (Spitzberg & Changnon, 2009, p. 7).

Se na primeira definição apresentada (UNESCO, 2013), a comunicação intercultural está muito ligada aos aspetos culturais da comunicação, no exemplo anterior (Spitzberg & Chagnon, 2009) o sentido é mais abrangente, faz alusão às interações que se geram entre indivíduos com características cognitivas e comportamentais próprias e distintas entre si. Em contextos escolares, um conhecimento mais abrangente de culturas e valores diferentes “poderá contribuir quer para uma melhor comunicação entre cidadãos de uma sociedade polimorfa com identidades múltiplas quer para o respeito mútuo” (Sequeira, 2012, p. 305). Segundo o *Livro Branco sobre o Diálogo Intercultural: Viver Juntos em Igual Dignidade* (Conselho da Europa, 2008, p. 6), o “diálogo intercultural (...) por um lado, permite-nos prevenir clivagens étnicas, religiosas, linguísticas e culturais e, por outro lado, permite-nos progredir conjuntamente e aceitar as diferentes identidades de forma construtiva e democrática, com base em valores universalmente partilhados”. No referido livro, são apresentados um conjunto de pressupostos fundamentais para que o diálogo intercultural aconteça, nomeadamente. 1- A interlocução franca, frontal, respeitosa e assertiva entre indivíduos de diferentes proveniências e com diferentes crenças, culturas, línguas e costumes; 2- A aptidão para expressar ideias, sentires e opiniões conjugada com a mesma aptidão para ouvir o Outro; 3- A capacidade de acolher e ser acolhido respeitando os direitos fundamentais de qualquer ser humano; 4- A diversificação de olhares sobre o Mundo, reforçando a colaboração, a liberdade de escolha, promovendo a abertura e o respeito pelo Outro (Conselho da Europa, 2008).

Para que a comunicação intercultural se efetive é imprescindível que os envolvidos no processo sejam portadores de aptidões comportamentais e cognitivas (Deardorff, 2008). Segundo a investigadora importa que os sujeitos tenham atenção plena que permita uma reflexividade consciente, observando as múltiplas perspetivas, gerando empatia e

criatividade nas relações. Estas habilidades de abertura ao que é novo e diferente pode ser considerada uma característica motivacional em relação àqueles que habitam o mundo. O conhecimento está arrolado às múltiplas visões, ao interesse e importância que são colocados em compreender a diferença individual e coletiva, perscrutando as expressões faciais, a escuta consciente nos diálogos e a observação cuidada dos silêncios, construindo as bases da confiança e a satisfação mútua. As capacidades cognitivas e comportamentais possibilitam que os sujeitos obtenham meios para que a comunicação se vá adaptando e seja cada vez mais satisfatória para os intervenientes. Neste ponto retomamos as ideias de Nussbaum (2014) ao confirmar a importância que a educação dos indivíduos tem para a criação de um estado democrático, reforçando a ideia explanada em tópico anterior de que os primeiros anos de vida são decisivos para criar pensamento crítico que acompanhará os sujeitos ao longo da vida. Aprender sobre a diferença dos vários países, sobre as diferenças culturais e sobre as ideias e valores dispare e comuns, proporciona uma visão cosmopolita do mundo e “um maior autoconhecimento” (Nussbaum, 2014, p. 16).

A capacidade de questionamento e investigação, que abre horizontes face à heterogeneidade social, deve ser trabalhada desde as idades mais jovens como meio de capacitação para a compreensão e o respeito. Defendendo a importância que deve ser outorgada às tradições e valores das comunidades nacionais, deverá ser função do sistema educativo acolher e incluir todos os sujeitos através do diálogo e de interesses, sendo que aos decisores públicos caberá dar especial atenção a estes princípios de inclusão (Nussbaum, 2014).

Na mesma linha de pensamento, Sequeira (2016, p. 55) expõe que “a educação intercultural deve assumir uma perspectiva crítica”. Servindo-se de autores de referência, - Catherine Walsh, Martha Nussbaum, Michael Byram - Rosa Maria Sequeira afirma que:

a autoconsciência e autodeterminação que, a partir da experiência do diálogo (que é sempre por natureza intercultural se considerarmos as culturas que fazem parte de uma cultura), da interação e do agir coletivo, tem em vista a reconstrução da sociedade para uma maior humanização do que aquela em que vivemos (Sequeira, 2016, p. 55).

As ideias defendidas pelas autoras (Nussbaum, 2014 e Sequeira, 2016) vão mais além do modelo de interculturalidade, muito dirigidos para as competências de comunicação intercultural. Deardorff (2008), por exemplo, destaca que o resultado da interação entre os indivíduos é mais ou menos positivo em função dos conhecimentos, atitudes, habilidades e

comportamentos dos intervenientes no diálogo. Ao explicar as suas ideias sobre o que são as competências de comunicação intercultural, refere que estas resultam de várias dinâmicas, dando como exemplo uma pirâmide onde cada um dos patamares serve de alicerce ao seguinte e os degraus mais baixos são vistos como aperfeiçoamento para os níveis seguintes. Esta teoria pode ser observada pela análise da Figura 2.2.

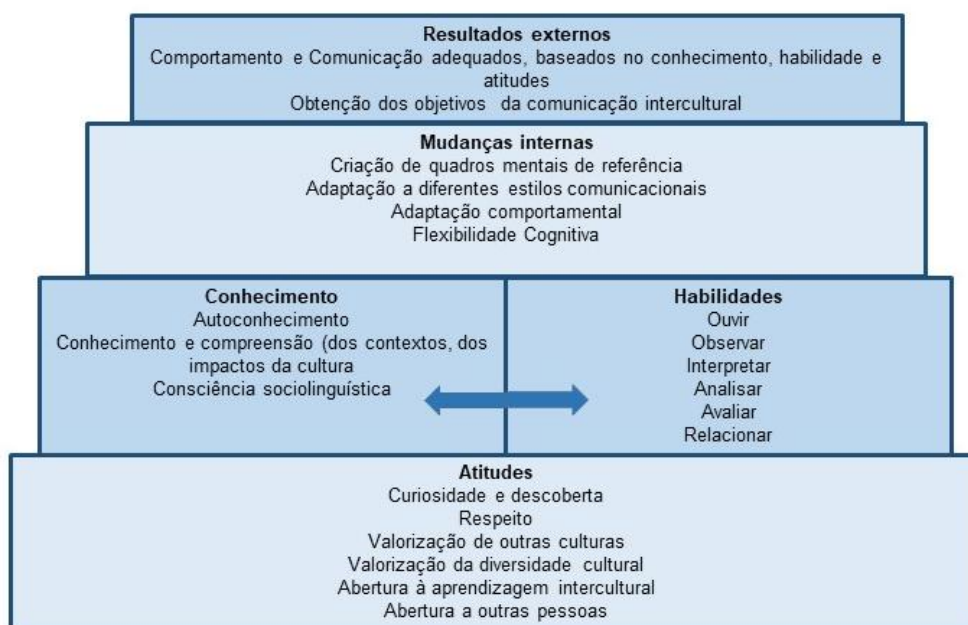


Figura 2.2. Pirâmide de competências de comunicação intercultural, segundo Deardorff (2008, p.13)

No primeiro degrau da pirâmide encontram-se as atitudes relacionadas com afetividade, motivação, abertura, curiosidade e vontade de descobrir o Outro. O nível seguinte possui duas componentes impulsionadas pela motivação e que estão ligadas reciprocamente - os aspetos cognitivos (Knowledge e Comprehesion) e os Skills. Os aspetos cognitivos abarcam a autoconsciência, a compreensão e o conhecimento cultural e os papéis que os diversos intervenientes assumem, bem como o conhecimento sociolinguístico. A interação gerada nos dois primeiros degraus da pirâmide - conhecimento, habilidade e compreensão -, segundo Deardorff (2008, pp. 13-14) produzem os resultados expectáveis a nível interno (adaptação, flexibilidade, empatia, visão real dos contextos) e a nível externo (orientação das interações e comunicação eficaz).

O modelo apresentado por Byram, Grikova e Starkey (2002, pp. 7-9) e Michael Byram (2009) agrega quatro dimensões (conhecimento, atitudes, aptidões e consciência cultural crítica) relacionadas e que interagem entre si durante o processo de comunicação intercultural:

interculturality entails a number of underlying cognitive, affective and behavioural competences. These include knowledge (for example, knowledge about other cultural groups and their products and practices, and knowledge about the ways in which people of different cultures interact), attitudes (such as curiosity, openness, respect for otherness, and empathy), skills of interpreting and relating (for example, interpreting a practice from another culture, and relating it to practices within one's own culture), skills of discovery (such as the ability to search out and acquire new knowledge about a culture and its practices and products), and critical cultural awareness (that is, the ability to evaluate critically the practices and products of one's own and other cultures) (Byram, 2009, pp. 6-7).

Estas competências interculturais - "knowledge", "skills", "atitudes" - são complementadas pelos valores ("values") que, todos detemos enquanto pessoas pertencentes a grupos sociais e que fazem parte da nossa identidade. O primeiro diz respeito ao saber específico sobre o modo como os grupos sociais e identidades funcionam e as componentes envolvidas na interação social. Os "skills" relacionam-se com a habilidade de interpretação de uma dada cultura. As "atitudes" interculturais são identificadas pela curiosidade, abertura, prontidão para abandonar crenças, estereótipos e preconceitos - descentralização. Por último os valores, ligados ao reconhecimento, respeito pela dignidade humana e igualdade de direitos como base democrática para a inclusão social (Byram, et al., 2002).

No mesmo sentido, Huber e Reynolds (2014) definem competências interculturais não apenas como um conjunto de habilidades utilizadas num dado contexto, mas como uma combinação de atitudes, conhecimentos e valores aplicados por meio de ações em situações relevantes. A este propósito Josef Huber e Christopher Reynolds mencionam que:

understand and respect people who are perceived to have different cultural affiliation from oneself; respond appropriately, effectively and respectfully when interacting and communicating with such people; establish positive and constructive relationships with such people; understand oneself and one's own multiple cultural "difference" (Huber & Reynolds, 2014, pp. 16-17).

Os modelos apresentados anteriormente (Deardorff, 2008; Byram, 2009; Huber & Reynolds, 2014) assentam numa respetiva de trocas (perguntas e respostas), deixando de lado muitos dos outros processos que fazem parte da comunicação. Estes modelos estão mais centrados na avaliação de conhecimentos, de atitudes, de valores, que produzirão alterações a nível interno, na medida em que orientaram a adaptabilidade e a flexibilidade dos indivíduos e a nível externo promoverão comportamentos facilitadores da comunicação em contextos interculturais. Sem divergirmos destes, por considerarmos que se adequam à educação, não podemos esquecer a existência de muitos outros aspetos - vivências, experiências anteriores, curiosidade, treino -, que podem condicionar a comunicação e que também devem ser levados em linha de conta.

Estas conceções não são novas no espaço escolar (Deardorff, 2009) e a autora faz menção a Lonner e Hayes (2004) para introduzir a noção de competência intercultural, como sendo a capacidade para adotar um comportamento ou ação, respondendo aos reptos do dia-a-dia escolar, gerindo relacionamentos sociais, procurando soluções para os problemas que vão surgindo fruto das interações.

Para Natália Ramos (2016, p. 194) “viver, trabalhar, comunicar e educar em contexto multicultural exige o desenvolvimento de um conjunto diversificado de competências”, mais abrangentes, incluindo aspetos não apenas comunicacionais, mas de carácter social e global, tais como:

competências individuais, que permitam interações sociais harmoniosas entre os indivíduos e as culturas e que promovam uma atitude de descentração, a qual permitirá flexibilizar e relativizar princípios, modelos e competências apresentados como únicos e universais e evitar muitos comportamentos de intolerância, discriminação e exclusão; competências interculturais, sobretudo linguísticas, comunicacionais e pedagógicas, que facilitem, por um lado, a comunicação intercultural e a consciencialização cultural e, por outro, que promovam uma educação e intervenção interculturalmente competentes e inclusivas e profissionais e cidadãos culturalmente sensíveis e implicados; competências de cidadania, que tornem possível o funcionamento democrático das sociedades e das instituições. (Ramos, 2016, p. 194-195).

Depreendemos das palavras dos investigadores, que em contextos escolares, o docente deve ser, por um lado, facilitador de aprendizagens, e por outro, elemento aprendente. Facilitador, na medida que deve adaptar o currículo e as estratégias utilizadas para o desenvolver em

função do público-alvo existente na sua sala. Aprendente, enquanto elemento ativo e facilitador, que não sendo obrigado a dominar todas as questões inerentes à diversidade cultural, aprende com as interações, projetos, trabalhos de grupo realizados com os seus alunos e colegas de profissão. Neste sentido deve ter a capacidade de rever as desconfianças em relação a outras culturas e estar predisposto para colocar os seus próprios valores, crenças e comportamentos em perspectiva, aceitando que eles não são os únicos possíveis ou comprovadamente os mais válidos, aprendendo a considerá-los através da visão do outro, com valores, crenças e comportamentos diferentes dos seus. Aliada a estes pressupostos, estará a missão de desenvolver nas crianças/alunos, conhecimentos, valores, atitudes e habilidades, que lhes permitam ter a capacidade de avaliar criticamente e com base em critérios explícitos - respeito pela dignidade humana e igualdade de direitos para todos - todas as interações sociais. Tal como refere Sequeira (2016, p. 59), este trajeto não é fácil de cumprir uma vez que “é mais difícil encontrar o método para chegar à tal consciência crítica intercultural”.

No mesmo sentido Byram, Gribkova e Starkey (2002, pp. 13-15), à luz do que tinha sido defendido anteriormente por Delors (1996), evidenciam que são essenciais nos processos sociais e nas dinâmicas de ensino-aprendizagem as componentes - “savoir être”; “savoir apprendre”; “savoir faire”; “savoir comprendre” e “savoir s’engager”. Relativamente ao “savoir être”, os autores referem o abandonar das atitudes e perceções etnocêntricas, manifestando uma postura de prontidão para interromper as crenças pessoais e as descrenças em outras culturas. O “savoir apprendre” não é mais que a capacidade de interpretar fenómenos culturais e o conhecimento de referências culturais, que ajudam ao saber de outras culturas. O “savoir faire” diz respeito à aquisição e aplicação processual de conhecimentos em tempo real. O “savoir comprendre” arrola-se à capacidade de interpretar símbolos e eventos de outras culturas, relacionando-os com a sua própria cultura e, por último, “savoir s’engager” está relacionado com a aptidão para avaliar criticamente e baseado em critérios definidos, a própria cultura e a cultura do Outro.

Para Fantini (2008), na atualidade, fruto da globalização, são cada vez mais as pessoas que têm contacto com outros indivíduos, com diferentes línguas e culturas. Este relacionamento traduz-se em novas oportunidades de comunicação para todos os envolvidos, trazendo, contudo, novos desafios. É neste sentido que o desenvolvimento de novas habilidades que possibilitem o entendimento são fundamentais. Isto significa não apenas fazer-se entender

na sua própria língua, na língua do interlocutor ou numa outra língua não materna de nenhum dos envolvidos na comunicação, mas também aprender a ler os comportamentos e maneiras de relacionar-se, cientes de que mais impactante do que os equívocos gramaticais podem ser os erros comportamentais. Vistas por esta ótica as competências de comunicação intercultural voltam a ser definidas como habilidades complexas que são utilizadas para um desempenho eficaz e adequado na interação entre pessoas que são linguística e culturalmente diferentes (Fantini, 2008).

Na opinião de Fantini (2008) nas competências de comunicação intercultural têm de existir um atributo, três componentes e quatro dimensões. O atributo relaciona-se com a flexibilidade, empatia, paciência, espírito de abertura, interesse e curiosidade, evitando julgamentos e juízos de valor. As três componentes espelham a capacidade de estabelecer e manter relacionamentos, de comunicar com falhas mínimas e de colaborar na realização de tarefas, interesses e necessidades comuns. As quatro dimensões são o conhecimento, atitudes positivas, habilidades e consciência. O investigador reforça que as competências de comunicação intercultural se desenvolvem ao longo do tempo, podendo sofrer avanços e retrocessos, alcançando níveis variáveis em função da interação e capacidade de cada um dos envolvidos no processo (Fantini, 2008). O autor defende que as competências de comunicação intercultural evoluem ao longo do tempo, embora ocasionalmente tenham períodos de estagnação ou mesmo regressão. Atingir níveis variados de competência, depende do grau de contato, bem como da capacidade de cada indivíduo (Fantini, 2008).

Identificados alguns dos modelos das competências de comunicação intercultural, cabe-nos refletir sobre alguns dos instrumentos utilizados para medir essas competências. Como foi destacado anteriormente, existem três dimensões que podemos agregar às competências de comunicação intercultural - afetiva, comportamental e cognitiva, girando a avaliação em torno destas três dimensões (Fantini, 2008).

Arasaratnam (2019) realizou uma revisão da literatura a partir da qual elaborou uma escala de medida compatível com grupos culturalmente diversificados. Este instrumento que Arasaratnam, Banerjee e Dembek (2015) designaram de Escala de Competências de Comunicação Intercultural agrega as três dimensões atrás referidas - cognitiva, afetiva e comportamental - sendo que, três itens correspondem à cognição, quatro à afetividade e três à dimensão comportamental. As respostas são recolhidas através de uma escala de *Likert* com sete pontos, sendo o 1- discordo totalmente e o 7- concordo totalmente. Na dimensão

cognitiva são medidas as capacidades dos sujeitos utilizarem construtos diversificados em contextos de interculturalidade (Arasaratnam, 2009). A autora demonstra que indivíduos com níveis maiores de complexidade cognitiva possuem aptidões comunicacionais mais convincentes. No tocante à afetividade, os cinco itens medem a capacidade de se ligar afetivamente a pessoas de culturas diferentes (Arasaratnam, 2009). Por último, a dimensão comportamental analisa a capacidade de procurar relacionar-se com pessoas de outras culturas, adaptando o comportamento e a comunicação em função do interlocutor e do relacionamento (Arasaratnam, 2009).

Examinado o pensamento de alguns teóricos, parece-nos idealista considerar que desenvolver competências de comunicação intercultural será suficiente para gerar cidadãos com pensamento crítico que ultrapasse as fronteiras nacionais. Na educação pré-escolar e dada a importância que esta pode assumir enquanto primeiro patamar da formação dos indivíduos, as estratégias a implementar devem ser pensadas no sentido de que cada uma das crianças se consciencialize da sua importância na sociedade e no mundo global. Através da investigação e exploração de temáticas várias -compreender o porquê de se festejar o Natal em algumas culturas ou comemorar o Ramadão em outras; o porquê de muitas mulheres andarem com roupas curtas e braços destapados ou outras usarem roupa compridas e a cabeça tapada com um véu; o porquê de incluirmos determinados alimentos (carne de porco ou vaca) na alimentação, sendo estes alimentos excluídos da dieta alimentar de determinados povos; o porquê de nos cumprimentarmos com um/dois beijos ou um aperto de mão e muitos indivíduos fazerem-no com uma vénia ou saudação; o porquê de alguns países estarem em guerra e outros viverem em paz; o porquê de existir fome e escassez de recurso em alguns países do globo, enquanto outros desperdiçam alimentos, água, e outros recursos. Tratar-se-á e tal como refere Rosa Maria Sequeira de trabalhar precocemente e de modo adequado à idade do público-alvo a

capacidade de resolver questões que necessitam da cooperação internacional [o que] implica a aprendizagem experimental e a abertura a pensar fora dos limites estabelecidos em vez da costumada autodefesa e da aplicação de receitas prévias. A educação deve preparar para o que não se conhece. Poderá ser difícil de implementar [fruto da longa tradição de currículos únicos e redutores, do desconhecimento acerca de outros povos], mas contextos novos exigem soluções novas (Sequeira, 2016, p. 68).

Direcionando a análise para o campo da educação de infância e mais especificamente para os educadores de infância, podemos destacar a pretensão de que estes sejam capazes de ver na interculturalidade uma oportunidade e não um obstáculo. Será importante que consigam evidenciar uma autoconsciência cultural, conhecimento e compreensão dos contextos e do impacto da cultura nas crianças e famílias, sendo simultaneamente capazes de revelar consciência sociolinguística. Importará, também, que tenham algum saber sobre quadros de referências, adaptem o seu estilo de comunicação e comportamentos aos novos contextos culturais, possuindo flexibilidade cognitiva, empatia e visão etnorelativa (Arasaratnam, 2009; Deardorff, 2009; Bastos, 2014).

Como é revelado por Ramos (2016, p. 193), ao citar a UNESCO (2001, 2005 e 2007) a diversidade cultural é, “uma característica inerente à humanidade”, como um “património comum” e como fonte de “um mundo mais rico e diversificado que alarga a possibilidade de escolhas e fortalece as capacidades e os valores humanos.”

Ao referirem-se aos docentes, Marques e Bastos (2016, pp. 479-480) afirmam “o educador de infância, enquanto agente educativo, deverá responder à diversidade, potencializando a mesma como uma fonte de aprendizagem para todos, onde se torna indispensável estimular a aquisição de competências através da educação intercultural”. É neste ponto que o desenvolvimento de projetos comuns envolvendo crianças, docentes, pais e outros recursos locais e a formação contínua e em contexto têm um papel primordial enquanto elementos fundamentais de capacitação de todos os intervenientes no processo educativo, permitindo desenvolver um trabalho eficaz e eficiente.

2.3.1.3. Exemplos de boas práticas

Desde meados do século XIX, com o aparecimento de projetos de atendimento à infância resultantes de fatores como mudanças sociais e culturais, a educação de infância tem sofrido incessantes alterações. Como nos diz Cró e Pinho (2012, p. 207), “a história da educação de infância faz-se em torno da criação de várias instituições, em vários países, que tinham como propósito, na sua maioria, melhorar as condições de vida das crianças”.

No nosso país, segundo Gomes (1997) e Bairrão e Vasconcelos (1997), o trajeto da educação de infância começou com 50 anos de atraso em relação a outros países da Europa (França, Reino Unido, Itália), dando os primeiros passos no tempo da monarquia e sofrendo inúmeras transformações até aos nossos dias, quer em termos de conceção, quer em termos de práticas.

De acordo com a Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei nº 46/86) e Lei-quadro da Educação Pré-escolar (Lei nº 5/97), esta etapa destina-se a crianças dos 3 aos 6 anos, sendo consagrada “a universalidade para todas as crianças a partir do ano que atinjam os 5 anos de idade” (Lei nº 85/2009, p. 5635). Pese embora os princípios consagrados na lei, Cardona (2012) considera que esta etapa ainda não ocupa o lugar devido no Sistema Educativo Português. Para a autora este facto fica a dever-se ao longo período em que foi vista pelo prisma assistencial. Contrariando esta ideia, Formosinho (2020, p. 9) afirma que o nosso país “tem vindo a ganhar consciência a importância da educação pré-escolar para o sucesso escolar e pessoal das crianças e para a melhoria do sistema educativo”. No mesmo sentido, se atendermos aos dados estatísticos do Conselho Nacional de Educação (CEN, 2023, p. 106), podemos confirmar que “o número de crianças inscritas na educação pré-escolar tem vindo a aumentar desde 2018/2019 (...) e em 2021/2022 encontra[vam-se] inscritas 259030 crianças”, sendo, contudo, feita referência ao facto deste número se encontrar distante dos alcançados no início desta década e termos plena consciência que existem crianças, que por decisão dos pais ou por falta de vagas em estabelecimentos de educação de infância, ainda não a frequentam ingressando diretamente no 1º ciclo quando completam 6 anos.

Em 1997, com a publicação das Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar, os educadores de infância passaram a dispor de um documento oficial orientador das suas práticas, que os apoia nas suas decisões e guia o processo educativo a desenvolver com as crianças. Este documento foi posteriormente reformulado e atualizado com a publicação das OCEPE (2016), acolhendo novos contributos de teóricos e docentes. Para além das diretrizes sobre a organização do ambiente educativo, espaços e materiais, o referido documento realça os “fundamentos e princípios da pedagogia para a infância” (OCEPE, 2016, p. 8-9), a saber: 1. “O desenvolvimento e a aprendizagem como vertentes indissociáveis no processo de evolução da criança”, interligando a evolução motora, social, emocional, cognitiva e linguística com o crescimento e a maturidade biológica e as interações/ experiências que o meio lhe proporciona, destacando que “muitas das aprendizagens acontecem de forma espontânea, mas “num contexto de educação de infância existe uma intencionalidade educativa, que se concretiza através da disponibilização de um ambiente culturalmente rico e estimulante, bem como do desenvolvimento de um processo pedagógico coerente e consistente” (OCEPE, 2016, p.9).

2. “Reconhecimento da criança como sujeito e agente do processo educativo”, que legitima as suas potencialidades (OCEPE, 2016, p. 9). As palavras proferidas por Dewey (1997, p. 65) atestam esta ideia “não há, penso eu, ponto mais certo na filosofia da educação progressista do que sua ênfase na importância da participação do educando, na formação dos propósitos que dirigem suas atividades, no progresso de aprendizagem”.

3. “Exigência de resposta a todas as crianças”, consagrando a educação como impulsionadora de igualdade de oportunidades para todas “independentemente da sua nacionalidade, língua materna, cultura, religião, etnia, orientação sexual de membro da família, das suas diferenças a nível cognitivo, motor ou sensorial, etc.” (OCEPE, 2016, p. 10). Neste parâmetro existe uma clara alusão às questões interculturais nos contextos de educação de infância e a importância de boas práticas pedagógicas diferenciadas para acolher e incluir todas as crianças.

4. “Construção articulada do saber” (OCEPE, 2016, p. 10-11), onde o desenvolvimento é visto em todas as dimensões (cognitivas, sociais, culturais, físicas e emocionais), permitindo que estabeleça relações com o meio que a rodeia, com os outros e vá construindo a sua identidade, condições fundamentais para que “aprenda a aprender” (OCEPE, 2016, p. 11).

Destas palavras podemos aferir que a educação intercultural é um imperativo de relevância na educação de infância, contemplado nas OCEPE (2016, p. 39), na medida em que o referido documento orienta a prática docente no sentido da “educação multicultural” e da “educação para a cidadania”.

A mensagem principal que podemos retirar das questões que envolvem as boas práticas em educação pode ser traduzida numa frase simples - todas as crianças/alunos importam. Contudo, sendo fácil afirmar esta premissa, nem sempre é fácil torná-la realidade. Tal como destacam Morais e Velanga (2017, p. 300) “a escola tem dificuldades para lidar com a diversidade”, sendo que, segundo as autoras “as diferenças tornam-se problemas ao invés de oportunidades para produzir saberes em diferentes níveis de aprendizagem”. Para realizar as mudanças necessárias é importante concretizar uma renovação de “pensamento e atitudes a todos os níveis do sistema educacional” - Tutela, Direções de Agrupamento, educadores/professores e outros - “que promovem experiências educacionais” ou são “responsáveis por políticas nacionais” (UNESCO, 2017, p. 12). Para A. Vieira e Vieira (2016, p. 113) a “abertura da escola a todos veio criar situações novas, que até aí não eram muito frequentes, mas que hoje fazem parte do quotidiano de muitas escolas”. Neste ponto

é importante recordar que a escola tal como era concebida há alguns anos, onde todos eram tratados de igual modo, independentemente da sua proveniência, cultura e estrato social, já não faz sentido, pois “esta igualdade é oferecida a alunos heterogêneos e isto leva a uma desigualdade ao nível de sucesso/ insucesso” (A. Vieira & Vieira, 2016, p. 113). Existe uma urgência de mudar a força motriz e o modo de fazer escola, recordando que a realidade deste século mostra um espaço escolar habitado por crianças e alunos provenientes dos quatro cantos do mundo, que carregam traços culturais diversificados e estes implicam diretamente na sua maneira de ser e estar. Assim sendo, a escola deve ser um lugar onde todas as crianças têm as mesmas oportunidades, mas com estratégias de aprendizagem diferentes. Para poder responder a todas as questões relacionadas com o acolhimento e inclusão de todas as crianças, utilizamos as palavras de Delors (1996, p. 89) ao afirmar que “a educação deve organizar-se em torno de quatro aprendizagens”, que são a base da capacidade de aprender ao longo de toda a vida. Estes “quatro pilares”, assim designados pelo autor são - “aprender a conhecer; aprender a fazer; aprender a viver juntos/com os outros e aprender a ser” (Delors, 1996, pp. 90-102). Ao explicar o significado que atribui a cada um destes pilares, Delors (196, p. 101) afirma que o “aprender a conhecer, combinando uma cultura geral, suficientemente vasta, com a possibilidade de trabalhar em profundidade um pequeno número de matérias. O que também significa: aprender a aprender, para beneficiar-se das oportunidades oferecidas pela educação ao longo de toda a vida” (Delors, 1996, p. 101). Relativamente ao segundo pilar - aprender a fazer - o autor citado (Delors, 1996), salienta que a aprendizagem não deve ser vista apenas como um mero instrumento de qualificação profissional, mas como um meio de adquirir aptidões e capacidades que permitam aos indivíduos enfrentar os inúmeros desafios sociais. No “aprender a viver juntos/com os outros”, é destacada a importância da “compreensão do outro e a perceção das interdependências - realizar projetos comuns e preparar-se para gerir conflitos - no respeito pelos valores do pluralismo, da compreensão mútua e da paz” (Delors, 1996, p. 102). No tocante ao quarto pilar - “aprender a ser”-, que sem menosprezar nenhum dos anteriores, afigurar-se com grande peso na formação dos sujeitos, está ligado às suas aptidões cognitivas, capacidades físicas e comunicacionais, que estão interligadas com a capacidade de ser autónomo, criterioso e capaz de assumir o seu papel ativo como cidadão. Este último pilar tem especial relevo em contextos de educação formal como no caso do sistema educativo português, onde continua a ser valorizado o acesso ao conhecimento em prejuízo

de formas diversificadas de aprendizagem, onde a educação é delineada como se todos fossem iguais e bastasse conceber as mesmas oportunidades para todos. Baseamos as nossas palavras no pensamento de Delors (1996, p. 102) ao focar que “esta perspectiva deve, no futuro, inspirar e orientar as reformas educativas, tanto em nível da elaboração de programas como da definição de novas políticas pedagógicas”.

Sendo a diversidade cultural uma realidade da sociedade portuguesa e da grande maioria dos contextos educativos, sendo transversal a todos os níveis de educação e ensino, indo desde a educação pré-escolar ao ensino secundário, universitário e profissionalizante, faz todo o sentido falar-se em educação intercultural e no modo como pode a escola trabalhar no sentido de promover boas práticas junto da comunidade educativa. Tal como expõem Dulce Oliveira e Rosa Maria Sequeira

a educação intercultural emerge como uma tentativa de desenvolver estratégias educativas que contribuam para superar tanto a atitude de medo quanto a de indiferente tolerância face ao Outro e que facilitem uma leitura positiva da pluralidade social e cultura. A educação intercultural passa pela procura de razões de agir e de atuar do Outro, com objetivos que se prendem com a procura da tolerância para com o diferente e com um desejado alargamento de horizontes em relação à própria realidade (Oliveira & Sequeira, 2012, p. 12).

Encarar a educação como um meio privilegiado de transmissão de valores, onde as questões da interculturalidade podem ter terreno fértil ou ficar estagnadas, faz sobressair mais ainda a importância da “educação pela e para a diversidade” (UNESCO, 2009a, p. 15). Esta exige que a escola esteja preparada para através das suas ações dar a todas as crianças, independentemente da sua proveniência, as capacidades e habilidades que lhes possibilitem atuar e tornar-se cidadãos de pleno direito. Assim sendo, “o diálogo intercultural requer o empoderamento de todos os participantes por meio da capacitação e de projetos que divulguem a interação sem perda da identidade pessoal ou coletiva (UNESCO, 2009a, p. 10). Neste ponto e reportando-nos à educação de infância podemos afirmar que, pela sua especificidade, estamos perante um contexto fecundo para trabalhar as questões ligadas à interculturalidade. São vários os aspetos específicos da educação pré-escolar que contribuem para tal - a idade precoce das crianças que compõem os grupos de jardim-de-infância, a existência de orientações curriculares ao contrário dos outros níveis de ensino que estão sujeitos a um currículo mais rígido, a componente lúdica que permite trabalhar questões de

suma importância tirando-lhes um certo peso, etc. Por tudo o que anteriormente foi mencionado consideramos que a educação de infância é um espaço privilegiado para promover estratégias que facilitem a comunicação intercultural, permitindo em simultâneo trabalhar o conhecimento e os valores inerentes à compreensão do Eu, à aceitação do Outro, combatendo estereótipos e preconceitos. Ancoramos as nossas afirmações no estudo de Ribeiro, Cavalcanti e Cruz. (2010, p. 4) ao referirem que a educação de infância “procura potencializar a existência de um ambiente educativo aberto à inclusão e à heterogeneidade presente na sala de aula”. Outra vertente desta especificidade está arrolada à nossa experiência profissional, que nos faz acreditar que os mais pequenos exercem uma forte influência junto das suas famílias e neste sentido podem ser vistos, a médio e longo prazo, como elementos facilitadores de interações e desmistificações de ideias preconcebidas.

A própria Lei-Quadro (Lei nº 5/1997, p. 671) no artigo 10º elenca os “objetivos da educação pré-escolar”, salientando a sua relevância no “desenvolvimento pessoal e social da criança com base em experiências de vida democrática numa perspetiva de educação para a cidadania”. Neste sentido deve procurar acolher e incluir todas as crianças, respeitando a sua individualidade, dando “igualdade de oportunidades no acesso à escola”, desenvolvendo todas as vertentes educacionais - “expressão e comunicação através da utilização de linguagens múltiplas como meios de relação, de informação, de sensibilização estética e de compreensão do mundo”; “desperta[ando] a curiosidade o pensamento crítico” e promover/estimular a “participação das famílias no processo educativo” criando laços de cooperação efetiva (Lei nº 5/97).

Autores como Fonseca, McGarrigle, Possidónio, Ganho e Oliveira (2007, p. 103) expõem que “a escola foi reconhecida como um dos agentes mais importantes de socialização e, tanto o sucesso escolar, como o conhecimento da língua, são pré-requisitos cruciais da integração socioeconómica de migrantes e dos seus descendentes”.

A frequência da educação pré-escolar, que embora não sendo obrigatória abrange um número elevado de crianças, visa como destacam Rita Guerra, Ricardo B. Rodrigues, Margarida Carmona, João Barreiros, Cecília Aguiar, Joana Alexandre e Rui Costa-Lopes a compreensão de outras culturas; competências de comunicação entre pessoas de diferentes culturas; atitudes mais adequadas aos contextos de diversidade cultural, e a compreensão dos mecanismos psicossociais que geram racismo; capacidade para participar

na interação social, e de um sentido de identidade e de pertença comum à humanidade (Guerra et al., 2019, p. 28).

No sentido de dar essa resposta à diversidade existente nas salas de educação de infância, será necessário atender a alguns princípios descritos em pontos anteriores, mas que devido à sua importância voltamos a recordar. Os docentes devem procurar desenvolver uma “escuta ativa”, que não é mais do que “um processo de ouvir a criança sobre a colaboração no processo de construção do conhecimento, isto é, sobre a sua colaboração na codificação da sua jornada de aprendizagem” (Oliveira-Formosinho, 2020, p. 49). A investigadora Júlia Oliveira-Formosinho salienta que

a escuta, tal como a observação, deve ser um processo contínuo no quotidiano educativo, um processo de procura de conhecimento sobre as crianças, seus interesses, motivações, relações, saberes, intenções, desejos, mundos de vida, realizada no contexto da comunidade educativa procurando uma ética de reciprocidade (Oliveira-Formosinho, 2020, p. 49).

Evocamos neste ponto o modelo ecológico do desenvolvimento de Bronfenbrenner (1979), para reforçar a importância de atender ao entorno da criança, fortalecendo o estabelecimento de ligações e interações com os contextos onde esta cresce e se desenvolve, dando assim maior qualidade às práticas. A propósito da influência que o meio tem sobre o desenvolvimento dos indivíduos Urie Bronfenbrenner esclarece:

the ecology of human development involves the scientific study of the progressive, mutual accommodation between an active, growing human being and the changing properties of the immediate settings in which the developing person lives, as this process is affected by relations between these settings, and by the larger contexts in which the settings are embedded (Bronfenbrenner, 1979, p. 21).

Bronfenbrenner e Evans (2000, p. 118)) introduzem o conceito de “proximal process” aos quatro subsistemas - microssistema, mesossistema, exossistema e macrosistema, nos quais o ser humano se desenvolve e que oferecem interações recíprocas entre si como podemos analisar no Figura 2. 3.

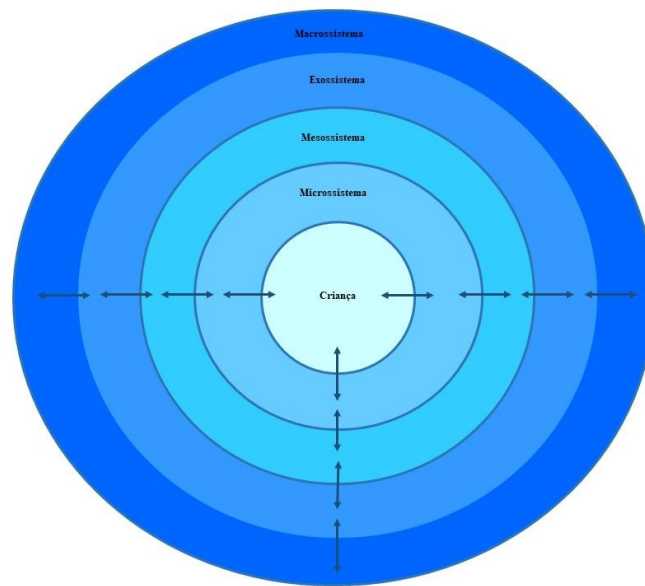


Figura 2. 3. Modelo Bioecológico, adaptado a partir de Bronfenbrenner e Evans (2000, p. 139).

Relativamente ao primeiro nível (microsistema), é aquele que está mais próximo da criança - a família nuclear e a escola. No mesossistema situam-se as relações que se estabelecem ao redor do microsistema (relações família-escola, por exemplo). O terceiro nível, designado por exossistema, embora não esteja diretamente relacionado com a criança, afeta indiretamente o seu desenvolvimento na medida em que está relacionado com as condições socioeconómicas dos seus pais, a legislação vigente, etc. Por fim o macrossistema diz respeito à sociedade em geral, aos seus valores culturais, crenças, normas e regras que guiam a conduta dos indivíduos (Bronfenbrenner, 1979).

Ao reformularem a teoria do desenvolvimento - teoria bioecológica - (Bronfenbrenner & Morris, 1998), introduzem quatro novos aspetos: processo, pessoa, contexto e tempo. O primeiro processo proximal, está ligado ao desenvolvimento humano influenciado pelas interações progressivas e cada vez mais complexas com o meio, isto é, o indivíduo biopsicossocial, as pessoas e os objetos. O segundo atende às características dos indivíduos - atividade, objetivos de vida e motivações -, sendo que estes aspetos têm impacto no modo como as pessoas experienciam os contextos. O contexto, terceiro aspeto, relaciona-se com as ligações que se estabelecem entre os diferentes níveis e as atividades de vida diária dos sujeitos em desenvolvimento, ciente de que para existir evolução a criança tem necessidade

de participar ativamente nas interações com outras pessoas, com o meio e os objetos. Podemos considerar aqui as interações com os pais, os pares em contextos escola ou com os objetos - livros, jogos, etc. Este contexto não é mais que o meio onde a criança está inserida - casa, escola, comunidade - incluídos no micro, meso, exo e macrosistema e onde se desenrolam as interações. O tempo é entendido como o percurso em que ocorre o desenvolvimento. Segundo Bronfenbrenner e Morris (1998), acontecimentos do quotidiano como a entrada na escola, a vida em outro país que não o de origem, uma mudança na vida familiar, podem alterar o desenvolvimento da criança.

Nesta análise, detemos a nossa atenção no microsistema para destacar o peso da interação família-escola como fundamental para o desenvolvimento harmonioso da criança. Para Mata e Pedro (2021) “os pais são pessoas muito significativas para a criança e são o seu contexto relacional próximo”, cabendo-lhes “um papel fundamental de suporte aos desafios que os contextos educativos lhes propõem, no relacionamento com os/as educadores/as e professores/as, com as novas tarefas e com os novos colegas e amigos” (p.10). Também Epstein (2002) apresenta um modelo de interação, que embora estruturalmente diferente do anterior (Bronfenbrenner & Morris, 1998) na sua essência traduz as mesmas ideias - Figura 2. 4.

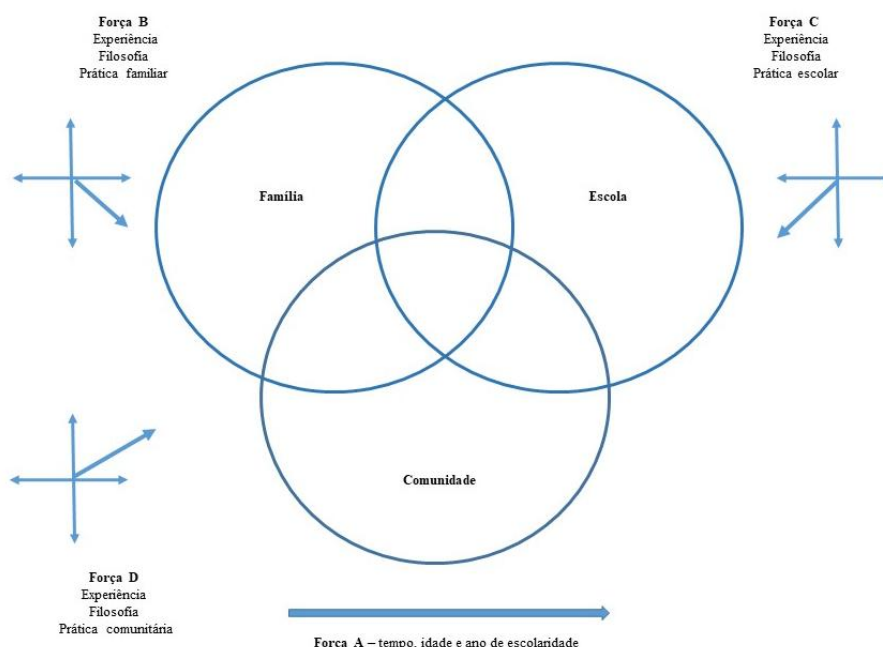


Figura 2. 4. Modelo Teórico das Esferas Sobrepostas, adaptado a partir de Epstein et al. (2002, p.176).

Neste modelo, tal como no de Bronfenbrenner e Morris (1998), fica patente a interação - pontos de cruzamento das esferas - entre a família, a escola e comunidade. A criança ocupa a parte central do esquema, recebendo o resultado das interações. Por este facto a investigadora defende a importância da escola poder contar com os pais e comunidade como parceiros e vice-versa. A propósito da interação escola-família, Mata e Pedro (2021, p. 25) afirmam que “os profissionais da educação, quando conseguem promover parcerias com as famílias, levam a uma aproximação destes dois contextos, encontrando formas partilhadas e com sentido para ambos contribuírem para a educação das crianças”.

Fará então sentido falar em escuta ativa destinada não só às crianças, mas também dirigida às famílias, no pressuposto que esta terá de desenrolar-se obedecendo a algumas premissas como: interesse colocado nos assuntos, evitando qualquer tipo de juízo de valor, interpretação e compreensão o mais fidedigna possível da mensagem recebida, interesse autêntico para procurar entender a realidade do Outro, tendo por meta estabelecer uma relação de cooperação e decifrar a informação sem equívocos. Como mencionam Mata e Pedro (2021.p. 26), nesta relação “cada um dá o seu contributo, diferente, mas igualmente válido e importante”.

A interação é, pois, uma ferramenta posta à disposição dos docentes, que embora exija treino revela-se primordial para uma “participação efetiva” de crianças, famílias e demais envolvidos no processo educacional (Wilcox, 1994, p. 4). Relativamente às etapas de participação, Wilcox (1994), a partir do modelo de participação de Arnstein (1969), elaborou um modelo que contempla uma escala de cinco itens, indo desde a não participação à participação plena. O autor organizou um esquema simbólico em forma de escada com cinco degraus - Figura 2. 5. Neste são exibidos vários níveis de participação, reforçando que dentro de uma comunidade existem vários interesses que devem ser considerados, sabendo que a participação leva tempo e deve atender ao papel que cada interveniente (crianças, educadores de infância, famílias, etc.) desempenha no processo.

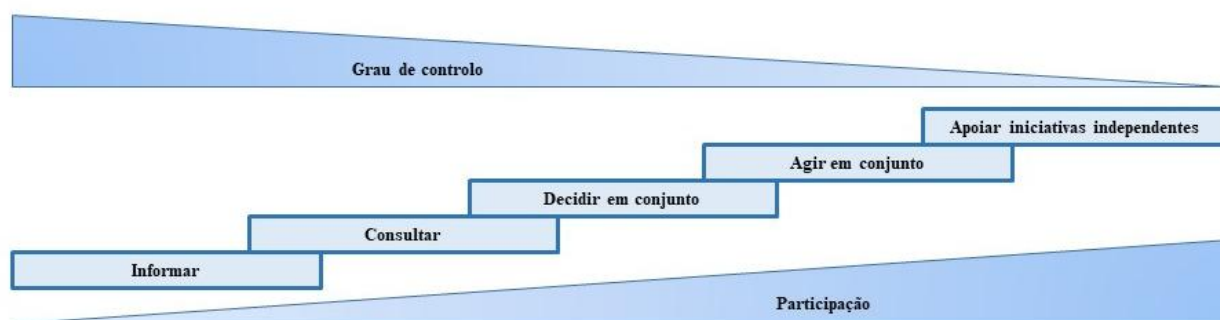


Figura 2. 5. Modelo Teórico da Participação, adaptado a partir de Wilcox (1994, p.4)

Analisando o Modelo Teórico da Participação de Wilcox (1994), constatamos, que nos dois primeiros degraus - informar e consultar - os pais/encarregados de educação não têm qualquer poder de decisão, adotando um papel passivo na medida em que apenas são informados das questões que dizem respeito aos seus filhos/educandos. Em relação aos três últimos patamares, verificamos que as famílias têm uma posição ativa na vida escolar das suas crianças. No terceiro e quarto degrau, são chamados a decidir em conjunto, tornando-se parceiros dos educadores de infância. No último patamar, não só têm parte ativa na escola como mobilizam a comunidade, tornando-se atores do processo e agentes de mudança (Wilcox, 1994).

Este modelo parece-nos muito pertinente quando utilizado em contextos de educação pré-escolar, na medida em que permite aos docentes fazerem uma reflexão e avaliação sobre a importância dada à participação das famílias, estabelecendo patamares de participação que podem, por exemplo, oscilar desde a simples informação sobre os horários das atividades extracurriculares, até ao degrau superior, onde existe total abertura à participação dos pais, que se sentem acolhidos e confiantes para proporem e desenvolverem iniciativa, sentindo-se incentivados e apoiados pela comunidade escolar. Estas atividades, porque nascem dos interesses e necessidades de alguns pais, regra geral são vistas como uma mais-valia em contextos interculturais. Este tipo de atividades e projetos são mais um meio para dar a conhecer a diversidade existente na sala e contribuir para uma maior compreensão desta diversidade como uma fonte de enriquecimento de todos, trabalhando estereótipos e ideias preconcebidas.

Os Modelos descritos anteriormente - Bronfenbrenner e Morris (1998); Epstein et al. (2002) e Wilcox (1994) - põem em evidência a importância das interações que se estabelecem entre o núcleo restrito - criança-família -, a comunidade próxima - escola, amigos - ou a

comunidade alargada - autarquia, centro de saúde, clubes e associações, etc. Quando analisados à luz das teorias interculturais apresentadas por Deardorff (2009), Byram et al. (2002), Huber e Reynolds (2014), etc. afiguram-se complementares, na medida em que, para além de atenderem à importância das competências de comunicação intercultural, evidenciam não só as relações que se estabelecem fruto da comunicação, mas as conexões que se geram entre o indivíduo e os contextos onde atuam, aquilo que Bronfenbrenner e Evans (2000) denomina de bidirecionalidade. Esta ideia de que os sujeitos são influenciados pelo meio e vice-versa, recorda-nos que, quando uma criança inicia a frequência da educação de infância já traz consigo aprendizagens que realizou no seio familiar. No novo contexto, estabelece novos vínculos com os seus pares e adultos, sendo influenciada por essas interações e influenciando os que com ela convivem. Esta forma de olhar a criança atende às características psicossociais e aos pressupostos dos processos proximais, o que pressupõe observar a pessoa, os processos, os contextos e o tempo. Assim sendo, e seguindo as diretrizes teóricas, pais e educadores de infância devem comunicar, pois a partir da comunicação é possível compreenderem situações familiares, fatores sociais e económicos que fazem parte da vida das crianças. Perspetivamos que um bom relacionamento e envolvimento parental terá consequências positivas não só no desenvolvimento das crianças, mas também nos contextos escolares onde ela é agente de aprendizagem, interage e colabora com pares e adultos e participa ativamente nas experiências de aprendizagens.

Relativamente ao envolvimento parental Mata e Pedro (2021, p. 35) afirmam que, uma comunicação eficaz e eficiente, que se revele satisfatória para a família e docente, deve procurar ajustar-se aos interlocutores e ter em atenção alguns aspetos fundamentais como: “1|Direção da comunicação; 2|Forma da comunicação; 3|Meios de comunicação; 4|Linguagem; 5|Frequência da comunicação; 6|Tipo de informação; 7|Função/ Objetivos da comunicação”. Quanto ao primeiro aspeto - “Direção da comunicação” - as autoras destacam que esta “deve ser «com» as famílias”, pois só assim existe interlocução, escuta ativa e “construção de relações de proximidade”, diminuindo os medos, promovendo a cooperação. O modo/meios utilizados para comunicar também jogam um papel importante nos diálogos que se estabelecem entre a escola e as famílias. As investigadoras citadas (Marta & Pedro, 2021, p. 36) referem que este são: “a comunicação formal e informal”. Os diálogos formais são utilizados para transmitir informações sobre a criança e o seu dia-a-dia escolar. Esta comunicação quando bidirecional permite aos docentes obter esclarecimentos sobre

questões importantes para a criança - hábitos de sono, alimentação, hábitos familiares, etc. A comunicação informal, aquela que se desenrola à chega à escola, nas festividades escolares ou num encontro repentino de rua, pode fornecer dados valiosos aos docentes e pais, pois também estreita laços de colaboração. Tal como aludem Mata e Pedro (2021, p. 36) “estas [as comunicações informais] são fundamentais para uma resposta educativa adequada”, nomeadamente quando falamos de “famílias oriundas de realidades culturais diferentes ou que não dominam a língua portuguesa”, sendo um meio de desbloquear e motivar a participação. As autoras mencionam neste ponto “a componente não-verbal, associada à comunicação verbal”, como um foco de significados que dão ao interlocutor a certeza de estar a ser escutado e compreendido. Quanto aos meios de comunicação Lourdes Mata e Isaura Pedro esclarecem que

podem ser muito diversificados, e, com a generalização do acesso às novas tecnologias, cada vez surgem mais hipóteses para a comunicação escola-família-escola. (...) Quanto mais diversificados os meios usados, mais as hipóteses de se integrar todas as famílias, de a informação chegar atempadamente e de facilitar a comunicação (Mata & Pedro, 2021, p. 37).

No tocante à linguagem a utilizar, quer nas comunicações formais, quer nas informais deve ser clara e possibilitar o entendimento do discurso. No caso de famílias que não dominem a língua portuguesa, podem os educadores de infância lançar mão de estratégias como brochuras traduzidas, esquemas com recurso a desenhos exemplificativos, facilitando a compreensão da mensagem (Mata & Pedro, 2021). A frequência com que se realizam as comunicações depende da necessidade dos interlocutores. Não existindo uma obrigatoriedade de comunicar diariamente, importa que a informação flua, que os meios comunicacionais estejam assegurados para que quando existir essa necessidade seja possível fazê-lo. Relativamente ao penúltimo ponto - tipo de informação - Mata e Pedro (2021, p. 38) afirmam que “a informação trocada na comunicação entre profissionais e famílias pode ser muito diversificada, formal ou informal, pontual ou sistemática, pessoal (individual) ou geral, etc.”. Por último, as investigadoras fazem alusão aos objetivos da comunicação assegurando que, estes podem ir desde o simples contacto com o intuito de criar proximidade, até ao interesse expresso de envolver os pais nas dinâmicas do jardim de infância (Mata & Pedro, 2021). Neste ponto reside a importância dos docentes terem sempre

presente o que pretendem com a comunicação, para assim utilizarem as estratégias que melhor servem o propósito comunicacional. Segundo Lourdes Mata e Isaura Pedro, os objetivos variam em função do conhecimento que se tem do grupo e do contexto, em função do que se pretende dos pais, da disponibilidade de recursos, etc. Assim, entre outros objetivos da comunicação, podemos considerar o conhecimento mútuo entre profissionais e famílias, o criar de proximidade com a(s) família(s), dar ou receber informação necessária, dar indicações e explicitar possíveis formas de participação dos pais, desenvolver formas de cooperação entre profissionais e famílias, ou simplesmente partilhar ideias ou conviver (Mata & Pedro, 2021, p. 39).

Criar um modelo pluralista e democrático de atendimento à infância, onde cada uma das crianças é vista como um ser único, implica conhecer as suas raízes, a sua posição socioeconómica, a sua proveniência e os valores culturais da sua família. Por todos os aspetos explanados, falar de boas práticas inclui analisar as atividades que se desenrolam no espaço escolar e que visam atender a todas estas especificidades e interesses, mas também às necessidades de cada um dos intervenientes no processo, tendo sempre como base a empatia, os valores comuns aos direitos humanos e a equidade. Uma escola que pratique uma escuta ativa, que incorpore no seu quotidiano os saberes e as culturas, que atue em prol do desenvolvimento global de todas as crianças, que valorize as suas raízes e considere que as diferenças são um fator de enriquecimento de todos e cada um, estará certamente a desenvolver boas práticas.

Tal como Fernandes e Candau (2022) acreditamos no papel da escola e dos docentes enquanto agentes de mudança, que procuram encontrar respostas para a diversidade, dando visibilidade e voz a todas as culturas, contribuindo para o diálogo intercultural, para a valorização de todos e para uma resposta baseada nos direitos humanos.

2.4. Formação docente

2.4.1. Formação inicial dos educadores de infância

A formação inicial dos educadores de infância em Portugal remonta ao século XIX. Para Cardona (2008, p. 5), foi nesse período que “foram definidas as primeiras medidas legislativas para a educação de infância”. A investigadora identifica quatro períodos temporais relacionados com a educação de infância - “a Monarquia (1834 - 1909); a República (1919-1932); o Estado Novo (1933-1973) e o período posterior à revolução de

Abril de 1974” (Cardona, 2008, p. 5). É a partir de 1974, “por volta dos anos 1980, que os cursos de formação inicial dos educadores de infância passam a funcionar” no nosso país (Cró & Pinho, 2012, p. 209). Deste facto dá-nos conta Teresa Vasconcelos, ao aludir que:

até 1980, apesar do rápido alargamento da rede pública de jardins de infância do Ministério da Educação depois da revolução de 1974 e da conseqüente restauração da democracia, os governos não tinham reconhecido a importância crucial da educação de infância. A Reforma Educativa dos anos oitenta descurou-a por completo. As políticas subsequentes entregaram a responsabilidade pelo desenvolvimento da educação de infância ao sector privado, sem vincularem-no a qualquer regulação estatal. A taxa de desenvolvimento da educação pré-escolar era muito baixa, a rede pública não se expandia (Vasconcelos, 2006, p. 97).

Foi durante o final do século XX que a educação de infância começou a desenvolver-se a um ritmo inconstante, sempre subjugado a questões de ordem económica, sociais e culturais (Vasconcelos, 2006). Neste estudo, iremos deter a nossa atenção neste período, pois foi nas décadas de 80 e 90 que as docentes que aceitaram fazer parte da investigação realizaram a formação inicial e principiaram a sua atividade profissional. Estas educadoras de infância efetuaram a sua formação inicial, que lhes conferiu o grau de bacharéis, em instituições públicas (Escola Normal de Educadores de Infância, Magistério Primário) e particulares (Escolas Particulares de Educadores) situadas próximo das suas áreas de residência - Viana do Castelo, Guimarães e Vila Nova de Famalicão. Estas Escolas, designadas numa fase inicial de “escolas do magistério infantil” foram criadas ao abrigo de “um despacho ministerial datado de 20 de junho de 1973” (Gomes-Ferreira, Mota & Vilhena, 2021, p. 257). Posteriormente, com a Lei nº 5/77 deu-se a criação do sistema público de educação pré-escolar, com a “publicação do Estatuto dos Jardins de Infância de 1979 (D. Lei nº 542/79 de 31 de dezembro)” (Ferreira, Miranda & Gomes, 1991, p. 138), existindo no ano letivo de 1977/78 mil novecentos e dezasseis educadores de infância afetos à função pública (Cardona, 2008). No referido documento são elencados os objetivos da educação pré-escolar: “a) favorecer o desenvolvimento harmónico da criança; b) contribuir para corrigir os efeitos discriminatórios das condições socioculturais no acesso ao sistema educativo” (Lei nº 5/77, p. 174).

Quanto à formação inicial docente, Ferreira et al. (1991, p. 138) afirmam ser “em 1973, com Veiga Simão, que se dá a nível oficial, o primeiro passo para a formação de educadores de

infância, com a criação das escolas normais de educadores de infância” (Lei nº 6/77 de 1 de fevereiro, p. 174), podendo ler-se no artigo 1º que, “são criadas as escolas normais de educadores de infância”. Relativamente aos anos seguintes, os investigadores citados anteriormente expõem que a formação inicial passou a ser ministrada em “Escolas Normais de Educadores de Infância, Escolas do Magistério Primário e Escolas Particulares de Educadores” (Ferreira et al., 1991, p. 139).

Quanto aos jardins de infância, numa primeira fase eram tutelados pelos Ministérios da Educação, Emprego e Segurança Social, existindo por parte dos governantes a vontade de criar uma rede escolar onde o acesso àquele nível educacional fosse cada vez mais alargado e permitisse sanar algumas das desigualdades socioeconómicas e culturais existentes, enquanto desenvolvia as capacidades inatas das crianças (Vasconcelos, 2000).

Numa época em que as questões relacionadas com a diversidade cultural e interculturalidade não eram muito debatidas a nível social e educacional, durante a formação inicial, os docentes tinham pouco ou nenhum contacto com esta realidade. A título de exemplo, podemos referir que em meados da década de 80, período em que a investigadora e a maioria das docentes que participaram neste estudo concluíram a formação inicial, eram lecionadas as disciplinas de “Psicologia, Pedagogia, Antropologia Cultural e Sociologia, Saúde, Educação Física, Educação Musical, Expressão Plástica, Língua Portuguesa, Literatura Infantil, Matemática, Ciências da Natureza, Expressão Dramática e Movimento, Área de Observação e Prática Pedagógica” (Decreto-Lei nº 519-R2/79, p. 350). A respeito do currículo das escolas de educadores de infância, Maria João Cardona citando Silva (1990, p. 55) afirma:

durante muitos anos, sem uma clara explicitação de princípios orientadores, cada escola de formação transmitiu uma certa filosofia de formação e de educação pré-escolar, determinados modelos curriculares de educação de infância, nem sempre claros nem definidos (...) apresentados como exemplo de boa prática, prática alternativa, e quase diríamos rival de outras práticas possíveis (Cardona, 2008, p. 8).

Ainda em relação a este item, o Decreto-Lei nº 519-R2/79 faz alusão à autonomia das escolas destacando “o presente diploma concede uma relativa autonomia pedagógica às escolas normais de educadores de infância, facultando-lhes a existência de órgão adequado à inovação e criatividade pedagógica” (p. 346).

A formação inicial docente era realizada em três anos (art. 9º do Decreto-Lei nº 519-R2/79) e incluía no plano de estudos: “assistência a aulas, participação em seminários, colaboração na realização de trabalhos de investigação pedagógica, observação e prática pedagógica em estabelecimentos de atendimento a crianças” (art. 10º Decreto-Lei nº 519-R2/79, p. 346), estando esta última presente nos três anos de curso - “180 horas no 1º ano, 230 horas no 2º ano, sendo no último ano do curso que se concentrava a maior carga horária (810 horas)”. É em finais da década de 80 que os cursos de formação inicial de educadores de infância “passam a funcionar nas Escolas Superiores de Educação, integradas no Ensino Superior Politécnico, e também nas Universidades, o que representa um marco na história da Educação de Infância” (Cró & Pinho, 2012, p. 209). Em 1986, é publicada a Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei nº 46/1986), onde é definido que “os educadores de infância (...) adquirem qualificação profissional em cursos específicos destinados à respetiva formação, de acordo com as necessidades curriculares do respetivo nível de educação e ensino” (art. 31º da Lei nº 46/1986, p. 3075). Assim são gradualmente extintas as Escolas Normais de Educadores de Infância.

Em 1997 é publicada uma alteração à Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei nº 46/1986), possibilitando que os educadores de infância formados pelas Escolas Normais e Escolas do Magistério Primário, detentores de bacharelato, pudessem prosseguir estudos de forma a obterem o grau académico de licenciados. No artigo 13º da Lei nº 46/1986 estão explícitos que:

têm acesso aos cursos de estudos superiores especializados os indivíduos habilitados com grau de bacharel ou licenciados; o diploma de estudos superiores especializados é equivalente ao grau de licenciado para efeitos profissionais e académicos; os cursos de estudos superiores especializados do ensino politécnico que formem um conjunto coerente com um curso de bacharelato precedente podem conduzir à obtenção do grau de licenciado (Lei nº 46/1986, p. 3072).

No artigo 33º do referido documento são elencadas algumas das qualificações para o exercício de outras funções docentes obtidas, tais como: “educação especial; administração e inspeção escolar; animação sociocultural.” (Lei nº 46/86, p. 3076).

Pelos pressupostos anteriormente narrados podemos referir que os sujeitos desta investigação não obtiveram qualquer contacto académico com teorias e/ou práticas de interculturalidade aquando da sua formação inicial. Esta constatação, associada ao facto de

existirem cada vez mais crianças oriundas de outros países nos jardins de infância, evidenciam a importância que a formação contínua docente pode ter no sentido de dotar com ferramentas e saberes estes docentes, cuja formação inicial foi concluída há trinta e mais anos, numa época em que a maioria das questões e desafios que hoje lhes são colocados, em termos de acolhimento e inclusão de crianças migrantes não existiam.

2.4.2. Formação contínua docente

No sentido de se capacitarem para fazer face aos novos desafios, os educadores de infância poderão sentir, em maior ou menor escala, interesse e necessidade de formação que os auxilie a desenvolver competências no domínio das histórias de vida dos seus alunos, identificando as especificidades de cada um (Leite, 2005), cientes de que as competências interculturais são obtidas através de fatores como experiência profissional, reflexão e formação (UNESCO, 2009b). Assim sendo, é essencial analisar a formação que é ministrada pelos organismos oficiais (Centros de Formação, Organizações Profissionais, etc.) aos docentes e verificar se esta vai ao encontro das suas expectativas formativas e profissionais, cientes de que tal como nos diz Nóvoa (2024, p. 5) “a formação de professores encontra-se numa encruzilhada”. Para este autor (Nóvoa, 2024), atualmente pensar em formação contínua docente implica ter como objetivo central “encantar” os docentes ao proporcionar-lhes espaços de reflexão conjunta dentro do seu habitat quotidiano e profissional - a escola.

Relativamente à formação docente para o diálogo intercultural, Sequeira (2018, p. 132) salienta que “não é apenas um processo intelectual de âmbito pessoal, mas uma ação no mundo”. Das palavras dos autores depreendemos a importância que podem ter as ações dirigidas aos docentes e quanto estas podem contribuir para desenvolver e aperfeiçoar as suas competências interculturais ao responderem às necessidades e interesses identificados (Sequeira, 2018 e Nóvoa, 2024).

A Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei nº 46/86, p. 21) no seu artigo 38º faz alusão à formação contínua docente, identificando-a como “um direito”, aconselhando que seja “diversificada, de modo a assegurar o completo, aprofundamento e atualização de conhecimentos e de competências profissionais, bem como possibilitar a mobilidade e a progressão na carreira”, sendo “assegurada predominantemente pelas respetivas instituições de formação inicial, em estreita cooperação com os estabelecimentos onde os educadores e professores trabalham”.

O Decreto-Lei nº 344/89 (Capítulo III, art. 25º, p. 4429) explica que “a formação contínua constitui um direito e um dever dos educadores de infância (...), visando promover a atualização e aperfeiçoamento da atividade profissional, bem como a investigação aplicada e a divulgação da inovação educacional”. No mesmo sentido, o Estatuto da Carreira Docente/ECD (Decreto-Lei nº 139/90) para além de lhe dar destaque, salienta a importância que esta tem para o exercício da profissão, esclarecendo ser condição fundamental de progressão na carreira. Mais recentemente o Decreto-lei nº 249/92 de 9 de novembro vem reforçar as ideias patentes nos decretos anteriores, vincando uma vez mais a importância do desenvolvimento de ações que promovam a melhoria de práticas e o desenvolvimento de competências em várias áreas.

Sendo a formação entendida como primordial para a mudança, melhoria de qualidade do ensino e motivação dos educadores de infância, servimo-nos das palavras de Canário (2007, p. 146) que afirma, “ser professor, hoje implica um esforço de aprendizagem e melhoria permanente que se inscreve numa dinâmica de formação contínua a ser entendida como um direito e menos como uma imposição. É nas escolas que se aprende a profissão de professor”. Ao falarmos de formação contínua somos levados a refletir sobre o tipo de ações que são disponibilizadas aos educadores de infância, nomeadamente em termos de competências de comunicação intercultural e em que medida estas contribuem para reconstruir as suas práticas. De vários estudiosos desta temática, referenciamos Nóvoa (2019, pp. 7-8), pelo facto de realizar a conjugação da formação continua com o exercício da profissão afirmando “a ligação entre a formação e a profissão é central para construir programas coerentes de formação, mas é também central para o prestígio e para a renovação da profissão docente”. Complementando as ideias anteriores, Flores (2017a, p. 773) diz-nos que “a formação não constitui a panaceia para todos os problemas da educação, mas pode fazer a diferença na qualidade dos professores e do ensino nas escolas e, conseqüentemente, na melhoria da aprendizagem dos alunos”.

Refletir sobre este tema transporta-nos para a observação da tipologia de formação que é oferecida aos docentes e, em que medida esta contribui para reedificar as suas práticas. Segundo Nóvoa (2019, p. 8) “esta nova construção pedagógica precisa de professores empenhados num trabalho em equipa e numa reflexão conjunta. É aqui que entra a formação continuada, um dos espaços mais importantes para promover esta realidade partilhada”.

A formação docente assegurada pelos Centros de Formação baseia-se no Decreto-lei nº 22/2014, nomeadamente no art. 3º, que visa melhorar a qualidade do ensino, indo ao encontro das necessidades dos docentes e aos projetos dos Agrupamentos de Escola, promovendo a valorização científica e pedagógica dos quadros. Detemos agora a nossa atenção no art. 4º alínea a) que explica o processo de levantamento de necessidades, salientando que este deve ter em atenção a “satisfação das prioridades formativas dos docentes dos agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas, tendo em vista a concretização dos seus projetos educativos e curriculares e a melhoria da sua qualidade e da eficácia” (p.1287). Ainda relativamente à legislação importa fazer alusão ao Despacho nº 779/2019, referente à prioridade de formação contínua e formação na dimensão científica e pedagógica e aos Despachos nº 6851 - A/2019, nº 2053/2021 e nº 4840/2023 que correspondem respetivamente às três alterações ao documento inicial. O Despacho nº 6851 - A/2019 “define as prioridades de formação contínua dos docentes, bem como a formação que se considera abrangida na dimensão científica e pedagógica” (p. 258). Nos subsequentes encontramos menções específicas ao Plano de Transição Digital.

Apesar de existir consciência e legislação que atestam a importância de atender às reais necessidades manifestadas pelos profissionais, na realidade as ações promovidas nem sempre correspondem aos interesses formativos dos docentes. Numa primeira fase importará definir o conceito de necessidade e o modo como o termo pode ser empregue. Segundo Rodrigues e Esteves (1993, p. 12) “na linguagem corrente, usamo-la para designar fenómenos diferentes, como um desejo, uma vontade, uma aspiração, um precisar de alguma coisa ou uma exigência”. Trata-se do paralelismo entre as expectativas, anseios e desejos e as dificuldades que se revelam no dia-a-dia profissional, neste caso específico dos educadores de infância e relacionado com as questões da interculturalidade. Ao examinarmos os dois pontos atrás referidos (art. 3º e 4º do Decreto-lei nº 22/2014) à luz das palavras das autoras (Rodrigues & Esteves, 1993), podemos concluir, que em muitos casos não existe um levantamento de necessidades no sentido lato de que nos falam as investigadoras ou quando existem não são levados em linha de conta no momento de definir o plano de intervenção. Como indicam Rodrigues e Esteves (1993, p.30) estamos perante uma abordagem pela procura de formação, que parte do pressuposto de que as necessidades de uma dada população podem ser representadas pelos interesses daquelas pessoas que procuram a formação. Por um lado, os dados em que se baseia são de fácil acesso e não

exigem a tradução das necessidades expressas em conteúdos educativos. Por outro lado, verificamos existir uma abordagem através dos profissionais de educação, explanando os pontos de vista dos especialistas. Esta abordagem remete para uma visão dos especialistas formadores, administradores, responsáveis da instituição e baseia-se na leitura e conhecimento de normativos e documentos legais publicados pelo Ministério da Educação e Ciência (MEC). Contudo, seria exetável que, numa primeira fase, fossem auscultados informantes-chave (pessoas que ocupam numa dada comunidade posições que lhes dão saber específico sobre as necessidades), realizadas assembleias de docentes para auscultá-los ou ainda, sondagens (*Survey*) para aferir os seus interesses, detetar os seus problemas e ajustar o programa da ação às suas reais necessidades (Rodrigues & Esteves, 1993). As autoras alertam para a importância de ouvir e dar a palavra aos formandos, pois só eles detêm o conhecimento das suas dificuldades e reconhecem o modo de as ultrapassar. A existência de limitações à negociação passam pelo estatuto do formador, a relação que se estabelece entre este e o formando, fortemente marcada pelo papel institucional de cada um e pelo nível de conhecimento académico.

A propósito da formação docente, Zabalza (1997) identifica cinco tipos de necessidades - normativas (baseadas em normas e padrões), sentidas (exteriorizadas pelos indivíduos e que podem ser relevantes para o seu trabalho), expressas (procura como indicador de necessidade), comparativas (benefício de determinado grupo quando comparado com outro de características similares), prospetivas (típicas da área da educação ligadas ao futuro e que, neste caso específico estarão relacionadas com as questões da interculturalidade em espaço escolar). Pela análise realizada à oferta formativa de Centros de Formação e Associações de docentes do concelho de Braga identificamos uma prevalência das necessidades normativas, baseadas nos documentos legais da tutela. Não identificamos nas ações características de necessidade como mudança ou direção, que são entendidas por Rodrigues e Esteves (1993) como algo que é desejado por uma maioria (perspetiva democrática). Segundo as autoras, “o termo necessidade aplica-se, então, como sinónimo de querer (*want*) ou de preferência (*needs are wants*). Não se trata de determinar bipolarmente a distância entre o que é e o que deveria ser, mas de identificar as necessidades percebidas pelas pessoas ou grupo” (p.17). Os críticos referem como pontos fracos desta conceção os fenómenos de moda, que leva à confusão entre necessidades reais e predileções. Transferindo para a situação concreta dos

Centros de Formação verificamos a importância dada a tudo que se relaciona com a transição digital e as tecnologias em detrimento de outros temas, prevalecendo a lógica dos indivíduos. Quanto ao quadro de necessidades normativas, emanadas dos documentos oficiais e legislação da tutela, podem ser entendidas como necessidades ou direção em que se prevê que ocorra uma melhoria - perspectiva analítica (Rodrigues & Esteves, 1993). Está direcionada para o futuro, é algo que pode ser importante a médio e a longo prazo, acordado numa previsão baseada na análise de documentos saídos do MEC. Aponta para um aprimoramento e correção de pontos fracos/deficitários e melhoramento de um modelo ou de um sistema. Caracteriza-se por identificar necessidades percebidas pelas pessoas ou grupos e ser representativa das preferências de uma dada população. Neste caso, os normativos e as alterações ao currículo podem desencadear a necessidade de formação. Este tipo de necessidade tem sido alvo de crítica, por estar, muitas vezes, impregnada de uma certa confusão entre o que realmente é necessidade e o fenómeno de moda, veja-se o predomínio das tecnologias de informação e comunicação sobre outros temas. Por se tratar de um aspeto estritamente ligado a organismos oficiais (Ministério da Educação e Ciência), parece-nos oportuno referir que a lógica predominante é a das organizações. Ao realizarmos uma análise pormenorizada do pressuposto identificado - levantamento de necessidades - somos confrontados com as palavras de Rodrigues (1999) que salienta não existir verdadeira análise de necessidades de formação, pela ausência do desenvolvimento de procedimentos definidos para esse fim, que terão de englobar desde a identificação do problema até à identificação das possibilidades de respostas em termos de formação.

Observando as informações disponibilizadas pelo Centro de Formação de Associação de Escolas (CFAE) a que pertence o AE verificamos a existência de ações de curta duração (ACD) no domínio das tecnologias de informação e comunicação, promoção de competências socioemocionais em contexto escolar, competências no domínio do cálculo mental, sendo que no referido CFAE não está prevista até ao final do ano letivo 2023/24 nenhuma ação de formação contínua de longa duração (cursos, oficinas de formação e ciclos de estudos - 25 ou mais horas) específica para o grupo de recrutamento 100 - educação pré-escolar. Após uma pesquisa pelo *site* da Associação de Profissionais de Educação de Infância (APEI) com expressão a nível nacional encontramos uma formação designada “Diversidade Cultural e Inclusão na Educação de Infância: Um caminho de Amor e Consciência” com a duração de 18 horas e em regime *online*. Acautelamos, contudo, o facto desta ação ser paga

o que poderá ser um entrave à frequência dos interessados. Esta constatação contradiz em tudo o exposto no Decreto-Lei nº 22/2014 art. 3º ao referir que a formação deve ser concebida visando a “alínea c) adequação às necessidades e prioridades de formação das escolas e dos docentes” (p. 4).

Ressaltamos que no ano letivo de 2023/24, em sede de Departamento de Educação Pré-escolar do Agrupamento de Escolas, foi elaborado um levantamento de necessidades de formação (ver Anexo XIII), tendo sido identificadas necessidades ao nível do desenvolvimento de competências de comunicação intercultural, estratégias de acolhimento/inclusão de crianças oriundas de outros países e suas famílias, mentorias e modelos de apoio a crianças migrantes (português língua não materna) em contexto de educação pré-escolar. Pela calendarização definida até ao final do ano letivo, sabemos antecipadamente que está não está programada e como tal não será realizada. Se entendermos a formação, tal como Flores (2017b), que ao citar Goguelin (1979) afirma que esta deve ser indutora de mudança no sujeito, mas também na interação do indivíduo com o meio, constatamos que a realidade é bem diferente de todas as diretrizes legislativas e orientações de estudiosos da matéria.

Cientes de que as ações dirigidas aos professores devem ter como uma das principais funções mudar metodologias e práticas e, por consequência, alterar a maneira como os educadores de infância atuam nas suas salas, dar sentido à análise de necessidades de desenvolvimento profissional dos docentes e aos resultados das avaliações realizadas no AE será dar prioridade a curto ou médio prazo aos interesses manifestados por aqueles, incluindo e tomando as suas opiniões, precisões e interesses formativos como um dos eixos centrais da conceção dos planos anuais ou plurianuais de formação. O triângulo de formação proposto por Fabre (1994) – Figura 2.6. explicita os três sentidos atribuídos ao formar - Formar EM - lógica didática ou epistemológica; Formar POR - lógica psicológica da evolução do indivíduo e Formar PARA - lógica socioprofissional e de adaptação, sintetizando as três dimensões e as relações estabelecidas com a lógica formativa.

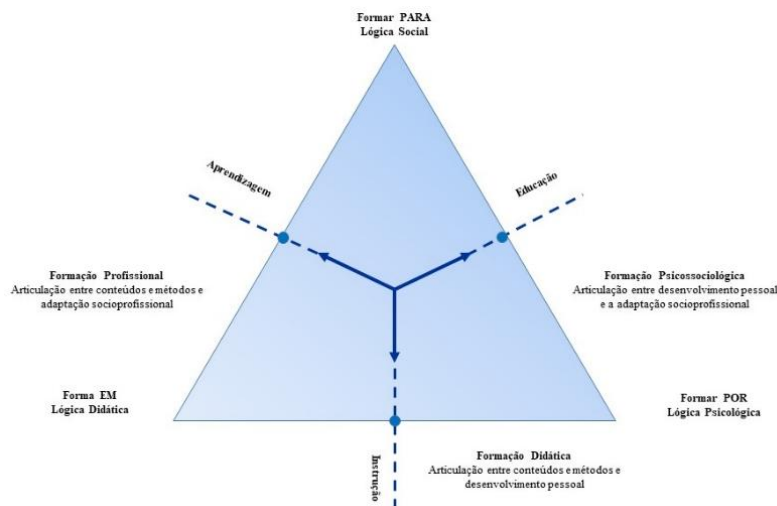


Figura 2.6. Triângulo da Formação de Fabre (1994, p. 130)

Pese embora os três sentidos estejam patentes em muitas das formações oferecidas, se analisarmos em pormenor os métodos utilizados pelos formadores, centrados nos formandos e o valor que lhes é atribuído no decurso da ação, poderemos referir que a grande maioria das ações visa o sentido de Formar POR e Formar PARA, numa lógica de adaptação dos profissionais e com o objetivo final dos formandos adquirirem conhecimentos e estratégias a utilizar nos seus contextos escolares.

Relativamente à conceção da formação e à transferência desta para o contexto de trabalho, Caetano e Velada (2007, p. 24), dizem-nos que “a conceção (design) da formação é crítica relativamente à transferência em diversos aspetos, [sendo] fundamental garantir o ajustamento dos conteúdos da formação às exigências do trabalho dos formandos, quer em termos de relevância, quer em termos de aprofundamento dos conhecimentos”.

No tocante ao interesse formativo e à importância de promover ações no domínio da interculturalidade, Deardorff (2009) faz alusão às competências interculturais como dimensão central da formação docente. Para a autora, os comportamentos dos professores culturalmente competentes facilitam a aprendizagem dos seus discentes de várias origens culturais, fornecendo-lhes as habilidades essenciais para ter sucesso num mundo cada vez mais diversificado.

Relativamente à carência ou ausência de ações contínuas subordinadas ao tema em estudo, também Sequeira e Cardoso (2020, p. 63) testemunharam esta ideia ao identificarem na sua investigação que “as maiores dificuldades indicadas pelos professores (...) são: falta de

formação (53,1%)”. Para dar resposta a esta lacuna será de ponderar ações em contexto, que poderão vislumbra-se como uma solução. Estas ações preveem que os professores partilhem projetos e construam conhecimento em conjunto. Como mencionam Simão, Flores, Morgado, Fortes e Almeida (2009, p. 65), “o conceito de formação em contexto implica, para a formação de professores, que estes se mobilizem com o objetivo de, em trabalho colaborativo, enfrentar as tensões inerentes à função educativa e, em conjunto, tentarem ultrapassá-las”. Assim, estas ações promovem a maior consciência das oportunidades profissionais disponíveis, maior confiança para enfrentar novos desafios colocados aos docentes fruto da diversidade cultural, maior valorização do trabalho, bem como oportunidade de desenvolvimento profissional em colaboração com outros colegas. Nóvoa (2009) testemunha as ideias anteriores e desafia-nos a quebrar laços tradicionais, a “sair desse círculo vicioso e ajudar a definir o futuro da formação de professores” (p. 28), apelando para uma formação construída dentro da própria profissão, concebida em contexto escolar, resultante de uma planificação conjunta de todos em torno do seu trabalho. Segundo o autor, seria possível criar dinâmicas/experiências novas de partilha de práxis e novos procedimentos pedagógicos (Nóvoa, 2014). Citando Ponce de León (2006), Sequeira e Cardoso (2020, p. 65), confirmam e realçam “a conveniência de fazer acompanhar os saberes teóricos da formação de professores de uma aproximação à realidade, de uma análise de casos práticos e da edificação da capacidade reflexiva”. As autoras completam a ideia afirmando que “a consciência da diversidade cultural e a valorização das diferenças humanas serão outros componentes basilares da formação dos professores” (Sequeira & Cardoso, 2020, p. 65).

Depreendemos das análises realizadas, que falar em formação contínua docente direcionada para as competências de comunicação intercultural implicará responder à questão colocada por Nóvoa (2017, p. 1113) “Como é que uma pessoa aprende a ser, a sentir, a agir, a conhecer e a intervir como professores [num mundo cada vez mais multi/intercultural]?”.

Outro aspeto que nos parece relevante relaciona-se com a metodologia utilizada na avaliação das ações disponibilizadas aos educadores de infância. A maioria das formações são avaliadas pelo formador e pelos formandos, sendo que o primeiro avalia os segundos e os segundos avaliam o formador e em simultâneo a própria ação por intermédio de um questionário realizado no final. Este tipo de apreciação remete-nos para o modelo de avaliação de Machado (2013) participativo de tipo negociado dialogado. O autor refere que,

neste modelo de avaliação “valorizando não só produto como também o processo, a avaliação decorre da participação dos sujeitos em avaliação na negociação dos referenciais, na definição de critérios, na produção de juízos e na tomada de decisões” (Machado, 2013, p. 71). Seguir o modelo de avaliação das ações à luz das teorias de Kirkpatrick (1959), apresentadas por Caetano e Velada (2007) poderá revelar-se muito proficiente para formadores e formandos. Esta modalidade apresenta quatro níveis de análise, a saber:

- O primeiro nível - reações - remete para as opiniões dos formandos relativamente ao que eles pensam e sentem sobre determinados aspetos de formação, tais como os temas, formadores, métodos e materiais. Resultando este nível na recolha da opinião e grau de satisfação dos formandos acerca de determinados aspetos da formação, considerando-se diferentes tipos de reações como: afetivas, de satisfação, instrumentais, de utilidade, de dificuldades, da aprendizagem.

- O segundo nível - aprendizagem - diz respeito à aquisição, aumento ou melhoria dos conhecimentos e/ou competências, modificação de atitudes por parte dos formandos como resultado da formação. A avaliação neste nível consiste em testes declarativos e por vezes em análise de modelos mentais. Para uma avaliação efetiva é importante realizar medições pré, durante e pós formação e ainda considerar a dimensão temporal e como tal avaliar o grau de aprendizagem retida, a qual pode ser realizada após três, seis, doze meses ou mais. Porém, frequentemente apenas é avaliado o grau de aprendizagem dos formandos imediatamente após formação. Para além de avaliar a aquisição de conhecimentos, esta poderá também incluir a demonstração prática das aptidões e competências específicas aprendidas na formação.

- O terceiro nível - comportamento - prende-se com as condutas dos formandos e pretende avaliar a transferências dos conhecimentos/competências e aprendizagens obtidas na formação para o contexto de trabalho. Esta avaliação requer planos de análise que permitam comparar o comportamento antes e depois da formação, podendo efetuar-se através de autorrelatos, de observações dos superiores hierárquicos, dos subordinados e dos pares. Porém, como não acontece uma avaliação pré-formação dos comportamentos dos formandos, o questionário utilizado no final poderá não ser suficiente.

- O quarto nível - resultados - evidencia os efeitos obtidos da formação para a organização. Esta avaliação também implica recolha de dados antes e depois da formação e ainda isolar diversas variáveis que poderão ter causado as melhorias, independentemente da ação de

formação. Como expõem Caetano e Velada (2007, p. 22) “por constrangimentos organizacionais diversos, dificuldade de medição efetiva dos resultados e obtenção dos indicadores adequados, assim como o isolamento e ponderação de variáveis contingenciais internas e externas que afetam o desempenho organizacional, tornam a avaliação deste nível mais difícil e complexa, sendo poucos os estudos que fazem a sua análise”.

Observemos agora, a avaliação de ações de formação através dos três modelos propostos por Bonniol e Vial (2001), presentes em Machado (2013, p29-33):

- O Modelo da “medição” - avaliação vista como medição, onde o avaliador é o *expert* desenvolvendo instrumentos de avaliação e fornecendo resultados mensuráveis, o avaliado é visto como objeto separado do avaliador, podendo o seu desempenho ser aferido. Verifica-se a existência de desnível entre avaliador (formador) e avaliado (formando), aumentando a rentabilidade e eficácia.

- O Modelo da “gestão” - avaliar é gerir, onde o avaliador é o gestor que cria mecanismos para o processo de avaliação, o avaliado tem participação no processo numa lógica de autocontrolo. Existe tendência para o diálogo e uma relação de assimetria entre avaliador e avaliado, porque é favorecida a participação.

- O Modelo da “problemática de sentido” - avaliar é interpretar, onde o avaliador contribui para problematização dos sentidos da formação e da avaliação, o avaliado é sujeito de avaliação, isto é, torna-se avaliador com capacidade para construir sentidos para a sua ação. Está patente uma lógica de autonomia que, transforma o avaliado em avaliador, numa perspectiva de participação maximizada.

Quanto aos instrumentos utilizados pelos formadores para realizar a avaliação, pensamos estarem articulados com os objetivos das formações (embora estes, na maioria dos casos, não traduzam a ideia de centralidade dos formandos) e com a conceção das formações, visto que são realizadas avaliações formativas, pela participação e colaboração nos trabalhos e avaliações sumativa, no final das ações, sendo valorizado os conhecimentos adquiridos, mas também todos os processos de formação. Regra geral é também realizada uma avaliação de impacto das ações através de questionários, no entanto como já referimos anteriormente, talvez estes instrumentos não sejam suficientes ou mais adequados, uma vez que em todas estas ações predominam a lógica dos indivíduos, não recorrendo a outras técnicas para validarem a transferência das aprendizagens da formação. Para terminar, estas ações

deveriam focar mais a dimensão temporal e realizarem apreciações antes/pré-formação para analisar os efeitos efetivos das mesmas.

Todas as ações de formação procuram, no essencial, implementar dinâmicas de preparação, de renovação e aprofundamento de conhecimentos, necessários às atividades desempenhadas pelos formandos, e neste sentido, devem corresponder às expectativas e interesses dos docentes e não ser “impostas” por condicionantes várias (superiores hierárquicos, normativos, estatuto da carreira docente/progressão na carreira). Reconhecemos nas formações oferecidas aos docentes um predomínio dos traços da formação Clássica, com um formador transmissor de saberes, numa lógica impositiva, onde tudo está pré-estabelecido e determinado (Alin, 1996, citado em Flores, 2017b), sendo compreensível, em certa medida, que em termos práticos não produzam os efeitos esperados, alterando práticas e contextos, a tal “transferência” de que nos fala Caetano (2007).

Pensar e delinear as ações passará por observar, compreender e respeitar as necessidades dos professores, considerando-os não como meros objetos de formação, mas como parceiros na partilha/construção de saberes, participantes ativos na definição dos objetivos e estratégias de formação. No seguimento desta ideia, apresentamos as palavras de Simão et al. (2009), ao referirem que o êxito da formação contínua de professores está relacionado com a capacidade das escolas de conceberem e desenvolverem projetos que respondam às necessidades e problemas diários dos docentes, revelando-se mais proficientes, uma vez que darão, por um lado, resposta às carências e interesses das escolas e por outro permitirão que os docentes assumam um papel ativo enquanto coautores da sua própria formação. As necessidades de formação, que no caso desta investigação estão relacionadas com as questões da educação intercultural e a prática dos educadores de infância, podem ser vistas como “uma estratégia basilar para a conceção, desenvolvimento e avaliação de práticas de formação, legitimada pelo desejo de garantir planos e programas de formação que correspond[am] às necessidades do sistema educativo, das escolas e também às necessidades dos seus diretos destinatários” (Rodrigues, 2019 p. 77). O sentido desta afirmação passa pelo significado de análise de necessidades que deve suportar as decisões de planificação das ações tendo uma noção real dos contextos onde se pretende intervir, arrolando um papel exploratório tendente à consciencialização dos docentes em relação ao que lhes faz falta para atingirem com agrado as metas que eles próprios definem enquanto profissionais. Verificamos que existe uma discrepância entre aquilo que importa aos docentes e aquilo que

lhes é oferecido em termos de formação. Embora estes sejam «livres» para escolher entre um cem número de ações oferecidas por diferentes instituições, não são chamados a participar na construção de todo o processo formativo (conceção, metodologia, avaliação). Será oportuno destacar que a formação contínua terá de assentar num trabalho de reflexão sobre a prática docente, no qual se pretende reconstruir a identidade pessoal e profissional dos mesmos, em interação recíproca com o trabalho que desempenham na escola, desligando-se da conceção clássica de transmissão de conhecimentos. Como afirma Nóvoa (1991, 73), “a formação contínua deve alicerçar-se numa reflexão na prática e sobre a prática, valorizando os saberes de que os professores são detentores”. As ações são por vezes descontextualizadas, oferecidas como um produto, presente numa listagem que se pretende vender, desenraizado do dia-a-dia profissional dos formandos, acentuando-se a necessidade de “dar voz” aos docentes e criar mecanismos para que os mesmos se formem nos seus ambientes de trabalho, partilhando experiências, saberes, diferentes estratégias e visões das práticas. Tal como destaca Oliveira (1997, p. 95) “o desenvolvimento profissional reporta-se de uma forma mais específica, ao domínio de conhecimentos sobre o ensino, às relações interpessoais, às competências envolvidas no processo pedagógico e ao processo reflexivo sobre as práticas do professor”. O mesmo autor cinge o conhecimento docente a três dimensões fundamentais - a do saber (conhecimento próprio do docente), a do saber fazer (desempenho profissional, atitudes e valores perante a educação) e o saber ser (relacionamento interpessoal, visão da profissão, empenho/motivação e expectativas).

Na conjuntura atual, atendendo aos imperativos impostos pela carreira docente e avaliação de desempenho, parece-nos ser óbvia a resposta a dar a Machado (2013) quando nos pergunta - “*Avaliar, é ser Sujeito ou Sujeitar-se?*”. Avaliar pelo paradigma atual é sem sombra de dúvida “*sujeitar-se*”. Justificamos esta afirmação com o facto de os formandos/docentes não tomarem parte do processo avaliativo como elemento ativo do mesmo. O grupo em estudo - educadores de infância - sujeita-se à realização de formação anual acreditada, com critérios de avaliação já estabelecidos, aos quais foram atribuídas notas, dos quais dependem as suas progressões em termos de carreira.

Terminamos esta reflexão com as palavras de António Sampaio da Nóvoa que traduzem o sentir de muitos académicos e docentes:

a formação de professores é um elemento decisivo no processo de revalorização da profissão. Para isso, tem de assumir, sem hesitações, o seu carácter profissional. Formar

professores é formar para uma profissão. Não se trata de diminuir, mas antes de elevar, o nível e a natureza da formação de professores. Uma profissão não se define, primordialmente, pelo seu carácter prático, mas sobretudo pelas suas dimensões teóricas, culturais, simbólicas, sociais, políticas. Formar professores como profissionais é formar para a pluralidade destas dimensões. Chegou o tempo de iniciar uma “terceira revolução” na formação de professores (Nóvoa, 2024, p. 3).

Esta revolução do novo milénio passará pela identificação dos saberes docentes, pelo reconhecimento da função primeira dos professores enquanto formadores de futuros docentes, pelo fortalecimento da autonomia e pertença de grupo, pela constituição de um espaço e um tempo, que permita aos docentes organizarem-se e decidirem em conjunto o que de facto lhes interessa num dado momento das suas vidas profissionais, estando nestes princípios as bases e o sentido dos planos de formação do futuro (Nóvoa, 2024).

Capítulo III - Trilho investigativo

3. Aspetos metodológicos

A investigação que apresentamos procurou responder a uma questão de investigação, ou seja, a uma pergunta de partida relacionada com as competências de comunicação intercultural na educação de infância. Ao delimitarmos o nosso estudo a este nível de educação, pretendemos como referem Coutinho (2006, p. 1), observar “aquilo que, num dado momento, preocupa, interessa e intriga os investigadores nessa área ou domínio do conhecimento”.

Considerando a problemática em análise, a questão de investigação e respetivas questões derivadas e o limite temporal previsto de dois anos para conclusão do estudo, servir-nos-emos de um estudo exploratório de carácter descritivo, com um *design* de estudo de caso. As características de natureza exploratória estão relacionadas com “a preocupação central [de] identificar os fatores que determinam ou que contribuem para a ocorrência dos fenómenos (Gil, 2002, p. 42). Segundo o autor, esta opção metodológica é aquela que melhor analisa a realidade, pois descreve as razões e os porquês das ocorrências. Na sua perspetiva, a metodologia exploratória permite uma maior familiaridade com o problema, procurando simultaneamente explicá-lo, podendo para a sua concretização lançar mão de levantamentos bibliográficos e entrevistas com pessoas conhecedoras da realidade em estudo (Gil, 2002).

Neste ponto recordamos que este estudo visou examinar algumas características - idade, anos de serviço docente, habilitações profissionais, formação inicial e contínua - de um grupo de educadoras de infância, de um dado Agrupamento de Escolas situado na cidade de Braga, que tinham nos grupos com quem trabalham crianças portuguesas e oriundas de outros países, procurando observar o acolhimento/inclusão e as competências de comunicação intercultural que exibem.

No tocante ao carácter descritivo desta pesquisa empírica, o mesmo fica a dever-se ao “objetivo primordial [d]a descrição das características de uma determinada população ou fenómeno ou, então, o estabelecimento de relações entre variáveis” (Gil, 2002, p. 42). Para Coutinho (2022) este tipo de metodologia auxilia o investigador na descrição de comportamentos, atitudes, valores e situações. Também no mesmo sentido Carmo e Ferreira (2008, p. 232) destacam que esta tipologia descritiva “implica estudar, compreender e explicar a situação atual do objeto de investigação”.

Relativamente ao *design* metodológico de estudo de caso é a estratégia preferida quando se colocam questões do tipo “como” e “por quê”, quando o pesquisador tem pouco controle sobre os eventos e quando o foco se encontra em fenómenos contemporâneos inseridos em algum contexto real”. (Yin, 2001, p. 19). Segundo Coutinho (2022, p. 335) “trata-[se] de um plano de investigação que envolve o estudo intensivo e detalhado de uma entidade bem definida: o «caso»”. Neste ponto, importará classificar o que se entende por caso. Para a investigadora citada, o caso pode ser “um indivíduo, um personagem, um pequeno grupo, uma organização, uma comunidade ou mesmo uma nação” (Coutinho, 2022, p. 335), que serão analisados em pormenor. Corroborando esta afirmação, Yin (2001, p. 21) diz-nos que este método de pesquisa “surge do desejo de se compreender fenómenos sociais complexos. (...) e permite uma investigação para se preservar as características holísticas e significativas dos eventos da vida real (...)”. Baseada nas propostas dos autores citados, recordamos que a investigação que agora descrevemos desenrolou-se num contexto real (estabelecimentos de educação de infância), com um pequeno grupo (educadoras de infância) pertencentes a um DEPE de um Agrupamento de Escolas da cidade de Braga.

Em relação à tipologia do estudo, são vários os autores que salientam a existência de uma multiplicidade de casos. Para Stake (1999), atendendo ao objetivo e interesse primordial dos estudos de caso, estes podem ser classificados em intrínsecos, instrumentais ou coletivos. Ao explanar as vantagens dos primeiros, Stake (1999, p. 16) refere que estão relacionados

com o interesse e possibilidade de “aprenderemos sobre outros casos ou sobre algum problema geral”. Neste tipo de caso, o interesse investigativo centra-se num caso específico, pretendendo compreendê-lo sem o relacionar com outros casos ou outras problemáticas mais alargadas. Contudo, se o nosso interesse investigativo recai sobre uma questão do foro pedagógico, por exemplo, podemos decidir estudar um/a docente e, neste caso, como certifica Stake (1999, p. 17), “o estudo de caso é um instrumento para conseguir algo diferente da compreensão da professora concreta. Podemos chamar a esta investigação estudo instrumental de caso”. O caso em si mesmo adquire um interesse secundário, pois o foco da investigação está em abranger questões mais alargadas, sendo visto como a base para ir mais além do caso em si mesmo. Relativamente à terceira tipologia (estudo de caso coletivo), tem como objetivo estudar vários casos, fazendo uma análise que resultará numa maior compreensão e teorização (Stake, 1999).

Refletindo detalhadamente sobre a nossa investigação, concluímos tratar-se de um estudo de caso intrínseco, pois, como salienta Stake (1999), pretendemos um maior entendimento de um caso muito específico - educadoras de infância de um DEPE que tem nos seus grupos crianças oriundas de vários países, procurando descrever e explicar como atuam, acolhem e incluem essas mesmas crianças, que competências em comunicação intercultural exibem para responder à diversidade existente nas suas salas e que formação contínua possuem para as auxiliar a dar resposta a essa diversidade. O interesse investigativo centra-se em clarificar questões de uma situação real e limitada, mas que mesmo assim justificam o desenvolvimento do estudo.

Cumulativamente ao *design* metodológico de estudo de caso e por se tratar de uma “investigação que inclui ação (ou mudança) e investigação (ou compreensão) ao mesmo tempo, utilizando um processo cíclico ou em espiral (Figura 3.1), que obedece à “sequência: planificação, ação, observação e reflexão (teorização), assumiu uma perspetiva metodológica de investigação-ação” (Coutinho, 2022, pp. 363-364).

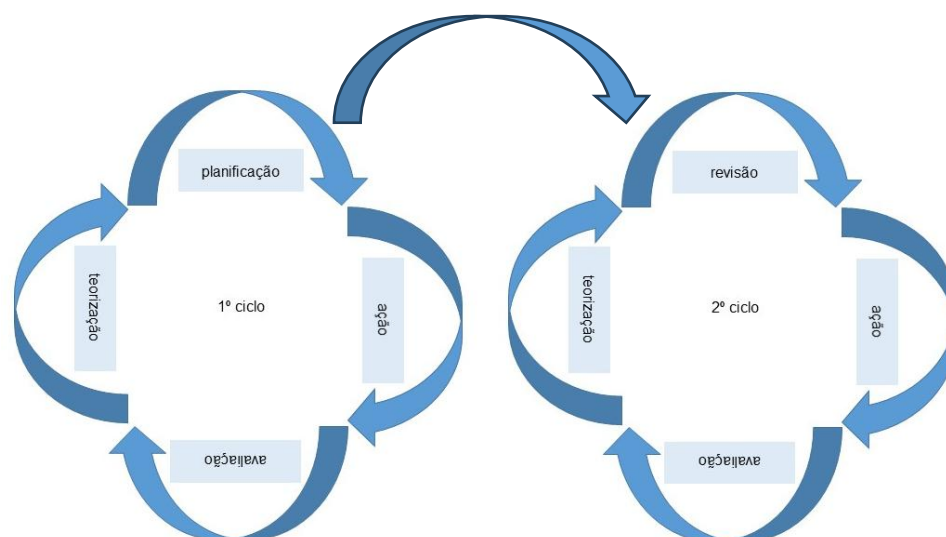


Figura 3.1. Modelo cíclico da investigação-ação, adaptado a partir de Coutinho et al. (2009, p. 366).

Este processo que adota “um conjunto de fases que se desenvolvem de forma contínua” e “em movimento circular dá início a um novo ciclo, que por sua vez desencadeia novas espirais de experiências de ação reflexiva” (Coutinho et al., 2009, p. 366). Os investigadores afirmam que “esta perspetiva teórica, [é] caracterizada por um maior dinamismo na forma de encarar a realidade, maior interatividade social, maior proximidade do real pela predominância de práxis, de participação e de reflexão crítica e intencionalidade transformadora” (Coutinho et al., 2009, p. 357).

A propósito da metodologia de investigação-ação Louis Cohen, Lawrence Manion e Keith Morrison salientam:

action research is concerned equally with changing individuals, on the one hand, and, on the other, the culture of the groups, institutions and societies to which they belong. The culture of a group can be defined in terms of the characteristic substance and forms of the language and discourses, activities and practices, and social relationships and organization which constitute the interactions of the group (Cohen, Manion & Morrison, 2007, p. 298)

Também Máximo (2008, pp. 9-10) expõe que a “investigação-ação parte do pressuposto de que o profissional é competente e capacitado para formular questões relevantes no âmbito da sua prática, para identificar objetivos e escolher as estratégias e metodologias apropriadas para monitorizar tanto os processos como os resultados”.

Consideramos pertinentes as palavras de Maria Assunção Flores e Ana Maria Silva, que resumem o objetivo primordial da nossa atuação:

a investigação-ação é uma forma de investigação autorreflexiva, desenvolvida pelos participantes em situações sociais (incluindo educacionais), com vista a melhorar a racionalidade e justiça (a) das suas próprias práticas sociais ou educacionais, (b) da sua compreensão sobre essas mesmas práticas e (c) das situações em que essas práticas se realizam (Flores & Silva, 2019, p. 9).

Observando as afirmações de Coutinho et al., (2009, p. 362) ao citarem Zuber-Sherritt (1992), expondo as tipologias que a investigação-ação pode adotar e fazendo um contraponto com o presente estudo, podemos concluir tratar-se de uma “investigação-ação participativa e colaborativa”, pois “todos são co-autores na pesquisa” e “o investigador não é agente externo que realiza investigação com pessoas, é um co-investigador com e para os interessados nos problemas práticos e na melhoria da realidade”. Recordamos que na investigação levada a cabo o comprometimento em delinear estratégias, planificar atividades/intervenções e avaliar as mesmas foi assumida conjuntamente pelas docentes titulares de grupo e investigadora que também é educadora de infância e pertence ao DEPE do Agrupamento de Escolas. Reportando-nos à avaliação das intervenções, podemos incluir neste item a “investigação-ação autoavaliativa porque as modificações [foram] continuamente avaliadas numa perspetiva de adaptabilidade e de produção de novos conhecimentos” (Coutinho et al., 2009, p. 363). Assim sendo, destacamos que, “o grupo assum[iu] coletivamente a responsabilidade do desenvolvimento e transformação da prática”, bem como “as responsabilidades pela mudança” (Coutinho et al., 2009, p. 365).

Clarificada a opção metodológica, cabe-nos refletir sobre as questões de confiabilidade da pesquisa, que “serve[m] para minimizar os erros e as visões tendenciosas de um estudo” (Yin, 2001, p. 60). Seguindo as orientações do autor (Yin, 2001, p. 106), destacamos os três princípios propostos e adotados pela investigação:

a) - A utilização de várias fontes de evidências - inquérito por entrevista, diário de bordo (notas de campo, registos gráficos, fotográficos e de áudio) e normativos legais (OCEPE, 2016, Lei-Quadro da Educação Pré-escolar) tendo como objetivo o uso de múltiplas fontes de evidências, procurando encontrar linhas de convergência, realizando triangulação de dados, conferindo fidelidade à investigação e à análise. Tal como alude o investigador citado

“para o estudo de caso, o uso mais importante de documentos é corroborar e valorizar as evidências oriundas de outras fontes” (Yin, 2001, p. 109).

b) - A criação de um banco de dados, guardando-os no computador em pasta própria e na *drive* institucional do AE, ou seja, “um banco de dados para o estudo de caso aumenta, notadamente, a confiabilidade do estudo” (Yin, 2011, p. 124).

c) - Obedecer à manutenção de um encadeamento de evidências “aumenta[ando] a confiabilidade das informações em um estudo de caso” (Yin, 2001, p.127). Segundo o autor esta conduta permite que outros investigadores compreendam que uma dada evidência, originada numa determinada questão inicial de estudo, levou às conclusões finais apresentadas. Deste modo, neste estudo procuramos expor a análise e respetiva interpretação de dados, criando dentro do possível, uma cadeia de significados, e neste sentido, baseados em Yin (2001) incluímos referências aos pontos-chave dos dados recolhidos - documentos, passagens dos inquéritos por entrevista, notas de campo, registos gráficos e registos fotográficos.

3.1. Descrição do estudo

A investigação foi realizada entre os anos letivos de 2022/23 e 2023/24, com as educadoras de infância pertencentes ao DEPE de um AE da cidade de Braga, assim designado por questões de ordem ética.

Ao longo do período temporal de dois anos em que decorreu a investigação realizamos a seleção e análise da bibliografia que nos auxiliou a enquadrar a investigação e posteriormente nos ajudou a explicar o fenómeno que nos propusemos estudar.

Durante o mês de janeiro de 2023, concebemos os instrumentos de recolha de dados (inquérito por entrevista e grelha de observação). No mês de abril do mesmo ano solicitamos, através de registo realizado na plataforma da Direção Geral de Educação (DGE) e Direção do Agrupamento de Escolas, autorização para realizar a investigação (Anexo I). Na posse das autorizações, procedemos à validação do inquérito por entrevista e grelha de observação. Numa primeira fase do processo contactamos por *WhatsApp* quatro docentes não pertencentes ao DEPE do Agrupamento de Escolas, mas que obedeciam as mesmas características das docentes que participaram no estudo - ter crianças migrantes nos seus grupos - para lhes solicitar que nos ajudassem a validar os instrumentos de recolha de dados. Realizado este contacto inicial em 29 de abril, procedemos à formalização da participação

através de *email* e agendamos o *Focus Group* para o dia 3 de maio, pelas 17 horas, assegurando a conveniência do dia e hora e o envio a ligação da reunião (Anexo II). A escolha deste meio (reunião *online*) para o *Focus Group* ficou a dever-se ao facto de ser aquele que nos foi reportado como mais conveniente para todas as participantes.

No dia marcado, compareceram as educadoras de infância convidadas e demos início à reunião. Agradecemos a participação de todas, referindo a necessidade de gravar a sessão para posterior análise, solicitando autorização para o fazer. De seguida procedemos à apresentação da investigação e dos instrumentos de recolha de dados, partilhando um PowerPoint (Figura 3.2.)

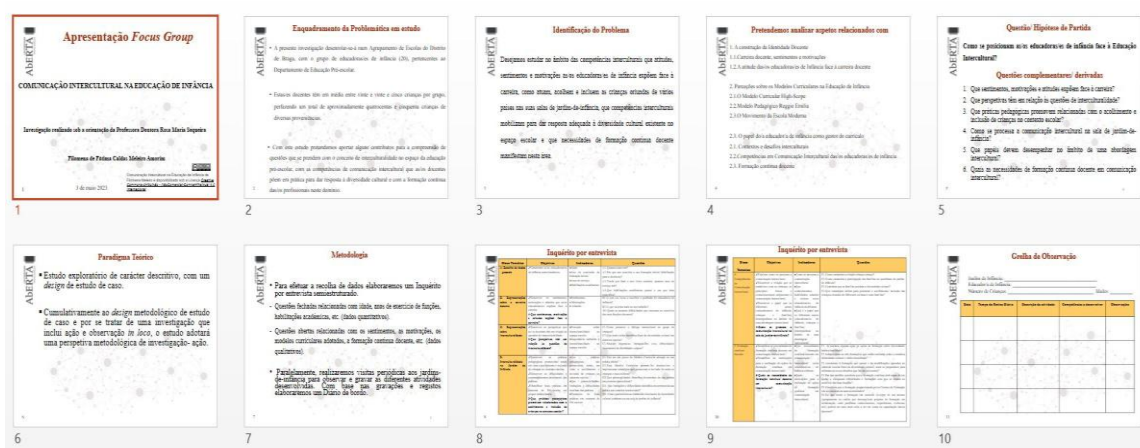


Figura 3.2. Apresentação da investigação e dos instrumentos de recolha de dados.

Com esta exposição contextualizamos do estudo, fizemos alusão à questão de investigação e respetivas questões derivadas, descrevemos sucintamente as nossas opções metodológicas, passando à validação do inquérito por entrevista e grelha de observação.

Relativamente ao inquérito por entrevista, analisamos todas as questões, tendo em linha de conta o tempo previsto para cada uma e o tempo total de resposta (entre 30 minutos e 45 minutos), sendo este considerado suficiente. No tocante à clareza, dificuldade de compreensão, omissão de algum tópico e ambiguidade das perguntas, as docentes destacaram a relevância e utilidade das mesmas, considerando serem pertinentes e suficientes para nos fornecerem os dados necessários à pesquisa.

Com a observação destes passos, procuramos assegurar as três etapas defendidas por Ketele e Roegiers (1993, p. 220-225):

1 - Equilíbrio entre os dados que pretendemos recolher e os objetivos da investigação, ou seja, a pertinência das informações a registar, tal como salientam os autores citados “as informações que quero recolher são necessárias, suficientes e acessíveis?” (p. 221).

2 - Confirmação da validade das informações, isto é, “as informações recolhidas são mesmo as informações que eu declarava recolher?” (Ketele & Roegiers, 1993, p. 223).

3 - Constatação da credibilidade do processo de recolha de dados, aquilo que Ketele e Roegiers (1993) indicam como a adequação do instrumento aos requisitos e objetivos do estudo.

O procedimento utilizado para validar a grelha de observação foi semelhante ao anteriormente descrito. Apresentamos às docentes convidadas o documento que elaboramos com a finalidade de registar todos os procedimentos/registos de incidente crítico. O instrumento de recolha de dados foi validado pelas intervenientes.

Com os instrumentos validados (Anexo III), durante o mês de maio solicitamos a colaboração das docentes, aproveitando a oportunidade da realização de uma reunião ordinária de Departamento. Durante o mês de junho aplicamos os inquéritos por entrevista às doze educadoras de infância que compõem o DEPE e que concordaram participar na investigação. Posteriormente, no mês de setembro, realizamos mais uma entrevista a uma docente que substituiu uma colega que passou à situação de baixa médica de longa duração, ficando assim com treze participantes. No dia marcado para a entrevista, solicitamos que lessem o documento designado por consentimento informado (Anexo IV), que seguidamente foi assinado pela investigadora e pela entrevistada. Estes documentos encontram-se arquivados em dossiê organizado pela investigadora.

Na posse das entrevistas gravadas, nos meses de outubro, novembro e dezembro procedemos à transcrição e primeira análise dos dados recolhidos. Esta observação permitiu-nos começar a delinear as categorias. No estudo as categorias não estavam definidas *à priori*, mas emergiram “da classificação analógica e progressiva dos elementos”, sendo este método definido por “acervo”, ou seja, “o título conceptual de cada categoria somente [foi] definido no final da operação” (Bardin, 2016, p. 147).

3.2. Participantes

Foram convidadas a participar nesta investigação as doze educadoras de infância que compõem o Departamento de Educação Pré-escolar de um AE do Concelho de Braga,

considerado este grupo como a nossa unidade de análise. Para Yin (2001, p. 44), “a definição da unidade de análise (e por tanto do caso) está relacionada à maneira como as questões iniciais da pesquisa foram definidas”. Todas as docentes pertencem ao Quadro de Agrupamento, exercem funções nas seis unidades educativas/jardins-de-infância que compõem o mesmo. Numa fase posterior (meados de setembro), uma das educadoras de infância, por motivos de saúde, passou à situação de baixa médica prolongada, sendo substituída até ao final do ano letivo por uma docente contratada. Perante esta situação imprevista, optamos por solicitar a colaboração da educadora de infância contratada, ficando assim com treze entrevistas transcritas e analisadas. Esta decisão prendeu-se com o facto da primeira educadora de infância ter iniciado o ano letivo com o grupo que já tinha acompanhado no ano letivo anterior e a docente contratada ter trabalhado com o grupo durante os nove meses seguintes e principalmente pela importância dada a todas as contribuições dos sujeitos investigados.

3.3. Questões éticas

3.2.1. Questões éticas destinadas aos superiores hierárquicos

As questões éticas no âmbito das investigações em Ciências Sociais têm sido amplamente discutidas, nomeadamente no campo da educação. Para Quivy e Campenhoudt (1998) os trabalhos de investigação no domínio da Ciências Sociais visam, de modo geral, a compreensão de fenómenos, acontecimentos e condutas, fazendo o ponto da situação, captando a lógica de funcionamento de organizações, refletindo sobre as implicações de uma dada decisão.

Segundo João Arriscado Nunes,

os investigadores em educação entre outros, desde há várias décadas adotaram códigos de ética ou códigos deontológicos que definem os deveres e as responsabilidades dos cientistas sociais para com os seus pares e para com os sujeitos que participam nos seus projetos de investigação ou de intervenção (Nunes, 2011, p. 168).

Das palavras do autor supracitado podemos inferir que a ética é o modo de regulação dos comportamentos dos indivíduos, dando sentido às suas ações. Neste sentido, impõem-se refletir sobre as questões éticas que se colocam ao investigador que pretenda desenvolver o seu estudo com docentes e em contexto de educação de infância.

Autores como Quivy e Campenhoudt (1998, p.26) referem que as questões éticas devem estar presentes em todas as etapas de um projeto de investigação. Os estudiosos (Quivy & Campenhoudt, 1998, p. 26) definem sete etapas a que devem atender os trabalhos investigativos - “pergunta de partida, exploração, problemática, construção do modelo de análise, observação, análise das informações e conclusão”. A primeira fase debruça-se sobre a dificuldade sentida no momento de traduzir por palavras as inquietações, interesses e preocupações investigativas, aquilo que Gibbs (2012a) chama de definir a questão de pesquisa. Não sendo um método fácil, revelar-se-á fundamental no início de todo o processo investigativo, devendo o investigador “forçar-se” a este exercício por forma a encontrar um fio condutor - (...) uma pergunta de partida” (Quivy & Campenhoudt, 1998, p. 32). Esta deverá ser clara, exata, explícita, executável e servir os propósitos da pesquisa (Gibbs, 2012a). Neste ponto surge uma questão ética que se prende com a ambivalência do significado que a pesquisa apresenta para a investigadora e aquele que tem, na realidade, para as educadoras de infância que vão ser estudadas. (Creswell, 2010).

Uma segunda etapa do estudo que Quivy e Campenhoudt (1998, p. 49 - 86) designam de “exploração”, está relacionada com a “leitura” e “entrevistas exploratórias”. Quanto à leitura, existiu por parte da investigadora a preocupação de realizar uma seleção de textos, leitura e elaboração de sumulas do material analisado, tendo sempre como ponto de referência a pergunta de partida. Neste caso específico, as questões éticas a que a investigadora atendeu foram os direitos autorais e o uso correto de trabalhos realizados anteriormente sobre o tema, citando as fontes bibliográficas. Já “as entrevistas contribuem para descobrir os aspetos a ter em conta e alargam ou retificam o campo de investigação das leituras” (Quivy & Campenhoudt, 1998, p. 69), sendo complementares destas e ajudando a esclarecer a questão de pesquisa (Gibbs, 2012a). Lembramos que a investigadora realizou um *Focus Group*, onde para além de validar os instrumentos de recolha de dados, conversou com pessoas conhecedoras do tema - educadoras de infância que trabalham com crianças migrantes. Neste processo atendeu-se a aspetos como comunicar o propósito do estudo, conduzindo a entrevista de modo mais aberto e não sobrecarregando as entrevistadas, procurando que o processo fosse breve (Gibbs, 2012d).

A “problemática” é designada por Gibbs (2012a) como conceituar o problema. Através das leituras e análise da entrevista do tipo *Focus Group* ficaram mais claras para a investigadora as possibilidades de pesquisa com os recursos que tinha disponíveis. Quanto aos aspetos

éticos, serviram para detetar constrangimentos, inseguranças e estereótipos face às questões abordadas, auxiliando na descoberta de conceitos basilares relacionados com as competências de comunicação intercultural e inclusão de crianças migrantes. (Gibbs, 2012b).

O quarto ponto que Quivy e Campenhoudt (1998, p. 109) denominam de “construção do modelo de análise”, foi o momento em que restringimos o campo de pesquisa, tornando a investigação mais focada no que de facto era importante, no fenómeno concreto que preocupava a investigadora. Implicou a definição de conceitos, tais como, competências em comunicação intercultural, inclusão de crianças migrantes e serviu o propósito de delinear hipóteses refutáveis.

A “observação”, segundo Quivy e Campenhoudt (1998, p. 157), permitiu circunscrever o campo de análise a “(...) um espaço geográfico, social e no tempo”. Na investigação apresentada, a localização foi a cidade/concelho de Braga, o espaço social as doze salas dos jardins de infância do Agrupamento de Escolas. A linha temporal, por respeito para com as envolvidas, foi acordada com as mesmas de modo a não interferir com a sua vida pessoal e profissional para além do estritamente necessário (Gibbs, 2012d). Na presente investigação e tal como foi explanado anteriormente, o método de recolha de dados que utilizamos foi o inquérito por entrevista por permitir “(...) processos fundamentais de comunicação e de interação humana” (Quivy & Campenhoudt, 1998, p. 191).

A sexta etapa, designada “análise da informação”, segundo Quivy e Campenhoudt (1998, p.238) “(...) é a etapa que trata a informação obtida através da observação para a apresentar de forma a poder comparar os resultados observados com os esperados a partir da hipótese”. Feita esta primeira explicação, passamos de seguida às questões éticas ligadas aos superiores hierárquicos. Assim sendo, em primeira instância, e por se tratar de uma pesquisa com educadoras de infância que exercem funções em jardins-de-infância tutelados pelo Ministério da Educação, foi necessário obter autorização superior (Anexo I) para a realização da mesma. Os procedimentos a cumprir estão explanados no Despacho nº 15847/2007 do Ministério da Educação e Ciência onde constam os pressupostos para anuência de modo explícito - as finalidades do estudo, como se processará a recolha e tratamento de dados e a posterior divulgação dos mesmos.

Finalizada esta etapa, que Gibbs (2012b) define como formal, passamos à segunda fase dos protocolos, solicitando permissão à Diretora do Agrupamento de Escolas (Anexo I) onde

iriamos realizar a investigação. Deste pedido constava a finalidade da investigação, a identificação da investigadora e orientadora, bem como o nome da Instituição de Ensino Superior, explicitando o tema e os objetivos do estudo, os instrumentos que seriam utilizados para recolher os dados e o modo como examinaríamos os mesmos, assegurando tratar-se de um estudo com finalidade estritamente científica. Deste pedido constava a garantia de total anonimato do AE e das inquiridas, que foram convidadas a participar de modo formal, existindo a preocupação de acautelar todas as questões éticas.

3.3.2. Questões éticas destinadas aos sujeitos da investigação

Na última fase do processo, foram salvaguardadas as questões éticas relacionadas com as educadoras de infância. Aproveitamos uma reunião ordinária do DEPE para convidar as docentes e posteriormente formalizamos o convite enviado *email* institucional (Anexo V). Nesta reunião informamos e elucidamos todas as presentes sobre os termos relativos à sua participação - natureza do estudo, objetivos do mesmo, instrumentos a utilizar na recolha de dados e tempo previsto. Precatámos o direito à privacidade, à discrição e ao anonimato de todas as intervenientes (Gibbs, 2012c e 2012d). Comunicamos às participantes que teriam o direito a ser informadas sobre os resultados da investigação, estando previsto como refere Creswell (2010, p. 121) a possibilidade de “verificar a precisão dos dados com os participantes.” Transmitimos também, o modo como seria feita a sua divulgação. Todas as educadoras de infância envolvidas na investigação foram avisadas de que a qualquer momento teriam o direito de desistir da sua participação, como destaca Gibbs (2012d), e que conduziríamos o processo investigativo de modo a não sobrecarregar ou interferir para além do estritamente necessário. Finalizada esta etapa, e como indicam Carapinheiro (2012), Gibbs (2012b e 2012d) e Creswell (2010), frisamos que a formalização seria realizada através de um protocolo de colaboração - consentimento informado - que seria assinado pela investigadora e pelas docentes no dia da entrevista, formalizando a sua participação. A assinatura desse documento, onde constavam todas as informações atrás descritas, para além de formalizar a participação das docentes, pretendeu dar visibilidade às questões éticas a que a investigadora se obrigou antes, durante e depois da investigação. Deste foi entregue uma cópia a cada uma das docentes, ficando os documentos originais na posse da investigadora, sendo destruídos após conclusão da investigação.

3.3.3. Questões éticas do processo investigativo

Ao realizarmos a planificação da investigação que nos propusemos desenvolver e que nos levou à redação da tese de doutoramento em Relações Interculturais, não esquecemos que as questões éticas vão além do simples facto de seguirmos as orientações de superiores hierárquicos ou instituições. A investigadora, numa fase inicial de planificação do estudo, antecipou algumas questões éticas que poderiam surgir ao longo do desenvolvimento do seu trabalho. Damos como exemplo a não participação de um número significativo de docentes ou a sua desistência ao longo do processo, que poderia pôr em causa o desenvolvimento do trabalho como inicialmente estava programado, exigindo que o mesmo fosse reformulado e dilatando o espaço temporal de dois anos previsto. Como estratégia para contornar este obstáculo investigativo, definimos a possibilidade de alargar o estudo a outro Agrupamento de Escolas do Concelho de Braga, de modo a obter a participação de um maior número de docentes. Contudo estes constrangimentos não se verificaram, não havendo necessidade de utilizar a estratégia atrás descrita. Outra questão que ponderamos e sobre a qual refletimos, foi o facto do estudo ter a pretensão de investigar como as educadoras de infância atuam, acolhem e incluem as crianças migrantes, que competências interculturais mobilizam para dar resposta adequada à diversidade cultural existente nas suas salas, podendo a investigadora, *in extremis*, deparar-se com questões constrangedoras (xenofobia, racismo, etc.) e com o impacto que estas revelações poderiam causar dentro do grupo e da comunidade educativa. Neste sentido, foi de grande importância pugnar pelo anonimato e confidencialidade durante todo o processo e divulgação do resultado da investigação, ponderando a restrição do acesso à mesma, colocando-a em repositório com acesso fechado. Em jeito de conclusão, importa referir que coube à investigadora zelar pelo seu interesse investigativo não perdendo de vista os compromissos assumidos com os sujeitos investigados (Cohen et al. 2007 e Gibbs, 2012b, 2012d).

3.4. Método e técnicas de recolha de dados

A presente investigação visou a descoberta e posterior explicação de um dado fenómeno, situado em determinada realidade, procurando a sua compreensão. Para efetuar a recolha de dados e por se tratar de um estudo de abordagem exploratória, de natureza descritiva, elaboramos um inquérito por entrevista (Anexo VI), composto por seis blocos de questões (A, B, C, D, E e F), perfazendo um total de vinte e cinco perguntas. As questões fechadas do

bloco A, relacionadas com a caracterização dos indivíduos - idade, ano de conclusão da formação inicial, anos de exercício de funções e habilitação académicas -, forneceram-nos dados quantitativos. Os restantes blocos (B, C, D, E e F) compostos por perguntas abertas relacionavam-se com os sentimentos, as motivações, os modelos curriculares adotados, perspetivas sobre as questões interculturais em contexto escolar e a formação contínua docente, forneceram-nos dados qualitativos O bloco B, designado de representações sobre a carreira, visou recolher dados que nos permitissem descrever os sentimentos, motivações e atitudes das docentes face à carreira, respondendo à primeira questão derivada - Que sentimentos, motivações e atitudes expõem face à carreira?

Com as três perguntas que compunham o terceiro bloco (C), desejamos responder à segunda questão derivada - Que perspetivas têm em relação às questões de interculturalidade? Assim sendo, analisamos aspetos como: promoção do diálogo intercultural no grupo de crianças, mais-valias identificadas pelas docentes resultantes da diversidade cultural existente em contexto escolar e as dificuldades decorrentes dessa diversidade. No tocante ao bloco temático D - interculturalidade no jardim de infância, constituído por cinco questões, pretendemos recolher dados sobre a prática pedagógica das educadoras de infância (modelo/os curricular/es adotado/os, gestão curricular, potencialidades sinalizadas e identificação de boas práticas). Este bloco teve como objetivo a recolha de dados que nos possibilitassem responder à quarta questão - Que práticas pedagógicas promovem relacionadas com o acolhimento e inclusão de crianças no contexto escolar? O grupo designado por E - competências de comunicação intercultural -, dividido em quatro perguntas teve como objetivos caracterizar a relação que se estabelece entre as crianças e as famílias, analisando a participação e o papel das mesmas no quotidiano escolar, observando as estratégias utilizadas para potencializar o acolhimento/ inclusão. Através destas perguntas desejamos analisar como se processa a comunicação intercultural na sala de jardim de infância? - quarta questão derivada e responder à quinta questão derivada – Que papéis devem desempenhar no âmbito de uma abordagem intercultural? O último bloco de questões (F) composto por seis perguntas, respeitantes à formação contínua docente, sendo a primeira e segunda questões fechadas, pretendendo averiguar as formações realizadas pelas educadoras de infância sobre a temática em estudo, fornecendo-nos dados quantitativos. As restantes perguntas visaram compreender em que medida essa formação continua se coaduna com as modificações operadas no contexto escolar fruto da diversidade cultural, preparando

as docentes para enfrentarem os novos desafios que lhes são colocados e em que medida esta as ajudou a ultrapassarem dificuldades e limitações do dia-a-dia escolar. Ainda no mesmo sentido, aferimos as necessidades de ações contínuas e a visão sobre os projetos de formação em colaboração/formação em contexto com partilha de conhecimentos, experiências e vivências, como mais-valia para a capacitação dos docentes. Com este grupo de questões objetivamos aferir quais as necessidades de formação contínua docente em comunicação intercultural? (sexta questão derivada). Atendendo à perspetiva metodológica que norteou este estudo, pretendemos ter um conhecimento da realidade das docentes e dos contextos em que atuam tendo como meta, tal como referem Bodgan e Biklen (2013, p. 296), “modificar as práticas existentes”. Apresentámos esta afirmação para introduzir alguns aspetos que nos parecem relevantes para a compreensão deste estudo. Durante o ano letivo de 2023/24 a investigadora usufruiu de dispensa da componente letiva ao abrigo do artigo 79º do estatuto da carreira docente, o que lhe permitiu realizar uma intervenção organizada e periódica com as docentes e respetivos grupos. No final do ano letivo 2022/23 solicitou à Direção do Agrupamento, mediante entrega de documento elaborado para o efeito (Anexo VII), a referida dispensa para realização de investigação de campo. Neste documento constavam um breve enquadramento teórico e os objetivos da intervenção, a calendarização e planificação das primeiras atividades e os instrumentos utilizados para a avaliação. Este documento foi construído pela investigadora em colaboração com as educadoras de infância, tendo por base a análise das respostas fornecidas pelas entrevistas realizadas às educadoras de infância e após observação prévia dos grupos. Assim sendo, o mesmo acolheu não só os interesses e necessidades dos discentes como as sugestões das docentes. Após elaboração do referido projeto, o mesmo foi submetido a aprovação dos superiores hierárquicos, obtendo o aval para iniciar a investigação em contexto escolar, passando a fazer parte do plano anual de atividades do AE (Anexo VIII). No mesmo, ficou salvaguardado que as planificações, intervenções e avaliações seriam realizadas em estreita colaboração com as docentes envolvidas na investigação e que não se tratava de um documento “estanque”, podendo sofrer alterações ao longo do ano letivo. Com este procedimento investigativo pretendemos, tal como indicam Bodgan e Biklen (2013, p. 297)) obter acesso à “informação, compreensão e factos, com o objetivo de tornar a posição e planos de investigação mais credíveis”. A investigação-ação vista por este prisma assume-se como um processo cíclico, que no presente estudo teve como pretensão contribuir para a melhoria da ação docente e por

consequência para a melhoria das práticas que têm influência nas aprendizagens das crianças. Podemos concluir pela explicação anterior que este procedimento obedeceu a várias etapas (Máximo-Esteves, 2008). A primeira implicou “planear com flexibilidade” (Máximo-Esteves, 2008, p. 82), exigindo quer da nossa parte enquanto investigadora, quer da parte das educadoras de infância envolvidas uma reflexão ponderada, que nos permitiu ter um conhecimento da realidade dos jardins-de-infância, caracterizar a população escolar, compreender a atuação das docentes em contextos de interculturalidade e decidir sobre a intervenção a realizar. A ação propriamente dita, iniciada em meados de setembro “englob[ou] todos os atos de pesquisa no terreno (...) que emergem das práticas do professor, mediante a observação e o registo do modo como os alunos aprendem, do tipo de conteúdos da aprendizagem selecionados, das estratégias didáticas utilizadas” (Máximo-Esteves, 2008, p. 82). Na posse das observações e notas de campo (Anexo IX), realizamos as nossas reflexões, “operação de análise crítica das observações, discrepâncias e/ou padrões encontrados, com o intuito de descobrir as crenças e os esquemas de referência subsumidos nas práticas do investigador” (Máximo-Esteves, 2008, p. 82). Estas reflexões permitiram-nos, “avaliar/validar” os dados recolhidos, aperfeiçoando a análise, pois “à medida que se avaliam as decisões sucessivamente tomadas” (...) “observam - [se] os efeitos que delas decorrem” (Máximo-Esteves, 2008, p. 82). Durante a investigação existiu da nossa parte preocupação de manter uma postura de colaboração e diálogo aberto com as docentes envolvidas no estudo, buscando “estratégias de partilha sucessiva de pontos de vista e de interpretações”, patentes nas reflexões das atividades e nas avaliações realizadas em colaboração entre a investigadora e as educadoras titulares de grupo. Este diálogo e partilha é para Máximo-Esteves (2008, p. 82) “a pedra de toque para que um projeto seja bem-sucedido, isto é, tenha qualidade”.

Assim sendo, ao longo do ano letivo de 2023/24, com uma periodicidade quinzenal, deslocamo-nos às doze salas das seis unidades educativas para juntamente com as docentes desenvolvermos atividades planificadas em conjunto. Estas iniciativas foram registadas na Grelha de Planificação (Anexo X) e ao longo das mesmas foram recolhidos registos áudio, fotografias e notas de campo. Relativamente às notas de campo Bodgan e Biklen (2013, p. 150) salientam serem “o relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiencia e pensa no decurso da recolha”. Com estes dados elaboramos o diário de bordo que, segundo Coutinho (2022, p. 341), “constitui um dos principais instrumentos do estudo de caso” tendo

“como objetivo ser o instrumento onde o investigador vai registando as notas retiradas das suas observações no campo”.

3.5. Métodos e técnicas de análise de dados

Numa investigação desta natureza procuramos analisar os dados recolhidos, sistematizando a informação que foi obtida através do inquérito por entrevista e diário de bordo. Segundo Bodgan e Biklen (2013), a análise de dados será o procedimento de procura e ordenação sistemática, resultante da transcrição de materiais que foram sendo armazenados com o intuito de os compreendermos e de os expormos a outros.

Relativamente às questões fechadas relacionadas com a idade, anos de serviço docente, habilitações académicas e ações de formação contínua frequentadas - dados quantitativos - foram apresentados em gráficos para melhor leitura e compreensão.

Quanto ao diário de bordo (notas de campo, registo gráfico, registo fotográfico e gravações) e as questões abertas do inquérito por entrevista - dados qualitativos - transcrevemos o conteúdo para grelhas de *Word* - uma para cada entrevista (Anexo XI) e armazenamos o produto final no computador, na drive institucional e em disco externo da investigadora. Neste processo fomos orientados por Bardin (2016, p. 126) que evidencia: “são transmitidas (na íntegra) e as gravações conservadas (para informação paralinguística)”. De seguida, e com o propósito de verificarmos se os registos correspondiam totalmente ao que foi dito, ouvimos de novo as gravações e procedemos aos ajustes necessários. Finalizado este processo e seguindo as diretrizes da autora supracitada, realizamos a leitura “flutuante”. Com esta atividade inicial, pretendemos estabelecer um primeiro contacto exploratório que, segundo a autora supracitada, “consiste em estabelecer contacto com os documentos a analisar e em conhecer o texto deixando-se invadir por impressões e orientações” (Bardin, 2016, p. 122). Este processo de pré-análise auxiliou-nos nas decisões a tomar nas fases posteriores, nomeadamente quanto às dimensões, categorias e os respetivos critérios a serem observados em função dos objetivos do estudo e a definição das unidades de análise. Esta estratégia de codificação é o “método que permite ao pesquisador organizar e agrupar dados codificados em categorias ou famílias pelo compartilhamento de suas características” (Sampaio & Lycarião, 2021, p. 46). Para a criação de categorias e tendo como guia Bardin (2016, pp. 122-124) atendemos a fatores como: “exaustividade, representatividade, homogeneidade e pertinência dos registos”, conseguindo destriçar o importante do

secundário, o relevante do desnecessário. Ainda a propósito das categorias, Rafael Cardoso Sampaio e Diógenes Lycarião destacam que estas

precisam ser mutuamente exclusivas. Isso significa que o mesmo conteúdo não é classificado de forma similar ou idêntica em diferentes categorias ou, mais frequentemente, que ele só pode ser classificado em um único código no interior de uma categoria; (...) as categorias e os seus códigos precisam ser exaustivos. Em outras palavras, todo o conteúdo analisado precisa ser passível de codificação, de acordo com os interesses da pesquisa; (...) precisam ser homogêneas. Isso quer dizer que tanto as categorias quanto os códigos que as formam devem buscar realizar classificações homogêneas entre si. Em outras palavras, não é adequado que tenhamos categorias e códigos com “tamanhos” muito heterogêneos entre si, apresentando lado a lado códigos muito abrangentes e muito restritos (Sampaio & Lycarião, 2021, pp. 59-62).

A análise de conteúdo resultante das perguntas abertas do inquérito por entrevista foram observadas à luz das propostas de Bardin (2016, p. 126): “pré-análise, exploração do material, tratamento dos resultados, inferências e interpretação”.

3.6. Apresentação dos dados

Para a análise dos dados quantitativos resultantes das questões fechadas do inquérito por entrevista utilizamos o programa Excel Microsoft, que nos auxiliou na interpretação e criação de gráficos.

Relativamente aos dados qualitativos foram alvo de análise de conteúdo. Em relação a este tipo de dados, Esteves (2006, p. 105) alude, que “ao longo das três últimas décadas, assistiu-se a um movimento crescentemente poderoso da afirmação das chamadas metodologias qualitativas na abordagem e tratamento dos fenómenos educativos”. Para a investigadora (Esteves, 2006) os dados recolhidos são alvo de tratamento, que permite ao pesquisador analisar as informações obtidas. Estas informações foram apresentadas através de quadros com transcrições parciais das entrevistas e das notas de campo, registos gráficos e fotográficos.

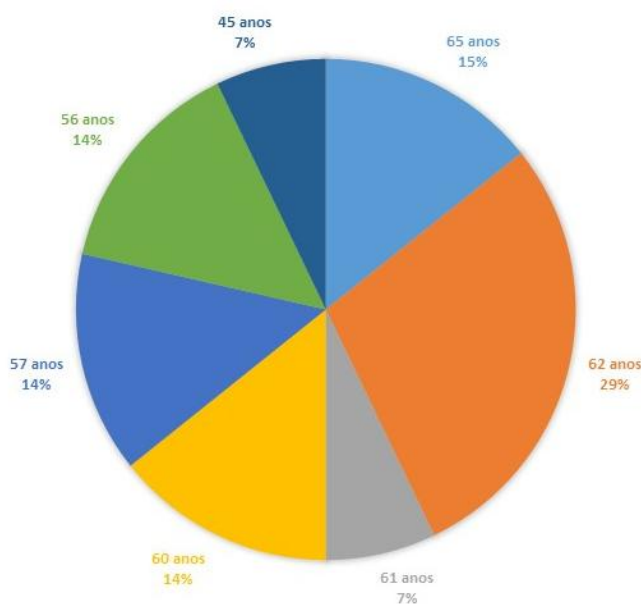
Capítulo IV - Dialogando com os dados

4.1. Análise e discussão dos dados quantitativos

Os primeiros dados quantitativos que apresentamos resultaram das respostas recolhidas com as questões do bloco A - recolha de dados pessoais - do inquérito por entrevista e tiveram como objetivo caracterizar as educadoras de infância que participaram no estudo. A constatação de que todos os sujeitos que aceitaram participar na investigação são do género feminino, corrobora a descrição realizada no Relatório “*Estado da Educação 2021*” (CNE, 2024, p. 30) que refere ser “a situação é ainda mais desequilibrada se se isolar a educação pré-escolar, onde apenas se encontra um homem em cada 100 educadores”.

Passando de seguida à análise da primeira questão (quantos anos tem?), verificamos que a média de idades das docentes é 59 anos. As educadoras de infância mais velhas têm 65 anos e a docente mais nova tem 45 anos. Estes dados são compatíveis com a acessão do CNE (2024, p. 31) que refere a educação de infância como sendo o nível educacional onde os docentes apresentam “a média etária mais elevada (57 anos)”. A este propósito, recentemente, a jornalista Raquel Albuquerque dava conta do envelhecimento dos professores em Portugal, destacando que desses “os mais velhos são os do pré-escolar, alargando para mais de 50 anos a diferença que os separa dos alunos” (Jornal Expresso, 2023, s/p.). Este facto pode ser constatado pela observação do Gráfico 4.1, verificando que à exceção de uma docente todas têm mais de 50 anos e a maioria têm 60 ou mais anos (8 educadoras de infância).

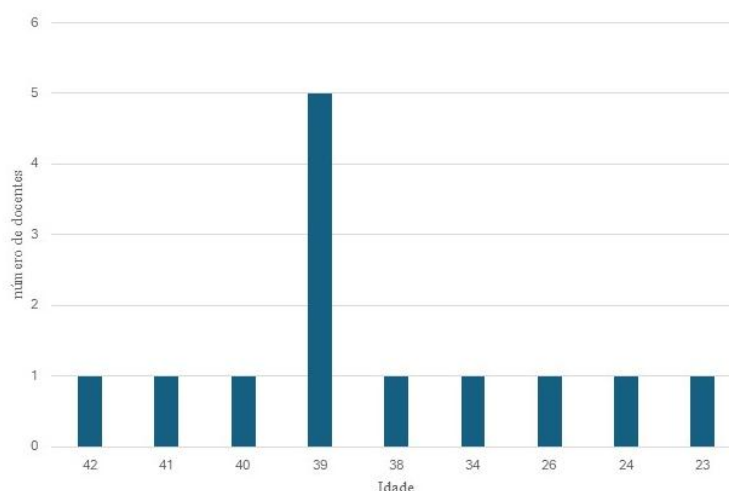
Gráfico 4.1.- Caracterização etária das docentes.



Fonte: Tratamento dos dados recolhidos através do inquérito por entrevista (Anexo XI).

Quanto aos anos de exercício docente mencionamos que as docentes têm em média 36 anos de serviço. O tempo de serviço é proporcional à idade, referindo que a mais nova (45 anos) é aquela que tem menos tempo de profissão (23 anos). Neste ponto salientamos o facto de existirem três docentes com 40 anos ou mais anos de serviço, que tendo atingido os anos de exercício de funções não possuem ainda a idade regulamentar de reforma, que se situava no ano letivo 2023/24 em 66 anos e 4 meses com tendência crescente, estando previsto o alargamento para 66 anos e 7 meses em 2025. Neste mesmo campo de análise indicamos a existência de cinco docentes com 39 anos de serviço em 2023. Este aspeto já tinha sido reportado por Dotta e Lopes (2021, p. 87) que, ao fazerem uma comparação com os dados de União Europeia, mencionaram um alargamento geral da idade de reforma que “no caso de Portugal, [devido às] políticas de retardamento das possibilidades da reforma por inteiro, que se iniciaram em 2005, resultaram num aumento de cerca de dez anos na idade dos professores ativos”. Isto aponta para a ideia do “envelhecimento progressivo dos educadores de infância e, conseqüentemente, o não rejuvenescimento dos docentes deste nível de educação” (CNE, 2022, p. 191). Para facilitar a visualização global dos números apresentados, elaboramos o Gráfico 4.2.

Gráfico 4.2. Anos de exercício docente.



Fonte: Tratamento dos dados recolhidos através do inquérito por entrevista (Anexo XI).

Fazendo um cruzamento entre a idade das educadoras de infância e os anos de funções docentes, podemos constatar que a maioria das entrevistadas (10 docentes) situa-se na 5ª fase da carreira, designada por Huberman (2007, p. 46) como “desinvestimento”. Para o investigador, esta fase “evoca um fenómeno de recuo e de interiorização no final da carreira profissional”, podendo os docentes exibir emoções que vão desde a calma e tranquilidade ao encarar o quotidiano letivo até ao afastamento emocional característico de quem está na reta final do percurso profissional. Huberman (2007) explica que nesta etapa os docentes expõem menores aspirações, reduzem o investimento na carreira, apresentam limites mais despreziosos não se preocupando com a impressão que causam aos outros.

Quanto à formação inicial podemos mencionar, que das treze docentes, nove concluíram o curso equivalente ao bacharelato na década de 80, três nos anos 1990 e apenas uma terminou a licenciatura em educação de infância no ano 2001. Do total, apenas duas não realizaram formação complementar (equiparação a licenciatura). As dez restantes realizaram posteriormente formação em diversas áreas (metodologia e supervisão pedagógica, educação especial, animação socioeducativa) que lhes conferiu o grau de licenciadas. Destas, uma possui mestrado, encontrando-se neste momento no segundo ano do doutoramento em Administração Escolar. Estes dados são corroborados pelo Conselho Nacional de Educação ao salientarem:

os docentes da educação pré-escolar detêm na sua maioria uma licenciatura ou equiparado (...) o número de doutorados ou mestres subiu até 2016/ 2017, ano que atingiu o número mais elevado (919), decrescendo a partir de então, embora com oscilações, observando-se em 2020/2021 um número superior (+226) ao registado em 2011/2012 (CNE, 2022, p. 192).

Esta constatação volta a ser vincada no *Estado da Educação 2023*, onde pode ler-se: “Portugal apresenta o corpo docente da educação pré-escolar (...) mais qualificado de sempre: quase 13% possuem mestrado ou doutoramento, mais 60% do que há dez anos” (CNE, 2024, p. 96).

Relativamente às duas primeiras questões fechadas do bloco F - formação contínua docente (F1 - Já realizou alguma ação ou ações de formação sobre a temática em estudo? e F2 - Indique, por favor, uma ou duas formações que tenha realizado sobre a temática diversidade

cultural e interculturalidade?), pudemos verificar que onze educadoras de infância (85%) referem não ter frequentado até à data nenhuma ação sobre a temática. As restantes 15% (duas docentes) fazem alusão à frequência de *Massive Open Online Courses* (MOOC) promovidos no âmbito do projeto *eTwinning* ou ações organizadas pela Universidade do Minho que, não sendo totalmente direcionadas para as questões da interculturalidade, lhes permitiram ainda assim ver abordados alguns temas pertinentes como inclusão, diversidade étnica e igualdade de género.

4.2. Análise e discussão dos dados qualitativos

Os dados que expomos são consequência da análise qualitativa realizada às questões abertas que compunham os blocos B, C, D, E e F do inquérito por entrevista. Para o tratamento das mesmas servimo-nos das propostas de Bardin (2016). Assim sendo, numa fase inicial, transcrevemos as treze entrevistas gravadas (Anexo XI). Com o objetivo de verificar se os registos correspondiam na íntegra ao discurso das docentes, ouvimos novamente as gravações e realizamos as correções necessárias. Terminado este processo e tal como recomendado por Bardin (2016, p. 122), procedemos a uma “leitura flutuante”, estabelecendo um primeiro contacto exploratório com o material a examinar. Com este processo pretendemos ter uma antevisão que nos permitiu encontrar indicadores que nos conduziram à definição das categorias. Esta pré-análise serviu de suporte aos critérios a serem observados, que tinham em vista responder aos objetivos do estudo e definição das unidades de análise. Com esta conduta desejámos atender aos princípios de exaustividade, representatividade, homogeneidade e pertinência dos registos (Bardin, 2016, p. 122-124). Finalizados estes procedimentos, passamos à análise propriamente dita. Através de um sublinhado/recorte com diferentes cores, fomos pondo em evidência palavras e pequenos excertos do texto e anotando as possíveis categorias em função dos objetivos da investigação. Ao criar as categorias, tivemos a preocupação de precaver os princípios de “exclusão mútua, homogeneidade, pertinência, objetividade, fidelidade e produtividade” (Bardin, 2016, p. 147-148). Todo este processo é, segundo Esteves (2006), aquele que permite ao investigador analisar as informações recolhidas, estando diretamente relacionado com as questões de transferibilidade (Tuckman, 2005) que dizem respeito aos objetivos da investigação, à importância dada ao material recolhido e à sua aplicação em investigações

análogas. A transferibilidade foi assegurada através da exaustividade e exclusividade das categorias que resultaram da codificação do conteúdo.

Atendendo à questão de investigação e respetivas questões derivadas, pareceu-nos oportuno inquirir as educadoras de infância relativamente ao bloco B - representações sobre a carreira docente, bloco C - representações sobre interculturalidade, bloco D - interculturalidade no jardim de infância, bloco E - competências de comunicação intercultural e bloco F - formação contínua docente.

Em relação às representações sobre a carreira, pretendemos entender o que esteve na origem da escolha profissional, o que mais valorizam no trabalho docente e quais as dificuldades que encontram no exercício de funções. Estas perguntas ajudaram-nos a responder à questão derivada - Que sentimentos, motivações e atitudes expõem face à carreira? Estes aspetos estão diretamente relacionados com a identidade docente e pela análise das respostas chegamos a três categorias -sentimentos, motivações e atitudes -, que podem ser observadas no Quadro 4.1.

Quadro 4.1. Dimensão - Identidade Docente.

Dimensão	Categoria	Indicadores	
		Unidades de registo	Unidades de contexto
Identidade Docente	Sentimentos	E1 - (...) foi uma coisa que surgiu; (...) estive ali a tentar compreender se era aquilo que queria. E2 - Vocação, isso foi. E10 - (...) sempre gostei muito de crianças; (...) eu escolhi o curso de educadora. E11 (...) gosto pelas crianças; (...) O gosto por estar com as crianças.	E3 - (...) um curso que ia de encontro à minha maneira de ser, com a minha personalidade; (...) sinto muito feliz e acho que sempre fui feliz nesta profissão. E9 - (...) acertei, apesar de não ser aquilo que pensava inicialmente estudar, acertei, estou na profissão que gosto.
	Motivações	E3 - (...) sobretudo as crianças; E5 - (...) a relação que se estabelece entre nós educadoras e o grupo. E2 - (...) as questões burocráticas; (...) lidar com estas situações e lidar com algumas famílias e a parte burocrática. E9 - (...) muitas exigências burocráticas; (...) é muito mais exigente; (...) os pais têm muitos trabalhos, muitas horas ocupadas; (...) serem muitos anos; (...) estar muito cansada; (...) as exigências serem cada vez maiores em todas as vertentes; (...) eu estou é cansada. E13 - (...) não tenho muito paciência e energia; (...) A maior dificuldade que eu tenho é conseguir gerir os pais. (...) a minha maior dificuldade, no meu trabalho são os pais; (...) eu sinto mesmo, mesmo desiludida: (...) As coisas agora são muito mais complicadas; (...) fazem-nos perder a paciência; (...) esgotam-nos; (...) estou de saída e desejosa da reforma; (...) tenho um bocadinho de receio dos encarregados de educação, os encarregados de educação para mim hoje são o problema principal.	E6 - (...) O trabalho que podemos fazer com elas, o ver como vão evoluindo de ano para ano. E7 - (...) possibilidade de os ajudar a crescer. Desde mais pequeninos ajudar a formá-los. E5 - (...) lidar com problemas que nos vão surgindo e para os quais não temos apoio para os resolver; (...) idade já pesar e associada a este, esta os outros problemas de saúde graves, oncológicos que me provoca grandes limitações físicas; (...) grupos grandes e com muitos problemas de linguagem, atenção, concentração, é muito desgastante, chego ao final do dia muito cansada. (...) As famílias também são muito complicadas, exigem tudo da escola e se pudessem os filhos ficavam todo o dia e toda a noite na escola. Acho que os pais se demitem do papel de educar e essa responsabilidade passou para a escola, é muito mais difícil agora; (...) Outra dificuldade que eu acho, eu identifico e que está relacionada com a falta de apoio é o esquecerem-se de nós, do pré-escolar, nos Agrupamentos existem apoios para toda a gente menos para as educadoras, até parece que podemos com tudo, podemos resolver tudo; (...) Acho que o pré-escolar nunca teve grande reconhecimento e com os agrupamentos de agora, as direções até se esquecem que nós existimos. É, as dificuldades são a falta de reconhecimento dos superiores hierárquicos, a falta de recursos humanos e apoios; (...) não é fácil, com 25 crianças de 3, 4, 5 anos, algumas com muitas dificuldades, vou fazendo o que posso com os recursos, melhor dizendo com a falta de recursos que temos; (...) recebemos as crianças e ninguém quer saber se temos dificuldades ou não. Ninguém apoia, ninguém se interessa, nós é que temos de procurar, de ler, de investigar, de falar nas reuniões de departamento e tentar arranjar soluções. Os nossos superiores hierárquicos até se esquecem que existimos; (...) eu já vi alguns em que o pré-escolar está no grupo de Cidadania onde podem ser trabalhadas as questões da interculturalidade, no nosso, nós não.
	Atitudes		

Fonte: Tratamento dos dados recolhidos através do inquérito por entrevista (Anexo X).

No tocante à categoria sentimentos, identificamos que o lado afetivo (E8 - (...)) *foi mais esse fator afetivo porque nunca tive crianças à minha volta e sempre desejei ter muitas crianças; E10 - (...) sempre gostei muito de crianças; (...) que ocupou um espaço importante no momento de escolher a profissão*). Estes valores foram identificados por Marta e Lopes

(2012, p. 173) ao aludirem que os educadores de infância têm “uma forte vinculação à profissão, sendo o núcleo identificatório das suas identidades composto pela profissão onde ocupam lugar de destaque as crianças (na dimensão da relação educativa)”.

A crença de que aos docentes cabe o papel de ajudar as crianças numa das etapas cruciais do seu desenvolvimento, está patente na categoria definida como motivação, podendo ser constatado através das declarações das educadoras de infância (E4 - (...) *o facto de sermos nós os pioneiros naquilo que as crianças aprendem na forma como as crianças veem o Mundo*; E5 - (...) *o trabalho com as crianças e vê-las crescer, ver que ao fim de um ano de trabalho estão mais desenvolvidas*). Foram também identificados pontos que nos remetem para o campo relacional: E3 - (...) *sem dúvida as relações. As relações com as crianças, elas comigo, a relação com as famílias e a relação das pessoas que trabalham comigo*; E10 - *O relacionamento, a relação que se cria com as crianças. O relacionamento no dia a dia*). Estes aspetos da identidade docente foram definidos por Sarmiento, T. (2009, p. 48) como aquele processo de “construção inter e intra pessoal, não sendo por isso um processo solitário: desenvolve-se em contextos, em interações com trocas, aprendizagens e relações diversas da pessoa com e nos vários espaços de vida profissional, comunitário e familiar”.

Relativamente à última categoria descrita, designada como atitudes, evidenciamos as questões burocráticas, a falta de reconhecimento/incompreensão e vários problemas do foro físicos e psicológicos associados à idade ou a questões de saúde - E9 - (...) *muitas exigências burocráticas*; E4 - (...) *falta de reconhecimento muito grande relativamente à nossa profissão e ao nosso papel na sociedade*; E12 - (...) *os pais se misturam muito no nosso trabalho do dia a dia (...)*; E13 - *Agora é mais difícil, também a idade já não é a que era anos atrás e as coisas tornam-se mais difíceis*. A sobrecarga burocrática e a falta de reconhecimento dos pais e superiores hierárquicos foram indicados por Flores (2014; 2019a; 2019b), ao narrar os desafios em contexto escolar, onde os docentes experienciam sentimentos de sobrevivência, desistência e resiliência. Estas questões ganham eco nas palavras das docentes e vão ao encontro das afirmações de Matiz e Lopes (2014, p. 3036) quando destacam que estas “sentem que o trabalho dos professores não é reconhecido, não é levado a sério, sobretudo pelos pais”. A propósito dos superiores hierárquicos, os diferentes estudos consultados transmitem-nos a mensagem de que a motivação e a satisfação dos docentes passa muito pelo modo como as lideranças (Ministério da Educação e Ciência, Direções de Agrupamento, Coordenações de Departamento) se relacionam com eles. O

envolvimento e o grau de satisfação aumentam proporcionalmente na medida que os docentes encontram por parte daqueles organismos ambientes de compreensão, de abertura ao diálogo e valorização das suas funções (Day, 2001). Quanto às atitudes limitativas de carácter físico e psicológico destacadas por algumas das educadoras de infância, são semelhantes às descritas por Cau-Bareille (2014 e 2016). Esta alude a “problemas de coluna, do tipo lesões músculo-esqueléticas (...) posturas dolorosas (...) diminuição da paciência (...) cada vez mais intolerância ao ruído” (Cau-Bareille, 2014, p. 66-67) que resultam de um trabalho com grande exigência física e psicológica.

Procurando responder à segunda questão derivada - Que perspectivas têm em relação às questões de interculturalidade?-, interrogamos os sujeitos para compreendermos as perceções e a importância atribuída às questões da interculturalidade. Realizada a análise, as respostas dadas pelos sujeitos ficaram agrupadas em duas categorias - perceções e importância (Quadro 4.2.).

Quadro 4.2. Dimensão - Interculturalidade

Dimensão	Categoria	Indicadores	
		Unidades de registo	Unidades de Contexto
Interculturalidade	Perceções	E5 - (...) Todos ficam a ganhar com a diversidade; (...) troca de saberes, de culturas, de modos de ser e estar. E9 - (...) Eu acho que só aprendemos uns com os outros; (...) eu acho que isto é uma lição para nós.	E2 - (...) o enriquecimento de experiências, uma troca de ideias, de coisas que fazem de, de rituais; (...) É quase como quando nós viajamos, não é, imos conhecendo outras culturas e aqui é um bocadinho isso. E5 - (...) Quando temos grupos com crianças de várias origens, nacionais, brasileiras, argentinas, venezuelanas é muito bom; (...) crianças de várias idades, os mais pequenos aprendem com os maiores e os maiores aprendem ajudando os mais novos. Na interculturalidade é um pouco assim, vem uma criança nova, que não é portuguesa e traz a sua cultura, a cultura da sua família, do seu país para a escola, todos vamos conhecer, por exemplo o que comem, como se vestem, como falam e nós vamos ensinar-lhe como fazemos as coisas em Portugal; (...) as crianças terem contacto desde cedo com culturas diferentes e aprenderem a respeitar o outro.
	Importância	E4 - (...) facto de haver principalmente em termos de cultura enriquece toda a gente; (...) conhecer aspetos da cultura de outros povos que nos enriquecem. E13 - (...) muito enriquecedor para todos.	E9 - (...) acho que na diversidade crescemos todos muito; (...) troca de experiências, troca de culturas, troca de línguas, os meninos vão aprendendo outras palavras em outras línguas; (...) Há atividades que fazemos ao longo do ano e que só enriquecem se aproveitamos o facto de termos na sala crianças de culturas diferentes. À maneira como eles nos transmitem, como operacionam as situações no dia a dia deles. Acho que é importante para um dia mais tarde as crianças serem livres e respeitarem os outros neste diálogo entre culturas diferentes e o conviver com a diferença; (...) aprender com todos e desconstruir um bocadinho aquilo que temos de ser todos iguais e gostarmos todos das mesmas coisas.

Fonte: Tratamento dos dados recolhidos através do inquérito por entrevista (Anexo X).

No que concerne à primeira categoria - perceções - as educadoras de infância salientam o desenvolvimento mútuo e o enriquecimento pessoal e social (E11 - (...) *Trazem-nos enriquecimento, é no enriquecimento que nos trazem. Um enriquecimento muito grande de novas culturas, ficamos a conhecer coisas que desconhecíamos e ficamos a gostar; (...) ao conhecer acabamos por respeitar e acho que me enriqueci em termos profissionais e pessoais*). Quanto à segunda categoria designada por importância, as docentes afirmam: E9 - (...) *nós aprendemos muito com eles. Eles connosco também e eu acho que é muito*

importante; (...) É uma mais-valia, acho que é uma mais-valia; (...) é uma mais-valia haver crianças com diferentes situações, de diferentes culturas e com diferentes vivências; E10 - (...) Abre horizontes acolher a diferença do outro; (...) alerta para a diversidade e ajuda; (...) vai ser uma riqueza muito grande; (...) na sala com estes meninos todos eu acho que vai ser uma riqueza trabalhar com a diversidade; (...) ter outras vivências e enriquecer a sala.

Destas palavras podemos aferir que as educadoras de infância legitimam o princípio de que educar para a interculturalidade implica olhar o mundo - próximo ou distante -, com o sentido de nos descobrirmos e nos construirmos juntos (Carneiro, 2008).

Tal como Delors (1996) e Vasconcelos (2007), realçamos o interesse posto não só no conhecimento cultural, mas a relevância dada aos quatro pilares da educação (Delors, 1996, p. 90) “aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser”, sendo que neste ponto “o papel da escola pública (...) [é] de crucial importância na educação para a cidadania: é que a escola pública, por definição, acolhe todos, é parte integrante da vida da cidade democrática” (Vasconcelos, 2007, p. 111).

Com o objetivo de obtermos dados que nos permitissem responder à questão derivada - Que práticas pedagógicas promovem relacionadas com o acolhimento e inclusão de crianças em contexto escolar? - solicitamos às educadoras de infância que nos falassem acerca do modelo ou modelos pedagógicos adotados, investigando se este permite desenvolver e implementar estratégias que promovam a inclusão de todas as crianças e suas culturas, indagando as potencialidades, dificuldades e boas práticas decorrentes de interações num contexto intercultural. Da análise realizada às respostas das docentes emergiram cinco categorias, a saber: opção pedagógica, gestão curricular, potencialidades, dificuldades e boas práticas. A primeira categoria - opção pedagógica - (E1 - (...) *eu trabalho um bocado de High Scope; (...) e trabalho Projeto; (...) Faço uma mistura, uma abordagem das duas; (...) High Scope;* E7 - (...) *a minha filosofia é do MEM, Movimento da Escola Moderna; (...) já desenvolvi aqui um projeto Reggio Emilia para o eTwinning*). Das inquiridas oito docentes seguem algumas das diretrizes do modelo curricular High Scope. Duas fazem referência ao cruzamento com outros modelos (MEM e Reggio Emilia) e, por último, três embora não identificando nenhum dos modelo pedagógico específico afirmam que na formação inicial trabalharam em Pedagogia de Situação, assinalando que na atualidade vão buscar para as suas práticas muitos traços dessa pedagogia (E9 - *Quando tirei o curso trabalhávamos em*

Pedagogia de Situação (...) vamos experimentando coisas, vamos vendo o que os grupos nos pedem; E10 - (...) eu ainda sou do tempo da Pedagogia de Situação (...) há coisas que também vou lá buscar; E11 - (...) estamos a viver a de Situação na adaptação, nas vivências até ao Natal, estamos nas vivências). Relativamente à Pedagogia de Situação podemos afirmar que foi implementada em Portugal a partir da década de 60/70, nasceu das mudanças operadas em termos de teorias e conceções da educação de infância. Em traços gerais, este modelo valoriza a não diretividade, priorizando o brincar livre e lúdico das crianças (Ataíde, 1986). As características socionaturistas, muito presentes na formação inicial e prática supervisionada da maioria dos sujeitos desta investigação (anos 80 e 90), poderão justificar a sua utilização atual. Do mesmo modo, a adoção de modelos curriculares mais recentes - High Scope, MEM e Reggio - poderá ficar a dever-se ao facto de muitas destas docentes terem realizado posteriormente a licenciatura (final da década de 90), numa fase em que estes modelos estavam em ampla disseminação na educação pré-escolar em Portugal e eram trabalhados em Universidades e Escolas Superiores de Educação, que ministravam Cursos de Estudos Superiores Especializados.

Relativamente ao cruzamento de vários modelos curriculares - High Scope, MEM e Reggio Emilia - identificados pelas docentes (E8 - (...) *misturo um bocadinho as coisas (...) um bocadinho de Pedagogia de Projeto, um bocadinho de MEM ou High Scope, um bocadinho à volta disso*), Cardona (2008, p. 24) alude “que a/os educadora/es tendem a misturar várias influências (...) predomina[ndo] visões implícitas sobre o tipo de conhecimento que é mais útil adquirir, sem uma avaliação clara que as fundamente”.

Quanto à categoria designada por gestão curricular destacamos a referência à rotina diária, com tempos bem definidos (E5 - *Sigo a rotina, os tempos da rotina diária, tempo de grande grupo, pequeno grupo, planear, fazer e rever; (...) Eu sigo uma rotina*), bem como a organização de espaços e materiais e aos registos diários presentes em Reggio, MEM e High Scope; E10 - (...) *rotina, da etiquetagem de materiais e organização do espaço e também me vem muito esta coisa de registar para conhecer os meninos, não tanto para avaliar para saber, vamos falar deste menino em concreto e gosto de registar algumas coisas, mesmo algumas fotografias, algumas conversas deles*). Relativamente à Rotina Diária em High Scope, Brickman e Taylor (1996), bem como Hohmann e Weikart (1997), salientam que os educadores de infância devem organizar os tempos diários no jardim de infância, sendo esta organização importante para que a criança se sinta segura e confiante para realizar as

suas experiências de aprendizagem. Quanto aos espaços, Epstein e Hohmann (2019) apontam que estes devem estar divididos por áreas de interesse, ser apelativos, permitindo a realização de tarefas em grupo e individuais. As investigadoras destacam o papel dos docentes na organização destes espaços acolhedores onde os materiais selecionados (naturais, recicláveis, comerciais e caseiros) estão etiquetados em número suficiente e que possibilitem a realização de um grande número de atividades, estando acessíveis e permitindo que a criança os utilize autonomamente, realizando as tarefas a que se propõe (Epstein & Hohmann, 2019).

No que concerne à categoria - potencialidades -, importa salientar que são narrados pelos sujeitos alguns aspetos relevantes para as crianças e grupos resultantes das práticas pedagógicas, destacando que: E7 - (...) *Facilita a comunicação, o diálogo, para as crianças valorizarem as diferenças*; E13 - (...) *as crianças tornam-se muito mais autónomas, tornam-se muito mais felizes, muito mais colaborativas, muito mais ligadas a mim e aos colegas* . Estas declarações são atestadas por Borges e Silva (2000, p.2) ao defenderem que “a diversidade social e cultural ganha estatuto de algo normal, em que as diferenças sociais, culturais, étnicas e ráticas são encaradas como elementos enriquecedores: aprender, ensinar e interagir apresenta formas diferentes consoante as características individuais e as condições culturais”.

Relativamente à categoria - dificuldades - identificamos aspetos como o número elevado de crianças e a heterogeneidade dos grupos, a falta de recursos humanos e materiais no espaço escolar (E5 - (...) *não é fácil, com 25 crianças de 3, 4, 5 anos, algumas com muitas dificuldades*; E11 - (...) *Poucos recursos, recursos humanos e materiais*);. No que concerne a estes dados (número elevado de crianças por grupo/turma, grande heterogeneidade, falta de recursos humanos e materiais), observamos alguns estudos (Kuger, Kluczniok, Kaplan & Rossabach, 2016 e Cadima, Aguiar & Barata, 2018), que os relacionam com as dificuldades de interação, inclusão, comunicação e organização, afirmando tal como as docentes, que o número elevado de crianças de várias nacionalidades, com várias especificidades desenvolvimentais alocados a um educador de infância, podem constituir um obstáculo difícil de ultrapassar em termos de comunicação, adaptação e inclusão.

No que concerne à última categoria - boas práticas -, segundo as educadoras de infância passam por : E2 - (...) *permitir que a criança conheça outras culturas, outros hábitos e que haja troca de experiências*; (...) *isso também permitiu muito eles irem procurar outras coisas*

e pudemos conversar, não tendo ninguém dessa cultural dentro da sala, mas fomos investigar, conhecer e eles perceberam que há uma diferença muito grande naquelas culturas, mesmo ao nível das crianças que eles aqui têm tudo e mais alguma coisa e aquelas crianças não e ficaram realmente sensibilizados; E9 - Não fiquem sem chão, não fiquem desorientados; (...) valorizo muito as atividades no exterior; (...) primeiro tento falar com a família; (...) Saber de onde vem, os costumes, hábitos; (...) Partilhar o que fazem. As boas práticas em contextos de educação de infância, tendo em vista a educação intercultural, segundo Brander, Cardenas, Abad, Gomes e Taylor (2016) deve incluir atividades e ações diárias que permitam às crianças aprender sobre as suas culturas e que se tornem abertos a outras culturas, religiões e estilos de vida diferentes dos seus. Este processo, segundo os autores citados anteriormente implicam um processo de abertura e renovação, adequando os currículos e as práticas à realidade das sociedades atuais. A escola já não poderá pensar que todas as crianças são iguais, mas sim que, sendo diferentes, devem ser respeitadas, assim como as suas diferenças culturais e a todas devem ser dadas as mesmas oportunidades (Brander et al., 2016). Em suma, “diversidade, equidade e inclusão são três conceitos-chave interrelacionados, que devem estar presentes na reflexão-ação de todas as comunidades educativas” (Pappámikail, Beirante & Cardoso, 2022, p. 4). Neste ponto evidenciamos o papel que os modelos curriculares têm enquanto veículos de acolhimento e inclusão de crianças em contexto escolar. A este propósito Finco (2015) alude que os educadores de infância devem planear e organizar a sua ação no sentido de proporcionar a todas as crianças do seu grupo os materiais, espaços e tempos que desafiem a imaginação, o raciocínio e a interação de todos. Reforçamos este pensamento através das palavras de Daniela Finco ao expor que:

um trabalho pedagógico flexível em seus diferentes formatos e possibilidades envolve a curiosidade e o interesse das crianças pelo assunto, como também cria condições para as crianças conhecerem, descobrirem e dar novos significados para as suas experiências e os seus sentimentos, valorizando as suas ideias e culturas. Assim, pensar a constituição dos conteúdos curriculares para a educação da pequena infância vai muito além da prática de fazer as crianças aprenderem uma lista de conteúdos. Por isso, é importante ressaltar que pensar o currículo na Educação Infantil a partir dos campos de experiências resulta sempre da mudança de postura em relação ao processo educativo, aproximando as crianças, o

máximo possível, do seu contexto social através do desenvolvimento do senso crítico, da pesquisa e da resolução de problemas (Fino 2015, pp. 236-237).

Para melhor visualização das respostas obtidas nas entrevistas expomos o Quadro 4.3.

Quadro 4.3. Dimensão - Modelos Curriculares

Dimensão	Categoria	Indicadores	
		Unidades de registo	Unidades de Contexto
Modelos Curriculares	Opção Pedagógica	E2 - Trabalho um bocadinho a nível de Projeto, também o High-Scope. E7 - (...) a minha filosofia é do MEM, Movimento da Escola Moderna. E11 - (...) neste momento estamos a viver a de Situação na adaptação.	E4 - (...) vou buscar um bocadinho daquilo que eu acho que é mais adequado à minha forma de trabalhar de cada um dos modelos que conheço High Scope, Reggio e Escola Moderna. No fundo acabo por usar um bocadinho de todos.
	Gestão Curricular	E5 - Sigo a rotina, os tempos da rotina diária, tempo de grande grupo, pequeno grupo, planejar, fazer e rever.	E13 - (...) A minha práticas surge deles. A ideia surge deles, embora eu tenha sempre que dar uma ajudinha para eles, mas depois o trabalho durante o dia desenrola-se. Começo sempre por cortar uma história e depois qualquer coisa que surja eu peço e eu faço assim.
	Potencialidade	E8 - (...) valorizam os a designação deles, as palavras diferentes; (...) aprendemos e eles; (...) é a permeabilidade deles, a grande potencialidade; (...) vamos interiorizando, aquilo que nós próprias sentimos em relação ao Outro e os Mundo que nos rodeia.	E4 - Potencializo, potencializo através da planificação de atividades diversificadas, permitindo a cada criança e ao grupo como um todo explorar histórias, jogos, atividades livres nas diversas áreas, nomeadamente em casa e construções porque são áreas de, de maior interação.
	Dificuldades	E6 - (...) Os grupos grandes, 25 crianças é muito; (...) a falta de recursos. Não temos apoios, apoios que outros níveis de ensino têm. E12 - (...) Para nós os apoios são sempre escassos ou não existem.	E8 - (...) Não temos os recursos humanos que seriam desejáveis, uma assistente operacional para um grupo com 20 crianças e 4 com necessidades educativas é pouco, muito pouco. E12 - (...) As dificuldades que temos de ultrapassar tem a ver com a falta de recursos humanos e materiais; (...) Não temos apoios de nenhuma espécie. Os outros ciclos tem professores de apoio, para o pré-escolar não existem educadoras de apoio.
	Boas Práticas	E3 - (...) mais direcionado para crianças que me aparecem; (...) fui à procura de uma maior identificação da menina; (...) eu não alterei qualquer tipo de estratégia; (...) escolherem com quem querem brincar estamos a promover a inclusão.	E5 - Procuo que todas as crianças tenham as mesmas oportunidades, façam, passem pelas mesmas experiências; (...) planifico atividades diversificadas, que atendam aos interesses e necessidades de todas; (...) no tempo de atividades nas áreas procuro que brinquem todos juntos, se algum fica mais isolado procuro integrá-lo nas brincadeiras dos outros, trabalho alguns projetos que desenvolvem a colaboração e o diálogo entre eles. Costumo no início do ano combinar com as crianças de 5 anos que vão ser padrinhos das crianças mais novas de 3 anos e ajudá-las, isto funciona muito bem. Exploro histórias de vários países, comido os pais das crianças nacionais e estrangeiras para virem à escola fazer alguma coisa da sua cultural, contar histórias, fazer uma receita, um jogo; (...) Atividades diversificadas, para que cada criança e o grupo explore histórias, jogos, atividades livres nas diversas áreas, por exemplo na casa e construções porque são de maior interação.

Fonte: Tratamento dos dados recolhidos através do inquérito por entrevista (Anexo XI).

Para compreendermos e posteriormente expormos como se processa a comunicação intercultural na sala de jardim de infância, questionamos as docentes sobre a relação que se estabelece entre os diferentes atores (crianças, famílias e educadores) nos contextos investigados e que papéis desempenham. Da análise das respostas recolhidas extraímos três categorias - crianças, famílias e limitações, conforme pode ser visualizado no Quadro 4.4.

Quadro 4.4. Dimensão - Interações.

Dimensão	Categoria	Indicadores	
		Unidades de registo	Unidades de contexto
Interações	Crianças	E5 - (...) As crianças tem uma relação muito boa; (...) as crianças conseguem comunicar e são bastante acolhedoras; (...) Não existem grandes conflitos, só aquelas briguinhas típicas das crianças. E13 - (...) As crianças entendem-se muito bem entre elas; (...) Não vejo da parte de nenhum deles qualquer tipo de rejeição; (...) Eles entendem-se muito bem.	E7 - (...) Este ano não tenho ainda esse problema, mas no ano passado tinha muito. Tinha muito, um menino mais velho de 5 anos, que quando entrou uma menina do Brasil que chegou só no mês de maio, ela era um bocadinho, mas muito pouco morena, podia ser bastante mais, mas não era e ele colocava-a muito de lado. Colocava-a muito de lado e foi ali bastante difícil levá-lo a perceber o valor que essa menina tinha. E9 - (...) já tive meninos ucranianos, já tive um menino que veio do Paquistão, que não sabiam nada de português e isso nunca foi impedimento para que eles brincassem todos juntos.
	Famílias	E8 - (...) nós não tem os grande relacionamento com os pais; (...) os pais, por exemplo sentem-se um bocadinho perdidos; (...) Sim, sim, muito bem; (...) são curiosas nesse aspeto; (...) Nós adultos é que precisamos de fazer esse caminho. E9 - (...) Infelizmente não tem sido o que nós gostaríamos que fosse. Queríamos que houvesse mais participação; (...) o trabalho não deixa que haja essa participação; (...) Às vezes um certo egoísmo, porque é que não se faz pelos nossos.	E4 - (...) as famílias são muito interventivas e tiveram logo iniciativas de contribuir para atividades e de contribuir até com ideias para atividades; (...) Pela experiência que eu tive, não me pareceu. Eu acho que tem a ver com o facto de nós aqui em Portugal estamos a ser alvo de muita migração, muita gente a chegar aqui e nós temos o nosso nível de vida a alterar-se por causa disso. Então eu sinto que a comunidade está um bocadinho relutante; (...) comentários que fu ouvindo principalmente a nível de, com a comunidade brasileira, que em Braga já é muito, muito significativa. E11 - (...) De forma geral aceitam bem, mas há sempre as exceções. Aquelas pessoas que acham que ao facultamos uma abertura grande à migração faz com que venham muitas crianças para o grupo e depois para os nacionais até ficam um bocado postos de lado, sem vagas no jardim de infância.
	Limitações	E6 - (...) A barreira da comunicação; (...) As limitações são sempre para as crianças que estou a integrar; (...) precisavam de um docente de português para a língua; (...) é uma limitação grande, a língua; (...) uma língua diferente; (...) perguntei-lhe, não fim da reunião, percebeu? Pouco, e depois falamos no fim individualmente; (...) as que a língua é o português língua não materna. E12 - (...) com alguma limitação porque eu não falo nepalês e o pai não fala português, nem inglês; (...) o menino colombiano teve muitas dificuldades, não compreendia nada do que ele dizia; (...) a barreira da língua.	E5 - (...) É mais quando não falam português e nós não sabemos a língua deles e a comunicação se torna tudo mais difícil; (...) outra língua pode ser difícil e pode ser até um problema para a própria criança não entender o que se está a passar; (...) A falta de apoios, para nos ajudarem com este problema é uma dificuldade; (...) não sabemos, por vezes como fazer e nós não entendemos o que nos quer dizer, é, é muito difícil lidar com a situação. Outra dificuldade é falar com as famílias destas crianças, transmiti-lhes informações e fazemo-nos entender; (...) A língua é o maior desafio, pois se não conseguimos entender-nos pela fala é tudo mais complicado; (...) Os outros ciclos têm professores de português língua não materna, e nós não temos nada. Tem os de nos valer por nós mesmas. Colocam as crianças nos jardins e não querem saber de mais nada, nós é que temos de arranjar soluções para os problemas. Se uma criança chega de outro país e não fala português, nós é que temos de procurar soluções para a integrar, ninguém nos pergunta se conseguimos, ninguém quer saber; (...) quando a língua é muito diferente, são países como, sei lá, como a china por exemplo é uma grande limitação, é muito difícil mesmo; (...) Terto falar em castelhano com eles, embora o meu castelhano não seja muito bom. Falo mais devagar e com o esforço de ambas as partes vamos conseguindo entendê-los; (...) a língua é uma grande limitação; (...) tiver crianças, por exemplo de países que não falam inglês, nem castelhano ou francês que são três línguas que eu vou compreendendo, não sei como vou fazer.

Fonte: Tratamento dos dados recolhidos através do inquérito por entrevista (Anexo X).

Para Ouellet (1991), a educação intercultural passa por três eixos principais - compreensão, comunicação e interação, sendo estes sustentáculos e base das ações em comum. Nos vários contextos de educação pré-escolar encontramos cada vez mais crianças provenientes de famílias diferentes entre si e com origens em várias partes do Mundo. Esta realidade implica, em primeiro lugar, que os docentes estejam atentos não apenas às crianças e famílias que estão em minoria e tem de ser incluídas nas dinâmicas escolares, mas a todas, pois como refere o autor supracitado, o objetivo da educação intercultural deverá passar pelas interações dinâmicas que se vão criando entre os vários elementos de uma comunidade (Ouellet, 1991). Analisando as respostas obtidas nas várias entrevistas, definidas as três categorias (crianças, famílias e limitações), de seguida examinaremos cada uma delas com maior pormenor. No tocante à categoria - crianças - as docentes referiram: E5 - (...) *As crianças tem uma relação muito boa; (...) as crianças conseguem comunicar e são bastante acolhedoras; (...) Não existem grandes conflitos, só aquelas briguinhas típicas das crianças; E9 - (...) já tive meninos ucranianos, já tive um menino que veio do Paquistão, que não sabiam nada de português e isso nunca foi impedimento para que eles brincassem todos juntos; (...) Embora tenham algumas quezílias próprias das crianças, a experiência que eu tenho é que são muito companheiros uns dos outros. São muito inocentes e aquilo que nós às vezes pomos como problemas e parece um problema, mas eles entre eles resolvem rapidamente.* As interações

e relações positivas que se estabelecem entre as crianças em idade pré-escolar (3 a 6 anos) identificadas pelas docentes, estão ligadas aos aspetos lúdicos daquele contexto. Como narram Maria Clara Silva e Teresa Sarmiento,

o brincar está profundamente ligado à aprendizagem, principalmente nos primeiros anos de vida, e é através dos brinquedos e das brincadeiras que a criança descobre o seu papel no mundo. A brincadeira traz vantagens sociais, afetivas e cognitivas para o desenvolvimento da criança, é através da brincadeira que as crianças crescem, descobrem o mundo e, ao mesmo tempo, se revelam a si mesmas. Neste contexto, poderá dizer-se que os grupos de brincadeiras são, para as crianças, poderosos mediadores de socialização (Silva & Sarmiento, 2017, p. 42).

Em relação às famílias (segunda categoria), destacamos que alguns encarregados de educação, passado o impacto inicial e ultrapassado algum receio são interventivos e participam, enquanto outros mantêm uma postura mais tímida (E3 - (...) *no início não ser tão bom, mas depois as coisas dissipam-se*; E4 - (...) *as famílias são muito interventivas e tiveram logo iniciativas de contribuir para atividades e de contribuir até com ideias para atividades*; E12 - (...) *são pessoas extremamente reservadas*). São referenciados alguns pontos que se afiguram como entraves a uma maior colaboração - horários de trabalho dos pais e algum preconceito (E9 - (...) *o trabalho não deixa que haja essa participação*; (...) *Às vezes um certo egoísmo, porque é que não se faz pelos nossos*). No tocante ao envolvimento das famílias no quotidiano do jardim de infância Mata e Pedro (2021) mencionam a sua importância para todos os intervenientes no processo de cuidar e educar - pais, docentes e crianças. As autoras salientam que deste envolvimento resultam ganhos para os pais, pois entendem e adquirem maior confiança e proximidade com as práticas e atividades que se desenrolam na escola, valorizando o papel dos docentes e o seu na ajuda às aprendizagens dos seus educandos. Quanto aos educadores de infância, obtêm um “melhor conhecimento das famílias e das suas competências” (Mata & Pedro, 2021, p. 75), aprendem a relacionar-se com elas, sendo este aspeto muito valioso quando tratamos de contextos interculturais, conseguindo alcançar a confiança dos pais e um conhecimento mais profundo das crianças e das dinâmicas familiares. Quanto às crianças, “sentem mais proximidade dos pais; melhor articulação dos saberes do jardim de infância e de casa; maior valorização do contributo dos pais; descoberta de novas competências e saberes; autonomia e responsabilidade” (Mata & Pedro, 2021, p. 75). No tocante às dificuldades sentidas na

participação, identificadas pelas educadoras de infância (horários laborais, inibição/reserva), as autoras (Mata & Pedro, 2021, p. 76) indicam a “falta de disponibilidade de tempo devido a constrangimentos pessoais e profissionais”. Lourdes Mata e Isaura Pedro explicam que, algumas famílias manifestam:

baixos julgamentos de eficácia e de valorização das competências pessoais, falta de confiança e dificuldades no estabelecer relações interpessoais com os profissionais e outros pais (...) o não se sentir confortável, perceber o ambiente como pouco empático e até desagradável pode levar a um afastamento das famílias (Mata & Pedro, 2021, p. 76).

Para algumas famílias migrantes as diferenças culturais, os estereótipos e preconceitos que lhes são dirigidos e as limitações comunicacionais são um entrave difícil de transpor restringindo ou impedindo uma participação ativa no quotidiano escolar dos seus filhos. O perpetuar de mitos e preconceitos, a desinformação veiculada através das redes sociais e dos *mídias* e a pouca capacidade para decifrar factos reais e mentiras, alimentam a desconfiança sobre os migrantes, exacerbando os conflitos sociais e potencializando alguns discursos anti-imigração, que afetam a sociedade mundial e que identificamos, embora em pequena escala, em algumas famílias. Caberá aos organismos estatais e à escola, enquanto agente de mudança, prover a integração das famílias migrantes através de estratégias que promovam a desmistificação de argumentos falaciosos, concepções erradas, ao mesmo tempo que geram ambientes de empoderamento das famílias. Atividades planificadas em conjunto com as famílias (dias temáticos, elaboração de panfletos, divulgação de vídeos, exposições, palestras, formações com agentes externos, *workshops*) poderão ser um meio eficaz de criar imagens positivas baseadas em informações fidedignas e inequívocas sobre os migrantes e as suas culturas (Ramírez & Torres, 2020).

As limitações (terceira categoria) relacionam-se com dificuldades ligadas ao domínio da língua. As educadoras de infância identificam alguns problemas comunicacionais, destacando aspetos como: E6 - (...) *A barreira da comunicação*; E10 - (...) *Outro problema era a língua; (...) a língua para mim é uma barreira*. Este aspeto é destacado por Carvalho, Barbeiro, Pereira, Cardoso e Calil (2018) ao revelarem o papel que a comunicação tem na vida e na relação com o saber das crianças/alunos, distinguindo a língua de escolarização, a língua de socialização e a língua oficial. No caso da educação pré-escolar, sendo crianças muito novas, afigura-se que a aquisição da língua portuguesa está mais facilitada, sendo a apropriação da mesma mais espontâneo. O mesmo não se poderá dizer dos adultos

(encarregados de educação e docentes) que manifestam maiores entraves na comunicação (E5 - (...) *é falar com as famílias destas crianças, transmitir-lhes informações e fazermos entender*; E9 - (...) *principalmente com os adultos mais do que com as crianças porque elas rapidamente compreende e percebem e aprendem e os outros também, mas para quem vem de fora às vezes é mais difícil com os adultos irem entrar na nossa língua*).

Outro aspeto apontado pelas docentes são as questões culturais associadas aos hábitos alimentares e determinadas tradições - E7 - (...) *é uma criança embora já esteja em Portugal há mais de um ano, há muitas coisas que ele se foca muito na cultura dele, a minha comida era assim, e eu tenho essa dificuldade em fazê-lo perceber; (...) ele às vezes é um bocadinho arreigado a coisas que eram lá da zona dele*. A propósito das limitações, Ramos (2009, p. 20) menciona que as interações entre os indivíduos de várias proveniências, pela sua complexidade associada à língua materna, aos costumes e tradições, podem gerar “problemáticas do domínio intercultural”, que “exigem competências de cariz psicológico, social, cultural, pedagógico e comunicacional” (Ramos, 2009, p. 20). Pela análise das respostas (E5 - (...) *Os outros ciclos têm professores de português língua não materna, e nós não temos nada. Temos de nos valer por nós mesmas*), fica patente a necessidade de acautelar os apoios necessários a fim de colmatar alguns dos constrangimentos identificados, que se focam sobretudo na língua materna dos diferentes atores dos contextos de educação de infância - docentes, crianças e famílias. Contudo, e tal como defende Natália Ramos, este processo implica não só competências linguísticas, mas

o desenvolvimento de competências individuais que permitam interações sociais harmoniosas entre os indivíduos e as culturas e que promovam uma atitude de descentração, a qual permitirá flexibilizar e relativizar princípios e modelos apresentados como únicos e universais e evitar muitos comportamentos de intolerância e discriminação; o desenvolvimento de competências interculturais, sobretudo linguísticas, comunicacionais e pedagógicas, que facilitem por um lado, a comunicação intercultural e a consciencialização cultural e, por outro lado, que promovam uma educação e ensino interculturalmente competentes e educadores e profissionais culturalmente sensíveis e implicados; o desenvolvimento de competências de cidadania, que tornem possível o funcionamento democrático das sociedades e das próprias instituições educativas e sociais. (Ramos, 2009, p. 20).

Alguns autores citados anteriormente (Delors, 1996; Deardorff, 2009; 2020, Arasaratnam et al. 2010; Huber & Reynolds, 2014) aludem que as competências de comunicação intercultural implicam que todos sejam capazes de saber escutar, participar no debate e aprender com o outro, desconstruir representações preestabelecidas, gerir e mediar incompreensões e conflitos, não fazendo juízos apressados das situações, adotando uma atitude de transparência, abertura, valorização da diversidade e cooperação (Banks, 2014). Se acreditarmos que a educação intercultural deve nortear-se pelos valores atrás elencados teremos consciência da importância de trabalhar o mais precocemente estes valores conducentes ao exercício efetivo de cidadania democrática, aquilo que Delors (1996, pp. 90-99) traduz como: “Aprender a conhecer; Aprender a viver juntos; Aprender a fazer e Aprender a ser”.

Embora não pertença apenas aos educadores de infância a tarefa de criar um espaço escolar intercultural, que acolhe e inclui todas as crianças e suas famílias, cabe-lhes um papel muito importante para o cumprimento deste objetivo.

As questões anteriormente explanadas remetem-nos para a compreensão de aspetos ligados à formação contínua docente que é oferecida aos professores, levando-nos a analisar as necessidades e interesses formativos dos sujeitos investigados (bloco temático F - formação contínua docente). As respostas recolhidas nas duas primeiras questões fechadas (dados quantitativos) foram apresentadas no ponto 5.1. Análise e discussão dos dados quantitativos. Das restantes questões abertas (dados qualitativos) extraímos duas categorias - necessidade e interesse. Quanto à primeira, as docentes fizeram referência a: E4 - (...) *não me sinto preparada; (...) não tenho formação em interculturalidade; (...) faz muita falta conhecer bem para poder intervir;* E13 - (...) *sinto esta dificuldade, sinto. A maior dificuldade é a falta de formação.* No tocante ao interesse, as docentes salientam: E2 - (...) *há sempre coisas que nós podemos aprender; (...) gostaria de saber mais, ter um bocadinho mais de estratégia nesse campo; (...) vou lendo alguma coisa; (...) A formação contínua é sempre uma mais-valia; (...) vou procurando fazer as que me interessam; (...) aprendendo com a experiência de colegas que tem essa facilidade em escrever; (...) é a partilha com as colegas que é ótimo; (...) A formação em contexto ou projetos são sempre mais enriquecedores;* E6 - (...) *Acho que seria uma mais-valia para nos dar pelo menos algumas dicas, estratégias; (...) Nem que seja uma sessão ou duas. Com gente que esteja habituada também, a essas situações.*

Para melhor visualização das respostas elaboramos o Quadro 4.5. com transcrições de unidades de registo e unidades de contextos.

Quadro 4.5. Dimensão - Formação Contínua

Dimensão	Categoria	Indicadores	
		Unidades de registo	Unidades de contexto
Formação Contínua	Necessidade	E1 - (...) Terei que ter as ditas formações; (...) tenho pouca, muito pouca experiência; (...) tenho uma experiência muito curta; (...) Tenho uma experiência muito curta, muito curta; (...) tenho muito pouca prática nesse aspeto; (...) como a experiência é curta; (...) a experiência é pouca, se eu já tivesse trabalhado com muitas culturas diferentes; (...) tenho feito ações nas áreas que eu acho que tenho um bocado, algumas lacunas. E4 - (...) não me sinto preparada; (...) não tenho formação em interculturalidade; (...) faz muita falta conhecer bem para poder intervir. E12 - (...) a formação é muito necessária.	E3 - (...) é necessário que isso aconteça e eu também falo por mim neste aspeto que acho que é um mais-valia para nos ajudar a melhorar o acolher estas crianças, esses pais essas famílias que vêm de culturas diferentes da portuguesa; (...) Tem que ser porque cada vez mais estamos a receber crianças de outros países estrangeiros; (...) É uma nova realidade que realmente que é para os valorizar a nós educadoras, os nossos meninos que estão com osso e aqueles que vem de outras culturas. E5 - (...) crianças de culturas muito diferentes das nossas pode ser complicado para mim, para nós sem formação, sem alguém que nos ajude com estratégias diferenciadas. E11 - (...) as formações que a gente está a fazer agora é uma formação de teoria, teoria, teoria, depois no fim faz-se um Relatório. Acho que devíamos conseguir pôr mais em prática possível, no terreno e às vezes nem sempre é possível. Acho que precisamos de nos formar, de nos enriquecermos muito muito mais em termos de formação.
	Interesse	E9 - (...) é uma área de formação que eu gosto; (...) é uma área que eu tenho interesse; (...) temos contacto com outras práticas e enriquecem o nos muito mais; (...) Quanto maior troca de experiências melhor; (...) É sempre um mais-valia porque trabalham os todos para o mesmo fim; (...) era muito bom. E12 - (...) Se fossem mais específica, com as nossas limitações, em vez de um mais-valia tentamos duas ou três; (...) acho que a formação continua nos ajuda muito; (...) essa formação em contexto é que era importante.	E2 - (...) tenho também estar informada, desde pesquisas que faço, desde leituras em revistas de educação; (...) é um enriquecimento e é uma mais-valia que nos ajuda a ver as coisas de uma maneira diferente e a ter novas estratégias para atuar e ajudar as crianças a crescer; (...) para tentar conhecer experiências de outros sítios, de outros países, outras dinâmicas que posso vir a ajudar-me no futuro prevendo que possa vir a ter mais gente de outras origens; (...) nós vamos adaptando, vamos pondo a nossa experiência ao longo dos anos no dia-a-dia, no que nos vai surgindo e quando não sei também pesquiso e vou ler e vou procurar; (...) A formação é sempre positiva e acho que sendo por colegas que tenham tido essa experiência é uma mais-valia; (...) sendo uma partilha, vê-se no dia-a-dia, nos nossos Departamentos, às vezes coisas simples, porque ela já viveu uma situação e só precisa de falar um bocadinho e a colega diz - por acaso já tive essa situação, eu fiz isto assim, assim e pode-nos vir a ajudar. A partilha é sempre enriquecedora; (...) o meu primeiro objetivo é o que eu vou aprender com as várias pessoas que estão a fazer esta formação, não sou eu sozinha que estou na formação, é um conjunto de educadores e professores em que vamos partilhar as nossas experiências, as partilhas para mim são um objetivo principal que eu vou ouvir, eu vou ouvir, os acontecimentos que as pessoas tem, as dificuldades que tem relativamente a quem aparece de novo, eu vou também apresentar as minhas e eu acho que este tipo de formação tem esse objetivo, é a partilha; (...) a partilha, quando estamos como se costuma a dizer, todas no mesmo barco porque elas estão cada vez a aparecer, as colegas vão contar isto, aquilo, a minha dificuldade foi esta, não sei como hei de integrar com a menina, a menina não come portar essas partilhas e a orientação que nos vai dar vai ser sem dúvida uma mais-valia para minimizar as dificuldades e encontrar estratégias para procurar ir ao encontro dessas pessoas que vem de fora para se sentirem cada vez mais acolhidas e nos estamos preparadas para as receber.

Fonte: Tratamento dos dados recolhidos através do inquérito por entrevista (Anexo XI).

Um exame detalhado das respostas obtidas evidencia a necessidade e o interesse das educadoras de infância em relação à formação contínua como meio de adquirir mais competências que as capacitem para intervir de modo mais eficaz numa escola cada vez mais diversificada, onde existem inúmeras pressões e exigências internas e externas. Para Flores (2017) importa refletir sobre a formação contínua docente, não descurando que “os contextos culturais, sociais e políticos da profissão docente se alteraram profundamente nas últimas décadas”, sendo imperioso “questionar até que ponto as práticas curriculares e pedagógicas dos professores, bem como os seus processos de formação, se foram transformando face aos desafios da era digital em que vivemos (p. 774). Para a investigadora é na formação contínua que “reside um dos fatores decisivos para a melhoria da educação”, ou seja, “uma formação de professores de qualidade contribuirá para melhorar a qualidade do ensino e, conseqüentemente, a qualidade das aprendizagens e dos resultados escolares dos alunos” (Flores, 2017 p. 775). Neste sentido, torna-se fácil “perceber que o desenvolvimento profissional contínuo dos professores deveria ser uma prioridade, tanto para os sistemas de educação como para os professores” (Sachs, 2009, p. 100).

Contudo, verificamos pela análise das respostas dos sujeitos investigados que, no momento, continua a não ser dada muita atenção às reais necessidades e aos interesses expressos pelos

docentes, contrariando o referido no artigo 3º do Decreto-Lei nº 22/ 2014, alínea c), bem como os estudos sobre a relevância das ações que visem ser instigadoras de mudanças nos indivíduos e na sua interação com o meio (Flores, 2017). Neste ponto referimos autores como Deardorff (2009) ou, mais recentemente, Sequeira e Cardoso (2020) que identificaram nos seus estudos a ausência de formação contínua docente específica relacionada com interculturalidade. A resposta para esta lacuna é apresentada por algumas das educadoras de infância - E2 - (...) *A formação em contexto ou projetos são sempre mais enriquecedores;* E12 - (...) *essa formação em contexto é que era importante.* Segundo Simão et al. (2009), esta modalidade implica que os docentes se envolvam em trabalhos e projetos colaborativos, que lhes permitam ultrapassar dificuldades e procurar soluções para problemas comuns. No mesmo sentido, Nóvoa (2009, p. 65) aponta como solução o abandono do modelo tradicional de formação contínua, onde a teoria ocupa um lugar de destaque, investindo na “conveniência de fazer acompanhar os saberes teóricos da formação de professores de uma capacidade reflexiva”, só conseguida através da partilha e cooperação em meio escolar através de processos de investigação-ação. Para Flores e Silva (2019, p. 10) estes processos permitem “a melhoria e/ou transformação da prática social e/ou educativa; a articulação entre investigação, ação e formação; a aproximação à realidade mobilizando a mudança e o conhecimento; a assunção dos participantes como protagonistas da investigação”.

Assim sendo, parece-nos contraditório e inadequado oferecer aos docentes o mesmo tipo de formação e projetos (veja-se nos *sites* dos Centros de Formação), praticamente iguais ano após ano e maioritariamente direcionadas para a capacitação digital, em detrimento de formações que permitam aos professores adquirirem competências essenciais para intervirem em contextos interculturais. Concordamos com as ideias apresentadas, que são corroboradas pela análise das respostas das educadoras de infância e tal como Célia Alexandra Claudino Marques acreditamos ser:

essencial fomentar o conhecimento, na área da interculturalidade, no processo de formação contínua dos professores, levando estes profissionais a aprender, a adequar a sua prática a cidadãos que devem aprender diferentes formas de estar, de viver e de ver o mundo, respeitando as diversas relações marcadas pela mobilidade, enquanto fenómeno global. (Marques, 2021, p. 28).

Capítulo V - Formação em contexto

5.1. Apresentação do projeto de investigação-ação

Durante o ano letivo 2023/24 desenvolvemos a segunda parte deste estudo - projeto de investigação-ação -, em colaboração com as docentes que compõem o DEPE do AE de Braga. Foi nosso objetivo envolver as doze educadoras de infância titulares de grupo nesta lógica de investigação centrada nas práticas, permitindo assim o desenvolvimento do que Simão, et al. (2009, p. 64) designam de formação em contexto alicerçada “na ideia da colaboração como pilar central do trabalho dos professores, da sua formação e do seu desenvolvimento profissional, desenvolvendo-se num contexto de colaboração (desde a génese até à sua concretização e avaliação)” .

Para que o mesmo fosse exequível identificamos a convergência de alguns fatores, tais como:

- Interesse, disponibilidade e comprometimento das educadoras de infância do Departamento de Educação Pré-escolar.
- Disponibilidade da investigadora, que no ano letivo 2023/2024 usufruiu de total dispensa da componente letiva ao abrigo do artigo 79º do Decreto-Lei nº 41/2012, comprometendo-se com a Direção do Agrupamento de Escolas de levar a cabo a “alínea f) - realização de estudos e de trabalhos de investigação que entre outros objetivos vis[aram] contribuir para a promoção do sucesso escolar e educativo” e “alínea n) - produção de materiais pedagógicos” (Decreto-Lei nº 41/2012, artigo 82º, pp. 40-41).
- O AE ter um número significativo de crianças e jovens migrantes (17%), ter identificado em várias estruturas, nomeadamente no DEPE dificuldades e limitações relacionadas com o acolhimento e inclusão destas crianças e jovens.
- O Agrupamento integrar, a partir do ano letivo 2023/2024, a Rede de Escolas para a Educação Intercultural (REEI) da qual a investigadora passou a fazer parte em representação da educação pré-escolar.
- A ausência de ações de formação no referido ano letivo, sendo este projeto entendido pelos envolvidos como uma possibilidade posta ao seu dispor para refletirem, partilharem e construir conhecimento em colaboração - formação em contexto.

Assim sendo, durante o mês de julho de 2022/2023 foram dados os primeiros passos na execução do esboço do projeto. Em reunião de DEPE realizada a dezoito de julho de 2023 tomaram-se algumas decisões consideradas importantes para o início do ano letivo seguinte

(tradução de alguns documentos orientadores) e que visaram o acolhimento dos pais/encarregados de educação de famílias migrantes. Nas duas primeiras semanas de setembro, aproveitando as reuniões de preparação do ano letivo, as docentes procederam à elaboração do esboço do projeto educativo de DEPE, que no presente ano adotou o título “Quem Sou? A Comunicação Intercultural na Educação de Infância”. Procurando ir ao encontro do Projeto Educativo do Agrupamento (PEA) foram definidos os eixos de atuação, algumas das estratégias a adotar e respetivas metas (Quadro 5.1.).

Quadro 5.1. Eixos de atuação de acordo com o PEA

Eixos de atuação	Estratégias	Metas
Eixo 1. ESCOLA COMO ESPAÇO DE CONHECIMENTO E DE ARTE a. promotora de uma educação integral b. promotora do sucesso académico c. promotora de uma avaliação (como forma de) para a aprendizagem d. capacitadora dos diferentes atores educativos e. criadora de uma cultura académica de partilha e colaboração de conhecimento f. promotora da articulação curricular	<ul style="list-style-type: none"> - Desenvolver as inter-relações da escola e família, fomentado o diálogo escola – família - Solicitar a intervenção da família no processo educativo das crianças e no desenvolvimento do PCG através da busca de informação - Proceder à articulação de metodologias de trabalho entre o departamento e o 1º ciclo; - Participar/colaborar na autoavaliação do AECA (Equipa Avaliação Interna) - Estimular o gosto pelos livros, pela oralidade, pelo conto e dramatização de histórias - Diversificar estratégias de aprendizagem e alargar o conhecimento do mundo da criança. 	Conseguir/alcançar as competências essenciais em todas as crianças que finalizem o pré-escolar; Melhorar as competências das crianças nas áreas onde evidenciam dificuldades.
Eixo 2. ESCOLA COMO ESPAÇO DE CIDADANIA a. promotora dos valores de uma educação inclusiva e equitativa b. promotora dos valores da cidadania c. promotora do bem-estar social, físico e emocional de toda a comunidade escolar d. promotora da educação ao longo da vida e. criadora de condições de participação democrática para toda a comunidade educativa	<ul style="list-style-type: none"> - Dinamizar iniciativas que promovam atitudes e comportamentos cívicos de respeito e valorização de cada um - Dar à criança oportunidades de fazer experiências, de fazer escolhas, trabalhar em grande/pequeno grupo e individualmente - Dinamizar e/ou participar em atividades/projetos culturais e desportivos - Sensibilizar para a prática do exercício físico, aliada a uma alimentação saudável. - Procurar que todas as crianças participem nas atividades complementares disponibilizadas na AAAF. 	<ul style="list-style-type: none"> - Participar EPS/PNL e Integrar; (projetos locais e nacionais); - Melhorar o funcionamento das atividades complementares de AAAF (maior qualidade, diversidade de atividades) de forma contribuírem para o desenvolvimento cultural e desportivo das crianças
Eixo 3. ESCOLA COMO ESPAÇO DA COMUNIDADE EDUCATIVA a. promotora de parcerias b. facilitadora de mecanismos de comunicação interna e externa c. propiciadora de momentos de partilha de conhecimentos e de experiências	<ul style="list-style-type: none"> - Valorizar as dimensões da formação humana (saber ser e saber estar) - Assegurar igualdade de oportunidades na participação em atividades e projetos; Sensibilizar para a entreajuda entre pares •Tentar modificar os comportamentos, promovendo a autonomia e o cumprimento de regras usando a estratégia do reforço positivo Desenvolver nas crianças atitudes de autoestima, respeito mútuo e regras de convivência Convidar a família a visitar e participar nas atividades da escola nos dias planeados no PAA : dia da família, reuniões e Festas e também a colaborar nos projetos desenvolvidos - Articular com família/EE, em projetos e iniciativas de educação para os valores e para a cidadania; -Incrementar o uso do caderno de recados entre a escola e a família; - Preservar a cultura e identidade da Unidade Educativa; - Participar na formação contínua do pessoal docente e incentivar o pessoal não-docente a participar, nas áreas definidas como orientárias. 	<ul style="list-style-type: none"> - Conseguir o respeito e cumprimento das regras de convivência entre pares e adultos da comunidade educativa; - Conseguir a Participação dos pais e encarregados de educação na vida da escola;

Fonte - Projeto Curricular do Departamento de Educação Pré-escolar (2023, p. 10)

Pela análise dos documentos orientadores do AE podemos constatar que estes têm como “missão proporcionar uma educação de qualidade de base humanista”, arrogando-se como “um espaço de inclusão e de equidade, fomentando a igualdade de oportunidades e de participação, o bem-estar e a formação integral dos seus alunos e promovendo os valores de uma cidadania ativa e plena” (PEA, 2023, p. 9). Os documentos base da ação educativa que traçam as linhas orientadoras do Agrupamento estão teoricamente alinhados com as orientações traçadas nas leis gerais do sistema educativo, ficando patente a referência ao “acesso à educação como um direito de todas as crianças, especificando-se que essa

educação tem como base uma igualdade de oportunidades” (Convenção dos Direitos da Criança, 1989, artº 28 e 29, citado nas OCEPE, 2016, p.9).

O projeto de investigação-ação obedeceu a três fases - diagnóstico, intervenção/implementação e avaliação, que foram marcadas por conversas formais e informais com docentes e crianças, observação dos contextos, procurando reconhecer os interesses e necessidades dos intervenientes. Neste ponto será importante recordar que a educação intercultural abarca um grande número de temas denso e em alguns casos de difícil compreensão, se pensarmos que o público-alvo da intervenção são crianças com idades dos 3 aos 6 anos e que destas, um número significativo (20) tem algumas problemáticas associadas, estando abrangidos por medidas seletivas de suporte à aprendizagem e inclusão, ao abrigo do Decreto-Lei nº 54/ 2018 de seis julho. Para fazer frente a estas dificuldades sinalizadas, na fase de diagnóstico - segunda quinzena de setembro (14 a 22 de setembro de 2023) - realizamos visitas diárias programadas às doze salas de educação pré-escolar. Estas tiveram como objetivo estabelecer contacto com as docentes e as respetivas crianças que compunham os grupos nos seus espaços de trabalho. Nesta fase adotamos uma postura de observadores, ficando “um pouco de fora, esperando que crianças e adultos [nos observassem e aceitassem]” (Bodgan & Biklen, 2013, p. 125).

Com esta análise pudemos constatar que todas as salas dispõem de condições razoáveis, quer em termos de dimensões, quer de equipamentos (recursos materiais). Encontram-se divididas por áreas - acolhimento, casa, construções, biblioteca, jogos e expressão plástica - , sendo atrativas, proporcionando múltiplas oportunidades de exploração e aprendizagem. Os materiais de fim aberto estão dispostos de modo que as crianças possam utilizá-los autonomamente, encontrando-se em locais visíveis e identificados através de etiquetagem (Epstein & Hohmann, 2019, p. 174). Todos os grupos têm alocados uma assistente operacional, que apesar de ter como função principal auxiliar a docente, por outros imperativos - limpeza, preparação de lanches, atender telefonemas e a campanha - se ausenta várias vezes da sala deixando a educadora de infância sozinha com as crianças. Este aspeto revela-se muito desafiante, principalmente nas sete salas com crianças abrangidas pelo Decreto- Lei nº 54/2018 (regime jurídico da educação inclusiva) e se pensarmos que cada uma das salas têm entre uma a quatro crianças nessa condição. Por vezes, este facto tornou-se preponderante no desenrolar das atividades, dificultando a realização das mesmas até ao fim, desestabilizando a organização do grupo e a concretização dos objetivos iniciais.

Esta falta de recursos humanos, que já nos tinha sido reportada pelas docentes aquando das entrevistas, contraria os pressupostos do documento supracitado no qual é destacada que na escola (entenda-se Agrupamento) devem ser criadas as “condições para que estas possam elevar os padrões de qualidade das diferentes ofertas de educação e formação” cabendo-lhe a responsabilidade de conhecer a realidade dos seus alunos e pugnar para que através de estratégias diversificadas todos consigam, dentro das suas capacidades desenvolver competências essenciais (Decreto-Lei nº 54/ 2018, p. 2918). Também nas OCEPE (2016) é evidenciado o papel da educação de infância enquanto espaço de acolhimento e inclusão de todas as crianças, independentemente da sua naturalidade, das suas características individuais, familiares e culturais, mediante a adoção “de práticas pedagógicas diferenciadas, que respondam às características individuais de cada uma e atendam às suas diferenças, apoiando as suas aprendizagens e progressos (OCEPE, 2016, p. 10). Pese embora os constrangimentos gerados pela falta de recursos humanos, importa mencionar que as docentes procuraram apoiar individualmente as crianças, direcionando, nesta fase inicial do ano, a sua atenção para as que frequentam a escola pela primeira vez, para as recém chegadas de outros países, procurando integrá-las nas diferentes atividades e nos diferentes espaços. Salientamos que algumas educadoras de infância utilizam como estratégia de adaptação o “apadrinhamento” - uma criança mais velha ajuda uma criança que frequenta o jardim de infância pela primeira vez - sendo o resultado muito positivo em termos de integração dos elementos novos no grupo. Outro fator facilitador da adaptação que pudemos observar foi a existência de um número muito elevado de crianças (mais de 50%) que já frequentavam o jardim de infância no ano anterior, conhecendo a rotina diária e transmitindo através do seu comportamento segurança e confiança aos mais novos. Importa referir algumas limitações de comunicação, que dificultam a interação com as outras crianças e adultos, por parte das crianças cuja língua materna não era o português, existindo da parte das educadoras de infância o cuidado de comunicar nas suas línguas maternas sempre que possível. Esta limitação tornou-se, por vezes, difícil de ultrapassar quando a criança falava numa língua que as docentes e o restante grupo de colegas não dominavam (nepali ou africânder, para citar dois exemplos). É de salientar que estas crianças participaram pouco nos diálogos nas atividades de grande grupo, verificando-se a mesma situação nas atividades de pequeno grupo ou individuais.

No que toca ao funcionamento da sala de atividades, sinalizamos que todas as educadoras de infância seguem uma rotina diária com tempos muito semelhantes - acolhimento, tempo

de grande grupo, tempo de pequeno grupo e planejar, fazer, rever -, contudo esta não é uma rotina rígida, podendo ser alterada se o desenrolar das atividades e os interesses das crianças o justificarem.

Aferimos que os principais interesses das crianças para além da curiosidade de explorar os espaços e os materiais desenvolvendo os seus projetos individuais, situavam-se ao nível de ouvir/explorar histórias, realizar jogos de expressão dramática - danças, canções mimadas, jogos de grupo e atividades de expressão plástica - pintura, desenho, recorte e colagem.

A propósito da leitura e exploração de histórias, assim como Fernando Azevedo pareceu-nos haver a possibilidade de os alunos poderem interrogar o mundo, fazer inferências e identificarem-se com as personagens. Importante será também o estabelecimento de relações entre o mundo possível do texto e o mundo empírico e histórico-factual em que se situam os seus leitores, permitindo expor diversos pontos de vista e opiniões. I(Azevedo, 2021, p. 100).

Estes aspetos - interrogar o mundo, fazer inferências e identificarem-se com as personagens - afiguram-se de suma importância quando tratamos de questões relacionadas com a interculturalidade, verificando que existia por parte de algumas crianças mais velhas (5/6 anos), um interesse e preocupação natural em relação às crianças migrantes que frequentavam a sala pela primeira vez e não falavam português (“*O S. não fala como nós, não consigo perceber o que ele diz*” criança G, nota de campo obs., 20 de setembro de 2023; “*A H. não fala, eu não consigo entender o que fala*”, criança R., nota de campo obs., 22 de setembro de 2023), evidenciando pelas suas afirmações a não compreensão do porquê das dificuldades de comunicação. Relativamente à relação com os pais/encarregados de educação fundamental para um maior conhecimento das crianças e suas famílias, examinamos a utilização do *email* institucional como meio privilegiado de comunicação formal, possibilitando a tradução para a língua materna dos interlocutores e assim, facilitando o entendimento da mensagem. Observamos, que pontualmente as docentes conversaram informalmente com alguns pais/encarregados de educação, mas nesta situação o diálogo nem sempre foi fácil, sobretudo quando não existia uma língua comum aos intervenientes. Outro fator, que já tinha sido relatado durante as entrevistas e que dificultou este contacto foi o desfasamento entre o horário letivo (9 h. às 12 h. e das 13: 30 h. às 15: 30 h.) e os horários laborais das famílias. Também o horário semanal de atendimento aos encarregados de educação, estabelecido pelo AE para as docentes (15: 30 h. às 16 h.) não

se revelou compatível com a disponibilidade dos pais, referindo, contudo, que todas as docentes se disponibilizaram no início do ano letivo para atendê-los mediante marcação em outra hora que fosse conciliável.

Com base nestas primeiras observações, que analisamos em colaboração com as restantes docentes, fizemos o diagnóstico e traçamos os principais objetivos da intervenção/implementação, tendo por base as OCEPE (2016). Delineamos a primeira atividade e ficou decidido que em função da avaliação da mesma, aferido o interesse, participação das crianças e competências trabalhadas se procederia ao planeamento das ações seguintes. Acordou-se que a investigadora se deslocaria aos jardins de infância com uma periodicidade quinzenal, para poder abranger todas as salas do pré-escolar e dar tempo suficiente entre atividades para que as docentes pudessem dar continuidade ao trabalho desenvolvendo outras dinâmicas.

Com a planificação, desenvolvimento e avaliação das atividades que compuseram este projeto de investigação-ação, pretendemos trabalhar competências das diversas Áreas de Conteúdo (Formação Pessoal e Social, Expressão e Comunicação e Conhecimento do Mundo) constantes nas OCEPE (2016). Sendo as Orientações Curriculares o documento guia das práticas dos educadores de infância, todo o trabalho que foi desenvolvido teve por base as suas linhas orientadoras. Assim sendo, referimos que a Área da Formação Pessoal e Social é “considerada uma área transversal porque, embora tenha uma intencionalidade e conteúdos próprios está presente em todo o trabalho educativo realizado no jardim de infância” (OCEPE, 2016, p. 33). Neste ponto é reforçada a ideia “da criança como sujeito e agente do processo educativo, cuja identidade única se constrói em interação social, influenciando e sendo influenciada pelo meio que o rodeia” (OCEPE, 2016, p. 37). Quanto à Área da Expressão e Comunicação, composta por quatro domínios - “Educação Motora; Educação Artística; Linguagem Oral e Abordagem à Escrita e Matemática”, que estão relacionados com as diversas “formas de linguagem indispensáveis para a criança interagir com os outros, exprimir os seus pensamentos e emoções de forma própria e criativa, dar sentido e representar o mundo que a rodeia” (OCEPE, 2016, p. 47). No tocante à Área do Conhecimento do Mundo, importará recordar a curiosidade da criança em explorar o que a rodeia e interagir com o meio. Atividades que proporcionam esta exploração e interação envolvem “também o desenvolvimento de atitudes positivas na relação com os outros, nos cuidados consigo próprio, e a criação de hábitos de respeito pelo ambiente e pela cultura”

(OCEPE, 2016, p. 85), sendo neste ponto que esta se interliga com a Formação Pessoal e Social.

Se entendermos as OCEPE (2016) como o meio posto ao dispor dos docentes para construir e gerirem o currículo da educação de infância, será de esperar que o trabalho desenvolvido seja alicerçado nas mesmas. Num mundo cada vez mais diversificado, as OCEPE (2016) corroboram as ideias da educação intercultural, promovendo o respeito e a compreensão, valorizando a diversidade como fonte de conhecimento, fomentando o diálogo e pugnando pela igualdade de direitos.

No que concerne à avaliação das atividades realizada em contextos de educação pré-escolar, Maria João Cardona, Isabel Lopes da Silva, Liliana Marques e Pedro Rodrigues lembram-nos que esta tem:

a missão primordial de ajudar a desenvolver o currículo de forma flexível e adequada e de ajudar o educando ou a educanda a aprender e a desenvolver-se. A avaliação não serve, portanto, para triar (ou escolher/excluir) as crianças em função do seu grau de adequação ao currículo, mas, inversamente, para adequar o desenvolvimento do currículo às necessidades da criança, de modo a que esta possa evoluir e aprender (aquilo que o currículo propõe) (Cardona et al. . 2021, p. 15)

Por este facto, na fase inicial deste projeto, que designamos de diagnóstico, realizamos uma avaliação “a priori, para analisar e apreciar a situação inicial e ajudar a definir prioridades, intenções, objetivos” (Cardona, et al., 2021, p. 28). Durante a intervenção/ implementação do projeto avaliamos o interesse e motivação das crianças para as atividades propostas, aquilo que os autores supracitados chamam de “in curso, para acompanhar, monitorizar e regular, ou guiar, ajustar e ajudar a desenvolver a ação por parte dos diferentes envolvidos”, podendo ser designada de formativa porque engloba as crianças, os docentes e o currículo, realizada no final de cada atividade, de cada período letivo e final do ano letivo. Após conclusão da intervenção, elaboramos a avaliação “à posteriori, para verificar ou apreciar em que termos se alcançou o pretendido (correspondendo à avaliação sumativa, quer do processo quer do produto)” (Cardona et al., 2021, p. 28).

5.2. Atividades desenvolvidas

Norteadas pelas linhas orientadoras da educação intercultural, onde as trocas de conhecimentos e experiências entre indivíduos de diferentes culturas são valorizadas e vistas

como meio de enriquecimento mútuo, a investigadora em estreita colaboração com as restantes docentes do DEPE programaram as várias atividades (Anexo XII), conscientes de que “o ambiente escolar desempenha um papel crucial na formação da identidade cultural dos alunos e na promoção da interculturalidade” revelando-se “essencial explorar como essa relação se manifesta no cotidiano escolar apresentando exemplos de encontros culturais, suas contribuições, conflitos e desafios” (Pinto, 2025, p. 110).

Se é verdade que o espaço escolar desempenha um papel importantíssimo na vida das crianças e famílias, não é menos verdade que este deve criar oportunidades para que todos se identifiquem nas aprendizagens e vivências que nele se realizam (Oliveira & Candau, 2010). Neste sentido, as atividades desenvolvidas visaram trabalhar conhecimentos, valores, atitudes, habilidades e o pensamento crítico, por entendermos que estas são essenciais para o conhecimento do Eu e do Outro, das suas identidades, valorizando o relacionamento e a descoberta das diferenças como um meio de enriquecimento mútuo e desenvolvimento da consciência cultural crítica (Byram, 1997; Deardorff, 2006; Fantini, 2007). Assim sendo, relativamente à primeira, partimos do interesse e da importância dada pelas docentes a aspetos como introdução de regras de funcionamento do grupo/turma, integração e valorização de todas e cada uma das crianças, dos seus saberes e culturas, bem como da necessidade de proporcionar momentos de diálogo e reflexão, levando-as a conhecerem-se melhor, compreendendo o porquê de algumas terem mais dificuldade em se adaptar ou manifestarem alguma insegurança em situações novas, relacionadas com as dinâmicas de sala diretamente ligadas às dificuldades de comunicação pelo desconhecimento da língua. Evidenciamos o carácter holístico associado a esta e às demais atividades planificadas na medida em que através de histórias, jogos, canções, danças, entre outras iniciativas foram explorados temas relevantes para as crianças e educadoras de infância. As histórias, por exemplo, como salientam Fernando Azevedo, Cândido Oliveira Martins e Luísa Magalhães pela sua capacidade de empoderar e de libertar o sujeito, de permitir o sonho e a imaginação, de ser uma forma de estimular a aprendizagem sobre o Eu, o Outro e o Mundo, faz[em] falta e [são] um aspeto estrutural da nossa vida coletiva (Azevedo et al., 2023, p. 5).

Para dar cumprimento à planificação, na semana de 25 a 29 de setembro de 2023, deslocamo-nos às doze salas de educação de infância para desenvolvermos a atividade designada por “A Minha Mão”. O momento da rotina diária escolhido foi o tempo de grande grupo, por ser

aquele que “envolve todas as crianças e todos os adultos membros da equipa educativa” e onde “o ênfase é posto numa experiência agradável, que todos na sala de aula possam partilhar” (Epstein & Hohmann, 2019, p. 353). Numa primeira fase realizamos a leitura da história “As Mão Não São para Bater” da autoria de Martine Agassi. A história fala sobre as mãos e transmite, por um lado, uma mensagem muito importante nesta fase de adaptação onde por vezes surgem alguns “conflitos” próprios de contextos de partilha de espaços e materiais em grupos heterogêneos em idade e proveniência. Por outro lado, as suas ilustrações apresentam várias crianças, com características físicas diferentes, passíveis de serem relacionadas com a diversidade existente na sala (língua, aspeto físico, hábitos e utilização de espaços comuns) e que identificamos serem uma necessidade a trabalhar com algumas crianças (“*Não quero sentar-me ao lado do R. porque ele está sujo*”, criança M., nota de campo obs., 22 de setembro de 2023; “*O R. quer ir à casa de banho sozinho. Não gosta de utilizar a casa de banho quando estão lá os outros meninos. Espera para o final e fecha a porta; “A docente titular de grupo respeita o seu espaço.*”, investigadora, nota de campo obs., 21 de setembro de 2023; “*Eu não sou amiga da B., porque ela não quer brincar comigo. Ela não fala comigo.*”, criança N., nota de campo obs., 22 de setembro de 2023.), procurando através do conhecimento combater precocemente estereótipos e preconceitos associados à cor da pele, outras características físicas ou a práticas culturais. É neste ponto que reside a importância de implementar atividades que desenvolvam atitudes de compreensão, aceitação e respeito pelo outro. Fazendo alusão às mãos e às suas diferenças (cor, forma e tamanho) a história destaca a importância de serem utilizadas para realizar atividades relevantes para o próprio e para os outros. A apresentação e exploração da história permitiu trabalhar competências das Áreas da Formação Pessoal e Social (construção da identidade e autoestima e consciência de si como aprendiz), Expressão e Comunicação (Domínio da Linguagem oral e Subdomínio das Artes Visuais) e Conhecimento do Mundo (conhecimento do mundo social).

Durante a leitura foram exibidas as imagens para maior compreensão da mensagem, principalmente por parte das crianças mais novas e crianças de português língua não materna (PLNM). De seguida realizou-se o reconto e exploração, colocando várias questões ao grupo (*Para quê servem as mãos?; As mãos da história são todas iguais; O que tem de diferentes? As mãos, sendo diferentes podem fazer as mesmas coisas?*). Durante este tempo foi dada a possibilidade às crianças de expressarem as suas opiniões, os seus sentimentos, gostos

personais e atitudes (*“As mãos são diferentes, umas são da cor de pele e outras são mais castanhas.”*, criança T., nota de campo 1, 25 de setembro de 2023; *“As mãos são para brincar no recreio com os amiguinhos”*, criança B., nota de campo 1, de 25 de setembro de 2023; *“Para fazer desenho, pintura, plasticina, eu gosto de fazer desenhos”*, criança D., nota de campo 1, 26 de setembro de 2023; *“As mãos são de cores diferentes, muitas cores de pele diferentes, mas são bonitas:”*, criança G., nota de campo 1 de 27 de setembro de 2023).

Num segundo momento - tempo de pequeno grupo -, que é um “período agradável no qual um adulto junta um pequeno grupo de crianças para que utilizem, de acordo com os seus interesses e compreensão, um mesmo conjunto de materiais” (Epstein & Hohmann, 2019, p. 341), as crianças foram divididas em dois grupos, procurando que os mesmos fossem constituídos por crianças de todas as idades (3, 4, 5 e 6 anos) e de várias nacionalidades. Foram postos ao seu dispor vários materiais (tintas, cartolinas, papéis coloridos, lápis de cor, tesouras, cola, cartões, papéis de embrulho, bandeiras dos vários países com representatividade nas salas) e foram convidadas a explorá-los representando as suas mãos. Um decidiram utilizar tinta e fazer estampagem, outras desenharam as mãos em cartolina e de seguida recortaram-nas, outras optaram por desenhar numa folha branca e em seguida pintaram com lápis de cor. No final, todas identificaram as suas mãos e disseram uma frase sobre a sua importância (*“As mãos servem para dar a papá aos bebés na casinha”*, criança A., notas de campo 1 de 25 de setembro de 2023; *“Para fazer desenhos, brincar com os amigos, dar a mão aos amigos.”*, criança H., nota de campo 1 de 27 de setembro de 2023; *“As mãos são importantes para fazermos coisas boas e não importa se são diferentes, com cor diferente, todas podem fazer coisas, desenhar, fazer construções, brincar com os amigos e dar abraços ao pai e à mãe.”*, criança I., nota de campo 1 de 28 de setembro de 2023; *“Las manos sirven para hacer arcilla y pintar. Me gusta pintar”*[Educadora titular de grupo - As mãos servem para fazer plasticina e pintura. O L. diz que gosta de pintar.], criança L., nota de campo 1 de 28 de setembro de 2023.). O produto final desta atividade foi exposto na sala em local visível, conforme registo (Anexo XIV - Documentos/registos gráficos e fotográficos relativos às atividades - Atividade nº 1).

Relativamente ao impacto da atividade importa salientar que as crianças estiveram atentas e motivadas durante a apresentação da história. Registamos o apoio dado pelas docentes titulares de grupo às crianças de PLNM e às mais pequenas, explicando através de gestos e

palavras a mensagem da história. A exploração permitiu que as crianças identificassem algumas das suas características individuais, reconhecendo as semelhanças e diferenças em relação aos outros colegas (“*A mão do F. é pequenina, a minha é grande*”, criança M., nota de campo 1 de 27 de setembro de 2023; “*A mão da B. é castanha escura e a do M. também.*”, nota de campo 1 de 27 de setembro de 2023; “*A B. gosta muito de desenhar*”, criança M., nota de campo 1 de 28 de setembro de 2023.) tomando consciência da sua identidade, conhecendo e respeitando a diversidade existente no espaço escolar. As crianças tiveram oportunidade de expressar as suas opiniões sobre o papel que as mãos podem desempenhar no dia a dia e ouviram a opinião dos colegas, promovendo-se relações de respeito, igualdade e enriquecimento mútuo entre pares através do diálogo, da partilha de ideias e atitudes, ficando mais sensibilizados para a compreensão da diferença e para a importância das regras da sala.

A segunda atividade foi delineada aproveitando a Comemoração da Semana da Alimentação (16 a 20 de outubro de 2023) no âmbito da Promoção da Educação para a Saúde/PES (DGE, 2017). Designada como “O que vamos almoçar?”, numa primeira fase (9 a 13 de outubro), as famílias foram convidadas via *email* institucional a enviarem uma receita típica familiar para a escola. Posteriormente as receitas foram impressas e durante a Semana da Alimentação procedeu-se à sua exploração em grande grupo, onde as crianças auxiliadas pelas docentes conversaram sobre as suas receitas e os vários alimentos que as compõem, relacionando-os com os países de proveniência (“*Mi mamá hace arepas, com carne. A mi me gustan las arepas. Tienen harina e se hacen en una sartén*” [educadora de infância - a mãe do S. faz uns bolinhos na frigideira com farinha e com carne e ele gosta muito. Esta receita é do país do S. que é a Venezuela], criança S., nota de campo 2, 17 de outubro de 2023; “*Eu gosto desta comida, mas não sei o nome*”. [educadora de infância - Eu ajudo-te. É francesinha. Quem faz esta comida em tua casa?] “*É a minha mãe e eu gosto. Tem batatas fritas e salsicha e bife e queijo e ovo*”. [educadora de infância - Esta comida é de que país?] “*Não sei*”. [educadora de infância -Esta comida é de Portugal, numa cidade de Portugal, é do Porto]. “*Eu já fui ao Porto*”., criança D., nota de campo 2, 19 de outubro de 2023). Com esta exploração pretendemos abordar de forma simples e adequada à idade das crianças alguns aspetos elencados por Nussbaum (2019) quando salienta a importância de o mais precocemente e sempre salvaguardando as devidas adequações à idade do público-alvo, trabalhar as questões relacionadas com a diversidade - neste caso as tradições gastronómicas

familiares e a proveniência de determinados alimentos - de modo a que os mais pequenos fossem compreendendo a influência que os diversos países têm no nosso quotidiano.

Seguidamente, partimos para a descoberta dos vários países com representatividade na sala, localizando-os no mapa dos continentes e globo terrestre, associando-lhes a bandeira e explorando algumas características desse país, nomeadamente a língua (Anexo XIV - Documentos/registos gráficos e fotográficos relativos às atividades - Atividade nº 2). Pelas questões colocadas pelas docentes (*Quem conhece este desenho?; Aqui está desenhado o quê?; Sabem o que é este objeto?; Para que serve?*) e pelas respostas dadas pelas crianças (*“O que é isso com essas cores todas?”*, criança L., nota de campo 2, 16 de outubro 2023; *“Este mapa é do país de Braga?”*, criança A., nota de campo 2, 17 de outubro de 2023) denotamos que não estavam muita familiarizadas com mapas dos continentes e tiveram pouco contacto com o globo terrestre (*“Não sei como se chama essa bola.”*, criança M. M., nota de campo 2, 17 de outubro de 2023). Esta experiência de localização de alguns países no mapa e globo terrestre, a observação do seu posicionamento em relação a Portugal revelou-se muito motivadora. Contudo, no final da atividade observamos que continuavam a persistir confusões em relação aos termos continente, país e cidade (*“Onde está Portugal aí no globo terrestre?”*, criança M., nota de campo 2, 18 de outubro de 2023; *“A cidade do L. está no globo?”* [educadora de infância – Acho que queres saber onde está o país?] *“Sim, é o país”* [educadora de infância - Sim está aqui no Continente Americano. O país do L. é a Argentina], criança T, nota de campo 2, 18 de outubro de 2023).

Relativamente aos símbolos - bandeiras e língua - salientamos que muitas crianças identificaram as bandeiras dos vários países, ficando esse facto a dever-se a um conhecimento prévio adquirido através do colecionismo de cromos de jogadores das seleções do mundial (*“Eu tenho os cromos, essa é da Argentina. O Messi é da Argentina”*., criança G., nota de campo 2, 18 de outubro de 2023; *“É do Brasil.”*, criança L., nota de campo 2, 19 de outubro de 2023). Quanto às línguas com maior representatividade nas salas (castelhano e inglês), registamos a curiosidade e a tentativa de repetir algumas palavras. As crianças que usufruem de aulas de inglês nas Atividades de Animação e Apoio à Família (AAAF) mostraram-se mais confiantes dizendo algumas palavras (*“Good morning é bom dia, foi a professora A. de inglês que disse.”*, criança H., nota de campo 2, 18 de outubro de 2023; *“Eu sei como se diz olá, é hello.”*, criança M., nota de campo 2, 20 de outubro de 2023.). Esta descoberta e interesse gerador de conhecimento sobre outras nações é um primeiro passo

para atingir *a posteriori* as ideias defendidas por Nussbaum (2019, p. 127) de que “vivemos num mundo em que as pessoas comunicam através de vastidão geográfica, de linguagem e de nacionalidade. Mais do que em qualquer outro período da História, dependemos de pessoas que nunca vimos e elas dependem de nós”. (Nussbaum, 2019, p. 130). É neste ponto que reside a importância de desenvolver um trabalho que aproxime as crianças e jovens à diversidade tornando-as “cidadãos do mundo”, que “compreendem as origens dos produtos que usamos na nossa vida diária” (Nussbaum, 2019, p. 130).

Com esta atividade promoveram-se aprendizagens das três áreas de Conteúdo (Formação Pessoal e Social, Expressão e Comunicação e Conhecimento do Mundo). Em relação à primeira, as crianças foram capazes de cooperar entre si no processo de aprendizagem, desenvolveram o respeito pelo outro e pelas suas opiniões, numa atitude de partilha e de responsabilidade social, reconheceram algumas características da sua identidade cultural (gastronomia, por exemplo), ao mesmo tempo que aprenderam a valorizar os seus laços de pertença e a respeitar a diversidade existente no espaço escolar. Relativamente à segunda área (Expressão e Comunicação), para além de desenvolverem a compreensão de mensagens orais e a utilização da linguagem em contexto (Domínio da Linguagem Oral), tiveram a oportunidade de identificar pontos de reconhecimento de locais e usar mapas simples, trabalhando competências do Domínio da Matemática (OCEPE, 2016). Contudo esta exploração demonstrou que será necessário continuar a trabalhar este aspeto pelas dificuldades reveladas por um número muito significativo de crianças. No que diz respeito à Área do Conhecimento do Mundo, é de mencionar que através dos diálogos foi possível observar uma crescente consciencialização relativamente à identidade e pertença a diferentes grupos. Quanto ao envolvimento parental, mencionámos que em quatro jardins de infância as mães aceitaram o convite e vieram confeccionar receitas típicas dos seus países de origem, que foram degustada pelas crianças (Anexo XIV - Documentos/registos gráficos e fotográficos relativos às atividades - Atividade nº 3).

Sendo esta atividade vista como um momento para criar relações de confiança e respeito mútuo, através de interações recíprocas, valorizando a diversidade cultural ao mesmo tempo que fomentava o envolvimento parental e o diálogo intercultural, registamos com agrado a participação de algumas mães nesta iniciativa. As famílias são os primeiros educadores, desempenhando um papel fulcral no desenvolvimento das crianças e, por este facto, temos consciência da importância de aproximar os pais aos contextos escolares, criando relações

de colaboração e interação em tarefas que tenham significado para eles, para os seus educandos e para todas as outras crianças. Mata e Pedro (2021, p. 10) destacam as possibilidades que se abrem através das práticas de envolvimento parental que se traduzem na “motivação e nos resultados de aprendizagem dos filhos manifesta-se no apoio à construção de valores educativos e recursos motivacionais, no incentivo ao esforço realizado pela criança, na partilha de expectativas sobre os processos de aprendizagem” (Mata & Pedro, 2021, p. 10).

A terceira atividade programada surgiu do interesse e motivação demonstrados pelas crianças na exploração de histórias e da necessidade de continuar a trabalhar a compreensão da diversidade existente nos doze espaços escolares. Este aspeto motivacional associado à leitura de narrativas, que aproxima os envolvidos e se revela tão importante em contextos interculturais é explicado por Fernanda Raposo ao referir:

lê-se com os outros e para os outros, os pais para os filhos, as avós para os netos, o educador para as crianças. E todos gostam destes momentos, a proximidade, o envolvimento, a voz, o ambiente acolhedor, a sintonia que se cria, são os elementos fundamentais para o gosto, o fascínio, o impacto que ouvir ler provoca nestes pequenos leitores (Raposo, 2009, p.32).

Desta feita, selecionamos a história “As cores da Cidade Cinzenta” da autoria de Rita Garcia Fernandes. Esta história foi publicada em 2018, com o patrocínio da Comissão para a Igualdade e Contra a Discriminação Racial (CICDR), tendo sido referenciada na publicação de Treinjak, Kathrin, Calado, Beetham & Ojanperä (2017) intitulada “*Framing Equality: Communication Toolkit for Equality Bodies* pertencente à *European Network of Equality Bodies (EQUINET)*” como um exemplo de boas práticas em Portugal, que “concentra a atenção do público numa história positiva sobre os benefícios da diversidade” (Treinjak et al., 2017, p. 28). Sendo um suporte à exploração de questões como: “valores do universalismo e da benevolência” (Treinjak et al., 2017, p. 28), proporciona momentos de reflexão ricos em partilhas sobre a importância das sociedades plurais e antirracistas.

Tal como destaca Livia Barbosa Pacheco Souza:

a educação antirracista ajuda as crianças a compreender e realizar seus próprios direitos e os direitos dos outros dentro da escola, na comunidade e globalmente. A educação antirracista ajuda os alunos a compreender as consequências nocivas do racismo e a desafiá-lo ativamente onde quer que ocorra. Ajuda a garantir que o ambiente de

aprendizagem seja seguro e inclusivo, sem discriminação racial, desigualdade ou racismo (Souza, 2023, pp. 257, 258).

Ao longo da semana de 6 a 10 de novembro de 2023, a investigadora apresentou a história utilizando um flanelógrafo e imagens preparadas para o efeito. Destacamos a curiosidade das crianças por este tipo de materiais, que sendo colocados ao seu dispor servem de suporte a futuras explorações autônomas. No período destinado ao reconto/exploração da história foram abordadas questões relacionadas com a migração e diversidade cultural resultante deste fenómeno, desmistificando ideias preconcebidas, vendo-os como um benefício para a comunidade de acolhimento. Com este diálogo procuramos que as crianças compreendessem a importância do cruzamento de culturas como meio privilegiado de enriquecimento mútuo e veículo de convivência pacífica. Assim como Maria Emanuel Melo Almeida, acreditamos que:

la educación posee una grande tarea: educar para la paz lo que presupone reforzar los valores de la tolerância, de la comprensión, del respecto, de la solidaridad y de la justicia, entre outros, y contribuir para eliminar de la sociedad la violência, la guerra, la injusticia, la intolerância y la instabilidade (Almeida, 2015, p. 8).

As crianças puderam expressar as suas opiniões e confrontar-se com a dos seus colegas (“*A cidade cinzenta era muito feia e o senhor cinzento tinha cara de mau*”, criança G., nota de campo 3, 6 de novembro de 2023; “*A cidade cinzenta ficou mais bonita porque já não era cinzenta*”, criança L., nota de campo 3, 6 de novembro de 2023; “*Porque o Carrancudo era muito feio, com cara de mau e não gostava das cores, era muito mau, estava muito zangado. Depois, no fim ficou feliz a viver na cidade colorida e até ficou colorido*”, criança M. L., nota de campo 3, 10 de novembro de 2023; “*O Sr. Carrancudo era racista, eu sei o que é racista, é chamar nomes e não gostar das pessoas diferentes de nós. Isso é muito mau, foi a minha professora que me disse.*”, criança G., nota de campo 3, 10 de novembro de 2023.).

Finalizada a exploração, as crianças foram convidadas a representar a parte da história (Anexo XIV - Documentos/registos gráficos e fotográficos relativos às atividades - Atividade nº 4) de que mais gostaram, explicando o porquê da escolha - “*Eu gosto mais dos senhores amarelos, tinham loiças bonitas e amarelas e comidas boas. A cidade ficou amarela*”, criança L., nota de campo 3, 7 de novembro de 2023.; “*Eu gosto de todos, porque*

a cidade ficou colorida de castanho, amarelo e vermelho. Primeiro era muito feia toda cinzenta, depois ficou colorida”., criança A. I., nota de campo 3, 7 de novembro de 2023.

Relativamente à avaliação desta atividade podemos mencionar a atenção e participação das crianças durante a apresentação e exploração da história. Pela observação direta e análise das notas de campo foi possível aferir que foram trabalhadas competências promotoras do respeito pelo outro e pelas suas opiniões, numa atitude de partilha e de responsabilidade social, respeitando a diversidade e solidarizando-se com os outros (OCEPE, 2016). Observamos que um número significativo de crianças utilizou a linguagem de forma adequada, conseguindo comunicar as suas ideias, tomando consciência da sua identidade e pertença a diferentes grupos do meio social próximo, respeitando a diversidade cultural.

Durante a semana de 20 a 24 de novembro de 2023 desenvolvemos a atividade designada de “As emoções - Sinto-me...”. A planificação surgiu da observação dos contextos e da precisão identificada por algumas docentes, relativamente a algumas crianças, que manifestavam insegurança, tristeza e isolamento no quotidiano escolar. A regulação dos comportamentos negativos - medo, tristeza, raiva, etc. - e “a importância desta compreensão não pode ser subestimada já que é a base de competências emocionais mais complexas como a regulação emocional ou a empatia, ao mesmo tempo, claro que as competências sociais também proporcionam o desenvolvimento emocional” (Smith & Walden, 1999 citado em Cardoso, 2011, p. 12).

As crianças devem desde as idades mais precoces sentir-se seguras para falarem daquilo que as incomoda, encontrando mecanismos que lhes permitam lidar com as frustrações, ao mesmo tempo que desenvolvem sentimentos positivos - alegria, tranquilidade, segurança, etc. - em relação a si mesmas e aos outros. Estas questões são muito importantes quando o foco está centrado no acolhimento e inclusão de crianças pequenas migrantes no espaço escolar.

Numa primeira etapa da atividade, em tempo de grande grupo, exploramos várias imagens que exprimem emoções. Utilizando um dado, cujas faces continham rostos de crianças com várias expressões faciais - medo, raiva, tristeza, alegria, entre outras - propusemos que o laçassem. De seguida seleccionada a emoção, servindo-nos de cartões com algumas perguntas - Como está este menino? Porque será que está triste? O que te faz sentir feliz? Quando te sentes triste o que fazes? - dialogamos sobre a emoção representada na face do dado, dando a possibilidade a todas as crianças de expressarem as suas ideias e opiniões.

Posteriormente, em tempo de pequeno grupo, foram colocados ao dispor dos grupos materiais de expressão plástica (cartolinas, cola, tesouras, tintas, lápis de cor, tecidos, lãs, etc.) para poderem fazer o seu autorretrato (Anexo XIV - Documentos/registos gráficos e fotográficos relativos às atividades - Atividade nº 5), onde pela expressão colocada nos trabalhos ficou patente a emoção sentida no momento (“*Eu estou feliz porque gosto dos amigos*”, criança C., nota de campo 4 , 20 de novembro de 2023; “*Eu sinto-me feliz e com amor porque tenho amigos na escola*”, criança H., nota de campo 4, 23 de novembro de 2023; [educadora de infância – How do you feel?], “*I’m fine, because I like being here. You help me understand things.*”, criança H., nota de campo 4, 24 de novembro de 2023.).

Os registos realizados durante a atividade permitiram avaliar a aquisição de competências nas áreas delineadas aquando da planificação, a par com a compreensão da importância dada pelos mais novos ao seu próprio bem estar e à preocupação com o bem estar do outro (*O menino está triste. Foi porque um amigo não quis brincar com ele*. , criança I., nota de campo 4, 20 de novembro de 2023; “*O S. estava triste porque não tinha amigos, agora já tem e joga à bola no recreio.*”, criança L., nota de campo 4, 22 de novembro de 2023.).

Durante o mês de dezembro, e pelo facto de ser um espaço temporal com apenas nove dias letivos, não se realizaram atividades. Contudo, continuamos a acompanhar o trabalho realizado nas doze salas, podendo observar que durante este tempo o tema principal foi o Natal. Existiu da parte das docentes a preocupação de auscultar as famílias no sentido de programar iniciativas que não colidissem com os valores religiosos e tradições, uma vez que, embora a predominância religiosa fosse católica, existiam outras confissões religiosas - hinduísmo, islamismo, budismo, protestantismo. Por outro lado, recordamos que, segundo a Lei da Liberdade Religiosa “o ensino público não será confessional” (Lei nº 16/2001, p. 3666), isto é, deverá pautar-se por uma postura de laicidade, e neste sentido as docentes optaram por explorar o tema não fazendo referência aos aspetos religiosos. Servindo-se de canções e histórias, procuraram que a quadra fosse encarada por todos como mais um tempo de partilha, cooperação e transmissão de valores. Alguns jardins de infância convidaram as famílias para um lanche partilhado para celebrar o final de período, outros desenvolveram campanhas de recolha de bens para pessoas carenciadas da comunidade e outros solicitaram a colaboração dos encarregados de educação na recolha e confeção de receitas familiares e decorações de espaços (Anexo XIV – Documentos/registos gráficos e fotográficos relativos às atividades - Atividade nº 6).

Aproveitando a reunião de avaliação de DEPE do primeiro período, efetuada em 19 de dezembro de 2023, a investigadora em conjunto com as educadoras de infância titulares de grupo realizaram a primeira avaliação sumativa das atividades planificadas e implementadas, que ficou exarada em ata e da qual destacamos: E1 - *“o envolvimento e colaboração de todas as docentes e crianças que compõem os vários grupo”*; E4 - *“as atividades planificadas permitiram identificar/analisar as estratégias utilizadas para integrar as crianças migrantes no grupo”*; E6 - *“as atividades planificadas promoveram relações de respeito pelo outro, igualdade e enriquecimento mútuo entre pares.”*; E7 - *“Sendo uma temática deveras importante, foi muito positivo o contributo de todas as atividades realizadas para a sensibilização das crianças e o desenvolvimento de capacidades de cidadania. O trabalho envolvido neste projeto é apenas um ponto de partida e que me compete contribuir ativamente, para que, com base nesta sensibilização, as crianças aprofundem as temáticas e desenvolvam as capacidades desejadas.”*; E12 - *“as atividades foram enriquecedoras e contribuíram para o desenvolvimento dos objetivos pretendidos. Apesar de ter aproveitado, quando possível, para desenvolver e explorar mais a temática com o grupo, considero que as temáticas deveriam ter sido desenvolvidas/repartidas em mais sessões de forma a explorar/aprofundar e a envolver mais as crianças nos assuntos tratados. Dado que o grupo tem várias faixas etárias, penso ter sido mais difícil captar o interesse das crianças mais pequenas”*.

Iniciamos o segundo período planificando uma atividade relacionada com a discriminação racial, no seguimento da identificação de alguns fatores, tais como: responder aos comportamentos patentes em algumas crianças, que demonstravam desinformação e preconceito face a alguns colegas e a premência de acolher as crianças que ingressaram em alguns jardins de infância no final do primeiro período. Assim sendo, a atividade desenvolvida na semana de 8 a 12 de janeiro de 2024 teve como objetivo central trabalhar a discriminação racial, pois como é destacado no Guia para a Prevenção e Combate à Discriminação Racial na Escola (2022, p. 3) *“a escola é um espaço da sociedade, e como tal, não está imune ao fenómeno do racismo, às suas manifestações e consequência”*. A referência ao facto de algumas crianças manifestarem algum afastamento relativamente a colegas novos, oriundos da Nigéria ou de Angola, evitando senta-se ao seu lado, partilhar brincadeiras ou interações, foi observada e identificada. No sentido de trabalhar estas questões e cientes da necessidade de fazer com que *“as escolas [sejam] espaços seguros,*

livres de assédio, racismo e discriminação”, programamos uma atividade que permitisse trabalhar a “redução dos estereótipos raciais e dos preconceitos existentes na sociedade e que podem afetar os vários interlocutores das comunidades educativas, sejam eles crianças, jovens, famílias, docentes ou não docentes” (Guia para a Prevenção e Combate à Discriminação Racial na Escola, 2022, p. 3). Conscientes de que todos nós carregamos alguns preconceitos e que estes devem ser identificados o mais cedo possível, as educadoras de infância e investigadora programaram a atividade “A nossa pele arco-íris”, título do livro da autoria de Manuela Molina Cruz. A narrativa faz alusão ao facto de existirem muitas cores de pele distintas, mas que este pormenor não pode ser marcante, nem ser considerado melhor ou pior, sendo apenas uma diferença entre muitas outras que todas as pessoas têm. Através de uma ilustração apelativa, as crianças foram convidadas a compreender o porquê da nossa pele ser diferente, sendo levadas a ver este facto como um fator biológico e genético, característico do local de nascimento dos seus ancestrais, compreendendo o que são preconceitos e o que é o racismo, adquirindo ferramentas que lhes permitam alcançar a importância de tratar a todos com respeito e equidade.

Após a leitura, no período de exploração, as docentes introduziram o conceito de preconceito e racismo (*Vamos pensar um bocadinho no que ouvimos na história. O que é um preconceito?*, educadora de infância, nota de campo 5, 8 de janeiro de 2024; *Quem sabe o porque das peles não serem todas iguais.*”, educadora de infância, nota de campo 5, 10 de janeiro de 2024; *O que é o racismo?*”, educadora de infância, nota de campo 5, 11 de janeiro de 2024). Este diálogo possibilitou avaliar os conhecimentos adquiridos durante a atividade. Algumas crianças conseguiram explicar o que é um preconceito (*É quando nós pensamos que as pessoas são más porque são diferentes de nós, mas não são.*”, criança G., nota de campo 5, 8 de janeiro de 2024; *É não gostar das pessoas porque não têm a nossa cor.*”, criança D., nota de campo 5, 9 de janeiro de 2024.). Compreenderam que as diferenças estão relacionadas com os nossos ancestrais (*Porque os mais velhos vieram da África e lá está muito calor e o sol faz ficar mais moreno.*”, criança B., nota de campo 5, 9 de janeiro de 2024; *A pele é mais escura porque tem mais melanina.*”, criança A., nota de campo 5, 10 de janeiro de 2024.). Quanto ao conceito de racismo referiram ser: *Quando não queremos ser amigos porque não somos iguais e pensamos que os meninos diferentes não são nossos amigos.*”, criança F., nota de campo 5, 11 de janeiro de 2024; *É ser mau e bater porque não gostamos dos meninos diferentes.*”, criança I., nota de campo 5, 12 de janeiro de 2024. Como

solução para resolver alguns problemas relacionados com esta diferença salientaram: “*Podemos conhecer e depois ser amigos.*”, criança M. L., nota de campo 5, 8 de janeiro de 2024.; “*Brincar na casinha todos juntos e ser amigos de todos.*”, criança D., nota de campo 5, 12 de janeiro de 2024.

Algumas docentes levaram esta atividade para o tempo de pequeno grupo, onde as crianças, através da expressão plástica representaram o seu entendimento do tema (Anexo XIV – Documentos/registos gráficos e fotográficos relativos às atividades - Atividade nº7).

A avaliação das aprendizagens, realizada com base na observação direta e notas de campo, permitiram-nos aferir que relativamente à Área da Formação Pessoal e Social (construção da identidade e autoestima e consciência de si como aprendente) as crianças identificam algumas das suas características individuais, reconhecendo semelhanças e diferenças com as características dos seus colegas, revelam interesse e gosto por aprender, usando no quotidiano as novas aprendizagens que vão realizando, colaboram em atividades de pequeno e grande grupo, cooperando no desenrolar do processo e/ou na elaboração do produto final (OCEPE, 2016). No que concerne à Área da Expressão e Comunicação (Domínio da Linguagem oral) progressivamente compreendem mensagens orais em situações diversas de comunicação e usam a linguagem oral em contexto, conseguindo comunicar eficazmente de modo adequado à situação (OCEPE, 2016). Em relação ao Subdomínio das Artes Visuais, verificamos “prazer em explorar e utilizar nas suas produções, modalidades, diversificadas de expressão visual recorrendo a diferentes elementos da linguagem plástica (...) introduz[indo] nas suas produções plásticas, elementos visuais de modo espontâneo ou sugerido para representar temáticas”. (OCEPE, 2016, p. 54). Quanto à Área do Conhecimento do Mundo (conhecimento do mundo social), observamos um conhecimento e respeito progressivo pela diversidade cultural existente na sala (OCEPE, 2016).

A atividade seguinte (semana de 22 a 26 de janeiro de 2024) teve por base algumas conversas sobre a guerra da Ucrânia e do Médio Oriente trazidas pelas crianças mais velhas para a escola e o interesse demonstrado em relação aos conflitos que todos os dias ouvem e veem na televisão (“*Vi na televisão a guerra, estavam muitos meninos a chorar e as casas estavam destruídas.*”, criança G., nota de campo 6, 15 de janeiro de 2024; “*Há muitas guerras e caem bombas, porque um homem muito mau, foi o meu pai que disse, quer matar todos e ficar com as casas todas e com tudo*”, criança H., nota de campo 6, 17 de janeiro de 2024.). Neste ponto, importa referir a experiência que algumas delas vivenciaram aquando da vinda no ano

letivo 2021/22 de crianças ucranianas que foram integradas nos grupos de educação pré-escolar e que são muitas vezes lembradas pelos colegas (*“O R. que veio para a nossa escola estava triste e a chorar.”* [educadora de infância – Sabes de onde veio o R. e porquê?] *“Veio da Ucrânia, porque já não tinha casa por causa da guerra. Depois foi embora para a casa dele de novo”*, criança M., nota de campo 6, 16 de janeiro de 2024).

A atividade programada consistiu no visionamento de um pequeno vídeo (2:33mn.) intitulado *“Ivine e o Travesseiro”*, produzido com base em factos verídicos pelo Fundo Internacional de Emergência das Nações Unidas para a Infância (UNICEF, 2017). Numa primeira fase servimo-nos de uma boneca de trapos, um travesseiro e do globo terrestre para introduzir o vídeo, realizando uma conversa introdutória – *“Esta menina nasceu na Síria. A Síria é um país que fica na Ásia. Ela teve que fugir da Síria por causa da guerra. Veio para a Grécia, que é outro país e fica na Europa. Ela não pode trazer os seus brinquedos, apenas trouxe um pequeno travesseiro”*. Exibimos o vídeo narrando-o em simultâneo, uma vez que se encontra em inglês (Anexo XIV – Documentos/registos gráficos e fotográficos relativos às atividades - Atividade nº8).

De seguida, passamos à fase de exploração, colocando algumas questões às crianças - Como se chamava a personagem da história? O que está a acontecer no seu país? Para que país fugiu a Ivine? Como é que se sentiu? O que poderíamos fazer para a ajudar se ela viesse para a nossa escola, para Portugal? A Ivine fala português?, aproveitando também, este momento para responder as suas dúvidas – *“A Ivine tinha medo?”*, criança W., nota de campo 7, 22 de janeiro de 2024; *“Onde está a Ivine agora?”*, criança S., nota de campo 7, 22 de janeiro de 2024; *“A Ivine ficou sem casa?”*, criança M., nota de campo 7, 24 de janeiro de 2024; *“A H. também veio para a nossa escola por causa da guerra?”* [educadora de infância – Não, a H. veio para Braga e para a nossa escola porque os pais dela vieram trabalhar para Braga. Os pais da H. são professores de música e estão a trabalhar no Conservatório de Música da Gulbenkian. A Gulbenkian é uma escola de música, é uma escola onde se aprende música.], criança V., nota de campo 7, 24 de janeiro de 2024. Estas questões abriram a possibilidade de explorar dois conceitos distintos - migrante e refugiado. Posteriormente, no sentido de encontrar respostas para as perguntas das crianças, utilizando diversas ferramentas - mapas, globo terrestre, PC/internet e enciclopédias -, alguns grupos pesquisaram sobre os dois conceitos, chegando a algumas conclusões - *“A H. e os pais são migrantes”* [educadora de infância – Sim, a H. e os pais são migrantes, vieram para Portugal porque os pais da H.

vieram trabalhar para uma escola de Braga. Não fugiram da guerra como a Ivine.], criança V., nota de campo 7, 24 de janeiro de 2024; “*É quando não querem fugir, mas têm de fugir por causa da guerra.*”, criança L., nota de campo 7, 26 de janeiro de 2024.

Finalizámos a atividade com a realização de um registo individual sobre a história (Anexo XIV – Documentos/registos gráficos e fotográficos relativos às atividades - Atividade nº8). Quanto à avaliação mencionamos que os vários momentos da atividade - apresentação, exploração, pesquisa e posterior apresentação/partilha de informação em grupo - proporcionaram diálogo e troca de ideias entre as crianças, permitindo a aquisição de competências essenciais enquadradas nas três áreas de Conteúdo (Área da Formação Pessoal e Social, Expressão e Comunicação e Conhecimento do Mundo). Destacamos como aquisições das crianças: identificarem emoções e sentimentos dos outros, serem capazes de verbalizar soluções para as suas dificuldades e dos outros, mostrarem respeito pelos outros e pela diversidade, solidarizando-se com os problemas dos outros, manifestarem uma atitude crítica em relação aos conflitos mundiais, serem capazes de se expressar através do desenho, compreenderem mensagens orais e utilizarem a linguagem para comunicar as suas ideias e opiniões, conseguirem utilizar mapas e o globo terrestre localizando alguns países e respeitarem a diversidade cultural (OCEPE, 2016).

Durante a semana de 5 a 9 de fevereiro de 2024, desenvolvemos uma atividade que chamamos de “Viagem aos cinco continentes”. O mote para esta foi dado pelo prazer demonstrado pelas crianças relativamente a atividade que englobam música, movimento e exploração de instrumentos musicais. Este tipo de atividade consegue unir todas as crianças, desde as mais novas até às mais velhas, pela ludicidade que traz para o contexto educativo. Relativamente às atividades que envolvem música e movimento as Orientações Curriculares para a Educação de Infância explicam:

a música está presente na vida das crianças desde muito cedo e todas já tiveram oportunidades de contactar com diferentes formas musicais. A abordagem à Música no jardim de infância dá continuidade às emoções e afetos vividos nestas experiências, contribuindo para o prazer e bem-estar das crianças (OCEPE, 2016, p. 58)

As pesquisas realizadas pelas educadoras de infância e investigadora trouxeram para este projeto seis canções representativas de alguns países, cantadas nas línguas mais faladas nos mesmos, a saber: Kokoleoko (África/Gana), Capiruí (América/Brasil), A mi burro (América/Argentina), Sur le pont D’avignon (Europa/França), A loja do mestre André

(Europa/Portugal) e 头和肩膀 (cabeça, ombros, joelhos e pés - Ásia/China). O espaço escolhido para a implementação da atividade foram as salas polivalentes dos jardins de infância que, pelas suas dimensões permitiram às crianças movimentarem-se livremente ao som da música. Alguns grupos exploraram simultaneamente instrumentos musicais para marcar ritmos. Durante a atividade, as crianças tiveram oportunidade de contactar com algumas palavras pronunciadas em outras línguas (espanhol, francês, mandarim, inglês). Registamos a alegria das crianças migrantes de português língua não materna (PLNM) ao ouvirem canções nas línguas dos seus países (espanhol, inglês e francês) e a admiração por constatarem que a canção “cabeça, ombros, joelhos e pés” já conhecida podia ser cantada em mandarim. Numa fase posterior, dado que nem todas as salas estavam apetrechadas com instrumentos musicais, as docentes convidaram as famílias para os elaborarem com materiais reciclados e outros, reunindo maracas, paus de chuva, castanholas, tambores e guitarras (instrumento típico dos seus países), passando estes a servir para explorações musicais individuais e coletivas nas salas (Anexo XIV - Documentos/registos gráficos e fotográficos relativos às atividades - Atividade nº 9).

Com esta atividade desenvolvemos competências das três áreas de conteúdo, mas destacamos principalmente a Área da Expressão e Comunicação (subdomínio da música) que “contempla a interligação de audição, interpretação e criação.” (OCEPE, 2016, p. 58). Na avaliação realizada durante a atividade observamos que as crianças interpretaram as várias canções com “intencionalidade expressiva-musical” e “valorizaram a música como fator de identidade social e cultura.” (OCEPE, 2016, p. 59) – “*Gostei da música da China. Eu já conhecia, mas não era com estas palavras, era em português.*”, criança G., nota de campo 8, 5 de fevereiro de 2024; “*Gostei mais da canção do país da A. que é a Argentina.*” [educadora de infância – Sabes qual é a língua do país da A? Em que língua foi cantada a canção?] “*Sei, foi em espanhol e falava num burrinho que tinha dor de cabeça.*”, criança M, nota de campo 8, 6 de fevereiro de 2024; “*Eu já conhecia a canção da Loja do Mestre André. A Professora de música ensinou o ano passado. É a minha preferida, mas também gostei das outras. Da que gostei mais foi do Brasil.*”, criança G., nota de campo 8, 8 de fevereiro de 2024.

Durante a semana de 19 a 23 de fevereiro de 2024 desenvolvemos uma atividade baseada no livro “Eu e o meu Medo” da autoria de Francesca Sanna. Trazendo para a atividade uma personagem conhecida das crianças (Ivine), a apresentação e posterior exploração da história

permitiu abordar temas relacionados com a insegurança próprias de mudanças associadas ao migrar para um novo país, o desconhecimento da língua e da cultura e o desenraizamento das origens. Continuando a verificar-se algumas dificuldades de integração de crianças de PLNM, as educadoras de infância e a investigadora programaram esta iniciativa no sentido de trabalhar os sentimentos e emoções associadas à mudança que pode ser pacífica ou em alguns casos traumatizante para toda a família e por consequência para os mais pequenos que, por não saberem expressar as suas emoções isolam-se, fechando-se nas suas angústias. Tal como nos dizem Schwartz, Lopes e Veronez (2016, p. 638) “torna-se clara a importância de se trabalhar no âmbito escolar visando o desenvolvimento da expressividade emocional e autocontrole entre as crianças, visto que estão diretamente ligadas a outras habilidades de competência social, como por exemplo a empatia”. Abrir espaços de diálogo em grupo, onde as crianças são convocadas a ter um voz ativa para expressarem o que sentem e porque sentem afigurou-se fundamental neste fase do projeto. Em tempo de grande grupo as docentes leram a história, mostrando as imagens para melhor compreensão.

Na continuação foram colocadas algumas questões ao grupo (*Esta história fala sobre o quê?; A menina da história estava triste, porquê?; Quando se sentia triste o que fazia a menina?; De que tinha medo a menina?; O que aconteceu para a menina deixar de ter tanto medo?; Quem a ajudou? Será que todos nós temos medo? Qual é o teu medo? Se a menina viesse para a nossa escola o que podíamos fazer para ela ter menos medo?*). As respostas indicaram alguma sensibilização para as questões relacionadas com o cuidado e bem estar do outro, denotando progressos em termos de competências na Área da Formação Pessoal e Social no sentido em que as crianças mostraram mais capacitadas para “expressa[rem] as suas emoções e sentimentos e reconhece[rem] também as emoções e sentimentos dos outros” (OCEPE, 2016, p.39) e Área do Conhecimento do Mundo, na medida em que permitiram aferir “uma progressiva consciência de si, do seu papel social e das relações com os outros” (OCEPE, 2016, p. 91) - “Tinha medo de não ter amigos e dos meninos não brincarem com ela.”, criança G., nota de campo 9, 6 de fevereiro de 2024; “Foi um menino que lhe disse que também tinha medo e ela foi fazer uma pintura com ele e depois ficaram amigos e depois a menina não tinha um medo grande, era mais pequeno.”, criança M., nota de campo 9, 6 de fevereiro de 2024; “Ensinar a menina a falar como nós.” [educadora de infância – E como podíamos fazer isso?] “Nós falávamos devagar e ela depois falava como nós.”, criança G., nota de campo 9, 9 de fevereiro de 2024. Esta troca de ideias e saberes que procura criar

um contexto educativo onde a criança é vista como “um agente que lê o mundo e o interpreta, que constrói saberes e cultura, que participa como pessoa e como cidadão da família, da escola e da sociedade” (Oliveira-Formosinho, 2008, p. 49), implica um espaço de diálogo e escuta ativa, que segundo a autora supracitada “é um processo de ouvir a criança sobre a colaboração no processo de construção do conhecimento, isto é, sobre a sua colaboração na codificação da sua jornada de aprendizagem” (Oliveira- Formosinho, 2020, p. 49).

Esta atividade deu ensejo ao desenvolvimento de um trabalho coletivo - registo da representação do medo de cada uma das crianças (Anexo XIV - Documentos/registos gráficos e fotográficos relativos às atividades - Atividade nº10).

A valorização da criança e da sua cultura, colocando-a no centro de todas as atividades planificadas pelos docentes é de extrema importância para garantir que todas e cada uma consiga atingir as competências essenciais que lhe permitam progredir no seu trajeto escolar com sucesso. Os docentes devem ter consciência de que as famílias na atualidade têm várias configurações – nuclear, monoparental, reconstituída, etc. - e que esse facto impacta o modo como determinadas atividades são planeadas. Se há algumas décadas era comum realizar atividades onde se convidavam os pais ou as mães para participarem em dias festivos (dia do pai/dia da mãe), atualmente, pela diversidade de famílias e de proveniências, existem cuidados a salvaguardar quando se delineiam iniciativas deste tipo. Abandonada a ideia de que deve existir um dia específico para convocar o pai ou a mãe para se deslocarem à escola e participarem em atividades com os seus filhos, pode manter-se a lógica de falar da figura paterna (todos temos um pai) como alguém que poderá ser visto como uma pessoa importante na vida das crianças. Com esta visão, durante a semana de 11 a 15 de março de 2024 as educadoras de infância em articulação com a investigadora planificaram uma atividade que permitiu que as crianças através de uma canção “Pai (seja em que língua for...)” da autoria de Alda Casqueiro Fernandes descobrissem como se diz a palavra pai em várias línguas, relacionando-as com os respetivos países e com alguns símbolos dos mesmos. Mais do que destacar o pai como personagem central, esta atividade permitiu dar visibilidade à diversidade existente no espaço escolar e enriquecer o conhecimento linguístico dos grupos. A canção acompanhada de um vídeo, onde é apresentada a palavra pai em várias línguas (português, inglês, mandarim, espanhol, francês, etc.) permitiu que as crianças visualizassem a grafia da palavra e as bandeiras dos vários países (Anexo XIV - Documentos/registos gráficos e fotográficos relativos às atividades - Atividade nº11).

Esta atividade foi muito apreciada pelas crianças, que se mostraram curiosas e interessadas por descobrir a palavra pai em outras línguas - “*Eu sei dizer pai em inglês, é father. Foi no inglês que aprendi.*”, criança H., nota de campo 10, 11 de março de 2024; “*Como é que se diz pai no Canadá, no país do C?*” [educadora de infância - C. sabes dizer pai em francês?] “*Não lembro como dizer.* [educadora de infância - O C. já esta em Portugal há muito tempo e não se lembra, era pequenino quando veio para Portugal. Eu ajudo, é père.] “*Père, é père, já sei.*”, criança T., nota de campo 10, 14 de março de 2024. As crianças de PLNM sentiram-se mais motivadas para participar, realizando tentativas para acompanhar os colegas e as docentes durante a audição da música e na exploração posterior - “*Yo llamo mi padre de papá.*”, criança L., nota de campo 10, 12 de março de 2024.

A importância de desenvolver atividades que contribuam para trabalhar a língua portuguesa e dar visibilidade às outras línguas presentes no espaço escolar é destacada nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar que referem:

trabalhar as letras das canções relaciona a Música com o desenvolvimento da linguagem, o que passa por compreender o sentido do que se diz, tirar partido das rimas para discriminar os sons, explorar o carácter lúdico das palavras e criar variações de letras originais. Também a linguagem oral, utilizada de forma expressiva e ritmada, pode ser considerada uma forma de desenvolvimento musical. (OCEPE, 2016, p. 59).

Na avaliação formativa realizada com as crianças, estas referiram: “*Me gustaron las canciones.*” [educadora de infância - A A. gostou das canções], criança A., nota de campo 10, 13 de fevereiro de 2024; “*Eu gostei muito desta música do pai de muitas formas.*”, criança A., nota de campo 10, 13 de fevereiro de 2024.

Concluído o segundo período, aproveitando a reunião realizada em vinte e seis de março de 2024, as docentes e investigadora fizeram uma apreciação global das atividades realizadas (avaliação sumativa) referindo que: *E1 - O tema é relevante e o apoio dado com o projeto contribuiu para que nós, educadoras de infância, prestássemos uma atenção mais consciente e mais organizada a estas questões. O facto de haver um trabalho continuado e não pontual é decisivo para uma interiorização efetiva e duradoura, junto das crianças e, inclusivamente, das famílias, situação que pode ter impacto nas suas reflexões sobre a forma como sentem e, seguidamente, se comportam face a desafios colocados. Ao nível das crianças, ao mesmo tempo que se procura romper com estereótipos, xenofobia, ou simples aversão e recusa do diferente, está-se a contribuir para a sua identidade pessoal, social e*

cultural, favorecendo o seu sentido de pertença. Também relevo a importância fulcral de trazer para o quotidiano o falar sobre sentimentos, como o amor, a angústia, o medo, o sofrimento, e sobre problemas sociais, como a guerra, o isolamento social, o desenraizamento. porque, de uma ou de outra maneira, não apenas as crianças que vieram de outros países e as que as recebem, como todas as crianças, precisam de verbalizar, consciencializar e desdramatizar situações que, muitas vezes, vivem e que não são discutidas, não são percebidas e, por isso, para as quais não recebem ajuda e não ultrapassam”; E2 - “O Projeto intitulado *Quem Sou? Comunicação Intercultural na Educação de Infância*”, que permitiu a introdução da temática de países/continentes, os grupos estão motivados para descobrir por exemplo, como se diz algo nas diferentes línguas ou como é determinada festividade noutros países, ou saber qual a origem/país/bandeira/continente de uma pessoa (artista, escritor, etc.). Neste sentido surgiu a proposta de montar um mapa mundo grande no polivalente para melhor identificação e visualização e que tem estado a ser colorido por etapas. Este projeto originou abordagens diferentes das festividades, exemplo: descobrir o Carnaval em diferentes países (Brasil, Itália e Portugal), tendo sido escolhido pelos grupos realizar máscaras dos Caretos de Podence por ser o Carnaval português; o dia do amigo/ Dia do Pai, descobrindo as palavras nas diferentes línguas”; E4 – “As crianças do meu grupo mostraram-se muito interessadas, envolvendo-se nas atividades propostas, tendo em atenção de que no grupo existem crianças oriundas da Argentina (1), Brasil (1) e Venezuela (1), surgindo neste âmbito, propostas de novas atividades a dinamizar, a título de exemplo, canções dos referidos países, exploração de vocábulos desses países e a construção de instrumentos musicais com recurso a materiais recicláveis”; E6 - “tem proporcionado o desenvolvimento de múltiplas atividades enriquecedoras e aprendizagens diversificadas em todas as áreas, mas sobretudo no âmbito da formação pessoal e social e do conhecimento do mundo”; E9 - “o envolvimento e colaboração de todas as docentes e crianças que compõem os vários grupos, destacando que neste período foi dada prioridade às histórias e canções que enquanto momentos motivadores para os grupos ajudaram a trabalhar algumas questões relacionadas com a educação interculturalidade (questão dos refugiados, sentimentos, comunicação em outras línguas). (...) procuraram trabalhar competências da Área da Formação Pessoal e Social, Área da Expressão e Comunicação e Área do Conhecimento do Mundo”; E10 - “a relevância dos temas abordados, em termos de consciencialização sobre diversidade

cultural contribuindo para trabalhar alguns dos estereótipos e preconceitos e ajudando em questões relacionadas com a identidade pessoal, social e cultural”; E11 - *“as atividades foram adequadas às faixas etárias, contribuíram para sensibilizar as crianças para a diversidade cultural, criando estratégias de vivência em comum”*; E13 - *“Todas as iniciativas foram planificadas tendo por base as Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar e permitiram identificar saberes e interesses das crianças sobre os diferentes países de origem, identificar/analisar as estratégias utilizadas para integrar as crianças migrantes no grupo, promover relações de respeito pelo outro, igualdade e enriquecimento mútuo entre pares mediante a interação, a partilha de valores, atitudes e conhecimento, reconhecer as influências de outros países e culturas no dia a dia, promover o reconhecimento e a valorização da diversidade como oportunidade e fonte de aprendizagem para todos, sensibilizar para a diversidade existente no Mundo, dando destaque à aquisição de novos conhecimentos, atitudes e valores em prol de uma sociedade que respeite a diversidade/interculturalidade, promovendo a interação a diferentes níveis, nomeadamente ao nível linguístico, social e cultural e avaliar o desenvolvimento de competências identificando as principais aprendizagens”*.

Dando início ao terceiro período, os vários Departamentos que compõem o AE foram desafiados a comemorar nos vários espaços escolares, os cinquenta anos da Revolução de Abril. Neste sentido, as docentes do DEPE solicitaram a colaboração da investigadora para as ajudar a planificar alguma atividade que servisse esse propósito. Durante a semana de 15 a 19 de abril, a investigadora deslocou-se às doze salas dos jardins de infância para apresentar a história “O Dia em que o Sol Brilhou” da autoria da escritora bracarense Catarina Mouta. A mesma foi escolhida por expor de forma simples e com imagens apelativas a história do personagem José, uma criança que viveu o antes e depois da revolução. Para tornar a apresentação mais cativante para todas as idades, a investigadora preparou duas imagens em cartolina representativas do pequeno José (Anexo XIV - Documentos/registos gráficos e fotográficos relativos às atividades - Atividade nº12).

A importância de trabalhar questões como liberdade, democracia e igualdade são evidenciados por Laurinda Ladeiras, João Horta Santos, Madalena Calado, Pedro Meireles, Filomena António, Maria Elvira Ventura, Cristina Tavares, Marlene Viegas Freire, Arlinda Cabral, António Almeida Moura, Cristina Gouveia, Manuel Arriaga e Paulo Almeida,

autores do Referencial Instituições e Participação Democrática - Educação Pré-escolar, Ensino Básico e Secundário, que na introdução do documento referem que este está, integrado na Educação para a Cidadania, proporciona os conceitos históricos da construção da democraticidade de Portugal e a sua contribuição para a cidadania europeia e mundial. (...) A aprendizagem coletiva da importância da construção e conquista da democracia mobilizará a consciencialização dos direitos e deveres inerentes à cidadania ativa e responsável e proporcionará o conhecimento sobre as instituições que sustentam a comunidade europeia e suportam a cooperação política e económica à escala global (Ladeiras et al., 2024, p. 5).

Nas iniciativas levadas a cabo em contextos de educação de infância, as crianças vão sendo estimuladas a viver em democracia diariamente. Quando são convidadas a decidir sobre uma questão importante para o grupo (a escolha de um jogo ou uma história), quando tomam a resolução de utilizar um determinado material, um certo espaço para brincarem escolhendo com quem o querem fazer, quando escutam a opinião dos outros, que poderá ser diferente da sua nas conversas de grupo, acedendo que todos têm o direito a exprimir-se e pensar de modo díspar ou ainda quando compreendem a importância da diversidade cultural, aceitando-a e aprendendo com ela, estão a dar os primeiros passos na aprendizagem de como viver em democracia.

Após a exibição da história em tempo de grande grupo, seguiu-se o reconto onde os conceitos de ditadura, censura, liberdade, democracia e fraternidade foram abordados. Das conversas registamos algumas afirmações das crianças: *“Eu sei, eu sei, ditadura é não poder falar, porque vem os senhores maus e mandam as pessoas calar e depois vão presas.”*, criança T., nota de campo 11, 15 de abril de 2024; *“Censura, censura era não poder falar, não podiam beber coca-cola, nem ouvir as músicas que gostavam, nem ler as histórias que gostavam porque os senhores que mandavam em Portugal não deixavam.”*, criança A., nota de campo 11, 15 de abril de 2024; *“Liberdade é poder falar do que nós gostamos, é brincar com os amigos na escola nas construções ou nos desenhos.”*, criança L., nota de campo 11, 16 de abril de 2024; *“Fraternidade [sic], não sei dizer isso”*. [educadora de infância - Fraternidade, sabes o que é K?] *“Sei, é ser amigo de todos e brincar juntos e quando os amigos não querem brincar como nós queremos, é não ficar triste, nem zangado.”*, criança K., nota de campo 11, 17 de abril de 2024. Ao longo da semana, as crianças puderam explorar mais o tema, ouvindo algumas canções, realizando registos individuais e coletivos, elaborando cravos

com materiais reciclados, fazendo pesquisas sobre algumas personalidades que tiveram um papel importante na Revolução de Abril (Anexo XIV - Documentos/registos gráficos e fotográficos relativos às atividades - Atividade nº12).

A atividade do dia da mãe seguiu a mesma linha da atividade do dia do pai. Para além da exploração de histórias e poesias, durante a semana de 29 de abril a 3 de maio de 2024, a investigadora desenvolveu, em colaboração com as educadoras de infância titulares de grupo, uma iniciativa que denominaram de “Mãe (seja em que língua for...)”. Esta consistiu na aprendizagem de uma canção sobre a palavra mãe pronunciada em várias línguas. Utilizando o instrumental da música do dia do pai, que foi gentilmente cedido pela autora Alda Casqueira Fernandes, as docentes realizaram a sua adaptação, procurando que todas as línguas com representatividade nos jardins de infância fossem mencionadas (Anexo XIV - Documentos/registos gráficos e fotográficos relativos às atividades - Atividade nº13.).

Após a audição, as docentes conversaram com as crianças sobre a canção, explorando a letra da mesma, fazendo referência aos países e respetivas bandeiras: “*Esta canção é igual à do pai, só que fala da mãe, diz a palavra mãe em muitas palavras diferentes.*”, criança A., nota de campo 12, 29 de fevereiro de 2024; “*Eu conheço as bandeiras todas, a do país do S., do L e da A. A do S. é da Venezuela, e a do L. e da A. é Argentina.*”, criança P., nota de campo 12, 2 de maio de 2024.

Alguns grupos, em tempo de Pequeno Grupo elaboraram registos sobre a mãe, pondo em evidência algumas das aprendizagens realizadas, nomeadamente em termos linguísticos (Anexo XIV - Documentos/registos gráficos e fotográficos relativos às atividades - Atividade nº13).

A importância da participação das famílias na vida escolar dos seus educados traz ganhos para todos os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem. Segundo Mata e Pedro (2021, p. 83), os “benefícios associados ao envolvimento parental não se restringem às crianças, pois, quando este é conseguido de forma eficaz, as aprendizagens, ganhos e melhorias estendem-se a pais, profissionais e a até ao estabelecimento educativo em geral e ao seu projeto educativo”. Cientes do papel que as famílias desempenham na vida das crianças e da relevância que estas têm para o desenvolvimento dos mais pequenos, no dia 15 de maio de 2024, em todas as unidades educativas realizaram-se várias iniciativas que serviram, por um lado, para celebrar o dia da família, e por outro, para estreitar os laços de proximidade e colaboração. Durante esse dia, as educadoras de infância convidaram os pais ou outro

elemento da família com disponibilidade a deslocarem-se à escola para em conjunto com as crianças realizarem atividades - representação da família, pintura, jogos, canções - orientadas pelas docentes ou desenvolvidas por elas para os grupos - falar da profissão, da sua cultural e do seu país de origem, contar uma história, realizar uma atividade experimental, etc. (Anexo XIV - Documentos/registos gráficos e fotográficos relativos às atividades - Atividade nº14).

Esta atividade promoveu a interação entre os vários elementos da comunidade escolar, proporcionou um maior conhecimento de algumas culturas, tornando-se um momento enriquecedor para todos, gerando um clima de maior confiança e abertura à diversidade. Identificamos nestes momentos alguns dos elementos presentes no modelo teórico da participação de Wilcox (1994, 4), nomeadamente o “decidir em conjunto” e “agir em conjunto”, que poderão ser fruto do trabalho que foi sendo desenvolvido desde o início do ano letivo junto das famílias. Desta realidade, dão-nos conta os intervenientes - docentes, crianças e famílias - na avaliação realizada no final da mesma salientando: *“Nós costumamos festejar o dia da família, porque permitem que venha à escola pelo menos um elemento da família, ou a mãe, ou o pai, também já vieram avós e irmãos mais velhos. Esta atividade é sempre bem recebida pelos pais, que já estão habituados e até deixam um dia de férias para poder participar. Também é uma maneira de todos se conhecerem melhor e interagirem. É sempre um dia muito positivo, mesmo que os pais não organizem nenhuma atividade, nos preparamos sempre alguma, jogos, pinturas, músicas e divertem-se muito. As crianças sentem-se muito felizes, pois é um dia diferente.”*, educadora de infância, nota de campo 13, 15 de maio de 2024; *“Fiquei contente porque a minha mãe veio à escola e fez um jogo comigo. Eu mostrei a escola e o recreio e fizemos plasticina. Eu gostava que ela viesse sempre.”*, criança A., nota de campo 13, 15 de maio de 2024; *“No Brasil também tem o dia da família, no dia 8 de dezembro. Lá a gente costumava participar, aqui é a primeira vez e estamos a gostar muito. O nosso filho está muito contente, já andava a falar neste dia há muito tempo, desde que a professora falou ele dizia, mamãe você vai na minha escola? Gostamos muito e foi bom fazer um docinho para as crianças.”*, mãe do P., nota de campo 13, 15 de maio de 2024.

Durante a semana de 3 a 7 de junho planificamos uma atividade que teve por objetivo central envolver todas as crianças na exploração de jogos tradicionais. Dividida em duas etapas, a primeira envolveu as famílias na pesquisa de jogos tradicionais de grupo e a segunda, em

contexto de escola, consistiu na realização dos mesmos. Tal como refere Friedmann (2013, p. 55), “os jogos tradicionais ilustram a cultura”, pois segundo a investigadora têm o potencial de recuperar o “património lúdico” ao mesmo tempo que permitem o desenvolvimento da motricidade, da coordenação, da criatividade, da socialização, permitindo trabalhar relações de colaboração através de momentos de lazer que são sempre do agrado das crianças, ou seja, são um “instrumento para o desenvolvimento das capacidades físicas, motoras, sociais, cognitivas e linguísticas nas crianças (Friedmann, 2013, p. 56).

As famílias colaboraram enviando vários jogos, que depois foram selecionados em função do espaço, dos materiais disponíveis e adequação à idade das crianças, ficando acordada a exploração de quatro - o lencinho (Portugal), mar, terra e ar (Angola), amarelinha (Brasil) e pegue a cauda (Nigéria). Aproveitando o espaço exterior/recreio ou o polivalente da escola, constituíram-se equipas com o mesmo número de elementos e equilibradas em termos de idades (3, 4, 5 e 6 anos). Após uma breve explicação e exemplificação, as crianças realizaram os jogos, sendo este momento vivido com muito entusiasmo e alegria (Anexo XIV - Documentos/registos gráficos e fotográficos relativos às atividades - Atividade nº15).

Registamos o êxtase dos vários intervenientes, a colaboração entre os elementos do grupo, a preocupação em seguir as regras acordadas no jogo, o domínio cada vez mais adequado dos movimentos globais, bem como a atenção e concentração. Identificamos, em algumas crianças uma certa dificuldade em aceitar os resultados do jogo. A avaliação realizada pelas crianças dá-nos conta não só do interesse, como da motivação por este tipo de atividades - *O jogo que tinha o pano [educadora de infância - o lencinho] era muito bom. Tínhamos de ver quem deixava o pano no chão e correr para apanhar o amigo. Eu apanhei a M. Ela corre pouquinho e eu apanhei-a.*”, criança I., nota de campo 14, 3 de junho de 2024; “ *O jogo que a B. trouxe, o do mar, da terra e do ar foi o que mais gostei. Tínhamos de ter atenção para não perdermos, porque era muito rápido. Foi muito bom jogar com os colegas no recreio e agora podemos fazer estes jogos lá fora sempre porque já sabemos.*”, criança L., nota de campo 14, 4 de maio de 2024.

A última atividade do projeto, realizada na semana de 24 a 28 de junho de 2024 teve por objetivo principal trazer a arte e a diversidade para a escola. Através de uma adaptação, realizada pela investigadora e docentes, da história “O Melro Artista” da autoria de Marion Deuchars, as crianças ficaram a conhecer três artistas plásticos – Esther Mahlangu (África

do Sul), Romero Brito (Brasil) e Pier Mondrian (Holanda). A escolha destes pintores em detrimento de outros ficou a dever-se ao facto de possuírem obras simples, compostas maioritariamente por figuras geométricas e utilizarem padrões coloridos, que despertam e motivam as crianças. Durante a apresentação da história em PowerPoint, cuja composição foi elaborada pela investigadora, tendo por base as sugestões das educadoras de infância titulares de grupo, (Anexo XIV - Documentos/registos gráficos e fotográficos relativos à atividade nº16) as crianças tiveram oportunidade de observar algumas imagens das obras dos referidos artistas plásticos, realizando uma apreciação crítica das mesmas: “*Os quadros do Romero Brito foram dos que mais gostei, porque tinham flores e bichinhos com muitas cores. Ele é um pintor do Brasil e faz quadros muito coloridos.*”, criança D., nota de campo 15, 24 de junho de 2024; “*A senhora da África, a pintora, eu gostei mais das pinturas dela porque parecia um tapete.*”, criança T., nota de campo 15, 26 de junho de 2024.

Posteriormente, cada criança foi convidada a ser artista e tentar reproduzir um dos quadros do seu pintor favorito. Em tempo de pequeno grupo foram disponibilizados materiais de expressão plástica - tintas, guaches, lápis de cor, aguarelas, fotocópias com algumas imagens dos quadros, folhas A4 brancas, cartolinas, etc. - para as crianças elaborarem as suas obras de arte (Anexo XIV - Documentos/registos gráficos e fotográficos relativos às atividades - Atividade nº16).

A exemplo dos períodos anteriores, aquando da realização da reunião do terceiro período (2 de julho de 2024), foi feito um balanço das atividades desenvolvidas e um balanço final (avaliação sumativa). As docentes envolvidas no projeto destacaram: E6 - “*continuou a proporcionar o desenvolvimento de múltiplas atividades enriquecedoras e aprendizagens diversificadas em todas as áreas, mas sobretudo no âmbito da formação pessoal e social e do conhecimento do mundo; E12 - As mais variadas atividades foram desenvolvidas e as crianças participaram com grande empenho e muito entusiasmo, conhecendo outros países, outras culturas e costumes, numa enorme partilha de saberes; E13 - “ As crianças demonstraram desde o primeiro dia, muito gosto e empenho por todas as atividades que foram preparadas no âmbito do projeto da interculturalidade; as atividades foram excelentes e dotaram-nos de recursos, pelo que deve continuar, pois obtiveram-se resultados muito positivos”.*

Cientes de que a nossa intervenção por si só não teria produzido os efeitos observados no final do ano, cabe neste ponto destacar outras atividades desenvolvidas pelas educadoras de

infância titulares de grupo, que visaram apoiar as crianças, nomeadamente aquelas que não têm o português como língua materna, e promover espaços e momentos onde a diversidade cultural foi festejada, evidenciando:

- Exploração de outras histórias/hora do conto intercultural, utilizando contos alusivos a outras culturas adquiridos pelas educadoras de infância ou trazidos pelas crianças.
- Rodas de conversas bilingues, com produção de registo de palavras em várias línguas, promovendo competências alinhadas com “as seis áreas que deverão ser trabalhadas no âmbito do PLNM: consciência fonológica; compreensão oral, produção/interação oral; conhecimento de regras e convenções gráficas; reconhecimento e escrita de palavras e consciência intercultural.” (Madeira et al., 2014, p. 8).
- Exploração de canções e realização de jogos de grupo alusivos a outras culturas.
- Construção de mapas com a localização dos continentes e países.
- Exploração de tradições de outros países (Anexo XIV - Documentos/registos gráficos e fotográficos relativos às atividades - Atividade nº17).

No final do projeto podemos concluir que:

- As crianças estão mais capacitadas para identificarem e aceitarem as suas características pessoais e a sua identidade social e cultural, sabendo situar-se em relação às de outros, estão mais habilitadas para reconhecerem e valorizarem os seus laços de pertença social e culturais, são capazes de fazer escolhas, tomar decisões e assumir responsabilidades, tendo em conta o seu bem-estar e o dos outros, desenvolveram respeito pelo outro e pelas suas opiniões, assumindo uma atitude de empatia, partilha e responsabilidade social, estão mais conscientes da diversidade existente na escola e no mundo, respeitando-a e solidarizando-se com os outros, conhecem e valorizam algumas manifestações do património cultural (festividades, gastronomia, música, dança, etc.) e estão mais sensibilizadas para a compreensão da diferença, vendo-a não como um entrave, mas como uma fonte de aprendizagem comum.
- As educadoras de infância desenvolveram competências de comunicação intercultural, fruto da colaboração gerada entre todas e a investigadora, de uma maior interação com as famílias, estando mais habilitadas para através das suas práticas dar maior visibilidade em termos de comunidade educativa às questões relacionadas com o acolhimento e inclusão de crianças e famílias migrantes, desmistificando alguns dos preconceitos e estereótipos

identificados, mostrando-se mais despertas para a importância de incluírem nas suas práticas diárias atividades que possibilitem a escuta de todas as crianças e suas famílias.

- As famílias sentiram-se mais acolhidas e escutadas nas suas preocupações e aspirações, envolveram-se progressivamente nas atividades propostas pelas docentes, mostrando-se mais confiantes, respeitadas e valorizadas nas suas diferenças.

Pese embora o caminho percorrido, as questões do acolhimento e inclusão de crianças e famílias migrantes em contexto escolar não podem esgotar-se num projeto anual, e assim sendo, existe a necessidade de continuar a trabalhar no sentido de colmatar alguns fatores críticos que ainda persistem procurando:

- Envolver mais famílias (nacionais e migrantes) nas dinâmicas dos jardins de infância através de estratégias que permitam encontrar um ponto de equilíbrio entre horários (laborais e escola).

- Sensibilizar as famílias para a importância da comunicação, incentivando-as a frequentarem aulas de Português Língua de Acolhimento (PLA), que são ministradas no AE em horário pós-laboral.

- Combater alguns estereótipos e preconceitos presentes em alguns elementos da comunidade escolar relativamente às famílias migrantes, recorrendo a encontros formais de esclarecimento e informação sobre direitos e deveres dos migrantes (crianças e famílias).

- Criação de parcerias com o Centro de Formação do AE de Braga e outras instituições (Universidade do Minho, Associações de Migrantes, Município, etc.) para em colaboração organizarem ações de formação, *workshops* e palestras para pessoal docente e não docente, permitindo trabalhar competências de comunicação interculturais, nomeadamente a nível linguístico, social e cultural.

Conclusão

A investigação apresentada nesta tese nasceu de um misto de sentimentos - curiosidade, familiaridade e interesse - originados pelas vivências diárias, pelo contacto direto com as dificuldades, dúvidas, desencantos e desafios próprios da profissão, sentidos pela investigadora, enquanto educadora de infância e partilhados com as restantes docentes que compõem o DEPE. Sendo o trabalho destas profissionais desenvolvido em contextos cada vez mais multiculturais, pretendemos estudar no âmbito das competências interculturais, que atitudes, sentimentos e motivações aquelas expõem face à carreira, como atuam, acolhem e

incluem as crianças oriundas de vários países nas suas salas de jardim de infância, que competências interculturais mobilizam para dar resposta adequada à diversidade cultural existente no espaço escolar e que necessidades e interesses de formação contínua docente manifestam.

Assim sendo, propusemo-nos responder à questão investigativa - Como se posicionam as educadoras de infância face à educação intercultural? Esta foi desdobrada em seis questões complementares, que nos permitiram obter os dados necessários para respondermos à questão principal. Através da análise das respostas recolhidas nos inquéritos por entrevista realizados às docentes, análise das notas de campo e registos do projeto de investigação-ação, que cruzamos com a bibliografia consultada, pudemos interpretar e inferir aspetos de relevo para a investigação.

Relativamente à primeira questão - Que sentimentos, motivações e atitudes expõem face à carreira?, os resultados obtidos mostram um grupo de docentes que exhibe sentimentos positivos, revelando-se dispostas e entusiasmadas face à profissão escolhida. As educadoras de infância dizem-se motivadas para o exercício de funções, referindo que a escolha realizada há trinta ou mais anos se revelou acertada. O facto de terem uma vida pessoal e profissional estável - filhos adultos e independentes, estarem no topo da carreira e gozarem de vínculo laboral estável, por pertencerem a lugares do quadro do AE -, aliado ao exercício de funções com crianças que começam a sua escolaridade e o carácter assistencialista indissociável do educacional estão na base desta motivação. Contudo, apesar dos sentimentos positivos face à profissão, as educadoras de infância mostram-se desencantadas com algumas disposições dos superiores hierárquicos e com algumas atitudes dos pais/encarregados de educação. Referem falta de reconhecimento do seu trabalho, o desconhecimento do mesmo e a necessidade de se sentirem escutadas e apoiadas no seu quotidiano. Nesta dualidade de sentimentos, destacam como entraves a idade e, associadas a esta, algumas limitações físicas e psicológicas, a sobrecarga burocrática e o acumular de funções que retiram tempo a outras tarefas relacionadas com o ensino-aprendizagem. Estas profissionais afirmam estarem desapontadas com algumas orientações emanadas dos decisores (Ministério da Educação e Ciência, Direção do Agrupamento), que com mudanças constantes das diretrizes educativas dilatam o desfasamento entre o que é preconizado pelos documentos oficiais e a realidade vivida nos jardins de infância. As questões de ordem identitária jogam um papel muito importante no sentir destas docentes. Elas mencionam um

certo mal estar em relação à atuação de alguns pais, que exigem muito da escola e das docentes e colaboram muito pouco, mostrando um total desconhecimento e desinteresse pela realidade vivida no cotidiano escolar. Os avanços tecnológicos e as informações, muitas vezes deturpadas, que correm céleres, sujeitam os docentes ao escrutínio comum. A ideia um pouco generalizada na sociedade, agudiza-se mais na educação pré-escolar, talvez por ser um nível de educação não obrigatório e que por este facto é preterido em termos de apoios e projetos relativamente a outros níveis e ciclos de ensino. Assim sendo, a função dos educadores de infância parece menos valorizada e estes dizem-se desmotivados. A falta de envolvimento e reconhecimento por parte dos superiores hierárquicos e de algumas famílias e o facto não existir a tradição de atuar precocemente, foram sinalizados pelos sujeitos da investigação. É nesta dualidade de sentimentos - tranquilidade e renovação de motivação/interesse diários e o cansaço, impaciência e desencanto - que podemos posicionar estas docentes, que se encontram maioritariamente na reta final das suas carreiras e muito próximo da idade da reforma.

Quanto à segunda pergunta derivada - Que perspectivas têm em relação às questões da interculturalidade?, as educadoras de infância destacam o desenvolvimento mútuo e o enriquecimento pessoal e profissional gerado em ambientes interculturais, vendo a diversidade como uma riqueza e não como um obstáculo. Mostram abertura e interesse em compreender as diferentes culturas existentes no espaço escolar. Atribuem grande importância à troca de saberes que os contextos interculturais permitem, referindo serem uma mais-valia para os envolvidos, descerrando horizontes, propiciando o conhecimento/reconhecimento da diversidade, o respeito recíproco e a abertura ao mundo próximo e distante. As suas falas evidenciam alguns dos valores que estão subjacentes à educação intercultural, reconhecendo e valorizando a diversidade e as diversas culturas, promovendo o diálogo, a partilha de experiências e saberes e a interação como forma de crescimento individual e coletivo, revelando estratégia de combate à discriminação e ao preconceito, pugnando pelo desenvolvimento de competências interculturais. Legitimam a importância de dar visibilidade às histórias de vida de outras culturas, através de atividades diferentes, promovendo com regularidade o envolvimento parental.

Relativamente à questão derivada número três - Que práticas pedagógicas promovem relacionadas com o acolhimento e inclusão de crianças em contexto escolar?, tivemos oportunidade de confirmar as respostas dadas pelas docentes aquando das entrevistas,

durante o desenvolvimento do projeto de investigação-ação, certificando-nos que utilizam modelos curriculares construtivistas (High Scope, Reggio Emilia, MEM) nas suas práticas diárias. Contudo, atendendo à década em que concluíram a sua formação inicial, algumas implementam, em alguns momentos e datas específicas (vivências do Natal, por ex.), modelos socioculturistas, como é o caso da pedagogia de situação. Embora “abandonada” há algum tempo nas teorias e currículos da formação docente, a pedagogia de situação poderá revelar-se útil e de algum interesse no sentido em que permitirá que as crianças tragam para a escola as suas vivências familiares, que depois de apresentadas ao grupo poderão dar origem a projetos de grande interesse em contextos interculturais. Focada nas motivações de uma ou várias crianças num dado momento, competirá ao educador de infância torná-la numa experiência significativa e que atenda às necessidades dos envolvidos, sempre numa perspectiva de participação ativa.

No tocante à gestão curricular, as educadoras de infância envolvidas nesta investigação regem-se por uma rotina diária com tempos bem definidos, mas não estanques, dando liberdade às iniciativas das crianças, que surgem no dia a dia nas suas salas de atividades. O trabalho desenvolvido é pautado pela diversidade e equilíbrio dos tempos da rotina - momentos de grande grupo, tempo de pequeno grupo e de trabalho individual -, e a flexibilidade curricular é vista como uma mais-valia. Esta organização é muito importante em contextos interculturais pois permitir que as crianças partilhem informações trazidas de casa, tratem de assuntos que as preocupam e possam antecipar os vários momentos da rotina e o que fazem em cada um deles, possibilitando que se sintam mais seguras e se adaptem mais facilmente ao contexto de aprendizagem. Quanto à organização de espaços e materiais utilizados pelo grupo, encontram-se ordenados segundo o modelo seguido, são acolhedores, dispõem de uma ampla variedade de recursos, que permitem às crianças brincarem e interagirem, ao mesmo tempo que vão adquirindo maior autonomia nas suas explorações e criações. Relativamente à avaliação das crianças e do trabalho, as docentes mencionam tirarem algumas notas e realizarem registos fotográficos como meio de fundamentar as suas opções de trabalho e a evolução do grupo. A maioria realiza algumas anotações diárias, que são utilizadas no momento de planificar as atividades ou realizar a avaliação trimestral individual das crianças. Contudo, e por constrangimentos vários (número elevado de crianças por grupo, uniformização dos registos trimestrais, pouca tradição desta tipologia de registos), muitas destas informações ficam perdidas nos blocos de notas. A prática de refletir

sobre as inúmeras potencialidades e fragilidades que a diversidade representa para os contextos de educação pré-escolar é uma falta que necessita ser trabalhada com mais trocas de experiências, projetos, conhecimentos e partilhas de práticas. A importância conferida ao trabalho de investigação-ação, no que concerne à seleção, planificação e avaliação conjunta das atividades, dos processos e resultados observados nos grupos, permitem aproximar o saber teórico à prática revelando-se fundamentais enquanto meio de enriquecimento curricular. As educadoras de infância reconheceram potencialidades neste tipo de práticas e ambientes, que descrevem como facilitadores da comunicação, da colaboração e das relações entre os membros do grupo (crianças e adultos) que estão ligados à educação intercultural. Esta interação entre as crianças e os adultos facilita o diálogo, proporciona momentos de valorização das diferenças, maior colaboração e ajuda e estabelece laços mais sólidos entre os vários elementos do grupo. As educadoras de infância têm consciência do seu papel na criação de cidadãos curiosos, críticos, respeitosos e solidários e no peso que as iniciativas levadas a cabo nos jardins de infância podem ter na vida das crianças. Pese embora todas as vantagens reconhecidas, os sujeitos identificam algumas dificuldades na implementação dos modelos curriculares e gestão curricular, que podem tornar-se obstáculos difíceis de transpor, quer em termos comunicacionais, quer em termos de acolhimento e inclusão. Estas barreiras estão relacionadas com o número elevado de crianças por grupo, a heterogeneidade dos mesmos, quer em termos de idades, quer em termos de etapa de desenvolvimento, as diversas proveniências das crianças, a existência de muitas abrangidas pela educação inclusiva e a falta de recursos, sobretudo humanos. No que concerne à sua visão sobre boas práticas em contextos interculturais, as docentes destacam a possibilidade de expandir conhecimentos, a troca de experiências, a aprendizagem sobre outras culturas, outros modos de ser e estar, dando oportunidade e visibilidade a todos e a todas as culturas. Salientam a importância de planificar e desenvolver ações que atendam aos interesses e necessidades das crianças, não perdendo de vista a heterogeneidade dos grupos (idade, estádios de desenvolvimento e origem/vivências anteriores). Reconhecem a vantagem de desenvolver iniciativas que desafiem as crianças a imaginar e interagir, possibilitando que aprendam juntas sobre as suas culturas e que se abram a outras realidades diferentes das suas. Neste sentido, o projeto de investigação-ação auxiliou a que as ações desenvolvidas fossem mais refletidas e direcionadas. As educadoras procuraram desenvolver atividades que

trabalhassem com e para a diferença, levando a um conhecimento do Eu e do Outro, dando visibilidade às origens das crianças, suas tradições, línguas maternas, etc.

No tocante à comunicação intercultural em contextos de educação pré-escolar (questões derivadas - Como se processa a comunicação intercultural na sala do jardim de infância? e Que papéis devem desempenhar no âmbito de uma abordagem intercultural?), os dados recolhidos deixam clara a existência de bom relacionamento entre as crianças, exteriorizado através das brincadeiras partilhadas, da cooperação em atividades lúdicas e a capacidade de comunicarem entre si mesmo não falando a mesma língua. Verificamos que as docentes estão despertas para a escuta ativa das crianças, valorizando as diferentes formas de expressão e comunicação, colocando em diálogo as diferenças. A todas é dado o apoio e a oportunidade de participarem, tirando-as do anonimato e estimulando a colaboração, manifestando uma preocupação crescente de atender às necessidades e interesses de todas pese embora as suas diferenças e individualidades.

No tocante às famílias, a situação oscila entre o envolvimento de um número significativo, propondo e desenvolvendo atividades, desempenhando um papel ativo e a dificuldade de outras em participar por questões de ordem laboral (incompatibilidade de horários), insegurança e dificuldades várias (comunicação, entendimento do seu papel na escola, etc.). Embora as docentes patrocinem estes momentos e atribuam importância às parcerias com as famílias como meio de adquirirem maior abertura, confiança e estarem mais próximos do trabalho que diariamente é realizado com os seus filhos, reconhecem ser difícil chegar a todas. Pese embora, as educadoras de infância procurem criar um clima de comunicação e confiança - escuta ativa -, fazendo com que as famílias se sintam acolhidas e valorizadas, mostrando-se empáticas, sensíveis e conscientes do seu papel enquanto agentes de mudança, exibindo abertura a ideias e sugestões dos pais e encarregados de educação, nem sempre é possível chegar a todas as famílias, evidenciando a necessidade de continuar a trabalhar para uma participação mais efetiva. Sendo a proximidade/envolvimento parental essencial para o desenvolvimento global das crianças e sucesso escolar, nem sempre é possível trazer todas as famílias para esta participação. Algumas assumem uma posição pouco interventiva e mais de serem informadas, optando por manter-se afastadas das dinâmicas escolares. A envolvimento requer confiança, segurança e empoderamento, que se adquirem com a convivência e o tempo e nesse sentido será necessário continuar a trabalhar com os pais. As educadoras de infância referem que alguns estereótipos e preconceitos presentes em algumas

famílias, ficam a dever-se, em parte à falta de informação, diálogo e interação com o outro, destacando o peso da participação das famílias e as parcerias educativas para a criação de comunidades mais solidárias e informadas. Outro aspeto evidenciado são as limitações impostas pela língua, que obsta não só à participação mais efetiva de algumas famílias migrantes, como a transmissão de mensagens por mais simples que sejam. As docentes ressaltaram o uso de algumas estratégias para colmatar estes entraves, como por exemplo conversas informais para desbloquear medos, inseguranças e motivar a participação, o envio de informações via *email* e a utilização de ferramentas de tradução. Outra limitação mencionada pelas educadoras de infância relaciona-se com os hábitos alimentares e determinadas tradições, mostrando-se contudo despertas e capazes de gerir estas situações, revelando uma atitudes de compreensão e disponibilidade para aprender com o outro. As docentes pugnam por um clima de comunicação e confiança para com as crianças e suas famílias, fazendo com que se sintam acolhidas e escutadas nos seus interesses, valores e crenças.

Quanto à sexta e última questão derivada – Quais as necessidades de formação contínua docente em comunicação intercultural?, as educadoras de infância dizem-se pouco preparadas para enfrentar os desafios que vão surgindo fruto da diversidade cultural existente no espaço escolar. Referem não terem frequentado ações por falta de oferta formativa dos Centros de Formação. Evidenciaram o papel preponderante da formação contínua, não só em termos de aquisição de conhecimentos aliados à prática, mas também como meio privilegiado para a troca de experiências e vivências entre profissionais. Neste sentido, encaram-na como um meio capaz de auxiliar na resolução de problemas e na atualização de saberes. Dizem-se desapontadas com as ações contínuas oferecidas pelos Centros de Formação e referem a ideia, já bastante explorada em estudos anteriores, que apontam a necessidade e urgência de investir em formação contínua fundamentada no levantamento das reais necessidades dos docentes. A aposta em projetos de investigação-ação (formação em contexto), desenhada e desenvolvida em contextos reais, com os docentes que atuam nesses espaços e conhecem melhor do que ninguém a realidade, as angústias, interesses e motivações que enfrentam diariamente é apontada como solução pelas educadoras de infância. Evidenciam o impacto das ações que atendem às reais necessidades e problemas diários dos docentes, destacando a relevância que a formação em contexto (investigação-ação) pode ter ao colocá-los como coautores do processo, permitindo-lhes partilharem

experiências, saberes, estratégias e visão da prática. Nestes contextos de investigação-ação, o grupo de professores envolvidos assume a responsabilidade do desenvolvimento profissional, transformação das práticas e como tal desenha e executa a mudança.

Em jeito de resumo de tudo que foi explanado, podemos mencionar que as docentes exibem uma postura positiva face à profissão e aos desafios que lhe são colocados. Demonstram ter preocupação com a realidade da sociedade atual e da escola, procurando através de pesquisas, trocas de experiências e partilhas com colegas encontrar estratégias que as ajudem a ultrapassar as dificuldades e limitações com que se deparam, acolhendo e incluindo as crianças com empatia e equidade. Veem as famílias não como uma ameaça, mas como aliadas neste processo educativo, embora reconheçam a dificuldade de chegar a todos os pais/encarregados de educação, muito por causa de fatores alheios as suas vontades. Nas suas práticas diárias procuram utilizar metodologias participativas, que despertem em todas as crianças, independentemente da sua origem e dos seus traços culturais, vontade de aprender. Reconhecem a falta de apoios específicos para o pré-escolar, um certo esquecimento da tutela e a falta de formação contínua que atenda aos seus interesses e necessidades, permitindo que adquiriram novas estratégias para fazerem face às dificuldades com que se deparam no exercício da profissão.

Limitações do estudo

Nesta investigação identificamos algumas limitações que passamos a elencar. A primeira está diretamente ligada ao facto do estudo ter sido realizado apenas num Agrupamento de Escolas de Braga e com um número reduzido de docentes, o que tornou a sua abrangência em termos de população estudada reduzida à partida. Contudo, esta apreciação não anula o contributo que estes pode dar para a compreensão do posicionamento de um grupo de educadores de infância face à educação intercultural, deixando alguns pontos de interesse para investigações posteriores. Outra questão limitativa foi o espaço temporal. Por se tratar de um estudo que envolveu um projeto de investigação-ação, seria muito aliciante poder observar e analisar as mudanças de práticas à posteriori da intervenção, ou seja a médio e longo prazo. Outra limitação que reconhecemos, é o facto da investigadora ser educadora de infância no AE onde se realizou o estudo, conhecendo bem a realidade dos contextos, sendo este facto condicionante, chamando a atenção para algum viés que o estudo possa conter em decorrência desta circunstância. A análise dos dados recolhidos comporta sempre a visão

do investigador e a esta visão não são alheios fenómenos como experiência profissional, familiaridade com a realidade, afetividade e envolvimento pessoal e profissional. Sendo o processo investigativo conduzido na totalidade por uma educadora de infância do AE, este poderá ser um fator limitativo do estudo. Conscientes destes obstáculos e procurando minimizá-los, socorremo-nos de algumas estratégias que nos dessem garantias de sermos o mais possível fiéis aos princípios investigativos. Assim sendo, após construção dos instrumentos de recolha de dados, validamo-los através de um *Focus Group*. Após transcrição das entrevistas remetemos o resultado a cada uma das docentes para que confirmassem se o conteúdo correspondia às suas afirmações/respostas. Por último, realizamos uma pesquisa cuidada de bibliografia que nos auxiliasse a conduzir o processo de análise e interpretação dos dados quantitativos recolhidos, realizando interpretações e inferências o mais isentas possível.

Sugestões para estudos posteriores

Este estudo poderá ser replicado e alargado a outros Agrupamentos de Escolas, de outros distritos do país, com realidades diferentes, ajudando a confirmar ou contrariar os resultados por nós obtidos. Seria interessante alargar esta investigação a outros níveis educacionais e a outros docentes, avaliando não apenas as questões identitárias e de formação contínua, mas como os restantes ciclos atuam, acolhem e incluem os alunos nas várias disciplinas que compõem o 1º, 2º e 3º ciclos e ensino secundário, aferindo as dificuldades sentidas, as motivações e expectativas destes em relação à educação intercultural. Outra sugestão passaria por observar em que medida o projeto de investigação-ação contribuiu a médio prazo para uma maior sensibilização e consciencialização de todos os intervenientes (crianças, docentes, famílias, comunidade) e para a importância de criar espaços de crescimento interculturais comuns. Por último, desenhar mais ações de formação em contexto que possibilitassem a troca de experiências e vivências e incentivassem a mudança de práticas, num horizonte alargado, ajustando-a à realidade dos educadores de infância e dos contextos onde atuam.

- Bastos, M. (2009). *A Competência de Comunicação Intercultural: olhares sobre a natureza do conceito e suas dinâmicas de desenvolvimento*. UA Editora. https://ria.ua.pt/bitstream/10773/42110/1/Cadernos%20do%20LALE_serie-reflexoes6.pdf.
- Bauman, Z. (2005). *Identidade. Entrevista a Benedetto Vecchi*. Jorge Zahar Editor.
- Bauman, Z. (2010). *La Globalización: Consecuencias humanas*. Fondo de Cultura económico. FONDO DE CULTURA ECONOMICO.
- Bauman, Z. (2011). *Modernidade Líquida*. Zahar.
- Blende, M. F. (2002). The crisis o identity in high modernity. *British Journal of Sociology*, 53 (1), 1-18. <https://doi.org/10.1080/00071310120109302>.
- Bodgan, R., & Biklen, S. (2013). *Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto Editora. https://www.ucg.ac.me/skladiste/blog_7764/objava_67219/fajlovi/Interkulturalna%20kompetencija.pdf.
- Borges, M. L., & Silva, M. S. (2000). Educação Intercultural no Pré-escolar: dos factos às representações. In *Passados Recentes, Futuros Próximos, Atas do IV Congresso Português de Sociologia*. https://aps.pt/wp-content/uploads/2017/08/DPR462de48524a77_1.pdf.
- Brander, P., Cardenas, C., Abad, J. V., Gomes, R., & Taylor, M. (2016). *Education Pack All Different - All Equal. Ideas, resources, methods and activities for non-formal intercultural education with young people and adults*. Council of Europe. https://insanhaklarimerkezi.bilgi.edu.tr/media/uploads/2020/12/02/ECRI_2016_Education_pack_all_different_all_equal_en.pdf.
- Brickman, N. A., & Taylor, L. S. (1996). *Aprendizagem Ativa*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design*. Harvard University Press.
- Bronfenbrenner, U., & Evans, G. W. (2000). Developmental science in the 21st century: Emerging questions, theoretical models, research designs and empirical findings. *Social development*, 9 (1), 115-125. <https://psycnet.apa.org/record/2000-13615-007>.
- Bronfenbrenner, U., & Morris, P. A. (1998). The ecology of developmental processes. In Damon, W., & Lerner, R. M. (Org.). *Handbook of child psychology*, 1, 993-1028. <https://psycnet.apa.org/record/2005-01926-019>.
- Byram, M. (2009). *Multicultural Societies, Pluricultural People and the Project os Intercultural Education*. Council of Europe. <https://rm.coe.int/16805a223c>.
- Byram, M., Gribkova, B., & Starkey, H. (2002). *Developing the Intercultural Dimension in Language Teaching: A Pratical Introduction for Teachers*. Council of Europe. <https://rm.coe.int/16802fc1c3>.
- Byram, M., Porto, M., & Yulita, L. (2019). *Education for intercultural citizenship*. Routledge.
- Cadima, J., Aguiar, C., Barata, M. C. (2018). Process quality in Portuguese preschool classrooms serving children at-risk of poverty and social exclusion and children with disabilities. *Early Childhood Research Quarterly*, 45, 93-105. <https://estudogeral.uc.pt/bitstream/10316/111974/1/1-s2.0-S0885200618300711-main.pdf>.
- Caetano, A. (2007). *Avaliação da formação: estudos em organizações portuguesas*. Livros Horizonte.

- Caetano, A., & Velada, R. (2007). O problema da transferência na formação profissional. In A. Caetano (Coord.), *Avaliação da Formação: estudos em organizações portuguesas* (pp. 19-379). Livros Horizonte.
- Camões, A. T., Figueiredo, I. L., Cardoso, J., Pereira, L. T., Neves, M. J., & Silva, R. (2016). *Referencial de Educação para o Desenvolvimento-Educação Pré-Escolar, Ensino Básico e Ensino Secundário*. Ministério da Educação. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ECidadania/educacao_desenvolvimento/Documentos/referencial_de_educacao_para_o_desenvolvimento.pdf
- Campos, V. T. B., Gaspar, M. L. R., & Morais, S.J.O. (2020). Imagens e Identidades da Docência: ser, tornar-se e fazer-se professor, professora. *Ensino Em Re-Vista*, 27 (1), 93-117. <https://seer.ufu.br/index.php/emrevista/article/view/52748/28186>
- Canário, R. (2008). Formação e desenvolvimento profissional dos professores. *Conferência desenvolvimento profissional de professores para a qualidade e para a equidade da Aprendizagem ao longo da Vida*, pp. 133-148. https://crispasuper.wordpress.com/wp-content/uploads/2012/06/erc3aancia-e28098desenvolvimento-profissional-de-professores-para-a-qualidade-e-para-a-equidade-da-aprendizagem-ao-longo-da-vida_3.pdf.
- Candau, V. M. (2008). Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. *Revista Brasileira da Educação*, 21 (65), 45-185. <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/5szsvwMvGSVPkGnWc67BjtC/?format=pdf&lang=pt>.
- Candau, V. M. (2012). Diferenças Culturais, interculturalidade e educação em Direitos Humanos. *Educação e Sociedade*, 33 (118), 235-250. <https://www.scielo.br/j/es/a/QL9nWPmwbhP8B4QdN8yt5xg/?format=pdf&lang=pt>.
- Candau, V. M. (2016). Cotidiano e escolar e práticas interculturais. *Cadernos de Pesquisa*, 46 (161), 802-820. <https://www.scielo.br/j/cp/a/GKr96xZ95tpC6shxGzhRDrG/?format=pdf&lang=pt>.
- Candau, V. M. (2020). Diferenças, Educação Intercultural e Decolonidade: temas insurgentes. *Revista Espaço Do Currículo*, 13, 678-686. <https://doi.org/10.22478/ufpb.1983-1579.2020v13nEspecial.54949>.
- Cardona, M. J. (2008). Contributos para a história do grupo dos profissionais de educação de infância em Portugal. *Revista Interações*, 4 (9), 4-31. <https://doi.org/10.25755/int.358>.
- Cardona, M. J. (2011). Educação Pré-escolar ou Pedagogia da Educação de Infância? Fundamentos e Conceções subjacentes. *Nuances: estudos sobre Educação*, 20 (21), 141-159. <https://doi.org/10.14572/nuances.v20i21.1102>.
- Cardona, M. J., Silva, I. L., Marque, L., & Rodrigues, P. (2021). *Planear e avaliar na educação pré-escolar*. Direção Geral de Educação.
- Cardoso, M. R. C. P. C. (2011). *Compreensão emocional - A compreensão causal das emoções em crianças de idade pré-escolar*. (Dissertação de mestrado, Universidade de Lisboa, Portugal). https://repositorio.ulisboa.pt/bitstream/10451/4419/1/ulfpie039551_tm.pdf
- Cardoso, M. I. S. T., Batista, P. M. F., & Graça, A. B. S. (2016). A identidade do professor: desafios colocados pela globalização. *Revista Brasileira da Educação*, 21 (65), 371-390. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782016216520>.

- Carmo, H., & Ferreira, M. M. (2008). *Metodologia da Investigação: Guia par autoaprendizagem*. Universidade Aberta.
- Carneiro, R. (2008). A educação intercultural. In A.T. Matos & M. Lages (Coord.), *Portugal: percursos de interculturalidade* (pp 49-120). Alto – Comissariado para a Imigração e Diálogo Intercultural (ACIDI, I.P.). http://www.oi.acidi.gov.pt/docs/Col_Percursos_Intercultura/4_PI_Cap3.pdf.
- Carvalho, J. A. B., Barbeiro, L. F., Pereira, L. Á., Cardoso, I., & Calil, E. (2018). As vozes e perspetivas dos aprendentes no âmbito da investigação sobre a escrita. *Revista Portuguesa de Educação*, 31(2), 132–152. <https://revistas.rcaap.pt/rpe/article/view/14278/12988>.
- Cau-Bareille, D. (2014). Estratégias de trabalho e dificuldades dos professores em fim de carreira: Elementos para uma abordagem sob o prisma de género. *Laboreal*, 10 (1), 59-78. <https://journals.openedition.org/laboreal/5353>.
- Cau-Bareille, D. (2016). Vieillir au travail dans le champ de l’enseignement : une analyse mobilisant le modèle ergonomique et le modèle du système des activités. *Nouvelle revue de psychosociologie*, 22, 125-142. <https://doi.org/10.3917/nrp.022.0125>.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). *Research Methods in Education*. Editora Routledge.
- Conselho da Europa (2008). *Livro Branco sobre o Diálogo Intercultural “Viver Juntos em Igual Dignidade”*. Ministros dos Negócios Estrangeiros do Conselho da Europa. https://www.coe.int/t/dg4/intercultural/Source/Pub_White_Paper/WhitePaper_I_D_PortugueseVersion2.pdf.
- Conselho Nacional de Educação. (2022). *Estado da Educação* (1ª Edição: dezembro 2022). Conselho Nacional da Educação (CNE). https://www.cnedu.pt/content/EE_2022/EE2022_publicacao_integral.pdf.
- Conselho Nacional de Educação. (2022). *Pareceres e Recomendações* (1ª Edição: julho 2023). Conselho Nacional de Educação (CNE). https://www.cnedu.pt/content/deliberacoes/pareceres/CNE_Pareceres_2022.pd.
- Conselho Nacional de Educação (2023). *Estado da Educação 2022*. Conselho Nacional de Educação (CNE). https://www.cnedu.pt/content/EE_2022/Versao_Integral/EE2022-versaointegral.pdf.
- Conselho Nacional de Educação (2024). *Estado da Educação 2023* (1ª Edição: dezembro 2024). Conselho Nacional de Educação (CNE). https://www.cnedu.pt/content/EE2023/Versao_Integral/EE2023.pdf.
- Costa, J. (2016). Preâmbulo. In *Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar*, 4. https://www.dge.mec.pt/ocepe/sites/default/files/Orientacoes_Curriculares.pdf.
- Council of Europe (2008). *Livro Branco sobre o Diálogo Intercultural: “Viver Juntos em Igual Dignidade”*. Ministros dos Negócios Estrangeiros do Conselho da Europa. https://www.coe.int/t/dg4/intercultural/Source/Pub_White_Paper/WhitePaper_I_D_PortugueseVersion2.pdf.
- Council of the European Union (2010). *European Ministerial Conference on Integration*: https://migrant-integration.ec.europa.eu/sites/default/files/2010-04/doc1_13055_519941744.pdf.

- Coutinho, C. (2006). Aspetos Metodológicos da Investigação em Tecnologia Educativa em Portugal (1985-2000). *Atas do Colóquio AFIRSE*, 14, 1-12. <https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/6497/1/Clara%20Coutinho%20AFIRSE%202006.pdf>.
- Coutinho, C. (2020). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e Prática*. Almedina.
- Coutinho, C., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M. J., & Vieira, S. (2009). Investigação-ação: Metodologia Preferencial nas Práticas Educativas. *Psicologia, Educação e Cultura*, VII (2), 455-479. <https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/10148/1/Investiga%c3%a7%20Ac%c3%a7%20Metodologias.PDF>.
- Creswell, J. W. (2010). *Projeto de pesquisa: métodos qualitativos, quantitativos e mistos*. ARTMED.
- Cró, M. L., & Pinho, A. M. (2012). Educação de Infância em Portugal: perspetiva histórica. *Revista de Educação PUC-Campinas*, 17 (2), 205-215. <https://doi.org/10.24220/2318-0870v17n2a99>.
- Coutinho, C (2006). Aspetos metodológicos da investigação em tecnologia educativa em Portugal (1985-2000). *AFIRSE/ Atas do Colóquio da AFIRSE*, 14, 1-12. <https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/6497/1/Clara%20Coutinho%20AFIRSE%202006.pdf>.
- Dahlberg, G., & Moss, P. (2014). Beyond Quality in Early Childhood Education and Care – Languages of Evaluation. *CESifo*, 6 (2), 21-26. <https://www.econstor.eu/bitstream/10419/166935/1/ifo-dice-report-v06-y2008-i2-p21-26.pdf>.
- Day, C. (2001). *Desenvolvimento Profissional de Professores: Os desafios da aprendizagem permanente*. Porto Editora.
- Day, C., & Gu, Q. (2007). Variation in the Conditions for Teacher's Professional Learning and Development: Sustaining Commitment and Effectiveness over a Career. *Oxford Review of Education*, 33 (4), 423-443. <https://www.jstor.org/stable/20462348>.
- Deardorff, D. K. (2009). *The SAGE Handbook of Intercultural Competence*. SAGE Publications. https://www.ucg.ac.me/skladiste/blog_7764/objava_67219/fajlovi/Interkulturalna%20kompetencija.pdf.
- Deardorff, D. K. (2020). *Manual for Developing Intercultural Competencies: Story Circles*. Routledge. unesdoc.unesco.org/in/rest/annotationSVC/DownloadWatermarkedAttachment/attach_import_7c9c55b8-0c83-4f0a-aa8a-b725b4a016ed?_=370336eng.pdf&to=116&from=1.
- Decreto-Lei nº 519/R2/79 de 29 de dezembro. *Diário da República nº 299/79, 16º suplemento, Série I*. Ministério da Educação. <https://files.diariodarepublica.pt/1s/1979/12/29916/03440351.pdf>.
- Decreto-Lei nº 344/89 de 11 de outubro. *Diário da República nº 234/1989, Série I*. Ministério da Educação. <https://files.diariodarepublica.pt/1s/1989/10/23400/44264431.pdf>.
- Decreto-Lei nº 139/90 de 28 de abril. *Diário da República nº 98/1990, 1º Suplemento, Série I*. Ministério da Educação. <https://files.diariodarepublica.pt/1s/1990/04/09801/00020019.pdf>.

- Decreto-Lei nº 249/92 de 9 de novembro. *Diário da República nº 259/1992, 1º Suplemento, Série I*. Ministério da Educação. <https://files.diariodarepublica.pt/1s/1992/11/259a01/00030010.pdf>.
- Decreto-Lei nº 41/2012 de 21 de fevereiro. *Diário da República nº 37/2012, 1ª Série*. Ministério da Educação e Ciência. <https://files.diariodarepublica.pt/1s/2012/02/03700/0082900855.pdf>.
- Decreto-Lei nº 22/2014 de 11 de fevereiro. *Diário da República nº 29/2014, Série I*. Ministério da Educação. <https://files.diariodarepublica.pt/1s/2014/02/02900/0128601291.pdf>.
- Decreto-Lei nº 54/2018 de 6 de julho. *Diário da República nº 129/2018, Série I*. Presidência do Conselho de Ministros. <https://files.diariodarepublica.pt/1s/2018/07/12900/0291802928.pdf>.
- Decreto-Lei nº 55/2018 de 6 de julho. *Diário da República nº 129/2018, Série I*. Presidência do Conselho de Ministros. <https://files.diariodarepublica.pt/1s/2018/07/12900/0292802943.pdf>.
- Delors, J. (1996). *Educação um Tesouro a descobrir*. Edições ASA.
- Despacho nº 1584/72007 de 23 de julho. *Diário da República nº 140, 2ª Série*. Ministério da Educação. <https://dre.tretas.org/pdfs/2007/07/23/dre-216375.pdf>.
- Despacho nº 9180/2016 de 19 de julho. *Diário República nº 137/2016, Série II*. Gabinete do Secretário de Estado da Educação. <https://files.diariodarepublica.pt/2s/2016/07/137000000/2210722107.pdf>.
- Despacho nº 779/2019 de 18 de janeiro. *Diário da República nº 13/2019, 2ª Série*. Gabinete da Secretária de Estado Adjunta e da Educação e do Secretário de Estado da Educação. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/despacho/779-2019-117982365>.
- Despacho nº 6851 - A/ 2019 de 31 de julho. *Diário da República nº 145, 2ª Série*. Gabinete da Secretária de Estado Adjunta e da Educação e do Secretário de Estado da Educação. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/despacho/6851-a-2019-123640166>.
- Despacho nº 2053/ 2021 de 24 de fevereiro. *Diário da República nº 38, 2ª Série*. Gabinete da Secretária de Estado Adjunta e da Educação e do Secretário de Estado da Educação. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/despacho/2053-2021-158215121>.
- Despacho nº 4840/ 2023 de 21 de abril. *Diário da República nº 79, 2ª Série*. Gabinete do Secretário de Estado da Educação. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/despacho/4840-2023-212111142>.
- Dewey, J. (1979). *Experiência e educação*. Companhia Editora Nacional.
- Direção Geral de Educação (2017). *Referencial de Educação para a Saúde*. Ministério da Educação/ Direção Geral da Educação. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Esauade/referencial_educacao_saude_vf_junho2017.pdf.
- Direção Geral de Educação (2020). *Menores Estrangeiros Não Acompanhados (MENA) Guia de Acolhimento: Educação Pré-escolar, Ensino Básico e Ensino Secundário*. Direção Geral de Educação/ Agência Nacional para a Qualificação e o Ensino Profissional. https://www.anqep.gov.pt/np4/file/494/guia_acolhimento_mena_agosto2020.pdf.

- Direção Geral de Educação. (2023). *Educação para a Cidadania: Interculturalidade*. Direção Geral de Educação. <https://cidadania.dge.mec.pt/interculturalidade>.
- Direção Geral de Educação (2024). *Inclusão de Alunos Migrantes em Meio Educativo*. Ministério da Educação/Direção Geral de Educação. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/EBasico/PLNM/inclusao_de_alunos_migrantes_em_meio_educativo.pdf.
- Dubar, C. (2005). *A Socialização: Construção das Identidades Sociais e Profissionais*. Porto Editora.
- Epstein, A. S. (2010). School/ Family/ Community/ Partnerships: Caring for the children we share. *Kappamagazine*, 92 (3), 81-96. <https://jreadingclass.wordpress.com/wp-content/uploads/2014/08/school-family-community-partnerships.pdf>.
- Epstein, A. S.; & Hohmann, M. (2019). *O Currículo Pré-escolar High Scope*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Epstein, J. L., Sanders, M. G., Simon, B. S., Salinas, K. C., Jansorn, N. R., & Van Voorhis, F. L. (2002). *School, Family, and Community Partnerships: Your Handbook for Action*. Corwin Press.
- Esteve, J.M. (2001). Satisfação e insatisfação dos professores. In M. Teixeira (org.), *Ser Professor no Limiar do Século XXI*, (pp. 81-111). ISET.
- Esteve, M. (2006). Análise de Conteúdo. In J. Á. Lima & J. A. Pacheco (Org.). *Fazer investigação* (pp. 105-126). Porto Editora.
- Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania (2017). *Direção Geral de Educação*. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Projetos_Curriculares/Aprendizagens_Essenciais/estrategia_cidadania_original.pdf.
- Estrela, M. T. (2010). *Profissão Docente: Dimensões Afetivas e Éticas*. Areal Editores.
- Fabre, M. (1994). *Penser la formation*. Presses universitaires de France.
- Fantini, A. E. (2009). Assessing intercultural Competence. In D. K. Deardorff (Ed.). *The SAGE Handbook of intercultural Competence* (pp. 456-476). https://www.ucg.ac.me/skladiste/blog_7764/objava_67219/fajlovi/Interkulturalna%20kompetencija.pdf.
- Fernandes, Y. S., & Candau, V. M. (2022). Direitos Humanos, Diferenças e Educação: desafios para o cotidiano escolar. *Momento - Diálogos em Educação*, 31 (1), 40-56. <https://doi.org/10.14295/momento.v31i01.13436>.
- Ferrari, M. A. (2015). Comunicação intercultural: perspetivas, dilemas e desafios. In *Comunicação, interculturalidade e organizações faces e dimensões da contemporaneidade*. EDIPUCRS. (pp. 43 63). <https://www.eca.usp.br/acervo/producao-academica/002731759.pdf>.
- Ferreira, J. B., Miranda, G. L., & Gomes, A. F. (1991). Formação de Educadores de Infância – Estudo de três modelos de formação inicial. In L. Almeida, E. Sousa & R. Santiago (Ed.). *Ação Educativa: análise psicossocial* (pp. 137-155). Escola Superior de Educação de Leiria e Associação dos Psicólogos Portugueses.
- Finco, D. (2015). Campos de experiência educativa e programação pedagógica na escola. In Finco, D.; Barbosa, M. C.; & Faria, A. L. G. (Org.) *Campos de experiência nas escolas de infância: contribuições italianas para inventar o currículo de educação infantil brasileiro*. (pp. 233-246). Edições Leitura Crítica.
- Fleuri, R. M. (2018). *Educação Intercultural e Formação de Educadores*. Editora do CCTA.
- Flores, M. A. (2014). *Profissionalismo e liderança dos professores*. De Facto Editores.

- Flores, M. A. (2015). Formação de professores: questões críticas e desafios a considerar. In CNE - Conselho Nacional de Educação (Ed.). *Estado da Educação*. (pp. 262 - 277). Conselho Nacional de Educação. <https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/52390/1/Flores%20CNE.pdf>.
- Flores, M. A. (2016). O futuro da profissão de professor. In Spazziani, M. L. (Org.). *Profissão Professor: cenários, tensões e perspectivas*. (pp. 332 - 355). Editora Unesp. <https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/52436/1/texto%20Flores%20UNESP%20.pdf>.
- Flores, M. A. (2017a). Contributos para (re) pensar a formação de professores. In CNE (Ed.). *Lei de Bases do Sistema Educativo. Balanço e Prospetiva* (pp. 773-810). Conselho Nacional de Educação. <https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/47042/1/texto%20Flores%20CNE.pdf>.
- Flores, M. A. (2017b). *Conceção de Formação*. Textos de Apoio não publicados. Instituto da Educação-Universidade do Minho.
- Flores, M. A. (2019a). *O trabalho e a vida dos professores: Um olhar nacional e internacional*. Lisbon International Press.
- Flores, M. A. (2019b). Surviving, being resilient and resisting: teachers' experiences in adverse times. *Cambridge Journal of Education*, 50(2), 219–240. <https://doi.org/10.1080/0305764X.2019.1664399><https://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/02619768.2023.2210410?needAccess=true>.
- Flores, M. A., & Silva, A. M. (2019). Investigação-ação: Reflexão, Ação e Transformação. *Estreia diálogos*, 4 (1), 9-13. https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/62994/1/2019_Flores_Silva_Investigacao-acao.pdf.
- Folque, M.A. (2012). *O aprender a aprender no Pré-escolar: o modelo pedagógico do Movimento da Escola Moderna*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Folque, M. A. (2014). Reconstruindo a cultura em cooperação mediado pela pedagogia para a infância do Movimento da Escola Moderna portuguesa. *PERSPETIVA*, 32 (3), 951-975. <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2014v32n3p951/29915>.
- Fonseca, M. L. McGarrigle, J. Possidónio, D. Ganho, A. S., & Oliveira, C. R. (2007). *Mapa de Boas Práticas Acolhimento e Integração de Imigrantes em Portugal*. Organização Internacional para as Migrações e Alto Comissariado para a Imigração e Diálogo Intercultural. https://migrant-integration.ec.europa.eu/sites/default/files/2010-05/doc1_13851_291250513.pdf.
- Formosinho, J. (2020). Modelos curriculares na educação básica - o caminho das pedagogias explícitas. In J. Oliveira- Formosinho (Org.). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância* (pp. 9-24). Porto Editora.
- Freitas-Magalhães, A. (2011). *A Psicologia das emoções: o fascínio do rosto humano*. Edições Universidade Fernando Pessoa.
- Freire, P. (2001). *A Educação na Cidade*. Cortez.
- Friedmann, A. (2013). *Arte de brincar: Brincadeiras e jogos tradicionais*. Editora Vozes.
- Gibbs, G. R. (2012a, outubro 12). *The Process of Research. Part 2 of 3 on Research Quality and the Research Process*. [vídeo file]. YouTube.

- https://www.youtube.com/watch?v=dGeh_foiwu0&list=PLirEzjzoHKvxaX8zZuFUSAi4jdukeexwx&index=4.
- Gibbs, G. R. (2021b, dezembro 12). *Practical Issues of Social Research Part 1 of 3 on Practical Issues and Ethics*. [vídeo file]. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=rKgm1TiQFh0>.
- Gibbs, G. R. (2021c, dezembro 12). *The Quality of Qualitative Research. Part 2 of 3 on Research Quality and the Research Process*. [vídeo file]. Youtube. https://www.youtube.com/watch?v=dGeh_foiwu0&list=PLirEzjzoHKvxaX8zZuFUSAi4jdukeexwx&index=5https://www.youtube.com/watch?v=dGeh_foiwu0&list=PLirEzjzoHKvxaX8zZuFUSAi4jdukeexwx&index=5.
- Gibbs, G. R. (2012d, dezembro 12). *The Ethics of Social Research. Part 3 of 3 on Practical Issues and Ethics*. [vídeo file]. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=BQeUuxIzsfU>.
- Gil, A. C. (2002). *Como elaborar Projetos de Pesquisa*. Editora Atlas.
- Gomes-Ferreira, A., Mota, L., & Vilhena, C. (2021). Educação de infância em Portugal: discursos, projetos e práticas (1834 – 1974). *Revista Colombiana de Educación*, 1 (82), 241-261. http://www.scielo.org.co/pdf/rcde/n82/pt_0120-3916-rcde-82-219.pdf.
- Gomes, J. F. (1977). *A Educação infantil em Portugal*. Livraria Almedina.
- Gomes, M. H. (2014). *Os Modelos Pedagógicos High Scope e do Movimento da Escola Moderna: Propostas de Pedagogia Diferenciada*. Edições Ecopy.
- Gonçalves, J. A. (1990). *A carreira dos professores do ensino primário. Contributo para a sua caracterização*. (Dissertação de Mestrado. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa, Portugal). <http://hdl.handle.net/10451/29461>.
- Gonçalves, J.A. (2007). A Carreira das Professoras do Ensino Primário. In A. Nóvoa (Org.), *Vidas de professores* (pp.141-170). Porto Editora.
- Gonçalves, J.A. (2009). Desenvolvimento profissional e carreira docente, currículo e supervisão. *Sísifo/Revista da Ciência da Educação*, 8, 23-36. https://centrorecursos.movimentoescolamoderna.pt/dt/3_2_formacao_professores/32_20_desenv_profis_carreira_docente_jagoncalves.pdf.
- Guerra, R., Rodrigues, R. B., Carmona, M., Barreiros, J., Aguiar, C., Alexandre, J., & Costa-Lopes, R. (2019). *Inclusão e Desempenho Académico de Crianças e Jovens Migrantes: O Papel das Dinâmicas de Aculturação*. Alto Comissariado para as Migrações. https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/39242/1/ICS_RCLopes_Inclusao.pdf.
- Hall, S. (2006). *A identidade cultural na pós-modernidade*. DP&A Editora.
- Hohmann, M., & Weikart, D. (1997). *Educar a Criança*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Huber, J., Reynolds, C. (2014). *Developing intercultural competence through education*. Council of Europe. <https://rm.coe.int/developing-intercultural-enfr/16808ce258>.
- Huberman, M. (1989). Les phases de la carrière enseignante: Un essai de description et de prévision. *Reveu française de pédagogie*, 86, 5-16. https://www.persee.fr/doc/rfp_0556-7807_1989_num_86_1_1423.
- Huberman, M. (2007). O ciclo de vida profissional dos professores. In A. Nóvoa (Org.), *Vidas de professores* (pp.31-61). Porto Editora.

- Ketele, J. M., & Roegiers, X. (1993). *Metodologia da Recolha de Dados: Fundamentos dos Métodos de Observações, de Questionário, de Entrevistas e de Estudos de Documentos*. Instituto Piaget.
- Kuger, S.; Kluczniok, K.; Kaplan, D. & Rossbach, G. H. (2016). Stability and patterns of classroom quality in Germany early childhood education and care. *School Effectiveness and School Improvement*. 27 (3), 418-440. <https://doi.org/10.1080/09243453.2015.1112815>.
- Ladeiras, L.; Santos, J. H.; Calado, M.; Meireles, P.; António, F.; Ventura, E.; Tavares, C.; Freire, M. V.; Cabral, A.; Moura, A. A.; Gouveia, C. & Almeida, P. (2024). *Referencial Instituições e Participação Democrática – Educação Pré-escolar, Ensinos Básico e Secundário*. Ministério da Educação. https://cidadania.dge.mec.pt/sites/default/files/pdfs/referencial-instituicoe-e-participacao-democratica-original_0.pdf.
- LeBlanc, M. (2012). *Reggio Emilia Na innovative Approach to education*. Community Playthings. <https://www.communityplaythings.co.uk/learning-library/articles/reggio-emilia>.
- Lei nº 5/77 de 1 de fevereiro. Sistema público de educação pré-escolar. *Diário da República nº 26/77 - I Série*. Assembleia da República. <https://files.diariodarepublica.pt/1s/1977/02/02600/01740174.pdf>.
- Lei nº 6/77 de 1 de fevereiro. Escolas Normais de Educadores de Infância. *Diário da República nº 26/77 - I Série*. Assembleia da República. <https://files.diariodarepublica.pt/1s/1977/02/02600/01740175.pdf>.
- Lei nº 46/86 de 14 de outubro. Lei de Bases do Sistema Educativo. *Diário da República nº 237/86 - I Série*. Assembleia da República. <https://files.diariodarepublica.pt/1s/1986/10/23700/30673081.pdf>.
- Lei nº 5/97 de 10 de fevereiro. Lei-Quadro da Educação Pré-escolar. *Diário da República nº 34/97 - 1ª Série A*. Assembleia da República. <https://files.diariodarepublica.pt/1s/1997/02/034a00/06700673.pdf>.
- Lei nº 16/2001 de 22 de junho. Lei da Liberdade Religiosa. *Diário da República nº 143/01 - I Série A*. Assembleia da República. <https://files.dre.pt/1s/2001/06/143a00/36663675.pdf>.
- Lei nº 85/2009 de 27 de agosto. Regime da escolaridade obrigatória para crianças e jovens que se encontram em idade escolar e consagra a universalidade da educação pré-escolar para crianças a partir dos 5 anos de idade. *Diário da República nº 166 - 1ª Série*. Assembleia da República. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/lei_85_2009.pdf.
- Leite, C. (2005). O Currículo Escolar e o Exercício Docente perante a Multiculturalidade – Implicações para a Formação de Professores. In *Atas do V Colóquio Internacional Paulo Freire* (pp. 1-16). <https://repositorioaberto.up.pt/bitstream/10216/2073/2/82856.pdf>.
- Lima, L. C. (2021). Democracia e educação: Dewey em tempos de crise da educação. *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*, 29 (154), 1-16. <https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/74905/1/Democracia%20e%20educa%3%a7%3%a3o%20-%20Dewey%20em%20tempos%20de%20crise%20da%20educa%3%a7%3%a3o%20democr%3%a1tica.pdf>.

- Lino, D. (2006). A intervenção educacional para a resolução de conflitos interpessoais. In J. Formosinho, *Educação Pré-Escolar - A construção social da moralidade* (pp. 75 - 103). Texto Editores.
- Lino, D. (2020). O Modelo Pedagógico de Reggio Emilia. In J. Oliveira- Formosinho (Org.), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância* (pp. 109-140). Porto Editora.
- Lopes, A. R.; & Santos, L. (2018). Conceções e Práticas de Educação Intercultural em Pré-escolar e 1º Ciclo. *Revista da UIIPS – Unidade de Investigação do Instituto Politécnico da Santarém*, 6 (1), 154-166. <https://revistas.rcaap.pt/uiips/article/view/16119/14365>.
- Ludovico, O. M. T. A. (2011). *O processo de tornar-se educador de infância num contexto de prática pedagógica supervisionada*. (Tese de Doutoramento, Universidade de Évora, Portugal). <https://dspace.uevora.pt/rdpc/bitstream/10174/14091/1/Olga%20Ludovico%20Tese%20Final%20-.pdf>.
- Machado, E. A. (2013). *Avaliar é Ser Sujeito ou Sujeitar-se? Elementos para uma genealogia da avaliação*. Edições Pedagogo.
- Madeira, A. M. L., Teixeira, J., Botelho, F., Costa, J., Deus, A. S., Fiéis, A., Sousa Martins, A., & Pessoa, I. (2014). *Português Língua não Materna: Linhas de trabalho para a Educação Pré-Escolar*. Direção Geral da Educação. https://research.unl.pt/ws/portalfiles/portal/3365691/3_linhas_de_trabalho_educacao_pre_escolar_plnm.pdf.
- Marques, A. T. (2018). *A Perceção dos Professores do 1º ciclo face à Satisfação Docente*. (Tese de Doutoramento, Universidade Aberta, Lisboa, Portugal). https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/7738/1/TD_AnabelaMarques.pdf.
- Mata, L., & Pedro, I. (2021). *Participação e Envolvimento das Famílias - Construção de Parcerias em Contextos de Educação de Infância*. Ministério da Educação/ Direção geral da Educação.
- Marta, M., & Lopes, A. (2012). As Configurações identitárias dos educadores de infância do setor público e do setor privado na primeira década do séc. XXI. *Revista Lusófona de Educação*, 22, 159-175. <https://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/issue/view/237>.
- Matiz, L., & Lopes, A. (2014). Desafios da mudança na prática docente: políticas, reformas e identidade profissional. *Trabalho docente e formação: políticas, práticas e investigação: pontes para a mudança*, 3028-3039 <https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/71136/2/86822.pdf>.
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Ação*. Porto Editora.
- Morais, L. M., & Velanga, C. T. (2017). Diversidade Cultural na Escola: Desafios para a Prática Docente. *RECH - Revista Ensino de Ciências e Humanidades - Cidadania, Diversidade e Bem Estar*, I (1), 299-321. <https://periodicos.ufam.edu.br/index.php/rech/article/view/4744/3850>.
- Movimento da Escola Moderna (2024). *Referências Históricas*. <https://www.escolamoderna.pt/quem-somos/>.
- Niza, S. (1997). *Formação cooperativa: Ensaios de auto-avaliação dos efeitos da formação no Projeto Amadora*. Educa.

- Niza, S. (2020). O Modelo Curricular de Educação Pré-escolar da Escola Moderna Portuguesa. In J. Oliveira- Formosinho (Org.), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância* (pp. 141-160). Porto Editora.
- Nóvoa, A. S. (2007). *Vidas de Professores*. Porto Editora.
- Nóvoa, A. S. (2009). Professores: imagem do futuro presente. *Educa*, 25-45. https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/7377213/mod_resource/content/2/Antonio%20Novoa.pdf.
- Nóvoa, A. S. (1991). Conceções e práticas da formação contínua de professores: In: Nóvoa A. (Org.). *Formação contínua de professores: realidade e perspectivas*. Universidade de Aveiro.
- Nóvoa, A. S. (2014). Educação 2021: Para uma história do futuro. *Educação, Sociedade & Cultura*, (41), 171-185. <https://www.up.pt/journals/index.php/esc-cie/article/view/297/276>.
- Nóvoa, A. S. (2017). Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. *Cadernos de Pesquisa*, 47 (166), 1106-1133. <https://www.scielo.br/j/cp/a/WYkPDBFzMzrvnbsbYjmvCbd/?format=pdf&lang=pt>.
- Nóvoa, A. S. (2019). Os Professores e a sua Formação num Tempo de Metamorfose da Escola. *Educação & Realidade*, 44 (3), 1-15. <https://doi.org/10.1590/2175-623684910>.
- Nóvoa, A. S. (2024). Formação de professores: Uma terceira revolução? *Revista ES&C Educação Sociedade Cultura*, 67, 1-14. <https://doi.org/10.24840/esc.vi67.777>.
- Nunes, J. A. (2011). Sobre ética (e a política) da investigação social em saúde. *Sociologia online*, 3, 167-188. https://revista.aps.pt/wp-content/uploads/2017/12/N3_art-15_Jo%C3%A3o-Arriscado-Nunes_rev.pdf.
- Nussbaum, M. C. (2014). *Educação e Justiça Social*. Pedago.
- Nussbaum, M. C. (2019). *Sem fins lucrativos – Porque precisa a Democracia das Humanidades*. Edições 70.
- Oliveira, L. (1997). A ação-investigação e o desenvolvimento profissional dos professores: Um estudo no âmbito da formação contínua. In I. S. Chaves (Org.), *Percursos de formação e desenvolvimento profissional* (pp. 92-105). Porto Editora.
- Oliveira, D., & Sequeira, R. M. (2012). *A Interculturalidade na Escola e as Narrativas de Expressão Oral*. Lidel Edições.
- Oliveira-Formosinho, J. (2003). O Modelo Curricular do M.E.M. – Uma Gramática Pedagógica Para a Participação Guiada. *ESCOLA MODERNA*, 18 (5), 5-9. https://centrorecursos.movimentoescolamoderna.pt/dt/1_2_0_mod_pedag_mem/120_a_15_mod_curric_mem_joformosinho.pdf.
- Oliveira-Formosinho, J. (2008). *A escola vista pelas crianças*. Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (2016). *A Formação em contexto: A mediação do desenvolvimento profissional praxiológico*. Ministério da Educação -Secretaria de Educação Básica.
- Oliveira-Formosinho, J. (2020). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância*. Porto Editora.
- Oliveira- Formosinho, J. & Formosinho, J. (2024). Para uma ciência da formação de profissionais de educação de infância transformadora da educação da criança. *Cadernos de Educação de Infância*, 133, 2-4.

- Oliveira, L. F. & Candau, V. M. F. (2010). Pedagogia Decolonial e Educação Antirracista e Intercultural na Brasil. *Educação em Revista*, 26 (1), pp. 15-40. <https://www.scielo.br/j/edur/a/TXxbbM6FwLJyh9G9tqvQp4v/?format=pdf>.
- Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciências e a Cultura. (2009a). *Investir na diversidade cultural e no diálogo intercultural*. Relatório da UNESCO. <https://www.comboni.org/app-data/files/allegati/2213.pdf>.
- Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultural (2009b). *Tornar a Educação inclusiva*. In O. Fávero, W. Ferreira, T. Ireland, & D. Barreiros (Org.). anped. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000184683>.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2013). *Competencias Interculturales: Marco conceptual y operativo*. Cátedra UNESCO – Diálogo intercultural Universidad Nacional de Colombia. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000251592.locale=en>.
- Organização das Nações Unidas para a Educação, as Ciências e a Cultura. (2017). *Manual para garantir inclusão e equidade na educação*. UNESCO no Brasil. <https://app.box.com/s/a9arn7vlzz7gol4lurh31y8yv4or1j0c>.
- Orientações Curriculares para a Educação de Infância (2016). *Ministério da Educação básica, Gabinete para a Expansão e Desenvolvimento da Educação Pré-escolar*. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Noticias_Imagens/ocepe_abril2016.pdf.
- Ouellet, F. (2002). L'éducation interculturelle et l'éducation à la citoyenneté: quelques pistes pour s'orienter dans la diversité des conceptions. *VEI Enjeux*, 129, 146-167. https://www.persee.fr/doc/diver_1299-085x_2002_num_129_1_1634.
- Pappámikail, L., Beirante, D., & Cardoso, I. (2022). *Conjunto de Materiais: Educação Inclusiva. Módulo 2: Diversidade, Equidade e Inclusão*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInclusiva/diversidade_equidade_e_inclusao_2022.pdf.
- Pedro, A., Pires, L., & González, R. C. (2007). Contributos da educação intercultural na construção de uma sociedade pluralista e democrática numa perspetiva comparada: Portugal e Espanha. *Antropológicas*, 10. Edições Universidade Fernando Pessoa. <https://bdigital.ufp.pt/bitstream/10284/1818/1/227-255.pdf>.
- Peralta, E. (2019). A integração dos “retornados” na sociedade portuguesa: identidade, desidentificação e ocultação. *Análise Social*, 54 (231), 310-337. <https://www.jstor.org/stable/26747547>.
- Pinto, T. R. R. (2025). O ambiente escolar intercultural: Um caminho possível? In F. A. S. C. Salles & M. M. Santos (Org). *Interculturalidade e Decolonidade: vozes brasileiras*. (pp. 109-117). Pimenta Cultural. https://www.pimentacultural.com/wp-content/uploads/2025/04/eBook_interculturalidade-decolonialidade.pdf.
- Ponzio, E., & Pacheco, J. (2018). *Reggio Emilia e Ponte: A génese de novas construções sociais de aprendizagem*. Edições MAHATMA.
- Portugal, G., & Laevers, F. (2018). *Avaliação em Educação pré-escolar – Sistema de Acompanhamento de Crianças*. Porto Editora.
- Quivy, R. & Campenhoudt, L. (1998). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Gradiva.

- Ramalho, L. S. (2015). Diversidade Cultural na Escola. *Revista Diversidade e Educação*, 3 (6), 29-36. <https://periodicos.furg.br/divedu/article/view/6376/4291>.
- Ramirez, M. P., & Torres, D. (2020). *Guia Antirumores en el ámbito educativo*. Diversit. <https://rm.coe.int/guia-antirumores-en-el-ambito-educativo/16809f976a>.
- Ramos, M. C. C. (2016). *Recomendação sobre A condição docente e as políticas educativas*. CNE- Conselho Nacional de Educação. https://www.cnedu.pt/content/noticias/CNE/Recomendacao_Condicao_Docent_e_final.pdf.
- Ramos, N. (2009). Diversidade cultural, educação e comunicação intercultural - políticas e estratégias de promoção do diálogo intercultural. *Revista Educação em Questão*, 34 (20), pp. 9-32. <https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/10555/1/Diversidade%20Cultural%2c%20Ed.%20e%20Comunica%2c%20a7%2c%20a3o%20Intercultural%20009.pdf>.
- Ramos, N. (2016). Educar para a interculturalidade e cidadania: princípios e desafios. In L. Alcoforado, J. A. G. Ferreira, A. G. Ferreira, M. P. Lima, C. Vieira, A. Oliveira & S. M. Ferreira (Org.). *Educação e Formação de Adultos Políticas, Práticas e Investigação* (pp. 189-202). Imprensa da Universidade de Coimbra. <https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/5834/1/Educar%20para%20a%20interculturalidade.pdf>.
- Raposo, F. (2009). *A literatura clássica no JI*. (Dissertação de mestrado, Universidade Aberta, Lisboa, Portugal) <http://hdl.handle.net/10400.2/1475>.
- Reggio Emilia Approach (2023). *Nidi e Scuole: L'educazione è un diritto*. <https://www.reggiochildren.it/reggio-emilia-approach/nidi-e-scuole/>.
- República Portuguesa. (2017). *Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania - ENEC*. XXI Governo Constitucional https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Projetos_Curriculares/Aprendizagens_Essenciais/estrategia_cidadania_original.pdf.
- Ribeiro, A. S., Cavalcanti, J., & Cruz, M. (2012). Perspetivas atuais da Educação Intercultural na promoção de uma escola Inclusiva. *Saber & Educar*, 0 (15). <http://dx.doi.org/10.17346/se.vol15.105>.
- Ribeiro, J. (2017). *O que é o lugar da fala?* Editora Letramento.
- Rinaldi, C. (2012). *Dialogando com Reggio Emilia: escutar, investigar e aprender*. Paz e Terra.
- Rosenberg, M. B.. (2021). *Comunicação Não-violenta: o segredo para comunicar com sucesso*. Alma dos Livros.
- Rodrigues, A. (1999). *Metodologia de Análise de Necessidades de Formação na Formação Profissional Contínua de Professores*. (Tese de doutoramento, Faculdade de Psicologia e de Ciências de Educação da Universidade de Lisboa, Portugal). <http://hdl.handle.net/10451/42133>.
- Rodrigues, A. (2019). Análise de necessidades de formação e formação contínua de professores. In M. Alves (Org.). *O tempo e o espaço da formação contínua de professores: Diagnóstico, processo e perspetiva*, (pp. 77-94). Edições Universitárias Lusófonas. <https://www.cenforma.net/wp-content/uploads/2020/02/book.pdf>.
- Rodrigues, M. A., & Esteves, M. (1993). *A análise de Necessidades na Formação Contínua de Professores*. Porto Editora.

- Roldão, M. C., Figueiredo, M., Campo, J., & Luís, H. (2009). O conhecimento Profissional dos Professores – Especialidade, Construção e Uso da Formação ao Reconhecimento. *Revista Brasileira de Formação de Professores*, 1 (2), 138-177.
<https://repositorio.ipl.pt/bitstream/10400.21/2900/1/Conhecimento%20profissional%20dos%20professores.pdf>.
- Rolo, D. (2022). O Reconhecimento no trabalho: Reconhecimento no trabalho, desprezo social e saúde mental. In R. Varela, R. della Santa, R. Leher, H. Silveira & D. Rolo (Coord.), *Do entusiasmo ao burnout? A situação social e laboral dos professores em Portugal hoje*, (pp.143-152). Edições Húmus.
- Sachs, J. (2009). Aprender para melhorar ou melhorar a aprendizagem: o dilema do desenvolvimento profissional contínuo dos professores. In M. A. Flores & A. M. Simão (Org.). *Aprendizagem e desenvolvimento profissional de professores: Contextos e perspectivas*. (pp. 99 - 118). Edições Pedagogo.
- Schwartz, F. T.; Lopes, G. P. & Veronez, L. F. (2016). A importância de nomear as emoções na infância: relato de experiência. In *Relato de Prática Profissional*, 20 (3), 637-639.
<https://www.scielo.br/j/pee/a/fvfXxhQpLRgGjwNQW4dMkfb/?format=pdf&lang=pt>.
- Sales, A. C., Berrueco, R. F., & Garcia, O. M. (2012). Escuela intercultural inclusiva: estudio de caso sobre procesos de autoevaluación. *Revista de Educación*, 358, 153-173.
<https://repositori.uji.es/xmlui/bitstream/handle/10234/61984/56420.pdf?sequence=1&isAllowed=y>.
- Sampaio, R. C., & Lycarinho, D. (2021). *Análise de conteúdo categorial: manual de aplicação*. Enap – Escola Nacional de Administração Pública.
https://repositorio.enap.gov.br/bitstream/1/6542/1/Analise_de_conteudo_categorial_final.pdf.
- Santomé, J. T. (2011). *A Desmotivação dos Professores*. Edições Pedagogo.
- Sarmiento, T. (2009). As Identidades Profissionais em Educação de Infância. *Locus SOCIO@L*, (2), 47-65. <https://doi.org/10.34632/locussocial.2009.10152>.
- Seco, G. M. (2002). *A satisfação dos professores. Teorias, modelos e evidências*. Porto Editora.
- Sequeira, Rosa Maria - A comunicação intercultural é uma utopia? In P. Petrov, P. Q. Sousa, R. López-Iglésias Samartim & E. J. T. Feijó (Eds.). *Avanços em Literatura e Cultura Portuguesas*. 3, 303-316. Através Editora.
<https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/2164/1/AlgarveLusitanistasFinal.pdf>.
- Sequeira, R. M. (2018). Da consciência crítica intercultural à educação para a cidadania global. *Revista Boletim Redipe*, 7 (7), 129-136.
<https://revista.redipe.org/index.php/1/article/view/526/500>.
- Sequeira, R. M., & Cardoso, S. M. A. (2020). O professor de Português e o ensino de crianças e jovens refugiados. *Linguarum Arena*, 11, 53-64.
<https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/12495/1/Sequeira%20e%20Cardoso.pdf>.
- Shulman, L.S., & Shulman, J.H. (2016). Como e o que os professores aprendem: uma perspectiva em transformação. *Cadernos Cenpec*, 6 (1), 120-142.
<http://dx.doi.org/10.18676/cadernoscenpec.v6i1.353>.

- Simão, A. M. V., Flores, M. A., Morgado, J. C., Forte, A. M., & Almeida, F. (2009). Formação de Professores em contextos colaborativos. Um projeto de investigação em curso. *Sísifo/ Revista de Ciências da Educação*, 8, 61-73. <http://sisifo.ie.ulisboa.pt/index.php/sisifo/article/view/134/225>.
- Silva, M. C., & Sarmiento, T. (2017). O brincar na infância é um assunto sério... In T. Sarmiento, F. I. Ferreira, & R. Madeira, *Brincar e Aprender na Infância* (pp. 39-56). Porto Editora.
- Silva, M. H. A. ., Oliveira, M. L. P. de, & Costa , A. A. (2024). Comunicação não violenta e os axiomas da comunicação: : intersecções teóricas. *Cambiassu: Estudos Em Comunicação*, 73–91. <https://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/cambiassu/article/view/24489/13422>.
- Souza, L. B. P. (2023). A importância da Educação Antirracista na Educação Infantil: Séries Iniciais. *Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação*, 253-268. <https://periodicorease.pro.br/rease/article/view/9613/3758>.
- Spaggiari, S., & Rinaldi, C. (2022). *As cem linguagens das crianças*. APEI.
- Spitzberg, B. H. S., & Changnon, G. (2009). Conceptualizing Intercultural Competence. In D. K. Deardorff (Ed.). *The SAGE Handbook of Intercultural* (pp. 2-52).
- Stake, R. E. (2007). *Investigación con estudio de casos*. Editora Morata.
- Tretinjak, A.; Kathrin, A.; Calado, P.; Beetham, J. & Ojanperä, P. (2017). *Communication Handbook for Equility Bodies: Framing Equility*. Equinet & PIRC. https://equineteurope.org/wp-content/uploads/2019/05/framing_equality_equinet_pirc_electronic.pdf.
- Thomas Dotta, L. T., & Lopes, A. (2021). O ciclo de vida dos professores e a extensão da idade da reforma: Perspetivas de estudo a partir de uma revisão de literatura. *Revista Portuguesa de Educação*, 34(2), 86–106. <https://doi.org/10.21814/rpe.18926>.
- Tomás, C., & Ferreira, M. (2020). Educação de Infância em Portugal: um retrato singular, 30 anos após a Convenção sobre os Direitos da Criança. *Cadernos de Educação de Infância*, 120, 8-17. Associação de Profissionais de Educação de Infância.
- Tuckman, B. W. (2005). *Manual de Investigação em Educação*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Varela, R., della Santa, R., Oliveira, H.M., Coimbra de Matos, A., Rolo, D., & Areosa, J. (2020). Desgaste, Condições de Vida e Trabalho em Portugal: uma perspetiva multidisciplinar. *Estudos Século XX*, 20, 183-210. <https://impactum-journals.uc.pt/estudossecxx/article/view/9287/7021>.
- Varela, R., della Santa, R., Leher, R., Silveira, H., & Rolo, D. (2022). *Do Entusiasmo ao Burnout? A situação social e laboral dos professores em Portugal hoje*. Edições Húmus.
- Vasconcelos, T. (2000). Educação de Infância em Portugal: perspetivas de desenvolvimento num quadro posmodernidade. *Revista Ibero-Americana de Educación*, 22, 93-115. <https://rieoei.org/RIE/article/view/1024/1948>.
- Vasconcelos, T. (2006). *A Educação de Infância - proposta de reflexão para um Debate Nacional sobre Educação*. <https://dne.cnedu.pt/dmdocuments/A%20educa%C3%A7%C3%A3o%20de%20inf%C3%A2ncia-propostas%20para%20reflex%C3%A3o.pdf>.

- Vasconcelos, T. (2007). A importância da Educação na Construção da Cidadania. *Saber (e) Educar*, 12, 109-117. http://repositorio.esepf.pt/bitstream/20.500.11796/714/2/SeE12A_ImportanciaTeresa.pdf.
- Vernon, M. D. (1973). *Motivação humana*. Vozes.
- Vieira, A. M., & Vieira, R. (2016). *Pedagogia Social, Mediação Intercultural e (Trans) formações*. Profedições.
- Vygotsky, L. S. (1979). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Process*. Harvard University.
- Vygotsky, L. S. (1991). *A Formação Social da Mente*. Livraria Martins Fontes Editora.
- Wilcox, D. (1994). *The Guide to Effective Participation*. Delta Press.
- Yin, R. K. (2001). *Estudo de caso: planejamento e métodos*. Bookm.
- Zabalza, M. A. (1997). *Diseño y Desarrollo Curricular*. Narcea.

ANEXOS

Anexo I

Autorização Direção Geral de Educação



mime.noreply@min-educ.pt
para mim

16:27 (há 1 hora) ☆ ↶ ⋮

Exmo(a)s. Sr(a)s.

O pedido de autorização do inquérito n.º 1282700001, com a designação *Inquérito por entrevista e Observação em contexto escolar*, registado em 18-02-2023, foi aprovado.

Avaliação do inquérito:

Exmo. (a) Senhor(a) Filomena de Fátima Caldas Meleiro Amorim

Cumpre-nos informar que o pedido de realização de inquérito em meio escolar é aprovado uma vez que, submetido a análise, cumpre os requisitos, devendo atender-se às observações aduzidas.

Com os melhores cumprimentos

José Carlos Sousa

Diretor de Serviços

DGE

Observações:

a) A realização dos Inquéritos fica sujeita a autorização da Direção do Agrupamento de Escolas do ensino público a contactar para a realização do estudo (Agrupamento de Escolas Carlos Amarante - Braga). Merece especial atenção o modo, o momento e condições de aplicação dos instrumentos de recolha de dados em meio escolar, porque onerosos, devendo fazer-se em estreita articulação com as Direções dos Agrupamento de Escolas e com os encarregados de educação ou quem tutele os menores.

b) Deve considerar-se o disposto legal em matéria de garantia de anonimato dos sujeitos e de sua não identificabilidade, confidencialidade, proteção e segurança dos dados pessoais a recolher e tratar no presente estudo, devendo prever-se medidas adequadas e específicas para a defesa dos direitos fundamentais e dos interesses do titular dos dados. Deste modo, procura-se garantir o tratamento lícito dos mesmos e a conformidade com os termos procedimentais indicados e legislação em vigor. Considerados os documentos que foram anexados e para efeitos da proteção de dados a recolher junto dos inquiridos resultam obrigações que o responsável se propõe cumprir, enunciadas nos documentos apresentados. Destas deve dar conhecimento a todos os inquiridos e a quem intervenha na recolha e tratamento de dados. É obrigatório recolher as declarações de consentimento inequívoco, informado e esclarecido, junto dos inquiridos, titulares dos dados, no caso de menores junto dos seus representantes legais. Recomenda-se que, dado o exposto, para efeitos de proteção de dados e cumprimento do disposto legal, o/a Encarregado/a de Proteção de Dados da entidade de ensino superior responsável pelo estudo possa apoiar todo o processo, ponderando acionar medidas de salvaguarda previstas na lei para segurança dos dados pessoais e devida proteção dos titulares.

Podem consultar na Internet toda a informação referente a este pedido no endereço <http://mime.dgeec.mec.pt>. Para tal terá de se autenticar fornecendo os dados de acesso da entidade.

Autorização Diretora do Agrupamento de Escolas

Filomena de Fátima Caldas Meleiro Amorim
Rua D. João da Guarda n.º 2
4715-331 Braga
email- fmameleiro@gmail.com
Telemóvel- 913066598

*Esta autorização
28/02/2023
HCB*

Braga, 28 de Fevereiro de 2023

Exma. Sr.ª. Diretora do
Agrupamento de Escolas [REDACTED]

Assunto: Pedido de autorização para realização de estudo no âmbito de Tese de Doutoramento em Relações Interculturais.

Filomena de Fátima Caldas Meleiro Amorim, educadora de infância pertencente ao Quadro de Agrupamento de Escolas Carlos Amarante, grupo de recrutamento 100, a exercer funções docentes no Jardim de Infância de [REDACTED], enquanto aluna do 2º Ano do Doutoramento em Relações Interculturais da Universidade Aberta, vem por este meio solicitar a V. Excia. autorização para realização de um estudo com as/os docentes do Departamento de Educação Pré-escolar, no âmbito da elaboração de Tese de Doutoramento.

A referida Tese está a ser orientada pela Professora Doutora Rosa Maria Sequeira Piedade, docente do Departamento de Humanidades da Universidade Aberta, tendo como tema "COMUNICAÇÃO INTERCULTURAL NA EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA".

A investigação pretende estudar no âmbito das competências interculturais que atitudes, sentimentos e motivações as/os educadores de infância expõem face à carreira, como atuam, acolhem e incluem as crianças oriundas de vários países nas suas salas de jardim-de-infância, que competências interculturais mobilizam para dar resposta adequada à diversidade cultural existente no espaço escolar e que necessidades de formação continua docente manifestam nesta área.

A importância e interesse investigativo resulta da convergência de três fatores - as transformações ocorridas nos contextos de educação de infância, fruto da inclusão de

Anexo II

Marcação do Focus Group



Boa tarde colegas, como estão?

No seguimento da nossa conversa via WhatsApp, venho por este meio confirmar a reunião para o dia 3 de maio pelas 17 horas, por ser o horário conveniente para todas.

No dia da reunião enviarei o link de acesso à mesma.

Agradeço a vossa disponibilidade, estando ao dispor para mais algum esclarecimento.

Atenciosamente

Filomena Meleiro

Envio do Link Caixa de entrada x



Boa tarde colegas!

Logo mais vamos realizar a nossa sessão de Focus Group para validarmos os instrumentos de recolha de dados (inquérito por entrevista e grelha de observação) conforme combinado anteriormente. Assim sendo, envio o link da reunião.

Agradeço a colaboração de todas, atenciosamente

Filomena Meleiro

Informações de participação do Google Meet

Link da videochamada: <https://meet.google.com/fiu-zvxz-dwe>

Anexo III

Bloco Temático	Objetivos	Indicadores	Questões
A. Recolha de dados pessoais	✓ Caracterizar as/os educadoras/es de infância entrevistadas/os.	<ul style="list-style-type: none"> Idade. Ano de conclusão da formação inicial. Anos de serviço. Habilitações académicas. 	<p>A1-Quantos anos tem?</p> <p>A2-Em que ano concluiu a sua formação inicial (habilitação para a docência)?</p> <p>A3-Tendo por base o ano letivo anterior, quantos anos de serviço tem?</p> <p>A4-Que habilitações académicas possui e em que área específica?</p>
B. Representações sobre a carreira docente	✓ Descrever os sentimentos, motivações e atitudes que as/os educadoras/es expõem	<ul style="list-style-type: none"> Sentimentos. Motivações. Atitudes. 	<p>B1-O que o/a levou a escolher a profissão de educador/a de infância?</p> <p>B2-O que valoriza mais no seu trabalho?</p> <p>B3-Quais as maiores dificuldades que encontra no exercício das suas funções docentes?</p>
C. Representações sobre interculturalidade	✓ Descrever as perspetivas que as/ os docentes têm em relação às questões de interculturalidade.	<ul style="list-style-type: none"> Perceção sobre interculturalidade no espaço escolar. Importância atribuída à interculturalidade no espaço escolar. 	<p>C1-Como promove o diálogo intercultural no grupo de crianças?</p> <p>C2-Que mais-valias identifica fruto da diversidade cultural em contexto escolar?</p> <p>C3-Sinalize alguma/s limitação/ões e/ou dificuldade/s decorrentes da diversidade cultural?</p>
D. Interculturalidade no Jardim de Infância.	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Descrever as práticas pedagógicas promovidas tendo em vista o acolhimento e inclusão de crianças no contexto escolar. ✓ Descrever as dificuldades e constrangimentos resultantes das práticas. ✓ Identificar boas práticas em contexto de Pré-escolar em grupos interculturais. 	<ul style="list-style-type: none"> • Que práticas pedagógicas são promovidas tendo em vista o acolhimento e inclusão de crianças no contexto escolar. • Que potencialidades, limitações e dificuldades resultam das práticas. • Exemplos de boas práticas em contexto de Pré-escolar. 	<p>D1-Fale-me um pouco do Modelo Curricular adotado na sua prática diária?</p> <p>D2-Esse Modelo Curricular permite-lhe desenvolver e implementar estratégias que promovam a inclusão de todas as crianças e suas culturas?</p> <p>D3-Que potencialidades identifica decorrentes da sua prática em contexto intercultural?</p> <p>D4- Que limitações e dificuldades identifica decorrentes da sua prática em contexto intercultural?</p> <p>D5- Como potencializa as dinâmicas resultantes da diversidade cultural existente na sua sala de jardim-de-infância?</p>
E- Competências de Comunicação Intercultural	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Explicar como se processa a comunicação intercultural. ✓ Descrever a relação que se estabelece com as crianças, os princípios éticos e comunicacionais subjacentes à comunicação intercultural. ✓ Descrever o papel que os diferentes atores (educadoras/es de infância, crianças e famílias) desempenham no âmbito de uma abordagem intercultural. 	<ul style="list-style-type: none"> • Como se processa a comunicação intercultural. • Que conhecimentos, habilidades, atitudes e valores as/os educadoras/es de infância mobilizam. • Qual é o papel que os diferentes atores (educadoras/es de infância, crianças e famílias) desempenham no âmbito de uma abordagem intercultural. 	<p>E1-Como caracteriza a relação criança-criança?</p> <p>E2-Como caracteriza a participação das famílias no quotidiano do jardim-de-infância?</p> <p>E3-Considera que as famílias aceitam a diversidade cultural?</p> <p>E4-Que estratégias utiliza para potenciar o acolhimento/ inclusão das crianças oriundas de diferentes culturas e suas famílias?</p>
F – Formação Contínua Docente	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Identificar as necessidades de formação contínua docente em comunicação intercultural. ✓ Identificar as motivações para a realização de ações de formação contínua em comunicação intercultural. 	<ul style="list-style-type: none"> • Que necessidades de formação contínua docente em comunicação intercultural os/os educadores/as de infância referem. • Quais as motivações para a realização de ações de formação contínua em comunicação intercultural. 	<p>F1- Já realizou alguma ação ou ações de formação sobre diversidade interculturalidade?</p> <p>F2-Indique duas ou três formações que tenha realizado sobre a temática diversidade cultural e interculturalidade?</p> <p>F3-Atendendo à formação que possui e às modificações operadas no contexto escolar fruto da diversidade cultural, sente-se preparado/a para enfrentar os novos desafios que lhe são colocados?</p> <p>F4-Em que medida considera que a formação contínua será capaz de a/o ajudar a ultrapassar dificuldades e limitações com que se depara no exercício das suas funções?</p> <p>F5-Considera que a formação proporcionada pelos Centros de Formação vão ao encontro às suas necessidades?</p> <p>F6-De que modo a formação em contexto (colegas de um mesmo Agrupamento ou escola que desenvolvem projetos de formação em colaboração, onde partilham conhecimentos, experiências, vivências, etc.) poderá ser uma mais-valia a ter em conta na capacitação das/os docentes?</p>

Jardim de Infância: _____

Educador/a de Infância: _____

Número de Crianças: _____ Idades: _____

Data	Atividade	Observações

Anexo IV

Legitimação da entrevista (consentimento informado)

A investigação intitulada “Comunicação Intercultural na Educação de Infância” tem como propósito aliar a teoria explorada durante o doutoramento em Relações Interculturais e a prática docente. Assim sendo, com a presente investigação, desejámos estudar no âmbito das competências interculturais que atitudes, sentimentos e motivações as/os educadores de infância expõem face à carreira, como atuam, acolhem e incluem as crianças oriundas de vários países nas suas salas de jardim-de-infância, que competências interculturais mobilizam para dar resposta adequada à diversidade cultural existente no espaço escolar e que necessidades de formação contínua docente manifestam nesta área.

A importância e interesse investigativo resulta da convergência de três fatores - as transformações ocorridas nos contextos de educação de infância, fruto da inclusão de crianças oriundas de diversos países, a observação dos normativos legais (OCEPE, 2016; Lei nº 5/97; MENA, 2016) e a constatação da existência de poucos estudos sobre a temática proposta.

A recolha de dados realizar-se-á com recurso de um Inquérito por entrevista, elaborado pela investigadora. Este é composto por seis Blocos temáticos, designados pelas letras A, B, C, D, E e F, totalizando vinte e cinco questões.

A recolha das respostas far-se-á através de gravação áudio, que terá um caráter confidencial, destinando-se exclusivamente ao propósito investigativo. Para garantir o total anonimato e confidencialidade das declarações, as entrevistas serão realizadas individualmente, em local, dia e hora escolhido pela/o entrevistada/o e as mesmas serão codificadas por letras (E de educador/a de infância seguida de um número - E1, E2, etc.). Os áudios resultantes serão preservadas pelo tempo estritamente necessário, sendo posteriormente destruídos. Todas/os são livres para não colaborar ou desistir da participação ao longo do estudo.

Sendo a vossa participação primordial para o desenvolvimento da investigação, agradeço a colaboração de todas/os, coloco-me ao dispor para esclarecer algum aspeto que tenha suscitado dúvidas. Para finalizar solicito a formalização da vossa colaboração, assinando o documento de consentimento informado.

Braga, _____ de _____ de 2023.

A investigadora

(Filomena Caldas Meleiro)

O/ A Educador/a de Infância _____

Anexo V

Notas de Campo

“O S. não fala como nós, não consigo perceber o que ele diz” criança G, nota de campo obs., 19 de setembro de 2023.

“O S. H. isola-se no recreio, não interage com os colegas. É o primeiro ano que está no JI e ainda está em período de adaptação. Por vezes chora e procura o adulto, pede para chamarem a mãe (quero a mamãe)”, investigadora, nota de campo obs., 19 de setembro de 2023.

“A W não come o almoço da componente de apoio à família. A mãe envia-lhe a comida de casa e ela come com os colegas a sua comida. A W. é paquistanesa e segundo estive a ler no outro dia eles tem algumas restrições relacionadas com o modo como os animais que comem são mortos. Ah! Também não comem carne de porco, a W. nunca trouxe. Não há problema, ela come com os colegas, mas come a sua comida de casa”, informação da educadora, nota de campo obs., 20 de setembro de 2023.

“A H. não fala, eu não consigo entender o que fala”, criança R., nota de campo obs., 20 de setembro de 2023.

“A L S. disse que não quer ser amigo do R.”, investigadora, nota de campo obs., 21 de setembro de 2023.

“O R. quer ir à casa de banho sozinho. Não gosta de utilizar a casa de banho quando estão lá os outros meninos. Espera para o final e fecha a porta; “A docente titular de grupo respeita o seu espaço.”, investigadora, nota de campo obs., 21 de setembro de 2023.

“A H. não come fiambre, nem bebe leite, nem iogurte”; “Não come carne de vaca.”; “É respeitada está restrição alimentar.”; investigadora, nota de campo obs., 21 de setembro de 2023.

“A R. isola-se durante o recreio, brincando sozinho”, investigadora, nota de campo obs., 22 de setembro de 2023.

“Eu não sou amiga da B., porque ela não quer brincar comigo. Ela não fala comigo.”, criança N., nota de campo obs., 22 de setembro de 2023.

“Não quero sentar-me ao lado do R. porque ele está sujo”, criança M., nota de campo obs., 22 de setembro de 2023.

“As mãos são diferentes, umas são da cor de pele e outras são mais castanhas.”, criança T., nota de campo 1, 25 de setembro de 2023.

“Podemos fazer gestos com as mãos para falar com os meninos que não falam como nós”, criança L., nota de campo 1, 25 de setembro de 2023.

“As mãos são para dizer olá e adeus”, criança J.M., nota de campo 1 de 26 de setembro de 2023.

“Podemos falar com as mãos fazendo gestos”, criança L., nota de campo 1 de 26 de setembro de 2023.

“Para fazer desenho, pintura, plasticina, eu gosto de fazer desenhos”, criança D., nota de campo 1, 26 de setembro de 2023.

“As mãos são diferentes, mas servem todas para sermos amigos; “Para fazer desenhos, brincar com os amigos, dar a mão aos amigos.”, criança H., nota de campo 1 de 27 de setembro de 2023.

“As mãos são de cores diferentes, muitas cores de pele diferentes, mas são bonitas:”, criança G., nota de campo 1 de 27 de setembro de 2023).

“As mãos são importantes para fazermos coisas boas e não importa se são diferentes, com cor diferente, todas podem fazer coisas, desenhar, fazer construções, brincar com os amigos e dar abraços ao pai e à mãe.”, criança I., nota de campo 1 de 28 de setembro de 2023.

“Las manos sirven para hacer arcilla y pintar. Me gusta pintar”[Educadora titular de grupo - As mãos servem para fazer plasticina e pintura. O L. diz que gosta de pintar].”, criança L., nota de campo 1 de 28 de setembro de 2023.

“Esta receita é das bolachas, não tem ovos. Eu não posso comer ovo”, criança A., nota de campo 2, 16 de outubro de 2023.

“A minha receita é brigadeiro. O brigadeiro leva chocolate e é doce. O chocolate vem de uma árvore que, não me lembro o nome (...) há muitas dessas árvores no Brasil. A árvore do chocolate [educadora de infância - chama-se cacauieiro] dá o chocolate. Eu gosto muito de chocolate”., criança M. L., nota de campo 2, 16 de outubro de 2023.

“A minha mãe faz canjica. A canjica leva milho e leite e açúcar. É doce e eu gosto”, criança E., nota de campo 2, 16 de outubro de 2023.

“Mi mamá hace arepas, com carne. A mi me gustan las arepas. Tienen harina e se hace en una sartén [educadora de infância - a mãe do S. faz uns bolinhos na frigideira com farinha de milho e com carne e ele gosta muito. Esta receita é do país do S. que é a Venezuela]”, criança S., nota de campo 2, 17 de outubro de 2023.

“Gosto desta comida, mas não me lembro do nome [educadora de infância - é arroz de cabidela]. A minha mãe não diz esse nome [educadora de infância - a tua mãe diz arroz de pica no chão porque esse é o nome que chamam aqui em Braga, mas também pode ser arroz de cabidela]. A minha avó diz que é arroz de chocolate, mas não é, não tem chocolate, tem frango”, criança G., nota de campo 2, 17 de outubro de 2023.

“Esta comida é massa com carne [educadora de infância - é massa à bolonhesa], é isso. Eu gosto têm massa esparquete e carne com molhinho. [educadora de infância - mas esta receita não é uma receita portuguesa. Esta receita é italiana]. A minha nono faz, ela nasceu nessa terra [educadora de infância - A tua avó nasceu na Itália?] Sim, é a nono”., criança T., nota de campo 2, 17 de outubro de 2023.

“É Pamonha Goiana, é com milho, a minha mamãe faz. [educadora de infância - A tua receita é de que país L.?.] Brasil.”, criança L., nota de campo 2, 17 de outubro de 2023.

“Chama-se Caldo de Macarra”, com amendoim e frango. [educadora de infância - É uma sobremesa?]. Não é uma comida do meu pai. [educadora de infância - é uma comida do país do teu

pai que é Guiné-Bissau]. *Sim, mas eu não comi em casa. A minha mãe não faz.*, criança B., nota de campo 2, 18 de outubro de 2023.

“Eu gosto desta comida, mas não sei o nome. [educadora de infância - Eu ajudo-te. É francesinha. Quem faz esta comida em tua casa?] É a minha mãe e eu gosto. Tem batatas fritas e salsicha e bife e queijo e ovo. [educadora de infância -Esta comida é de que país?] Não sei. [educadora de infância -Esta comida é de Portugal, duma cidade de Portugal, é do Porto]. Eu já fui ao Porto., criança D., nota de campo 2, 19 de outubro de 2023.

“O que é isso com essas cores todas?”, criança L., nota de campo 2, 16 de outubro de 2023.

“Essa é a terra onde nós vivemos.”, criança F., nota de campo 2, 16 de outubro de 2023.

“Este mapa é do país de Braga?”, criança A., nota de campo 2, 17 de outubro de 2023.

“Não sei como se chama essa bola.”, criança M. M., nota de campo 2, 17 de outubro de 2023.

“Onde está Portugal aí no globo terrestre?”, criança M., nota de campo 2, 18 de outubro de 2023.

“A cidade do L. está no globo?” [educadora de infância – Acho que queres saber onde está o país?] *“Sim, é o país”* [educadora de infância - Sim está aqui no Continente Americano. O país do L. é a Argentina], criança T., nota de campo 2, 18 de outubro de 2023.

“Eu tenho os cromos, essa é da Argentina. O Messi é da Argentina”., criança G., nota de campo 2, 18 de outubro de 2023.

“Essa é do Canadá”; *“ De Portugal, do Cristiano Ronaldo.”*, criança J., nota de campo 2, 19 de outubro de 2023.

“Good morning é bom dia, foi a professora A. de inglês que disse.”, criança H., nota de campo 2, 18 de outubro de 2023.

“Eu sei como se diz olá, é hello.”, criança M., nota de campo 2, 20 de outubro de 2023.

“A cidade cinzenta era muito feia e o senhor cinzento tinha cara de mau”, criança G., nota de campo 3, 6 de novembro de 2023.

“A cidade cinzenta ficou mais bonita porque já não era cinzenta”., criança L. , nota de campo 3, 6 de novembro de 2023.

“Eu gosto da cidade amarela porque tem muitas coisas bonitas, o sol, o carro era amarelo”., criança B., nota de campo 3, 6 de novembro de 2023.

“A família castanha tinha coisas bonitas e tinham tranças com bolinhas”., criança I., nota de campo 3, 6 de novembro de 2023.

“A cidade cinzenta ficou mais alegre com os amigos castanhos, amarelos e vermelhos. Ficou a cheirar melhor; cheirava à comida que eles traziam”., criança M., nota de campo 3, 7 de novembro de 2023.

“Eu gosto mais dos senhores amarelos, tinham loiças bonitas e amarelas e comidas boas. A cidade ficou amarela”., criança L., nota de campo 3, 7 de novembro de 2023.

“Eu gosto de todos, porque a cidade ficou colorida de castanho, amarelo e vermelho. Primeiro era muito feia toda cinzenta, depois ficou colorida”., criança A. I., nota de campo 3, 7 de novembro de 2023.

“Foi muito bom a cidade cinzenta ter cor, porque vieram outras famílias coloridas, com cores diferentes”; “As casas ficaram mais bonitas, os carros, havia carros de todas as cores, as árvores também tinham cores”; “o Senhor Carrancudo era mau, pintou tudo de novo de cinzento, mas quando foi para a cidade cor-de-rosa, o Senhor Resmungão não o quis lá e teve de se ir embora”; “Foi bem feito porque ele era muito mal”., criança R., nota de campo 3, 7 de novembro de 2023.

“O Senhor Carrancudo, no fim gostou da cidade colorida e ficou colorido também”., criança T., nota de campo 3, 7 de novembro de 2023.

“Era mais bonita a cidade colorida no final, as casas, as árvores e as pessoas, assim era mais bonito”., criança F., nota de campo 3, 8 de novembro de 2023.

“Os senhores vermelhos eram foram dos que gostei mais. Tinha penas na cabeça e colares muito bonitos. Eu gosto de colares e pulseiras.”, criança M., nota de campo 3, 8 de novembro de 2023.

“Os amarelos tinham comida diferente, pratos diferentes e muitas histórias. Os castanhos tinham tapetes e gostavam de dançar e os vermelhos tinham colares e roupas bonitas”; “Deram estas coisas à cidade cinzenta e ela ficou colorida”., criança H., nota de campo 3, 9 de novembro de 2023.

“Eu gostei da roupa e dos colares da família vermelha”., criança B., nota de campo 3, 9 de novembro de 2023.

“Eu gostei mais dos amarelos, tinham comida boa e um jarra muito colorida.”, criança N., nota de campo 3 de 9 de novembro de 2023.

“Gostei dos marrons, cantavam e dançavam e tinham o cabelo igual ao meu, que é aos cachinhos. A minha mãe também me faz tranças com bolinhas, eu gosto ”, criança B., nota de campo 3, 10 de novembro de 2023.

“Porque o Carrancudo era muito feio, com cara de mau e não gostava das cores, era muito mau, estava muito zangado. Depois, no fim ficou feliz a viver na cidade colorida e até ficou colorido”., criança M. L., nota de campo 3, 10 de novembro de 2023.

“O Sr. Carrancudo era racista, eu sei o que é racista, é chamar nomes e não gostar das pessoas diferentes de nós. Isso é muito mau, foi a minha professora que me disse.”, criança G., nota de campo 3, 10 de novembro de 2023.).

“O menino está triste”; “Foi porque um amigo não quis brincar com ele”., criança I., nota de campo 4, 20 de novembro de 2023.

“Esta menina está com medo, eu tenho medo do escuro e de ficar sozinha”., criança F., nota de campo 4, 20 de novembro de 2023.

“Está com raiva, tem a cara de zangado”; “Eu fico com raiva quando me tiram os brinquedos”., criança B., nota de campo 4, 21 de novembro de 2023.

“Esta menina está feliz porque foi brincar com os amigos.”, criança R., nota de campo 4, 24 de novembro de 2023.

“Está com raiva, porque queria uma coisa e a mãe não lhe deu.”, criança D., nota de campo 4, 24 de novembro de 2023.

“Estou feliz porque brinco com a D. e com a M.”; “Gosto de passear com a mãe e o pai e fico feliz”., criança C., nota de campo 4, 22 de novembro de 2023.

“Estou contente por ter amigos”., criança V., nota de campo 4, 22 de novembro de 2023.

“O S. estava triste porque não tinha amigos, agora já tem e joga à bola no recreio.”, criança L., nota de campo 4, 22 de novembro de 2023.

“Fico com raiva quando não querem ser meus amigos”; “Às vezes choro e fico triste”., criança L., nota de campo 4, 23 de novembro de 2023.

“Tenho medo se o meu irmão me assusta com os palhaços”; “Não gosto de ter medo, fico a tremer por dentro, aqui assim [aponta para o peito]”., criança B.L., nota de campo 4, 23 de novembro de 2023.

“Eu antes não gostava da escola, não tinha amigos e estava triste a chorar pela mamãe”; “Gosto da escola e da professora e dos amigos todos”., criança L., nota de campo 4, 24 de novembro de 2023.

[educadora de infância – How do you feel?], *“I’m fine, because I like being here. You helps me understand things”*, criança H., nota de campo 4, 24 de novembro de 2023.

“Eu não gosto quando os meninos me empurram no recreio, fico triste e choro.”; “Às vezes eu também empurro e os amigos já não querem ser mais amigos, isso é mau.”, criança D., nota de campo 4, 24 de novembro de 2023.

“O D. diz palavras feias e a professora fica triste e os amigos também. Não se pode dizer palavras feias para não ficarmos tristes.”, criança V., nota de campo 4, 24 de novembro de 2023.

“Vamos pensar um bocadinho no que ouvimos na história. O que é um preconceito?”, educadora de infância, nota de campo 5, 8 de janeiro de 2024.

“É quando nós pensamos que as pessoas são más só porque são diferentes de nós, mas não são.”, criança G., nota de campo 5, 8 de janeiro de 2024.

“Os meninos são diferentes, não têm a mesma cor da pele, porque há muitas cores de pele e não podemos ser maus para eles porque todos somos diferentes.”, criança A., nota de campo 5, 8 de janeiro de 2024.

“Como se sentem os amigos quando nós não queremos brincar com eles? Ficam chateados e isso é preconceito”, criança M. L. nota de campo 5, 8 de janeiro de 2024.

“Ficam triste e choram, às vezes porque isso é muito feio.”, criança H., nota de campo 5, 8 de janeiro de 2024.

“É não gostar das pessoas porque não têm a nossa cor.”, criança D., nota de campo 5, 9 de janeiro de 2024.

“Não queremos ser amigos de um menino e não o ajudamos.”, criança T., nota de campo 5, 9 de janeiro de 2024.

“Quem sabe o porquê das peles não serem todas iguais.”, educadora de infância, nota de campo 5, 10 de janeiro de 2024.

“Porque os avós viviam noutros sítios e lá estava muito calor e tinha muito sol e a pele tem uma coisa (ah), não me lembra o nome [educadora E6 - é a melanina], é isso, a melanina que com o calor, com o sol fica mais escura, a pele fica mais escura.”, criança G., nota de campo 5, 8 de janeiro de 2024.

“Porque os mais velhos viviam no Continente africano e lá está muito calor e o sol faz ficar mais moreno.”, criança B., nota de campo 5, 9 de janeiro de 2024.

“Porque são como os pais e os irmãos. Eles vivem num sítio que tem muito sol e ficam mais castanhos, com a pele mais escura.”, criança M., nota de campo 5, 9 de janeiro de 2024.

“A minha pele é como a do meu pai.”, criança F., nota de campo 5, 9 de janeiro de 2024.

“A pele é mais escura porque tem mais melanina.”, criança A., nota de campo 5, 10 de janeiro de 2024.

“O que é o racismo?”, educadora de infância, nota de campo 5, 11 de janeiro de 2024.

“Não ser amigo porque não conhecemos e pensamos que não queremos ser amigos porque o menino é diferente de mim.”, criança A. D., nota de campo 5, 11 de janeiro de 2024.

“É não gostar das pessoas porque são diferentes.”, criança B. R., nota de campo 5, 11 de janeiro de 2024.

“Quando não queremos ser amigos porque não somos iguais e pensamos que os meninos diferentes não são nossos amigos.”, criança F., nota de campo 5, 11 de janeiro de 2024.

“O que podemos fazer para ajudar a que todos se sintam bem na escola?”, educadora de infância, nota de campo 5, 12 de janeiro de 2024.

“Podemos conhecer e depois ser amigos.”, criança M. L., nota de campo 5, 8 de janeiro de 2024.

“Temos de ver que somos todos diferentes, mas podemos fazer desenhos, pinturas e construções, porque todos conseguimos fazer isso.”, criança W., nota de campo 5, 8 de janeiro de 2024.

“Podemos convidar para a festa de anos e para ir brincar na nossa casa. A H. foi brincar comigo na minha casa.”, criança A., nota de campo 5, 9 de janeiro de 2024.

“Podemos dizer que temos de ser amigos e andar no escorrega juntos e ajudar a fazer um puzzle difícil.”, criança B. M., nota de campo 5, 10 de janeiro de 2024.

“Somos todos diferentes, mas fazemos tudo na mesma na escola.”, criança E., nota de campo 5, 11 de janeiro de 2024.

“Brincar na casinha todos juntos e ser amigos de todos.”, criança D., nota de campo 5, 12 de janeiro de 2024.

“É ser mau e bater porque não gostamos dos meninos diferentes.”, criança I., nota de campo 5, 12 de janeiro de 2024.

“Não ser racistas. [E como podemos não ser racistas?, E13]. Podemos ajudar os amigos, dar abraços, dizer para não chorar e dar a mão.”, criança L., nota de campo 5, 12 de janeiro de 2024.

“Podemos pensar que somos todos diferentes, mas por dentro no coração somos iguais e fazemos tudo igual.”, criança Í, nota de campo 5, 12 de janeiro de 2024.

“Convidar para fazer um jogo, ajudar e dizer que é mau o racismo.”, criança A., nota de campo 5, 12 de janeiro de 2024.

“Vi na televisão a guerra, estavam muitos meninos a chorar e as casas estavam destruídas.”, criança G., nota de campo 6, 15 de janeiro de 2024.

“O R. que veio para a nossa escola estava triste e a chorar.” [educadora de infância – Sabes de onde veio o R. e porquê?] *“Veio da Ucrânia, porque já não tinha casa por causa da guerra. Depois foi embora para a casa dele de novo”*, criança M., nota de campo 6, 16 de janeiro de 2024.

“O R. não tinha pai?” [educadora de infância – Tinha, o pai teve de ficar na Ucrânia por causa da guerra.] *“O R. não falava como os meninos, mas depois já falava, ele gostava de estar aqui depois, mas às vezes tinha medo.”*, criança M. F., nota de campo 6, 16 de janeiro de 2024.

“*Eu vi na minha televisão, uns meninos que andavam num barco e depois o barco caiu e eles morreram.*”, criança P., nota de campo 6, 17 de janeiro de 2024.

“*Há muitas guerras e caem bombas, porque um homem muito mau, foi o meu pai que disse quer matar todos e ficar com as casas todas e com tudo*”, criança H., nota de campo 6, 17 de janeiro de 2024.

“*Eu não gosto da guerra, porque as pessoas ficam a chorar e não tem escola para os meninos, nem brinquedos, nem comida.*”, criança T., nota de campo 6, 18 de janeiro de 2024.

“*A A. era minha amiga, eu gostava de brincar com ela no recreio e na casinha.*”, criança B., nota de campo 6, 18 de janeiro de 2024.

“*Para onde foi a A.?*” [educadora de infância – Foi para Lisboa com a mãe e o irmão pequenino.]
“*Ela foi embora porquê?*” [educadora de infância – Porque tinha muitos amigos em Lisboa e aqui estava sozinha com a mãe e o irmão.], criança C., nota de campo 6, 19 de janeiro de 2024.

“*Onde estava o pai da Ivine?*”, criança G., nota de campo 7, 22 de janeiro de 2024.

“*A Ivine tinha medo?*”, criança W., nota de campo 7, 22 de janeiro de 2024.

“*A mãe da Ivine também tinha medo?*”, criança D., nota de campo 7, 22 de janeiro de 2024.

“*Onde está a Ivine agora?*”, criança S., nota de campo 7, 22 de janeiro de 2024.

“*Porque ela foi de barco e depois andou a pé com a mãe?*”, criança J. M. , nota de campo 7, 23 de janeiro de 2024.

“*Os senhores no barcos estavam a gritar e a chorar, tinham medo?*”, criança L., nota de campo 7, 23 de janeiro de 2024.

“*A Ivine ficou sem casa?*”, criança M., nota de campo 7, 24 de janeiro de 2024.

“*A H. também veio para a nossa escola por causa da guerra?* [educadora de infância – Não, a H. veio para Braga e para a nossa escola porque os pais dela vieram trabalhar para Braga. Os pais da H. são professores de música e estão a trabalhar na Gulbenkian. A Gulbenkian é uma escola de música, é uma escola onde se aprende música.], criança V., nota de campo 7, 24 de janeiro de 2024.

“*A H. e os pais são migrantes?*” [educadora de infância – Sim, a H. e os pais são migrantes, vieram para Portugal porque os pais da H. vieram trabalhar para uma escola de Braga. Não fugiram da guerra como a Ivine.], criança V., nota de campo 7, 24 de janeiro de 2024.

“*A Ivine foi para outro sítio, porque no seu havia guerra.*” [educadora de infância – Sabes como se chamam as pessoas que tem de fugir do seu país por causa da guerra e tem de ir para outro país?] “*É refugiado, a Ivine teve de fugir da guerra, ela é refugiada*”, criança K., nota de campo 7, 25 de janeiro de 2024.

“É quando não querem fugir, mas tem de fugir por causa da guerra.”, criança L., nota de campo 7, 26 de janeiro de 2024.

“A B. também é refugiada?[educadora de infância - A B. veio para Braga porque os pais vieram trabalhar para aqui, ela é refugiada?] “Não, o país dela que é, não me lembro do nome ?[educadora de infância – A B. veio de Angola] “Angola não tem guerra, pois não? ?[educadora de infância – Não, Angola não está em guerra] “Ela veio com a mãe e o pai, então ela é migrante.”, criança F., nota de campo 7, 26 de janeiro de 2024.

“No computador vimos o vídeo que ensina o que um refugiado, é quando tem guerra no seu país e as pessoas tem de fugir.”, criança H., nota de campo 7, 26 de janeiro de 2024.

“No computador disse que alguns meninos fogem sozinhos, mas a Ivine veio com a mãe. O pai ficou na guerra.”, criança R., nota de campo 7, 26 de janeiro de 2024.

“Gostei da música da China. Eu já conhecia, mas não era com estas palavras.”, criança G., nota de campo 8, 5 de fevereiro de 2024;

“Gostei mais da canção do país da A. que é a Argentina.” [educadora de infância – Sabes qual é a língua do país da A? Em que língua foi cantada a canção?] “Sei, foi em espanhol e falava num burrinho que tinha dor de cabeça.”, criança M., nota de campo 8, 6 de fevereiro de 2024.

Eu não percebi nada da canção do Kokoleoko, porque não falava como nós, mas gostei de dançar essa música.” [educadora de infância – E ainda te lembras do que quer dizer kokoleoke?] “Sim, lembro, é mãe põem-te a pé que o galo cantou.”, criança F., nota de campo 8, 7 de fevereiro de 2024.

“Eu já conhecia a canção da Loja do Mestre André. A Professora de música ensinou o ano passado. É a minha preferida, mas também gostei das outras. Da que gostei mais foi da do Brasil.”, criança G., nota de campo 8, 8 de fevereiro de 2024.

“A da França era muito grande e não gostei muito. Não consigo dizer o nome. [educadora de infância – Sur le pont D’Avignon.] “Gostei mais da Capiruí e do kokoleoko.”, criança K., nota de campo 8, 9 de fevereiro de 2024.

“De uma menina que estava triste.”, criança G., nota de campo 9, 5 de fevereiro de 2024.

“A menina que estava muito triste porque não tinha amigos.”, criança J. M.; nota de campo 9, 5 de fevereiro de 2024.

“A menina sentia-se triste porque não tinha amigos na escola nova, não falava como os outros meninos e ficava triste.”, criança S., nota de campo 9, 5 de fevereiro de 2024.

“Escondia-se debaixo das mesas e não brincava com os colegas.”, criança L., nota de campo 9, 5 de fevereiro de 2024.

“Tinha medo de não ter amigos e dos meninos não brincarem com ela.”, criança G., nota de campo 9, 6 de fevereiro de 2024.

“Encontrou um amigo na escola nova.”, criança H. , nota de campo 9, 6 de fevereiro de 2024.

“*Eu não tenho medo.*”, criança K., nota de campo 9, 5 de fevereiro de 2024.

“*Tenho medo do escuro e de aranhas.*”, criança B.R., nota de campo 9, 5 de fevereiro de 2024.

“*Ela vi que os outros meninos também tinham medo como ela.*”, criança J., nota de campo 9, 6 de fevereiro de 2024.

“*Foi um menino que lhe disse que também tinha medo e ela foi fazer uma pintura com ele e depois ficaram amigos e depois a menina não tinha um medo grande, era mais pequeno.*”, criança M., nota de campo 9, 6 de fevereiro de 2024.

“*De uma menina que veio para outro sítio [educadora de infância – Outro sítio, outro país] Sim outro país e ficou triste porque não tinha os amigos e estava numa escola onde não conhecia os meninos.*”, criança L., nota de campo 9, 7 de fevereiro de 2024.

“*A menina não queria falar com ninguém porque ela não sabia falar como nós. Era de um país onde não se fala como nós e por isso ela não tinha amigos e ficava com medo. Ficava com medo porque estava sozinha. Eu também tenho medo de ficar sozinha.*”, criança M. B., nota de campo 9, 7 de fevereiro de 2024.

“*Podíamos ser amigos dela, convidar para brincar, fazer mimosinhos.*”, criança T., nota de campo 9, 7 de fevereiro de 2024.

“*Eu tenho medo do escuro, acordo de noite e vou para a cama da mãe e do pai.*”, criança W., nota de campo 9, 7 de fevereiro de 2024.

“*A menina que estava triste porque não tinha amigos na escola nova.*”, criança M. B., nota de campo 9, 8 de fevereiro de 2024.

“*Porque não sabia falar. [educadora de infância – Não sabia falar?] Sim, ela não falava como os meninos da escola, falava de outra maneira e eles não sabiam o que ela falava.*”, criança A., nota de campo 9, 8 de fevereiro de 2024.

“*Aprender a falar como ela, algumas palavras como as dela.*”, nota de campo 9, 9 de fevereiro de 2024.

“*Ensinar a menina a falar como nós.*” [educadora de infância – E como podíamos fazer isso?] *Nós falávamos devagar e ela depois falava como nós.*”, criança G., nota de campo 9, 9 de fevereiro de 2024.

“*Eu tenho medo de cães, porque mordem. Um cão já mordeu o meu irmão.*”, criança F., nota de campo 9, 9 de fevereiro de 2024.

“*Ser amigos e brincar com ela e convidar para ir à nossa casa para brincarmos.*”, criança L., nota de campo 9, 9 de fevereiro de 2024.

“*Dizer para não chorar e dizer que temos medo e ser amigos.*”, criança C., nota de campo 9, 9 de fevereiro 2024.

“*Eu sei dizer pai em inglês, é father. Foi no inglês que aprendi.*”, criança H., nota de campo 10, 11 de março de 2024.

“*O pai na Índia é engraçado, é pitã.*” [educadora de infância – É pitã. Vamos pedir à H. para nos ensinar. H. how do you say father in bengali? It’s pitã.]. “*Pitã, ‘dá vontade de rir, é engraçado.*”, criança J. M., nota de campo 10, 11 de março de 2024.

“*Yo llamo mi padre de papá.*” [O L. diz que chama o pai de papá.], criança L., nota de campo 10, 12 de março de 2024.

“*Eu vou cantar esta canção para o meu pai e ele vai aprender a dizer pai destas formas todas diferentes e vai ficar feliz. Eu estou feliz com esta música*”, criança R., nota de campo 10, 12 de fevereiro de 2024.

“*Me gustaron las canciones.*” [A A. gostou das canções], criança A., nota de campo 10, 13 de fevereiro de 2024.

“*Em brasileiro é quase igual a nós, é papai.*” [educadora de infância – Que língua se fala no Brasil, sabes?] “*É brasileiro.*” [educadora de infância – É uma língua muito diferente da língua portuguesa?] “*Não, só um bocadinho e um bocadinho parecida.*” [educadora de infância – E porque será?] “*Não sei.*” [educadora de infância – Eu então digo, no Brasil falam português como em Portugal, tem é uma pronuncia um bocadinho diferente, mas é português que se fala no Brasil] “*Eu já sabia que era um bocadinho igual e um bocadinho diferente, eu pensei que era brasileiro.*”, criança M., nota de campo 10, 13 de março de 2024.

“*Eu gostei muito desta música do pai de muitas formas.*”, criança A., nota de campo 10, 13 de fevereiro de 2024.

“*Como é que se diz pai no Canadá, no país do C?*” [educadora de infância – C. sabes dizer pai em francês? Não lembro como dizer. O C. já está em Portugal há muito tempo e não se lembra era pequenino quando veio para Portugal. Eu ajudo, é père.] “*Père, é père, já sei.*”, criança T., nota de campo 10, 14 de março de 2024.

“*Podíamos fazer um trabalho com as bandeiras todas e todas as palavras do pai. Pintávamos as bandeiras e depois escrevíamos o nome pai dos países.*”, criança S., nota de campo 10, 15 de março de 2024.

“*Eu sei, eu sei, ditadura é não poder falar, porque vem os senhores maus e mandam as pessoas calar e depois vão presas.*”, criança T., nota de campo 11, 15 de abril de 2024.

“*A PIDE eram uns policias que estavam sempre a ouvir o que as pessoas, o José e os amigos diziam para irem para a prisão.*”, criança H., nota de campo 11, 15 de abril de 2024.

“*Censura, censura era não poder falar, não podiam beber coca-cola, nem ouvir as músicas que gostavam, nem ler as histórias que gostavam porque os senhores que mandavam em Portugal não deixavam.*”, criança A., nota de campo 11, 15 de abril de 2024.

“O José estava triste porque uns senhores maus estavam sempre a dizer-lhe para não falar.”, criança M., nota de campo 11, 15 de abril de 2024.

“As pessoas não gostavam de Portugal porque todos tinham medo daqueles senhores maus. Não me lembra como era o nome deles”. [educadora de infância – Era a PIDE, a PIDE era uma polícia que prendia as pessoas que falavam e não gostavam do governo de um senhor chamado Salazar.] *“O José e os outros meninos seus amigos não podiam falar, pois a PIDE vinham e fazia shiu, shui, shui e eles ficavam com medo de ir para a prisão.”*, criança G., nota de campo 11, 15 de abril de 2024.

“Os senhores da policia andavam a escutar o que as pessoas diziam e depois levavam as pessoas para a prisão.”, criança L., nota de campo 11, 15 de abril de 2024.

“As pessoas não podiam falar alto na rua, não podiam cantar, era muito triste e feio tudo escuro e triste.”, criança G., nota de campo 11, 16 de abril de 2024.

“Esta história é parecida com a do Sr. Carrancudo. Era tudo cinzento e triste como na terra do Sr. Carrancudo. As pessoas estavam tristes.”, criança J. M., nota de campo 11, 16 de abril de 2024.

“Lá não se podia falar. Não se podia brincar, não havia escolas como nós temos.”, criança P., nota de campo 11, 16 de abril de 2024.

“Liberdade é poder falar do que nós gostamos, é brincar com os amigos na escola nas construções ou nos desenhos.”, criança L., nota de campo 11, 16 de abril de 2024.

“Fatrenidade, não sei dizer isso”. [educadora de infância – Fraternidade, sabes o que é K?] *“Sei, é ser amigo de todos e brincar juntos e quando os amigos não querem brincar como nós queremos, é não ficar triste, nem zangado.”*, criança K., nota de campo 11, 17 de abril de 2024.

“Esta canção é igual a do pai, só que fala da mãe, diz a palavra mãe em muitas palavras diferentes.”, criança A., nota de campo 12, 29 de fevereiro de 2024.

“Mother é mãe em inglês foi a professora de inglês que me ensinou.”, criança J., nota de campo 12, 30 de abril de 2024.

“Eu conheço as bandeiras todas, a do país do S., do L e da A. A do S. é da Venezuela, e a do L. e da A. é Argentina.”, criança P., nota de campo 12, 2 de maio de 2024.

“Gostei muito de poder participar neste dia nas atividades propostas pelas educadoras. Só de ver o sorriso de felicidade da minha filha já valeu a pena ter tirado um dia de férias.”, mãe da L.L., nota de campo 13, 15 de maio de 2024.

“Já costumo participar quando posso, o trabalho nem sempre nos deixa faltar. Gostei muito de organizar uma atividade experimental sobre os vulcões e as crianças mostraram-se muito interessadas e motivadas. Foi muito bom para mim e para o meu filho e penso que para todas as crianças. Só tenho pena que os horários dos pais não lhes permita participarem como gostariam.”, mãe do T., nota de campo 13, 15 de maio de 2024.

“We enjoyed participating in this activity. We were able to bring our profession to H.'s school and the instrument we play, the sitar. The children loved it and we are very happy. It's great to be

welcomed, we hope to come more often and show you our culture, music, food and clothes.”, pais da H., nota de campo 13, 15 de maio de 2024.

“Estamos muy felices y S. me dijo, Mamá, mi corazón late muy rápido, estoy muy feliz. Siempre que nos inviten y podamos, mi marido y yo iremos. S. está muy feliz, fue genial poder hacer algunas actividades con él y sus amigos.”, pais do S., nota de campo 13, 15 de maio de 2024.

“No Brasil também tem o Dia da Família, no dia 8 de dezembro. Lá a gente costumava participar, aqui é a primeira vez e estamos a gostar muito. O nosso filho está muito contente, já andava a falar neste dia há muito tempo, desde que o professora falou ele dizia, mamãe você vai na minha escola? Gostamos muito e foi bom fazer um docinho para as crianças.”, mãe do P., nota de campo 13, 15 de maio de 2024.

“Nós costumamos festejar o Dia da Família, porque permitem que venha à escola pelo menos um elemento da família, ou a mãe, ou o pai, também já vieram avós e irmãos mais velhos. Esta atividade é sempre bem recebida pelos pais, que já estão habituados e até deixam um dia de férias para poder participar. Também é uma maneira de todos se conhecerem melhor e interagirem. É sempre um dia muito positivo, mesmo que os pais não organizem nenhuma atividade, nos preparamos sempre alguma, jogos, pinturas, músicas e divertem-se muito. As crianças sentem-se muito felizes, pois é um dia diferente.”, educadora de infância, nota de campo 13, 15 de maio de 2024.

“Este ano foi a primeira vez que festejamos o Dia da Família. A atividade foi programada em colaboração com as famílias, que decidiram fazer um passeio pela freguesia e um pic-nic. Todas as crianças tiveram alguém da família, se não foram os pais estavam os avós, foi muito giro. Divertimo-nos muito, foi muito bom ver como as crianças felizes e as famílias também. Este tipo de atividades é uma mais-valia enquanto estratégia de aproximação de todos à escola e para nós educadoras de infância é muito importante pois os pais são aliados muito valiosos no nosso trabalho”. Educadora de infância, nota de campo 13, 15 de maio de 2024.

“Gostei muito de ouvir a música dos pais da menina indiana, peço desculpa mas não sei o nome. Não conhecia aquele instrumento, é uma espécie de guitarra não é? E as roupas deles são muito bonitas. Gostei muito de os conhecer. E de ver um bocadinho da cultura deles. Estes encontros são muito bons para nos conhecermos, porque se não tivermos estes momentos quase nem nos vemos sempre todos a correr a trazer os miúdos a ir trabalhar, não temos tempo para nada. Eu gostei muito desta atividade e vi que as crianças e as professoras estavam muito contentes por estarmos na escola.”, mãe do L. A., nota de campo 13, 15 de maio de 2024.

“Fiquei contente porque a minha mãe veio à escola e fez um jogo comigo. Eu mostrei a escola e o recreio e fizemos plasticina. Eu gostava que ela viesse sempre.”, criança A., nota de campo 13, 15 de maio de 2024.

“O pai e a mãe contaram um história aos meninos. A história era minha, era a história da Família [O livro da Família de Todd Parr], tinha muitas famílias diferentes, a mãe foi comprar a história ao Braga Parque. Eu estou contente e apetece-me pular. Eu gosto muito quando a mãe e o pai estão aqui na escola, mas não pode ser sempre porque a mãe e o pai tem de trabalhar, foi a mãe que disse”, criança G., nota de campo 13, 15 de maio de 2024.

“As atividades que foram realizadas com a família como atividade marcante de partilha de conhecimentos, experiências de vida e de muitos afetos. Com o lema “Todas as famílias são diferentes, mas todas são especiais”, todas as famílias participaram na decoração das casas representativas de cada família das crianças e as que tiveram disponibilidade (pais/mães, avós(ôs), irmãos(ãs), primos(as)), vieram à escola partilhar histórias de livros e de vida, falar das suas profissões desde as mais artesanais às mais científicas, mostrar e falar sobre alguns animais (peixes, tartaruga, gatos), apresentar e tocar instrumentos musicais (cavaquinho, saxofone, guitarra elétrica, viola de arco, violino, baixo, guitarra, reco reco, bombos e concertina). Tivemos a participação de alguns elementos do grupo “Rufar Espinho” e da banda de música popular e tradicional “ZecAdegas”, familiares das crianças. Nas profissões, uma enfermeira, uma investigadora/cientista, uma arquiteta e higienista e segurança no trabalho, técnico de informática e presidente junta, uma operária e uma artesã, todas partilharam com as crianças, experiências de vida e da sua profissão, assim como alguns instrumentos de trabalho. educadora de infância, nota de campo 13, 16 de maio de 2024.

“O jogo que tinha o pano [o lencinho] era muito bom. Tínhamos de ver quem deixava o pano no chão e correr para apanhar o amigo. Eu apanhei a M. Ela corre pouquinho e eu apanhei-a.”, criança I., nota de campo 14, 3 de junho de 2024.

“ O jogo que a B. trouxe, o do mar, da terra e do ar foi o que mais gostei. Tínhamos de ter atenção para não perdermos, porque era muito rápido. Foi muito bom jogar com os colegas no recreio e agora podemos fazer estes jogos lá fora sempre porque já sabemos.”, criança L., nota de campo 14, 4 de maio de 2024.

“O jogo do Brasil, amarelinha é como a macaca. A minha irmã já me tinha ensinado. Eu gostei mais desse.”, criança G., nota de campo 14, 3 de maio de 2024.

“Eu gostei mais daquele que era para tirar o rabo do menino que estava atrás [pega a cauda]. A minha equipa ganhou porque fomos mais rápidos. Era muito engraçado esse jogo, mas eu gostei de todos.”, criança L. L., nota de campo 14, 3 de maio de 2024.

“Os quadros do Romero Brito foram dos que mais gostei, porque tinham flores e bichinhos com muitas cores. Ele é um pintor do Brasil e faz quadros muito coloridos.”, criança D., nota de campo 15, 24 de junho de 2024.

“Eu gostei daquela senhora que tinha uma roupa diferente. [educadora de infância – Gostaste da Esther Mahlangu] Sim foi dessa, porque tinha umas roupas coloridas e colares e pintava as casas com a avó na África. Eu gostei das pinturas que ela faz, tem muitas cores e formas geométricas.”, criança H. , nota de campo 15, 24 de junho de 2024.

“Os quadros que tem muitos retângulos amarelos, azuis e vermelhos são os meus preferidos. Eram dum senhor que já morreu, tinham muitos retângulos e eu gostei mais desses.”, criança F., nota de campo 15, 25 de junho de 2024.

“Eram do Brito do Brasil e gostei mais do peixinho e do ursinho. Tinha bolas e quadrados e triângulos com muitas cores, vermelho, amarelo, azul, preto, esses eram os que eu gostei mais.”, criança G. A., nota de campo 15, 25 de junho de 2024.

“A senhora da África, a pintora, eu gostei mais das pinturas dela porque parecia um tapete.”, criança T., nota de campo 15, 26 de junho de 2024.

Anexo VI

Convite formal para participar na investigação Caixa de entrada x



Filomena de Fátima Caldas Meleiro Amorim | [Redacted]

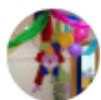
Boa tarde colegas, como estão?

Serve o presente para formalizar o convite feito anteriormente na reunião de DEPE para colaborarem na investigação intitulado " Comunicação Intercultural na Educação de Infância". Agradeço a vossa disponibilidade, colocando-me ao dispor para esclarecer algum aspeto que tenha suscitado dúvidas. Mais informo que durante o mês de julho e tal como combinado, realizei as entrevistas em data , hora e local da vossa conveniência.

Muito obrigada a todas, atenciosamente

Filomena Meleiro

Confirmar participação



Olá, Mena!

Podes contar comigo, depois marcamos o dia, hora e local da entrevista.

Beijinhos.



para filomenafatimaamorim ▾

Olá Filomena!

Podes contar comigo. Depois combinamos o dia da entrevista.

Bjs



Anexo VII

Bloco Temático	Objetivos	Indicadores	Questões
A- Recolha de dados pessoais	✓ Caracterizar as/os educadoras/es de infância entrevistadas/os.	<ul style="list-style-type: none"> • Idade. • Ano de conclusão da formação inicial. • Anos de serviço. • Habilitações académicas. 	<p>A1-Quantos anos tem? A2-Em que ano concluiu a sua formação inicial (habilitação para a docência)? A3-Tendo por base o ano letivo anterior, quantos anos de serviço tem? A4-Que habilitações académicas possui e em que área específica?</p>
B- Representações sobre a carreira docente	<p>✓ Descrever os sentimentos, motivações e atitudes que as/os educadoras/es expõem face à carreira.</p> <p>1-Que sentimentos, motivações e atitudes expõem face à carreira?</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Sentimentos. • Motivações. • Atitudes. 	<p>B1-O que o/a levou a escolher a profissão de educador/a de infância? B2-O que valoriza mais no seu trabalho? B3-Quais as maiores dificuldades que encontra no exercício das suas funções docentes?</p>
C- Representações sobre interculturalidade	<p>✓ Descrever as perspetivas que as/ os docentes têm em relação às questões de interculturalidade.</p> <p>2-Que perspetivas têm em relação às questões de interculturalidade?</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Perceção sobre interculturalidade no espaço escolar. • Importância atribuída à interculturalidade no espaço escolar. 	<p>C1-Como promove o diálogo intercultural no grupo de crianças? C2-Que mais-valias identifica fruto da diversidade cultural em contexto escolar? C3-Sinalize alguma/as limitação/ões e/ou dificuldade/s decorrentes da diversidade cultural?</p>
D- Interculturalidade no Jardim de Infância	<p>✓ Descrever as práticas pedagógicas promovidas tendo em vista o acolhimento e inclusão de crianças no contexto escolar.</p> <p>✓ Descrever as dificuldades e constrangimentos resultantes das práticas.</p> <p>✓ Identificar boas práticas em contexto de Pré-escolar em grupos interculturais.</p> <p>3-Que práticas pedagógicas promovem relacionadas com o acolhimento e inclusão de crianças no contexto escolar?</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Que práticas pedagógicas são promovidas tendo em vista o acolhimento e inclusão de crianças no contexto escolar. • Que potencialidades, limitações e dificuldades resultam das práticas. • Exemplos de boas práticas em contexto de Pré-escolar. 	<p>D1-Fale-me um pouco do Modelo Curricular adotado na sua prática diária? D2-Esse Modelo Curricular permite-lhe desenvolver e implementar estratégias que promovam a inclusão de todas as crianças e suas culturas? D3-Que potencialidades identifica decorrentes da sua prática em contexto intercultural? D4- Que limitações e dificuldades identifica decorrentes da sua prática em contexto intercultural? D5- Como potencializa as dinâmicas resultantes da diversidade cultural existente na sua sala de jardim-de-infância?</p>
E-Competências de Comunicação Intercultural	<p>✓ Explicar como se processa a comunicação intercultural.</p> <p>✓ Descrever a relação que se estabelece com as crianças, os princípios éticos e comunicacionais subjacentes à comunicação intercultural.</p> <p>✓ Descrever o papel que os diferentes atores (educadoras/es de infância, crianças e famílias) desempenham no âmbito de uma abordagem intercultural.</p> <p>4-Como se processa a comunicação intercultural na sala de jardim-de-infância?</p> <p>5 – Que papéis devem desempenhar no âmbito de uma abordagem intercultural?</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Como se processa a comunicação intercultural. • Que conhecimentos, habilidades, atitudes e valores as/os educadores/es de infância mobilizam. • Qual é o papel que os diferentes atores (educadoras/es de infância, crianças e famílias) desempenham no âmbito de uma abordagem intercultural. 	<p>E1-Como caracteriza a relação criança-criança? E2-Como caracteriza a participação das famílias no quotidiano do jardim-de-infância? E3-Considera que as famílias aceitam a diversidade cultural? E4-Que estratégias utiliza para potenciar o acolhimento/ inclusão das crianças oriundas de diferentes culturas e suas famílias?</p>
F-Formação contínua docente	✓ Identificar as necessidades de formação contínua docente em comunicação intercultural.	<ul style="list-style-type: none"> • Que necessidades de formação contínua docente em comunicação 	<p>F1- Já realizou alguma ação ou ações de formação sobre diversidade/ interculturalidade? F2-Indique duas ou três formações que tenha realizado sobre a temática diversidade cultural e interculturalidade?</p>

	<p>✓ Identificar as motivações para a realização de ações de formação contínua em comunicação intercultural.</p> <p>6-Quais as necessidades de formação contínua docente em comunicação intercultural?</p>	<p>intercultural os/os educadores/as de infância referem.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Quais as motivações para a realização de ações de formação contínua em comunicação intercultural. 	<p>F3-Atendendo à formação que possui e às modificações operadas no contexto escolar fruto da diversidade cultural, sente-se preparada/o para enfrentar os novos desafios que lhe são colocados?</p> <p>F4-Em que medida considera que a formação contínua será capaz de a/o ajudar a ultrapassar dificuldades e limitações com que se depara no exercício das suas funções?</p> <p>F5-Considera que a formação proporcionada pelos Centros de Formação vão ao encontro às suas necessidades?</p> <p>F6-De que modo a formação em contexto (colegas de um mesmo Agrupamento ou escola que desenvolvem projetos de formação em colaboração, onde partilham conhecimentos, experiências, vivências, etc.) poderá ser uma mais-valia a ter em conta na capacitação das/os docentes?</p>
--	---	---	--

Anexo VIII

Exma. Senhora Diretora

Agrupamento de Escolas [REDACTED]

Filomena de Fátima Caldas Meleiro Amorim, Portadora do Cartão de cidadão n.º 07786074, residente na Rua D. João da Guarda nº 2 – 4715 331 Braga, educadora de infância pertencente ao Quadro de Agrupamento de Escolas Carlos Amarante, em exercício efetivo de funções neste Agrupamento de Escolas, vem por este meio solicitar a concessão de dispensa total da componente letiva ao abrigo do artigo 79º do ECD, ponto 3.

Neste sentido, observando o artigo 82º do Decreto-Lei nº 41/2012 de 21 de fevereiro, dispõem-se a realizar trabalho a nível individual, a saber:

Ponto 2) - Elaboração de estudos e trabalhos de investigação de natureza pedagógica ou científico-pedagógica.

Ponto 3, alínea c) – Participação em reuniões de natureza pedagógica e legalmente convocadas, d) – A participação, devidamente autorizada em ações de formação contínua que incidam sobre conteúdos de natureza científico-didática com ligação à matéria curricular lecionada, bem como as relacionadas com as necessidades de funcionamento da escola definidas no respetivo projeto educativo ou plano de atividades, f) – A realização de estudos e de trabalhos de investigação que entre outros objetivos visem contribuir para a promoção do sucesso escolar e educativo e n) – A produção de materiais pedagógicos.

Aguarda Deferimento,

Braga, 26 de junho de 2023

Filomena de Fátima Caldas Meleiro Amorim

[REDACTED]

Bom dia,
Filomena

Está autorizada.
Por lapso, o email não seguiu.

Com os melhores cumprimentos

A Diretora

[REDACTED]

Agrupamento de Escolas [REDACTED]

[REDACTED]

4710-428 BRAGA

Anexo IX

Departamento do pré-escolar

Mês	Data	Atividade	Descrição resumida da atividade, referindo finalidades/objetivos específicos	Dinamizador	Público-alvo	Custo/orçamento previsto (escola)	Objetivos PE
out; nov; dez; jan; fev; mar; abr; mai; jun		Projeto de investigação-ação - "Quem Sou? Comunicação Intercultural na Educação de Infância".	Esta atividade é proposta pela educadora Filomena Amorim, no âmbito do seu Doutoramento, e é desenvolvida em colaboração com todas as educadoras do agrupamento; Face à heterogeneidade cultural existente nos JI (s) e aos desafios da coexistência desta diversidade, pretendemos desenvolver um conjunto de atividades promotoras de competências na Área da Formação Pessoal e Social (construção da identidade e da autoestima; consciência de si como aprendiz e convivência democrática e cidadania), Área da Expressão e Comunicação (artes visuais; jogo dramático e teatro; música; dança e domínio da linguagem oral e abordagem à escrita e matemática) e Área do Conhecimento do Mundo (conhecimento do mundo social). Estas atividades permitir-nos-ão também, promover alguns dos objetivos do Referencial de Educação para o Desenvolvimento (2016), a saber - identificar saberes e interesses das crianças sobre os diferentes países de origem; identificar/ analisar as estratégias utilizadas para integrar as crianças migrantes no grupo; promover relações de respeito pelo outro, igualdade e enriquecimento mútuo entre pares mediante a interação, a partilha de valores, atitudes e conhecimentos; reconhecer influências de outros países e culturas no dia-a-dia, promover o reconhecimento e a valorização da diversidade como oportunidade e fonte de aprendizagem para todos; sensibilizar para a diversidade existente no Mundo, dando destaque à aquisição de novos conhecimentos, atitudes e valores em prol de uma sociedade que respeite a diversidade/ interculturalidade; desenvolver competências de comunicação intercultural, promovendo a interação a diferentes níveis, nomeadamente ao nível linguístico, social e cultural; analisar/ avaliar o desenvolvimento de competências interculturais nas crianças do pré-escolar, identificando as principais aprendizagens realizadas e analisar/ avaliar a necessidade e interesse formativo das docentes, encetando esforços junto do Agrupamento e do Centro de Formação Sá de Miranda para a promoção de ações de formação sobre interculturalidade.		Docentes: Pessoal não docente; Encarregados de educação/Comunidade; Alunos (P3 JI ESP1; P3 JI PED1; P3 JI SME1; P3 JI SOB1; P3 JI SPE1; P4 JI GUA3; P4 JI SME2; P4 JI SOB2; P4 JI SPE2; P4 JI GUA4;)	0 €	I, 2; II, 3; II, 6
nov		Atividades especiais	Atividades especiais	CP 100; CP 110; Helena Maria	Docentes; Pessoal não	0 €	I, 2; II, 3; II, 4; II, 9

Anexo X

Planificação de atividades

Data	Tempo da Rotina	Atividade	Competências a desenvolver¹	Recursos	Avaliação

¹ De acordo com as Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar (OCEPE, 2016).

Anexo XI

Transcrições dos Inquérito por entrevista

Entrevista realizada em - 12 de junho de 2023 **Horário** - 9:00 às 9:35
Identificação da educadora de infância - E1

Bloco Temático	Questões	Respostas
A - Recolha de dados	A1 - Quantos anos tem?	62.
	A2 - Em que ano concluiu a formação inicial (habilitação para a docência)?	1984.
	A3 - Tendo por base o ano letivo anterior, quantos anos de serviço tem?	39.
	A4 - Que habilitações académicas possui e em que área específica?	Tenho licenciatura e especialização em supervisão, metodologia e supervisão em educação de infância.
B- Representações sobre a Carreira Docente	B1 - O que a levou a escolher a profissão de educadora de infância?	Na altura não sei, talvez não sei, não sei. É assim, foi uma coisa que surgiu, aliás eu fiz a admissão ao curso e suspendi-o por um ano, portanto estive ali naquela, naquele, não sabia se ia se não ia, estive ali a tentar compreender se era aquilo que queria, percebes? Foi ali uma questão de pensar bem aquilo que queria. Foi isso que aconteceu.
	B2 - O que valoriza mais nos seu trabalho?	Olha o contacto com os meninos, só. Com as experiências que eles me trazem, com a experiência que eu lhes dou, ou que tento que eles comecem a fazer, sobretudo as crianças. Para mim é o fundamental, são eles. O resto, tudo que seja acessório a mim não me diz muita coisa. Isto é o que me diz mais. A parte burocrática a mim não me diz nada pronto. Tenho de a fazer, mas não é uma coisa que me interesse, eu acho que é muito melhor o contacto que a gente tem diário e o que pensa, as experiências que pensa, os temas que vai abordar, os interesses, auscultar os interesses das crianças, isso tem mais interesse que a parte burocrática. Para mim a parte burocrática é enfadonha. É isso mesmo.
	B3 - Quais as maiores dificuldades que encontra no exercício da sua função docente?	Agora, eu agora acho que se encontram mais. Porque os meninos já são, com é que eu hei de explicar, os meninos já trazem de casa coisas, coisas, que eu digo coisas, coisas novas para nós de várias áreas, portanto os meninos agora, são muito menos interessados, estão mais interessados no digital, não é? Os pais não têm tanta, tanto tempo ou quer dizer, procuram não ter tempo porque tempo a gente arranja sempre, tempo para estar com eles, portanto agora acho que eles estão mais pobres até a nível de linguagem, de conhecimentos, estão muito fixados em coisas eletrónicas pronto, não sei, é mais difícil agora, no início era muito mais agradável. Agora é mais difícil, também a idade já não é a que era há 30 anos atrás e as coisas tornam-se mais difíceis e os pais hoje em dia também acho que são muito exigentes naquilo que não sabem o que

		hã- de exigir, são fazem-se notar por pequenas coisas que não tem importância nenhuma no decorrer do nosso trabalho, mas é isso, sobretudo é isso, é isso.
C - Representações sobre interculturalidade	C1 - Como promove o diálogo intercultural no grupo de crianças?	Olha, eu promovi este ano mais porque tenho, recebi duas crianças no fim de março, duas crianças oriundas do Brasil. Uma que não era, que não fala e outra que fala, pronto. Que vem com uns conhecimentos e uma linguagem que nós não usamos. Agora durante os anos anteriores eu fazia esta abordagem de como é que se falava aqui, qual era o país, este ano foi mais vincado porque ele traz expressões que nós não usamos aqui, que não querem dizer a mesma coisa, portanto nós começamos a ver essa questão de apesar de falarmos a mesma língua, não temos os mesmos significados para as mesmas coisas. Portanto foi por aí, ver o país dele, o que se fazia lá e pronto fomos trabalhando essas coisas, para ele também ter, porque é um menino que vai para o 1º ciclo, para ele ter consciência de que aqui as coisas são um bocadinho diferentes. Com o outro, a gente vai falando, eu acho que ele ouve, ouve, mas depois mostrar não consegue. Porque ele não faz e não fala.
	C2 - Que mais- valias identifica fruto da diversidade cultural existente no espaço escolar?	Para as crianças e até para nós educadoras é uma vantagem, porque a gente vai ter conhecimento de umas realidades que a gente não tem. Porque por muito que saiba e por muito que visite muitos países, e que faça muitas viagens, não tem a consciência de como é realmente a vida dessas pessoas, porque a gente quando vai a um sítio qualquer mostram o bonito, não é? e depois há outra realidade por trás daquela. Eu acho que isso é interessante e que foi interessante para mim. Pronto, tenho pouca, muito pouca experiência, foi este ano o único, que eu nunca tive criança nenhuma vinda de nenhum outro país. Por isso, é isso.
	C3 -Quais as dificuldades e limitações que encontra decorrentes dessa diversidade cultural?	Ainda não tenho muitas limitações, porque a experiência é muito, muito, muito restrita. Portanto, acho que com o decorrer do tempo, se realmente houver mais esta vinda de mais gente aí vou ter que fazer formação, há de ser melhor, esta foi muito curta. A criança falava de política e manifestava, há termos que ele usava e isso, agora tenho uma experiência muito curta Filomena. Tenho uma experiência muito curta, muito curtinha. Nunca tive um menino de fora a não ser realmente estes dois meninos. Foi a primeira vez em 39 anos que eu tive.
D - Interculturalidade no Jardim de Infância	D1 - Fale -me um pouco do Modelo Curricular adotado na sua prática diária?	Eu faço, eu trabalho um bocado de High Scope na rotina que implemento e trabalho Projeto. Faço uma mistura, uma abordagem das duas e acho que até tem corrido muito melhor, tem resultado. Já trabalhei só, eu quando comecei

		o curso trabalhava-se em Pedagogia de Situação, depois passou a Pedagogia de Projeto e depois quando fiz a minha, a minha especialização em 93, eu comecei a trabalhar um bocado em High Scope misturando com o trabalho de Projeto. A rotina, eu uso a Rotina do High Scope, acho que resulta nas crianças e depois trabalho projetos que vão surgindo das crianças, dos interesses das crianças e das minhas propostas ou então da parceria que fazemos no jardim-de-infância quando trabalhamos com outra pessoa, outra colega.
	D2 -Esse Modelo Curricular permite-lhe desenvolver e implementar estratégias que promovam a inclusão de todas as crianças e suas culturas?	Sim, pronto como eu disse anteriormente tenho muito pouca prática nesse aspeto, mas acho que sim. A criança que eu falo, a que era a falante, acho que se integrou nos Projetos e em tudo o que foi proposto e acho que se adaptou muito bem à rotina e à maneira de trabalhar. Acho que sim, acho que resultou.
	D3 - Que potencialidades identifica decorrentes de uma prática num contexto intercultural?	Acho que é uma mais-valia, porque a gente saber ou pois que as crianças nos transmitem coisas, não é, assuntos, maneiras de pensar e maneiras de agir de outros países, acho que promove muita, muita interação e acho que é uma mais- valia para toda a gente. Agora como a experiência é curta.
	D4 - Que limitações e dificuldades identifica decorrentes de práticas num contexto intercultural?	Não houve muita, muita limitação porque era uma criança que falava a mesma língua que nos falamos, apesar de ter significados diferentes em alguma coisa, portanto não me, não me barrou muito. Se fosse uma criança que viesse de um país, sei lá da África, que não fosse a África portuguesa, isso iria-me ter alguns obstáculos, como o problema da língua, mas agora este não. Foi só a experiência deste.
	D5 - Como potencializa as dinâmicas resultantes da diversidade cultural na sua sala de jardim de infância?	Aquilo foi bom para nós, porque ficamos a conhecer coisas que a gente não conhecia, que ele foi transmitindo, a maneira até de atuar, o que fazia lá e o que fazia cá, porque eles, pelo que me deu a entender e pelo que demonstrou, ele já vinha, já sabia algumas, bastantes letras, já sabia escrever o nome dele em maiúsculas, com letra sem ser em letra de impressa, pronto veio nos trazer estas coisas, o que fazia lá, como se comportava, o que comia. Estas coisas os meninos foram aprendendo, mas ele como eu digo, ele adaptou-se lindamente, tudo que comia, que experimentava, porque não conhecia amava, como ele dizia (risos), era, é um brasileiro que não gosta de feijão, coisa que é de admirar, foi o que eu lhe disse e foi o que eu lhe disse e até disse aos pais, como é que uma pessoa de um país que se come muito feijão, ele não gostava. Agora, acho que o miúdo enturmou-se, adaptou-se muito bem, bem. Ao princípio, ele não lhe custou muito perceberes? Eu acho que se adaptou, foi-se adaptando lentamente, mas diz que, ele dizia que amou. Gostou muito, muito, muito, diz ia ter muitas saudades. Ainda outro dia lá fui e ele me disse - vou

		ter muitas saudades. Como a experiência é pouca, se eu já tivesse trabalhado com muitas culturas diferentes, eu tinha outra visão das coisas, para já só tenho esta, não tenho assim grande coisa, mas se com certeza, se a língua fosse um constrangimento, iria haver muitos entraves na interação se a língua não fosse a mesma, com a tal, a referida criança. Acho que correu tudo bem.
E - Competências de Comunicação Intercultural	E1 - Como caracteriza a relação criança - criança?	Aí sim, sempre amigos, sim. Eles aceitaram, eles aceitam muito bem um elemento que vá de fora. São miúdos muito afáveis, muito carinhosos, portanto tanto um como o outro, porque um deles, o que não fala, os miúdos, aquilo para eles era como se ele já estivesse lá há muito tempo, percebes? E o outro também, eu acho que o outro se enturmou bem, muito bem, muito bem.
	E2 - Como caracteriza a participação das famílias no quotidiano do jardim de infância?	As famílias são muito participativas, tudo que se lhes era solicitado, tanto para participar lá como para trazer qualquer coisa de casa, ou para pedir aos meninos decorassem alguma coisa, não é? Eles estiveram sempre muito participativos. Acho que sim, gostaram muito foi o que me disseram na festa, a mãe do menino falante ficou encantada, porque ele, pelo que ela me disse, no jardim no Brasil, ia sempre a gritar e a chorar muito e ali que não, vinha muito feliz. Pronto, eu acho que ele, esse sobretudo, por ser uma criança especial, que esteve cinco estrelas, muito bem e os pais sempre que foram solicitados apareceram, tudo, tudo. Era um menino que comia, não comia comida sólida, era uma comida que a mãe às vezes levava para ele comer e ele não comia, mas ela sempre tranquila, disse sempre que se não comesse que deixasse, ele comia no seu tempo, e ontem até foi lá buscar a avaliação e uma das coisas que ela me disse foi que estava encantada, até me disse posso lhe dar um abraço, que eu estou. Pronto, ele vem para o primeiro ciclo e eu acho que correu tudo muito bem, muito bem.
	E3 - Considera que as famílias aceitam a diversidade cultural?	Eu acho que sim, não houve ninguém que dissesse nada. Portanto, acho que à partida, como não nos disseram nada no jardim, nem a mim, nem aos outros elementos, acho que aceitam perfeitamente.
	E4 - Que estratégia utiliza para potenciar o acolhimento e inclusão de crianças oriundas de diferentes culturas e as suas famílias?	Dar-lhes toda a abertura possível, fazendo-os sentir que são acolhidos, que estão integrados e deixando-os ir experimentando as rotinas, o que a gente faz, claro que a gente não vai ter uma exigência a uma criança que vem, ainda estes que vieram no segundo período, como a uma criança que já lá está há muito tempo. Ele foi-se adaptando às regras, a gente foi-lhe dizendo como é que era a rotina e foi-se integrando, não houve problema nenhum, nenhum, nenhum.

F - Formação Continua Docente	F1 - Já realizou alguma formação sobre a temática em estudo?	Não, não, nunca realizei. Nunca se proporcionou, nunca vi no meu âmbito de formação, que eu costumo ver, nunca vi nenhuma, por isso nunca fiz, mas com certeza que se aparecer uma terei curiosidade de a fazer, também para ver o que é que se passa, o que é que dizem, para a gente ter mais conhecimento.
	F2 - Indique, por favor, uma ou duas formações que tenha realizado sobre a temática diversidade cultural e interculturalidade?	Mas eu não fiz. Nunca fiz nenhuma.
	F3 - Atendendo à formação que possui e às modificações operadas no contexto escolar fruto da diversidade cultural, sente-se preparada para enfrentar os novos desafios que lhe são colocados?	À partida, eu acho que sim. Terei que ter as ditas formações, que irão aparecer com certeza agora dado o contexto que estamos a viver no nosso país, não é, tanta gente que vem e é que não são só brasileiros, são espanhóis, é muita diversidade de cultura, acho que sim. Se as entidades promotoras de formação as começarem a fazer, as pessoas vão se sentir mais preparadas. Claro que, quando a gente não tem formação tem que a procurar, não é? Tem que fazer um trabalho de casa, mas é muito melhor se for num contexto de muita gente, onde a gente possa trocar ideias e experiências, porque há muita gente que já teve, essas experiência.
	F4 - Em que medida considera que a formação contínua será capaz de a ajudar a ultrapassar dificuldades e limitações com que se depara no exercício das suas funções?	Eu acho que vai ajudar, pelo menos aquela troca de experiências que a gente tem nas formações, porque tem e os temas abordados com certeza que me vão dar outra bagagem, que eu não tenho. Acho que a formação contínua é importante e se aparecerem essas formações, cá estaremos. Tenho muito interesse.
	F5 - Considera que a Formação proporcionada pelo Centro de Formação do seu Agrupamento vai ao encontro dos seus interesses e necessidades?	Às vezes não. Eu tenho por norma uma coisa, eu só faço formações que me interessem. Formações sem interesse para preencher horas, não. Tenho procurado, por isso é que eu as faço muito a nível particular, na Casa do Professor e vou escolhendo aquelas que eu acho que me interessam. Vou procurar onde a diversidade é maior e que me interessam a mim, porque eu fazer coisas que não me interessam e que depois não me vão dar vantagem nenhuma no meu trabalho, na minha experiência, acho que não tem grande aplicação prática. Quero ações, eu tenho feito ações nas áreas que eu acho que tenho um bocado, algumas lacunas. Já fiz na matemática, nas ciências experimentais, expressão plástica, no movimento, na parte da literatura, mesmo na linguagem, como é que a gente deve abordar a linguagem no pré-escolar, acho que me tem dado outra bagagem, outra maneira de ver. Há coisas que a gente está a fazer e nem está a pensar que se calhar pode resultar noutra coisa. As ações que eu tenho feito tem-me dado esse alargamento do meu campo de visão. Eu só faço como digo, eu só faço ações, aquelas que me

		interessam para mim. Para mim e para a minha profissão. É isto que eu tenho feito ao longo dos anos.
	F6 - De que modo a Formação em contexto (colegas do um Agrupamento ou de uma escola desenvolvem projetos de formação em colaboração, partilhando conhecimentos, experiências, vivências, etc.) poderá ser uma mais-valia a ter em conta na capacitação das/dos docentes?	Eu acho que, eu acho que isso se a gente o fizer vai ser uma mais-valia para todos. Tanto para quem está a fazer este projeto, como para quem está a trabalhar. Agora é assim, nós somos uma classe que ainda não está preparada para isso, porque fomos um bocado egoístas no nosso trabalho. Muitas vezes não conseguimos partilhar com as outras pessoas e eu acho que isso é um grande entrave. Se começarmos a ter essas parcerias, vai começar a haver uma, um espírito novo dentro da classe para se ir renovando. Haver mais entreaajuda, não tanto naquele, quando a gente pensa, uma colega está a fazer, dar formação a outras colegas, pensam logo que ela quer. Eu acho que tem de haver uma partilha e uma troca e um intercâmbio entre as pessoas. Quando isso acontecer, que se calhar já não vai ser no meu tempo, acho que vai ser uma mais-valia. As pessoas vão deixar de ser um bocado egoístas, de olharem só para o seu umbigo e fazerem um trabalho muito mais proveitoso a nível de jardim, a nível pessoal e a nível das crianças, do grupo que tem à frente. Sem formação específica dada pelos Centros de Formação esse tipo de projetos seria uma mais-valia. Eu acho que isso, a gente vai tentando fazer, aquele trabalho que a gente consegue fazer com a colega que está ao lado, quando temos colega, já está cada vez a ficar melhor, já está ali e a gente já vai fazendo.

Entrevista realizada em - 12 de junho de 2023 Horário - 10:30 às 11:15
 Identificação da educadora de infância - E2

Bloco Temático	Questões	Respostas
A - Recolha de dados	A1 - Quantos anos tem?	59.
	A2 - Em que ano concluiu a formação inicial (habilitação para a docência)?	1984.
	A3 - Tendo por base o ano letivo anterior, quantos anos de serviço tem?	39.
	A4 - Que habilitações académicas possui e em que área específica?	Tenho a licenciatura depois a especialização em ensino especial.
B- Representações sobre a Carreira Docente	B1 - O que a levou a escolher a profissão de educadora de infância?	Vocação, isso foi. Desde pequenina que eu adorava de estar com crianças, em pequenas festas era sempre eu que dinamizava, depois houve ali um período que me virei um bocado para a psicologia e a sociologia, mas depois voltei. Fiz a, o exame de admissão ao Magistério, deu para as duas áreas, educação

		pré escolar e 1º ciclo, mas fui para a educação Pré-escolar porque era o que me dizia mais.
	B2 - O que valoriza mais nos seu trabalho?	O contacto com as crianças, as aprendizagens que elas fazem, o que elas nos dão diariamente e também algum, algum relacionamento com as famílias e o ver crescer e a evolução das crianças. O desabrochar não é? Ainda hoje estivemos a ver, estive a organizar ontem os nossos ficheiros, eu geralmente ponho uma fotografia de quando a criança entra e de quando a criança sai e dá assim um saudosismo (risos), vê-la pequenina e agora ver aquela expressão ainda muito tímida e agora toda, cresceu, cresceu, não é?
	B3 - Quais as maiores dificuldades que encontra no exercício da sua função docente?	Atualmente as questões burocráticas, algum relacionamento com, não é relacionamento, mas é digamos as famílias, a educação, o tempo que eles prestam aos seus filhos, não é digamos a disponibilidade maior e então resulta em alguns comportamentos menos agradáveis, menos positivos que se refletem nas crianças e no grupo. É lidar com estas situações e lidar com algumas famílias e a parte burocrática, mas isso tem de ser, não podemos dispensar.
C - Representações sobre interculturalidade	C1 - Como promove o diálogo intercultural no grupo de crianças?	É assim, eu neste ano e nos anos anteriores não tenho tido assim crianças de outras culturas, tivemos realmente este ano brasileiros que entraram para o grupo. A promoção é assim, o que eu tenho feito ao longo dos anos é, é brincar com os vários temas, fazer pesquisas e observarem vídeos etc. e quando tive estas crianças fomos procurar um bocadinho de onde é que elas vinham, o que faziam e elas trazerem as suas experiências e conversarem com o grupo, a nível, embora falem português, é lógico, mas os termos e essas coisas eram diferentes e foi através dessa entrada. A minha experiência intercultural já foi há mais anos, que eu estive 6 anos em Macau a exercer e aí, embora em escolas portuguesas aí a experiência foi um bocadinho diferente.
	C2 - Que mais- valias identifica fruto da diversidade cultural existente no espaço escolar?	Pronto, não é que eu tenha aqui muito, mas quando existe e por essa experiência anterior, as mais-valias é o enriquecimento de experiências, uma troca de ideias, de coisas que fazem de, de rituais, na altura que eu tive não é, eles vão falando, vão contando uns aos outros e que fazemos ali uma troca e o enriquecimento é esse. É quase como quando nós viajamos, não é, irmos conhecendo outras culturas e aqui é um bocadinho isso. É tentarmos trazermos ali um bocadinho e pronto, é fazermos a nossa investigação com eles, desde histórias, globo, vídeos, etc., jogos e eles gostam muito destas coisas. Histórias de vida, este ano tive uma menina que me indicou, não conhecia essa coleção de histórias de vida e aí deu, desde o Steve Jobs, desde a Malala,

		o Gandhi, isso também permitiu muito eles irem procurar outras coisas e pudemos conversar, não tendo ninguém dessa cultural dentro da sala, mas fomos investigar, conhecer e eles perceberam que há uma diferença muito grande naquelas culturas, mesmo ao nível das crianças que eles aqui têm tudo e mais alguma coisa e aquelas crianças não e ficaram realmente sensibilizados.
	C3 -Quais as dificuldades e limitações que encontra decorrentes dessa diversidade cultural?	Não senti, porque a diversidade foi muito, muito pequenina, não é? Não tenho, porque eles eram brasileiros e eles ai, eles integraram-se bem, a língua era a mesma, embora alguns termos são diferentes, até não é tão diferente quanto isso, porque eu acho que nós agora até temos de combater outra coisa, que é o que me esta a acontecer na sala, eu tenho meninos que são portugueses e falam brasileiro, porque veem muita coisa e lidam com muitos brasileiros, mesmo a nível digital, desde filmes, brincadeiras canções, etc. brasileiro e acabam por falar, para eles não foi estranho, para nós, às vezes é que é estranho uma criança falar assim, mas para eles não estranharam. Não houve assim dificuldades de maior.
D - Interculturalidade no Jardim de Infância	D1 - Fale -me um pouco do Modelo Curricular adotado na sua prática diária?	Trabalho um bocadinho a nível de Projeto, também o High-Scope, não é? Como deves saber na altura da nossa formação era a Pedagogia de Situação, depois passamos a Projeto, já são muitos anos e vamos acompanhando estas evoluções todas. Não posso dizer que uso uma metodologia única não, eu acho que vou no meu dia-a-dia, conforme o que está a surgir no grupo, eu vou utilizando, acho que podemos chamar uma ou outra técnica, ou uma ou outra estratégia digamos das várias metodologias. Acaba por ser um <i>mix</i> , conforme vai resultando melhor.
	D2 -Esse Modelo Curricular permite-lhe desenvolver e implementar estratégias que promovam a inclusão de todas as crianças e suas culturas?	Sim, permite, permite mesmo. Acho que é uma variedade e conforme as situações nós vamos procurando a metodologia e as estratégias mais adequadas, tento também estar informada, desde pesquisas que faço, desde leituras em revistas de educação e vamos sempre aprendendo com a experiência de colegas que tem essa facilidade em escrever, que as vezes uma pessoa está ali e ah! Por acaso eu também já fiz, por acaso eu também. Passar para palavras, o pôr ali, é bom, é bom.
	D3 - Que potencialidades identifica decorrentes de uma prática num contexto intercultural?	A potencialidade é isso, é permitir que a criança conheça outras culturas, outros hábitos e que haja uma troca de experiências. Não foi muito a realidade, mas tentamos sempre fazer isso. Às vezes o brincar ao faz de conta, vamos fazer de conta que somos um menino africano ou brasileiro, uma outra situação, pronto é essa aprendizagem que eu tenho promovido.

	D4 - Que limitações e dificuldades identifica decorrentes de práticas num contexto intercultural?	Não senti muitas limitações porque não foi assim muito. Era a mesma linguagem, a mesma língua peço desculpa, mas o que poderá ser e sei de conversas com colegas que já tem outras, outras crianças que não brasileiras e o entrave muitas vezes é a língua. A aprendizagem, a nossa língua não é fácil, o português e comunicar com elas por vezes torna-se um bocadinho difícil. No entanto as crianças tem muita facilidade em aprender e às vezes elas aprendem e como são abertas e a brincadeira permite, mas depois o contacto com a família torna-se um bocadinho mais complicado e aí utilizamos o inglês que é o ponto comum, mas quando eles nem isso sabem torna-se mais complicado, não é? E o respeitar algumas questões, pronto imaginem, por exemplo limitações em termos alimentares ou isso que as próprias culturas possam impor e explicar as crianças e eles respeitarem isso, não é? Respeitar, poderá mas não acho que seja uma dificuldade, é uma questão a ser trabalhada.
	D5 - Como potencializa as dinâmicas resultantes da diversidade cultural na sua sala de jardim de infância?	Eu potencio no sentido de promover várias atividades em que as crianças possam explorar livremente, possam conversar livremente, expressarem-se e ah! E aprenderem com a colega, com os colegas, com os colegas coisas diferentes, maneiras de estar, maneiras de ver ou de experienciar as situações. Não há assim nenhuma muito diferente, não tive, mas é mesmo essa questão dos brasileiros e como nós neste momento tentamos combater um bocadinho, porque é um excessivo, pronto que eles veem em geral, no entanto há que respeitar. Por exemplo, outro dia fiz com eles, nós vemos as histórias em português, o brasileiro é português, mas é de um sotaque diferente, assim como é o alentejano, o algarvio, o madeirense, pronto. No entanto eles são brasileiros e tem o direito de ver alguma coisa em brasileiro, então naquele dia dissemos, hoje vamos ver uma canção ou uma história em brasileiro, para eles também verem a língua deles e depois vamos fazer um jogo, ver se descobrimos as palavras que são iguais ou que são diferentes e pronto. É esta dinâmica que a gente faz e é isso e que enriquece, acho eu, as aprendizagens.
E - Competências de Comunicação Intercultural	E1 - Como caracteriza a relação criança - criança?	É assim na nossa situação eles integraram-se muito bem. Eles aceitam muito bem, é uma das coisas que é sempre trabalhada, seja uma criança que é oriunda de outro país ou uma criança com dificuldades ou uma maneira de estar diferente, isto é trabalhado com os grupos, pronto é o respeito pela igualdade e pelo outro.
	E2 - Como caracteriza a participação das famílias no quotidiano do jardim de infância?	Especificamente as famílias destas duas crianças foram participativas, abertas, muito disponíveis, a princípio um pouco receosas, não é? Porque

		veem para um mundo diferente, neste caso uma criança era pequenina, três anos, outro já não, mas depois ao verem que foram acarinhadas e disseram, eu não me interessa que ele aprenda nada professora, eu interessa-me que ele está feliz, entra a sorri, sai a sorri, está feliz e eu estou feliz e ele esta feliz. Eles fizeram as suas aprendizagens e neste aspeto foram muito colaborantes também.
	E3 -Considera que as famílias aceitam a diversidade cultural?	Sim, neste caso sim. Não houve nada de parte a parte, pelo contrário. Mostraram-se sempre interessados, querendo participar nas iniciativas propostas por mim, sugerindo, dando ideias. Quando foram chamados à escola vieram, participaram e colaboraram.
	E4 - Que estratégia utiliza para potenciar o acolhimento e inclusão de crianças oriundas de diferentes culturas e as suas famílias?	Neste caso foi simples, mas as estratégias é em primeiro lugar eles conhecerem as dinâmicas do jardim, conhecerem os amigos, apresentarem-se também, verem as coisas que eles gostam e trazerem um bocadinho do mundo deles para a escola também. Seja em jogos, seja em atividades, seja em termos, ou então até um simples brinquedo que às vezes faz o elo de ligação afetiva e têm participado e eles sentem -se, que estão ali, que são acolhidos, que são crianças e que estamos ali para eles e eles sentem-se bem.
F - Formação Continua Docente	F1 - Já realizou alguma formação sobre a temática em estudo?	Não, não, especifica deste género não. É assim, por um lado, porque eu procuro fazer formações que, ou porque eu sinto necessidade de alguma, gostaria de saber mais, ter um bocadinho mais de estratégia nesse campo vou fazer, como não tenho tido essa experiência, não tenho tido essa necessidade, nunca tive grupos com grande diversidade não senti. No entanto vou sempre procurando, vou lendo alguma coisa, procurei já e fiz na igualdade de género, já procurei porque posso sentir essa necessidade , é uma das áreas que poderá ser necessária, pronto. Está poderá ser uma próxima.
	F2 - Indique, por favor, uma ou duas formações que tenha realizado sobre a temática diversidade cultural e interculturalidade?	Não realizei, mas poderá vir a ser necessário realmente.
	F3 - Atendendo à formação que possui e às modificações operadas no contexto escolar fruto da diversidade cultural, sente-se preparada para enfrentar os novos desafios que lhe são colocados?	Sim, sim nós temos uma capacidade de nos adaptarmos e a experiência de trabalho e de vida já é longa, também já sabes disso. Como te disse estive aqueles 6 anos em Macau, que me deu uma boa experiência nesse âmbito. No entanto há sempre coisas que nós podemos aprender e se realmente sentir alguma dificuldade irei questionar. No entanto é isso, nós vamos-nos adaptando, vamos pondo a nossa experiência ao longo dos anos no dia-a-dia, no que nos vai surgindo e quando não sei também pesquiso e vou ler e vou procurar. Falo com colegas que às vezes, é a partilha com as colegas que é ótimo.

	F4 - Em que medida considera que a formação contínua será capaz de a ajudar a ultrapassar dificuldades e limitações com que se depara no exercício das suas funções?	A formação contínua é sempre uma mais-valia, não é? Neste tema específico nunca senti, mas noutras que já fiz é um enriquecimento e é uma mais-valia que nos ajuda a ver as coisas de uma maneira diferente e a ter novas estratégias para atuar e ajudar as crianças a crescer.
	F5 - Considera que a Formação proporcionada pelo Centro de Formação do seu Agrupamento vai ao encontro dos seus interesses e necessidades?	Nem sempre, nem sempre. Eu muitas vezes é como eu digo, vou procurando fazer as que me interessam, umas vezes têm pontualmente, mas já são muitos anos também, a gente já fez tanta coisa e chega a um ponto que, eu vou fazer mais do mesmo, quando tento ver os conteúdos da formação e vejo, ok é na mesma sobre artes, mas os conteúdos são ligeiramente diferentes vou fazer, pronto, senão tento fazer fora, a nível particular. Normalmente, estou também ligada à Casa do Professor, todos nós estamos não é? E tem um leque mais abrangente. A APEI (Associação de Profissionais de Educação de Infância) e realmente, tenho feito. Fiz agora estes ciclos de conferências que eu acho que tem sido espetaculares e foi aí que eu entrei nestes ciclos de conferências da APEI exatamente por isso, para tentar conhecer experiências de outros sítios, de outros países, outras dinâmicas que posso vir a ajudar-me no futuro prevendo que possa vir a ter mais gente de outras origens. Foi aí um bocadinho, outras escolas do Japão, não tem nada a ver conosco. Já Macau não tinha, quanto mais o Japão.
	F6 - De que modo a Formação em contexto (colegas do um Agrupamento ou de uma escola desenvolvem projetos de formação em colaboração, partilhando conhecimentos, experiências, vivências, etc.) poderá ser uma mais-valia a ter em conta na capacitação das/dos docentes?	A formação é sempre positiva e acho que sendo por colegas que tenham tido essa experiência é uma mais-valia, não é? A formação em contexto ou projetos são sempre mais enriquecedores e eu acho que sendo uma partilha, vê-se no dia-a-dia, nos nossos Departamentos, às vezes coisas simples, porque ela já viveu uma situação e só precisa de falar um bocadinho e a colega diz - por acaso já tive essa situação, eu fiz isto assim, assim e pode-nos vir a ajudar. A partilha é sempre enriquecedora, não é?, se for construtiva. Temos que ter este aspeto em consideração, não é?

Entrevista realizada em - 12 de junho de 2023 **Horário** - 14:00 às 14: 42
Identificação da educadora de infância - E3

Bloco Temático	Questões	Respostas
A - Recolha de dados	A1 - Quantos anos tem?	65.
	A2 - Em que ano concluiu a formação inicial (habilitação para a docência)?	1984.
	A3 - Tendo por base o ano letivo anterior, quantos anos de serviço tem?	39.

	A4 - Que habilitações académicas possui e em que área especifica?	O bacharelato em educação de infância, tirado no Magistério Primário de Guimarães.
B- Representações sobre a Carreira Docente	B1 - O que a levou a escolher a profissão de educadora de infância?	Ter de certa forma sempre as crianças e gostar de estar em contacto com elas, de ao fim e ao cabo, porque achei que era um curso que ia de encontro à minha maneira de ser, com a minha personalidade, foi muito baseado nisso, tanto que eu estava no curso de economia e de repente mudei para a educação e para educadora de infância e não estou arrependida e acho que me sinto muito feliz e acho que sempre fui feliz nesta profissão.
	B2 - O que valoriza mais nos seu trabalho?	O que valorizo mais no meu trabalho é sem dúvida as relações. As relações com as crianças, elas comigo, a relação com as famílias e a relação das pessoas que trabalham comigo e isso, acho que isso é a coisa que eu mais valorizo, porque isso estando bem, o resto, o processo de aprendizagem das crianças vai-se fazendo num ambiente favorável, tanto ao meu trabalho como ao desenvolvimento das próprias crianças e de toda a gente que colabora numa unidade de educação que é o jardim-de-infância.
	B3 - Quais as maiores dificuldades que encontra no exercício da sua função docente?	Ao longo, nunca encontrei assim muitas dificuldades que me perturbassem de certa forma ou que influenciassem a minha atividade como educadora e na minha parte pedagógica, agora há outras circunstâncias que afetam um bocado, que por exemplo, não é que eu tenha tido durante muitos anos, mas quando nos aparecem crianças com algumas dificuldades de aprendizagem, que às vezes não conseguia dar respostas para essas crianças que necessitavam de outras, de outra, de educadoras com outra formação nesse âmbito, não é? foi mais ou menos o que custa um bocadinho porque fui uma educadora que trabalhei quase sempre sozinha numa sala de lugar único, só há 14 anos é que estou aqui neste jardim é que tenho a colaboração e partilho a minha aprendizagem e a minha profissão com outra colega, não é? É mais direcionado para crianças que me aparecem que eu não tenho, às vezes como por exemplo como aconteceu este ano crianças de outras etnias ou crianças que vem de países que a língua não é a nossa, o português, crianças de português língua não materna.
C - Representações sobre interculturalidade	C1 - Como promove o diálogo intercultural no grupo de crianças?	Pela experiência que tenho este ano, da minha aluna que chegou da Argentina, eu acho o espanhol bonito e então de vez em quando falava com ela em espanhol, pelo menos dizia “muy bonito tu trabajo, esplendido, muy bien, tu trabajo es bien”, e na minha conversa, a menina tem 4 anos, não 5, ela fez 5 em dezembro, vai a caminho dos 6, mas eu, sentir uma dificuldade muito, muito grande não senti, porque eu estava à vontade, porque o que eu dizia

		<p>para os outros ela ia entendendo e porque ela também esta numa idade em que a apreensão de uma linguagem fora da, como é que se diz, fora da língua dela, ela também aprende. Era engraçado que eu dizia em espanhol e ela achava graça, mas ela percebia. Eu acho que não tive assim um constrangimento muito, muito grande, porque eu às vezes quando queria alguma coisa em particular falava com ela, mas sempre em português e posso dizer que neste momento, a menina, ela já vai dizendo algumas coisas em português segundo conversa com a mãe. Ela mesmo na própria casa já conversa em português, agora é assim, claro que há certas palavras que tem um, não são tão familiares para ela porque é o português que eu falo independentemente, as histórias eu contei em português, ela ouvia as histórias e eu tentava sempre ao contar a história ser mais calma, tendo em vista a menina para que ela participasse e fizesse a compreensão. Quanto ao falar, eu perguntava-lhe gostaste da história e ela me dizia que sim e portanto não tive assim uma grande, grande dificuldade, talvez pela idade da criança, as crianças mais velhas as coisas são um bocadinho mais difíceis. Ela ainda não tem a escrita formada, não tem a leitura também e este ano foi o primeiro ano em que ela esteve em contexto de um jardim português. Assim muita, muita dificuldade não tive, posso dizer que estive à vontade, falava em português calmo para ela perceber. Valorizava muito o trabalho dela num espanhol aporuguesado.</p>
	<p>C2 - Que mais- valias identifica fruto da diversidade cultural existente no espaço escolar?</p>	<p>É assim, eu acho que este ano fiz alguma coisinha como tinha esta criança, procurei uma maior identificação da cultura dela. Trabalhei um bocadinho, principalmente no âmbito por exemplo das músicas, o quê que ela gostava mais de fazer, o que fazia na escola e eu tive uma intervenção à procura dessas respostas ou então do interesse meu ou até do meu próprio grupo, que são crianças maioritariamente de 5 anos e acho que isto foi uma mais-valia para elas. Eu procurei, fui à procura de uma maior identificação da menina. Talvez mais uma vez pela idade, a idade, ainda são crianças de 5 anos, poderia ter uma maior conversa com os pais, sobre a cultura deles, mas realmente isso não foi feito, mas acho que se pode melhorar e mais tarde fazer essa intervenção com a própria criança e até com a família, porque estava a dizer agora na pergunta as mais -valias poderiam ser essas realmente, mas a minha maior mais-valia posso dizer, independentemente disso é a menina ter-se sentido bem, ter-se sentido acolhida, ter-se sentido acarinhada e eu acho que ela sentiu isso ao longo do ano. Apesar de ser de um país diferente, como uma linguagem diferente ela integrou-se muito bem no grupo, porque acho que</p>

		<p>todos nós, eu e as crianças que a rodeavam brincavam muito com ela, interagiam e a língua nunca foi um obstáculo. Eu acho que a língua não foi talvez por ser muito parecido, como é que eu devo dizer, o espanhol com o português, ali um sotaquezinho, mas ela integrou-se muito bem e não senti qualquer constrangimento por parte da e aprendeu, foi aprendendo e já no final do ano, já dizia algumas coisas em português, a própria mãe me diz que ela em casa já fala um bocadinho português.</p>
	<p>C3 -Quais as dificuldades e limitações que encontra decorrentes dessa diversidade cultural?</p>	<p>Eu esqueci-me de falar aqui do F..., eu tive também, é o segundo ano, uma criança de etnia cigana, um menino muito querido, carinhoso, mas que devido com certeza à estrutura familiar era um menino que não era assíduo no jardim, portanto muitas vezes faltava, não é? Isso para mim foi um bocadinho de constrangimento porque ele não tinha as aprendizagens durante os períodos que as outras crianças favoreceram das aprendizagens. O menino devido à sua estrutura familiar de etnia cigana, que não é a mesma que a nossa, não é? Embora muitas coisas já tenham melhorado, tendo em atenção de a escola ser uma mais-valia para a formação dos meninos, mas o menino o que é facto é que faltava muito. É um menino que tem 5 anos e o meu maior constrangimento nesta criança de etnia cigana era precisamente ele não acompanhar a aprendizagem que foi feita ao longo do ano em relação aos amigos, se bem que durante este terceiro período, os pais procuraram que ele viesse mais assiduamente, não é? Que fosse mais assíduo. Quanto ao comportamento não tenho nada a esclarecer, dizer de, era uma criança respeitadora de regras, não era, não era conflituosa, apesar de vir deste tipo de famílias, mas o constrangimento neste aspeto era só ele não ter vindo. A relação comigo e com ele era muito favorável, tanto à minha parte prática quanto a ele à sua formação de pessoa. Agora a única coisa realmente que falhou aqui foi a assiduidade no sentido da sua aprendizagem. Quanto à outra menina, aí não tive qualquer constrangimento, que seja digno de eu neste momento registar, porque a menina ainda não está naquela fase da escrita e da leitura, aí com certeza teria que ter uma formação adicional ou até um apoio, digamos um apoio adicional à sua presença na sala de jardim-de-infância.</p>
<p>D - Interculturalidade no Jardim de Infância</p>	<p>D1 - Fale -me um pouco do Modelo Curricular adotado na sua prática diária?</p>	<p>Sim, é sim a prática diária já vem de há muitos anos de educadora, ela é feita através de uma rotina, não é? Uma rotina diária não só para me situar nos trabalhos que vou dirigir, que vou implementar, nas atividades, nos projetos que às vezes implemento porque sou convidada a ver se os quero implementar, os vários projetos, nas várias áreas de aprendizagem e a rotina diária acho que</p>

		<p>permite não só para nossa orientação de trabalho, mas também em relação aos meninos, ter uma rotina. A rotina, é uma rotina em que nós nos baseamos que as crianças a respeitem, não é? as regras da própria rotina para que a criança tenha estabilidade de crescimento, cresça num ambiente de, não digo de regras, mas que saiba que há momentos para isto, momentos de recreio, momentos de aprendizagem, momentos de leitura, momentos de lazer, momentos de descanso, momentos de refeição e portanto tudo isso faz parte da nossa rotina diária e de certa forma eu tento o mais possível fazer essa rotina, não é? Para minha estrutura pedagógica e mesmo para as crianças aprenderem porque é necessário regras para tudo porque a vida vai ter regras na nossa, pela vida fora. Portanto o jardim-de-infância começa com pequenas rotinas diárias, não é? Não sei se poderei falar do acolhimento, a conversinha da manhã, depois alguma história que nos contamos e atividades até relacionadas com a história ou sobre outra temática qualquer, a hora do lanche, higiene, depois a refeição, a ser calma, favorecer à criança um espaço bom, se estiver bom tempo lancharem lá fora, depois retomamos a aula e continuamos o trabalho que estava a ser implementado ou que tinha sido feito anteriormente, depois preparamo-nos para o almoço, depois temos o tempo do almoço e as crianças depois voltam ao jardim, podemos fazer um breve acolhimento sobre o que se passou ou dar continuidade ao trabalho ou então não, criar outra rotina que podem ser as atividades dentro das áreas que o jardim oferece às crianças.</p>
	<p>D2 -Esse Modelo Curricular permite-lhe desenvolver e implementar estratégias que promovam a inclusão de todas as crianças e suas culturas?</p>	<p>Olhe professora, é assim, eu só tive este ano essa experiência e como tal eu fiz, fiz o que fazia sempre. A criança entrava na rotina diária das outras crianças porque ela estava inserida no meu grupo. Nesse aspeto eu não alterei qualquer tipo de estratégia, mantive a rotina diária para as crianças, para a menina que veio da Argentina e para o menino da etnia cigana. Eu acho que não vi por parte deles qualquer rejeição, não senti necessidade de, não senti. Acredito que em outras idades as coisas possa ser diferentes e que nós próprias educadoras ou professores precisamos desse adicional de uma ajuda, porque a rotina eu não vi, como vou tornar a repetir nenhuma, esta rotina acho que serviu para os dois meninos, um dum país diferente e outro de uma etnia diferente, de etnia cigana.</p>
	<p>D3 - Que potencialidades identifica decorrentes de uma prática num contexto intercultural?</p>	<p>É isto que eu estou a dizer, ter feito, não sei, às vezes as colegas dizem eu recebi um menino dali, recebi um menino daquele país ou de outro, às vezes de países de língua que não é o caso da minha que até é compreensiva, e eu</p>

		<p>se me acontecesse isso, com certeza que teria que ter formação, teria que ter uma aprendizagem com certeza da língua, mas há uma coisa que eu posso dizer é que esse constrangimento pode surgir, mas como são crianças que nos aparecem numa idade em que a aprendizagem de uma língua fora da sua materna é fácil de aprender, eu acho que isto não se torna tão preocupante.</p>
	<p>D4 - Que limitações e dificuldades identifica decorrentes de práticas num contexto intercultural?</p>	<p>Às vezes os comportamentos pode ser, porque a criança não percebe, não é o meu caso do espanhol porque até é próximo do português e a criança percebe, mas outra língua pode ser difícil e pode ser até um problema para a própria criança não entender o que se está a passar. Eu acho que se me acontecesse uma língua estrangeira em que eu, eu não tivesse qualquer tipo de conhecimento, não é formação, é conhecimento da língua para me expressar, para que a criança me falasse sobre ela, eu aí achava que tinha uma dificuldade, uma limitação. Isso acontece a muitas colegas que têm crianças que vem de países com linguagem completamente diferente e fora da nossa língua.</p>
	<p>D5 - Como potencializa as dinâmicas resultantes da diversidade cultural na sua sala de jardim de infância?</p>	<p>Pois, é assim, na minha experiência eu disse no início que talvez pudesse ter feito um trabalho até mais com a família, podia trazer a própria mãe, o próprio pai ao jardim para eles também, como a linguagem não era muito diferente da nossa e por tanto eu ai podia ter aproveitado a cultura da menina, os hábitos que tinham, perceber como era a rotina do jardim-de-infância lá e eu acho que ai com certeza eu devia ter feito isso, devia ter feito para quê, para complementar ou até para que as nossas próprias crianças que já estão no jardim, as portuguesas digamos assim percebessem como é que era a cultura daquela menina com a ajuda do seu pai, da sua mãe, da família e eu acho que ai teria sido uma mais- valia para o meu conhecimento e com certeza para o próximo ano fazer este tipo de trabalho que não foi feito agora. Para mim isto seria uma mais-valia para o meu conhecimento e quando recebesse alguém de outro país, de outra, outra, de outro país, não é? outra criança de outro país. Isto é muito bom para o conhecimento, conhecimento das, da cultura porque a Argentina tem muita cultura, tem muita, muita cultura, desde as músicas a muitas outras coisas e isso também era muito bom. Nós falarmos do nosso folclore, das nossas músicas tradicionais, também ir pela parte mais cultural dedicada à música que as crianças desta idade gostariam, poderia ir para além destas coisas, não é? Acho que a música ir procurar no computador, vamos ver o que é que estes meninos fazem ou até a própria mãe descrever como é que era a rotina do jardim-de-infância dela e talvez isso eu procuro para um</p>

		próximo ano, não sei, implementar isso e para que, descobrir os outros num contexto de pré-escola e eu acho que este intercâmbio cultural é muito benéfico, tanto para nós que somos daqui como também os outros mostrarem o que tem de bom.
E - Competências de Comunicação Intercultural	E1 - Como caracteriza a relação criança - criança?	Neste ano que isto me aconteceu, no ano passado já tive um menino de etnia cigana e este ano com esta menina da Argentina, eu não tive, a língua não foi entrave para nada. As crianças brincavam na mesma. A menina posso dizer que no início, ela apresentava uma emoção muito frágil, porque ela de vez em quando chorava dizendo que queria a mamã, o que é muito normal, isso passou-se no início do ano, passou-se esta fase, não em relação aos meninos porque os amigos devido a eu contar as coisas, de onde é que ela vinha, as crianças de certa forma aproximaram-se dela, acolheram-na bem e, portanto, eu acho que isto se dissipou. Dissipou-se porque a criança começou a ver que não havia entraves entre o relacionamento delas, a língua podia ser, mas o que interessa é que ela interagia na casinha das bonecas, brincava, participava nos joguinhos, no recreio brincava, corria, saltava, não havia muito diálogo, mas a relação era muito boa. Era positiva e a criança claro a lagrima surgia porque era um espaço novo, tudo novo, a mãe saia, a mãe não podia, um país novo e a menina ressentiu-se. Durante o ano esta coisa veio a se dissipar e a menina hoje está muito bem integrada, já vai falando alguma coisa de português. Quanto ao menino de etnia cigana também não houve constrangimento, também não lhes foi dito que esse menino era cigano, portanto a criança apareceu normalmente como as outras, só eu é que sabia, não vi problema para qualquer tipo de reação do grupo, que isso. Não valia a pena estarmos a dizer, olha que aquele menino é cigano. Não, a criança entrou, veio realmente de uma família de etnia cigana, mas essa própria criança não sentiu por parte dos outros colegas qualquer afastamento ou qualquer apontar de dedo a dizer que era dali ou de acolá, portanto isso recorreu bem. Até hoje o menino é muito querido pelos amigos, é verdade, é verdade. Portanto não tenho assim qualquer constrangimento que eu visse entre a criança, poderia se sentir, o menino de etnia cigana não, mas a própria menina, a menina argentina no início do ano realmente, mas só por a mãe não estar presente, porque os outros, nós, toda a equipa do jardim, toda a equipa pedagógica, auxiliares, colega da sala do lado, as próprias crianças todas acolheram-na muitíssimo bem.
	E2 - Como caracteriza a participação das famílias no quotidiano do jardim de infância?	É assim, todas as conversas que tive informais e formais com a encarregada de educação do menino de etnia cigana, do menino de etnia cigana não tive,

		<p>não tive uma relação direta, porque não era que eles não fossem contactados, mas por este ou aquele motivo estavam ausentes. Quanto à menina estrangeira, da argentina sim, os pais, eram pais que sempre que eram chamados vinham conversar, explicavam-me sempre muito bem as coisas, quando era nos períodos de avaliações também estavam presentes, ouviam-me com atenção, foi uma boa relação que eu tive com os pais, ainda por cima que eram uma família já grande, a menina tinha três irmãos, uma mais velha e os outros mais pequeninos, vieram para um país realmente diferente, mas os pais sempre foram muito abertos a qualquer chamada da professora para falar da menina, para a avaliação dela, para mostrar como é que ela se sentia perante o grupo e perante uma educadora de língua diferente e um grupo também e portanto essa relação com os pais foi sempre aberta. Não tive qualquer constrangimento, porque sempre que eu os chamava para virem participar numa reunião, numa conversa informal, eles vinham com agrado e tudo correu bem no meu entender.</p>
	<p>E3 -Considera que as famílias aceitam a diversidade cultural?</p>	<p>É assim, como neste exemplo que eu dou eu não tive qualquer tipo de, posso aceitar que haja, pois nós não somos todos iguais, as famílias também não e portanto pode acontecer que às vezes ache por parte das famílias que vem de fora, porque são diferentes, porque trazem outra cultura, possam não ser aceites, mas eu no meu entender, pelo que oiço das colegas que os tem, todas as colegas me dizem que elas são chamadas e as pessoas de uma forma geral aceitam, e são compreensivas e outra coisa ter, as crianças embora venham de uma outra língua que não tem nada a ver com o português, o inglês ou outras línguas de outros países, as crianças vão-se integrando, mais nos afetos que vão recebendo e vão criando laços não pela língua, mas por aquilo que têm à sua volta, é o carinho, a aproximação, o chamar para brincar, o chamar para participar e portanto, eu no meu entender acho que pode haver às vezes uma ou outra família mais, pronto, que sinto mais esta vinda para um país diferente, mas de uma forma geral pelo que eu oiço os pais aceitam e as crianças vivem rodeadas de carinho, aproximação e todos tentamos ajudá-las. Nós também se fossemos, gostávamos de ser acarinhados, não é, portanto pode no momento, no início não ser tão bom, mas depois as coisas dissipam-se e a rotina começa a entrar e as falas, a língua começa a ser mais perceptível e prontos, eu acho que sim.</p>
	<p>E4 - Que estratégia utiliza para potenciar o acolhimento e inclusão de crianças oriundas de diferentes culturas e as suas famílias?</p>	<p>É assim, eu que o acolhimento afetivo, o acolhimento afetivo deve ser o primeiro. O carinho, acarinhar a família, acarinhar a criança, pô-la á vontade,</p>

		dar-lhe possibilidade de ela se sentir bem, não, não, não afogar a criança com coisas que não é a primeira coisa quando uma criança de outra, outro país entra no nosso jardim, é sobretudo dar a entender aos nossos meninos que já cá estão que temos uma criança nova, que temos a acarinhar, temos que a chamar para brincar, muito embora a língua não seja, mas a criança às vezes não precisa de falar, a criança precisa é do comportamento das outras em relação a si e esse comportamento se for favorável e ela se sinta bem, independentemente da língua não ser conhecida, nem ser perceptível, eu baseio mais no acolhimento, no chamar várias vezes, no estar atenta para ver se ela está bem ou se não está, se se isolou por qualquer motivo, chamá-la a ir ao grupo, dizer as crianças para a irem buscar, não a deixarem ficar muito tempo isolada e tentar chamá-la ao jogo, à brincadeira.
F1 - Já realizou alguma ação de formação sobre a temática em estudo?		Não, não realizei.
F2 - Indique, por favor, uma ou duas formações que tenha realizado sobre a temática diversidade cultural e interculturalidade?		Nunca realizei nenhuma formação sobre interculturalidade e sobre este tema. Nunca vi no nosso Centro de Formação.
F3 - Atendendo à formação que possui e às modificações operadas no contexto escolar fruto da diversidade cultural, sente-se preparada para enfrentar os novos desafios que lhe são colocados?		Não, não porque é...no meu caso foi uma menina com uma língua muito parecida com a nossa, não é? mas quando a língua é muito, muito diferente e a cultura muito, muito diferente, quer nos hábitos alimentares, quer na língua, quer na própria estrutura familiar, quer na própria cultura do próprio país, na sociedade eu acho que aí devemos ter e ser pertinente que as educadoras, que as educadoras possamos ter realmente formação para nos ajudar nesse sentido. Porque há crianças que os hábitos alimentares dos seus países são completamente diferentes dos nossos, não é? Desde os cheiros dos alimentos, a próprio estrutura, o que eles criam, a cultura dos alimentos e portanto eu acho que uma formação é uma mais-valia para nós educadoras e também para colmatar as dificuldades, porque nós sabemos que os jardins-de-infância cada vez mais tem mais crianças matriculadas, crianças, pessoas, famílias que vem de outros países e atendendo a isso, realmente tem que ser pensado e feito uma abordagem à formação e aos Centros de Formação a ajudarem-nos a recebê-los melhor, a serem melhor compreendidos e a acolhermos melhor essas famílias que vem de outros países e sendo assim acho que temos mesmo que a fazer.
F4 - Em que medida considera que a formação contínua será capaz de a ajudar a ultrapassar dificuldades e limitações com que se depara no exercício das suas funções?		É uma mais-valia muito grande e sobretudo porque cada cultura tem os seus hábitos sociais, hábitos de alimentação, hábitos até de comportamento, não

		sei, mas é uma mais-valia. Tem que ser porque cada vez mais estamos a receber crianças de outros países estrangeiros, não é?
	F5 - Considera que a Formação proporcionada pelo Centro de Formação do seu Agrupamento vai ao encontro dos seis interesses e necessidades?	Na formação que tenho feito, não nesta área da interculturalidade, mas nas outras áreas eu procuro ir fazer as formações que de certa forma me ajudam a implementar a minha, as minhas, as minhas, a minha pedagogia, a minha maneira de transpor para as minhas crianças, procuro sempre valorizar-me em áreas que eu acho que são muito importantes para a formação das crianças. Agora é assim, no âmbito de formação de interculturalidade eu nunca fiz, mas acho que sim, acho que as procuraria fazer, mas também nunca fiz porque não há, nunca tive essa possibilidade, e não há, não há, o Centro de Formação nunca me possibilitou essa possibilidade e porque só agora estão a aparecer e daí que os Centros devam ter isso em vista e procurar saber essa nova realidade. É uma nova realidade que realmente que é para os valorizar a nós educadoras, os nossos meninos que estão connosco e aqueles que vem de outras culturas.
	F6 - De que modo a Formação em contexto (colegas do um Agrupamento ou de uma escola desenvolvem projetos de formação em colaboração, partilhando conhecimentos, experiências, vivências, etc.) poderá ser uma mais-valia a ter em conta na capacitação das/dos docentes?	É assim, eu sempre que nos candidatamos a uma formação, o meu primeiro objetivo é o que eu vou aprender com as várias pessoas que estão a fazer esta formação, não sou eu sozinha que estou na formação, é um conjunto de educadores e professores em que vamos partilhar as nossas experiências, as partilhas para mim são um objetivo principal que eu vou ouvir, eu vou ouvir, os acontecimentos que as pessoas tem, as dificuldades que tem relativamente a quem aparece de novo, eu vou também apresentar as minhas e eu acho que este tipo de formação tem esse objetivo, é a partilha do, daquela colega que recebeu um menino da Alemanha, colega recebeu um menino do Perú, aquela colega recebeu um menino da Indonésia, do Japão, da China e é aí que vamos todas, as nossas limitações vão aparecer na língua, em como comem e essas partilhas todas e essa formação que iremos ter com pessoas que estão já preparadas para nos dar respostas e para nos guiar em atividades que promovam a interculturalidade. Eu acho que isto vai ser uma mais-valia e quando isso aparecer eu acho que as nossas dificuldades vão ficar um bocado desaparecidas, mas a partilha, quando estamos como se costuma dizer, todas no mesmo barco porque elas estão cada vez a aparecer, as colegas vão contar isto, aquilo, a minha dificuldade foi esta, não sei como hei de interagir com a menina, a menina não come portanto essas partilhas e a orientação que nos vai dar vai ser sem dúvida uma mais-valia para minimizar as dificuldades e encontrar estratégias para procurar ir ao encontro dessas pessoas que vem de

		fora para se sentirem cada vez mais acolhidas e nós estarmos preparadas para as receber.
--	--	--

Entrevista realizada em - 12 de setembro de 2023 **Horário** - 15:30 às 16: 35

Identificação da educadora de infância - E4 (docente que substituiu a educadora E3)

Bloco Temático	Questões	Respostas
A - Recolha de dados	A1 - Quantos anos tem?	45.
	A2 - Em que ano concluiu a formação inicial (habilitação para a docência)?	2001.
	A3 - Tendo por base o ano letivo anterior, quantos anos de serviço tem?	23.
	A4 - Que habilitações académicas possui e em que área específica?	Sou educadora de infância, licenciada, eu tenho três anos de licenciatura e um ano de monografia.
B- Representações sobre a Carreira Docente	B1 - O que a levou a escolher a profissão de educadora de infância?	Ah, na verdade não foi propriamente uma escolha inicial, teve a ver com o percurso de vida, não teve nada a ver com vocação. Entretanto achei que, achei que podia ser feliz a fazer, a estar neste papel e continuo a achar, acho que realmente foi uma boa opção.
	B2 - O que valoriza mais nos seu trabalho?	Eu valorizo o facto de sermos nós os pioneiros naquilo que as crianças aprendem, na forma como as crianças veem o Mundo. Acho que nos temos um lugar muito privilegiado nesse sentido. Somos nós que lhes mostramos assim pela primeira vez, depois da família o que realmente, isto é, a forma de socializar, considero que uma turma é uma espécie de sociedade pequenina e tudo que tem a ver com o conhecimento do mundo, o que está à volta dele, a natureza, acho que é um lugar muito privilegiado e gosto de, gosto de fazer, de aproveitar esse facto.
	B3 - Quais as maiores dificuldades que encontra no exercício da sua função docente?	É assim, eu estou há muito pouco tempo no ensino oficial público, ah, mas assim daquilo que eu conheço do ensino privado a minha maior dificuldade era o número de crianças que eu acho que no público acaba por ser um bocado a mesma coisa. Grupos muito grandes, um número elevado de crianças em cada turma. Também no meu caso e por estar a trabalhar, por ter estado a trabalhar no privado até agora, acho que há uma falta de reconhecimento muito grande relativamente à nossa profissão e ao nosso papel na sociedade. Isso para mim também é uma dificuldade, que acaba por mexer com a motivação e às vezes é um bocadinho difícil dar o nosso melhor quando não os sentimos motivados.
C - Representações sobre interculturalidade	C1 - Como promove o diálogo intercultural no grupo de crianças?	Bem, isso é sempre uma situação controversa, não é? Há ali sempre algumas, nós ao querermos integrar por vezes apontamos diferenças e então tem que

		ser algo, um bocadinho estudado com histórias, com canções que lhes faça não se, não estarem focados nas diferenças, mas sim em acolher, perceber que somos todos iguais, somos todos com as mesmas características de base e que o facto de haver algumas diferenças e o facto de haver principalmente em termos de cultura enriquece toda a gente e acho que é por aí. É mostrar coisas que sejam interessantes, integrar na nossa cultura para conhecer.
	C2 - Que mais- valias identifica fruto da diversidade cultural existente no espaço escolar?	É, é isso, diversidade, é conseguirem aprender coisas com os outros, que eu acho essencial e, porque eu acho que nós estamos sempre a aprender, mesmo nós adultos acabamos por conhecer aspetos da cultura de outros povos que nos enriquecem. Já fizemos, eu já trabalhei uma vez com a interculturalidade na escola, onde fizemos por exemplo pratos típicos de cada uma das culturas, dos sítios de onde as crianças eram oriundas e foi muito interessante, nem eu conhecia, havia coisas que não conhecia e fiquei a conhecer. Acho que isso enriquece, até porque nós estamos em constante globalização e precisamos disso.
	C3 -Quais as dificuldades e limitações que encontra decorrentes dessa diversidade cultural?	Desde logo a língua. A língua foi sempre o principal fator limitativo, principalmente nas crianças assim tão pequeninas quando não entendem o que dizemos, porque eu imagino que as mais velhas consigam exprimir-se de outra forma, as mais pequeninas acabam por se retrair e não querer verbalizar, não querer dizer o que sentem, porque não conseguem ou porque se sentem diminuídos por não falar da mesma forma que nós. Eu acho que é um bocado isso, depois também é um estigma, pela parte da sociedade local, de quem acolhe que pode ser se não for bem trabalhado um problema.
D - Interculturalidade no Jardim de Infância	D1 - Fale -me um pouco do Modelo Curricular adotado na sua prática diária?	Eu quanto a isso, eu não costumo adotar um modelo único. Eu misturo tudo. Faço assim um bocadinho, vou buscar um bocadinho daquilo que eu acho que é mais adequado à minha forma de trabalhar de cada um dos modelos que conheço High Scope, Reggio e Escola Moderna. No fundo acabo por usar um bocadinho de todos. Não faço da minha prática uma escolarização, acho que essa é a parte, por exemplo nunca iria seguir o Modelo da Casa João de Deus, com uma cartilha, isso nunca na vida, mas os outros sim, uma mistura. Eu uso High Scope, tudo que tem a ver com estes quadros de organização e a rotina e no fundo é isso.
	D2 -Esse Modelo Curricular permite-lhe desenvolver e implementar estratégias que promovam a inclusão de todas as crianças e suas culturas?	Eu acho que sim, mas também não funciono de uma forma muito rígida. Ao longo do ano vou mudando de estratégia consoante aquilo que vai acontecendo na turma. Nem só a parte da cultura ser diferente, haver crianças estrangeiras, às vezes a própria turma, o próprio grupo exige que se adaptem

		medidas e nesse sentido faço alguns ajustes, adaptando às necessidades do grupo.
	D3 - Que potencialidades identifica decorrentes de uma prática num contexto intercultural?	Como em tudo na vida não podemos ser fundamentalistas. Acho que nós conseguimos sempre ir buscar, ir buscar as coisas melhores. Em tudo há sempre aspetos positivos e negativos e neste caso vou buscar a parte mais positiva de cada um, não é? Acho que vai por aí. E depois eu acho que é assim, agora falando só de mim, com a prática, com os anos de serviço nós acabamos por fazer quase um método próprio, que se ajusta ao grupo, mas quase que já não tem grandes referências, é uma coisa que vai de encontro aquilo que nós somos e que nós gostamos de fazer, ligado às crianças que temos à nossa frente.
	D4 - Que limitações e dificuldades identifica decorrentes de práticas num contexto intercultural?	Às vezes é difícil num grupo que seja, eu já trabalhei sempre com grupos homogêneos e este ano tenho um grupo heterogêneo, portanto às vezes é difícil adaptarmo-nos, é difícil por exemplo em termos, se estivermos num método que incentiva apenas e só o brincar e a organização da sala para a brincadeira, se tivermos um grupo de 5 anos, a certa altura eles ficam cansados, frustrados, nós temos que ir adaptando sempre à medida que o grupo pedir, não é? Neste caso se calhar como é o meu primeiro ano de trabalho com um grupo heterogêneo, agora nos grupos heterogêneos vou ter que se calhar, utilizar mais um bocadinho de cada um e alargar de certa forma os métodos que estou a usar com crianças muito pequeninas juntas com grandes, tenho que arranjar um ambiente que resulte para todos. Terei que ajustar.
	D5 - Como potencializa as dinâmicas resultantes da diversidade cultural na sua sala de jardim de infância?	Potencializo, potencializo através da planificação de atividades diversificadas, permitindo a cada criança e ao grupo como um todo explorar histórias, jogos, atividades livres nas diversas áreas, nomeadamente casa e construções porque são áreas de, de maior interação. Procuro explorar temas de interesse para as crianças portuguesas e oriundas de outros países. Este ano tenho uma menina argentina no grupo e já exploramos algumas canções em espanhol, tenho uma menina brasileira, já apresentei uma história em português do Brasil, para que elas possa ter uma ligação ao seu país, sua cultura e para que as outras crianças também tenham contacto com estas diferenças e aprendam a respeitá-las.
E - Competências de Comunicação Intercultural	E1 - Como caracteriza a relação criança - criança?	Eles ainda estão nenhuma fase de adaptação uns aos outros. Eu vejo que as crianças que vem de novo e encontraram o grupo já formado, tem alguma dificuldade de socialização, ainda estão nessa fase, mas por acaso uma das

		crianças que é argentina, ainda não tem, ainda não está bem socializada com o resto do grupo. Ainda tem algumas lacunas, tem ali uma ou duas crianças, pares com quem vai estando, mas mesmo em termos de intervenção em grupo é muito retraída e nota-se que ainda está sem, que ainda não está integrada no grupo. Ainda não se sente a fazer parte do grupo. A outra menina é muito pequenino, chegou agora do Brasil e ainda está a adaptar-se aos adultos, à escola, à rotina, por isso tem alguma dificuldade. Os outros, os que estão cá há mais tempo, nota-se que estão muito bem quem já estavam na casa, quem já conhecia o espaço, agora quem chegou, mesmo os mais velhos. Eles ainda estão nenhuma fase de adaptação uns aos outros.
	E2 - Como caracteriza a participação das famílias no quotidiano do jardim de infância?	A experiência que eu tive até agora, achei que as famílias são muito interventivas e tiveram logo iniciativas de contribuir para atividades e de contribuir até com ideias para atividades. Por exemplo, eu pedi contribuição com milho para fazer uma desfolhada que foi uma atividade sugerida por eles, pelo grupo e logo no dia seguinte já tinha aqui o milho para fazer a desfolhada. Parece que colaboram e tem vontade de colaborar.
	E3 -Considera que as famílias aceitam a diversidade cultural?	Pela experiência que eu tive, não me pareceu. Eu acho que tem a ver com o facto de nós aqui em Portugal estarmos a ser alvo de muita migração, muita gente a chegar aqui e nós temos o nosso nível de vida a alterar-se por causa disso. Então eu sinto que a comunidade está um bocadinho relutante. Como é que eu senti isso? Com comentários que fui ouvindo principalmente a nível de, com a comunidade brasileira, que em Braga já é muito, muito significativa. Pronto, eu consigo perceber, consigo entender os motivos, consigo perceber a motivação da revolta, no entanto tratando-se de crianças acho completamente absurdo que se digam coisas na frente delas, que nada tem a ver com os meninos. Nem eles conseguem encaixar, nem entender a informação. Eles sabem que são brasileiros, mas não conseguem perceber porque são indesejados, porque é que são vítimas dessa discriminação.
	E4 - Que estratégia utiliza para potenciar o acolhimento e inclusão de crianças oriundas de diferentes culturas e as suas famílias?	Eu primeiro queria, a barreira da linguagem. Eu estou a tentar fazer com que não seja tanto uma barreira, usando a mesma linguagem que eles, eu tento falar em espanhol e tento falar em brasileiro, português do Brasil, principalmente em momentos mais de crise, para que eles não se sintam muito perdidos. Falar com eles nessa linguagem, na língua deles já fez com que os meninos dissessem em casa, falassem em casa. Houve até uma mãe que achou que ele era brasileiro, mas eu acho que é importante para eles sentirem que pelo menos há alguém que os está a ouvir, está a tentar comunicar e está a

		tentar compreender o que eles dizem. Depois claro, quando eles forem, quando eles tiverem um bocadinho mais integrados, mais á vontade com o grupo, vamos conhecer coisas dos países deles, visto que aqui estão sempre a conhecer as nossas, trazer as deles para dentro da sala e trazer a cultura deles, trazer canções deles, mesmo até culinária típica, eu acho que é uma boa maneira de os fazer sentir-se acolhidos e importantes até e que se sintam mais felizes, pois nesta idade precoce é isto que importa.
F - Formação Continua Docente	F1 - Já realizou alguma formação sobre a temática em estudo?	Eu acho que não. Já fiz muitas formações, mas relativamente a este tema não, nem tive conhecimento de nenhuma. Assim especifica, não.
	F2 - Indique, por favor, uma ou duas formações que tenha realizado sobre a temática diversidade cultural e interculturalidade?	Não, não fiz.
	F3 - Atendendo à formação que possui e às modificações operadas no contexto escolar fruto da diversidade cultural, sente-se preparada para enfrentar os novos desafios que lhe são colocados?	Pois aí, não me sinto preparada. A formação é essencial para adquirimos conhecimentos e estratégias para lidarmos com as novas situações e não tenho formação em interculturalidade e sendo um tema novo e uma realidade nova, tenho receio de não conseguir dar as respostas que os grupos me exigem.
	F4 - Em que medida considera que a formação contínua será capaz de a ajudar a ultrapassar dificuldades e limitações com que se depara no exercício das suas funções?	A formação é sempre uma mais-valia. Serve para adquirimos novos conhecimentos, aprendermos com as experiências de outros colegas que já vivenciaram estas situações, pode dar-nos estratégias e meios para lidarmos com dificuldades, nomeadamente em questões de comunicação, adaptação destas crianças, como e o quê trabalhar com elas e com o grupo para que se sintam bem recebidas e se integrem com alguma facilidade à realidade de viver num país que não é o seu e com uma realidade, por vezes, muito diferente da do país de origem.
	F5 - Considera que a Formação proporcionada pelo Centro de Formação do seu Agrupamento vai ao encontro dos seis interesses e necessidades?	Estou só este ano no ensino público e como tal desconheço esta realidade. Não sei se os Centros de Formação têm formação sobre esta temática. Eu fiz muita formação quando trabalhava no privado, mas era a direção que nos facultava a mesma, mas se não tem deviam ter. é um tema muito atual e que faz muita falta conhecer bem para poder intervir.
	F6 - De que modo a Formação em contexto (colegas do um Agrupamento ou de uma escola desenvolvem projetos de formação em colaboração, partilhando conhecimentos, experiências, vivências, etc.) poderá ser uma mais-valia a ter em conta na capacitação das/dos docentes?	Parece-me uma ideia muito interessante. No fundo será aquilo que estamos a viver este ano com o nosso projeto de investigação-ação da tua tese, que estás a dinamizar em colaboração connosco. É no fundo colaborarmos e procurarmos saber mais todas juntas, aprendendo com os conhecimentos e as ideias de todas. É sem dúvida uma solução muito interessante.

Entrevista realizada em - 13 de junho de 2023 Horário - 10: 00 às 10: 38

Identificação da educadora de infância - E5

Bloco Temático	Questões	Respostas
A - Recolha de dados	A1 - Quantos anos tem?	56.
	A2 - Em que ano concluiu a formação inicial (habilitação para a docência)?	1997.
	A3 - Tendo por base o ano letivo anterior, quantos anos de serviço tem?	24 anos e uns meses. Comecei a trabalhar há 26 anos, mas no início não trabalhei anos completos.
	A4 - Que habilitações académicas possui e em que área específica?	Sou educadora de infância, tenho licenciatura em educação de infância que fiz posteriormente no complemento em Metodologia e Supervisão.
B- Representações sobre a Carreira Docente	B1 - O que a levou a escolher a profissão de educadora de infância?	Não foi nenhum motivo especial, talvez o gosto por estar perto de crianças. Fiquei muito cedo órfã e fui eu que ajudei o meu pai a criar os meus irmãos, sou a mais velha. Sempre me senti bem quando estava ao pé de crianças, acho que consigo trabalhar bem com elas e quando chegou a hora de decidir uma profissão, escolhi fazer o exame de admissão para ser educadora de infância. Passei e até hoje não me arrependi desta decisão.
	B2 - O que valoriza mais nos seu trabalho?	Valorizo o trabalho com as crianças e lê-las crescer, ver que ao fim de um ano de trabalho estão mais desenvolvidas, fizeram várias aprendizagens e estão mais competentes. É a relação que se estabelece entre nós educadoras e o grupo.
	B3 - Quais as maiores dificuldades que encontra no exercício da sua função docente?	Dificuldades de lidar com problemas que nos vão surgindo e para os quais não temos apoio para os resolver. Dou um exemplo, existem muitas crianças com problemas de linguagem e não existem apoios. Temos grupos muito grandes, 25 crianças e é muito difícil chegar a todos. Faltam recursos humanos e recursos materiais. Ah, e o facto da idade já pesar e associada a este, esta os outros problemas de saúde graves, oncológicos que me provoca grandes limitações físicas e os grupos grandes e com muitos problemas de linguagem, atenção, concentração, é muito desgastante, chego ao final do dia muito cansada. As famílias também são muito complicadas, exigem tudo da escola e se pudessem os filhos ficavam todo o dia e toda a noite na escola. Acho que os pais se demitem do papel de educar e essa responsabilidade passou para a escola, é muito mais difícil agora.
C - Representações sobre interculturalidade	C1 - Como promove o diálogo intercultural no grupo de crianças?	Procuro que todas as crianças tenham as mesmas oportunidades, façam, passem pelas mesmas experiências. Não é nada fácil nos grupos heterogéneos. Exige que planifique atividades diversificadas, que atendam aos interesses e necessidades de todas. Umhas vezes consigo, outras não. Por exemplo na rotina, no tempo de atividades nas áreas procuro que brinquem todos juntos, se

		<p>algun fica mais isolado procuro integrá-lo nas brincadeiras dos outros, trabalho alguns projetos que desenvolvem a colaboração e o diálogo entre eles. Costumo no início do ano combinar com as crianças de 5 anos que vão ser padrinhos das crianças mais novas de 3 anos e ajudá-las, isto funciona muito bem. Exploro histórias de vários países, convido os pais das crianças nacionais e estrangeiras para virem à escola fazer alguma coisa da sua cultural, contar histórias, fazer uma receita, um jogo.</p>
	C2 - Que mais- valias identifica fruto da diversidade cultural existente no espaço escolar?	<p>Quando temos grupos com crianças de várias origens, nacionais, brasileiras, argentinas, venezuelanas é muito bom e muito mau ao mesmo tempo. É bom porque estas crianças imigrantes trazem a sua cultura diferente e nós aprendemos coisas novas e eles aprendem connosco coisas de Portugal. É mau quando não falam português e nós não sabemos a língua deles e a comunicação se torna, torna tudo mais difícil, mas são crianças pequenas, aprendem rápido e conseguem adaptar-se facilmente e sentirem-se acolhidas por nós e pelas restantes crianças.</p>
	C3 -Quais as dificuldades e limitações que encontra decorrentes dessa diversidade cultural?	<p>A língua é uma dificuldade. A falta de apoios, para nos ajudarem com este problema é uma dificuldade. Outra dificuldade é não sabermos, por vezes como fazer para que as crianças se sintam integradas. Quando uma criança não fala português, é pequena e nós não entendemos o que nos quer dizer, é, é muito difícil lidar com a situação. Outra dificuldade é falar com as famílias destas crianças, transmitir-lhes informações e fazermo-nos entender. Vale-nos o google tradutor, mas quando a língua é muito diferente, são países como, sei lá, como a china por exemplo é uma grande limitação, é muito difícil mesmo. A língua é o maior desafio, pois se não conseguimos entender-nos pela fala é tudo mais complicado.</p>
D - Interculturalidade no Jardim de Infância	D1 - Fale -me um pouco do Modelo Curricular adotado na sua prática diária?	<p>Eu sigo uma rotina, a rotina do High Scope. Não sigo o modelo à risca, pois não temos os meios humanos e materiais para isso, que eles têm. Sigo a rotina, os tempos da rotina diária, tempo de grande grupo, pequeno grupo, planear, fazer e rever. Também desenvolvo alguns projetos de ideias das crianças ou sugeridos por mim.</p>
	D2 -Esse Modelo Curricular permite-lhe desenvolver e implementar estratégias que promovam a inclusão de todas as crianças e suas culturas?	<p>Sim. As crianças gostam de ter as atividades que vão fazer organizadas e sabem que vão trabalhar juntas em grande grupo, em pequeno grupo e que podem ir para as áreas fazer atividades do seu interesse. Este modelo ajuda-as a terem uma noção de sequência, de tempo, agora fazemos isto, depois aquilo, serve para nos organizarmos e para se sentirem mais seguras. Os quadros de pilotagem também dão uma ajuda, marcar o dia, o tempo, escolher</p>

		as tarefas que querem fazer, registar as presenças. O High Scope tem estes momentos diferente que permitem que as crianças interajam e se sintam integradas no grupo. Ao escolherem com quem querem brincar estamos a promover a inclusão e este modelo permite isso. Existem outros que também o fazem, o permitem, mas eu sinto-me mais segura a trabalhar com este.
	D3 - Que potencialidades identifica decorrentes de uma prática num contexto intercultural?	Eu penso que as mais-valias são uma, uma é os grupos heterogéneos. Crianças de várias idades, os mais pequenos aprendem com os maiores e os maiores aprendem ajudando os mais novos. Na interculturalidade é um pouco assim, vem uma criança nova, que não é portuguesa e traz a sua cultura, a cultura da sua família, do seu país para a escola, todos vamos conhecer, por exemplo o que comem, como se vestem, como falam e nós vamos ensinar-lhe como fazemos as coisas em Portugal. Esta troca de saberes, de culturas, de modo de ser e estar é para mim a maior mais-valia de todas. Todos ficamos a ganhar com a diversidade, (eh, eh), diversidade de idades, de culturas e de maneiras de fazer as coisas. Ah! Outra vantagem é as crianças terem, terem contacto desde cedo com culturas diferentes da sua e aprenderem a respeitar o outro.
	D4 - Que limitações e dificuldades identifica decorrentes de práticas num contexto intercultural?	Como já disse atrás, é a falta de apoios, de recursos e a língua. Os outros ciclos têm professores de português língua não materna, e nós não temos nada. Temos de nos valer por nós mesmas. Colocam as crianças nos jardins e não querem saber de mais nada, nós é que temos de arranjar soluções para os problemas. Se uma criança chega de outro país e não fala português, nos é que temos de procurar soluções para a integrar, ninguém nos pergunta se conseguimos, ninguém quer saber. Acho que o pré-escolar nunca teve grande reconhecimento e com os agrupamentos de agora, as direções até se esquecem que nós existimos. É, as dificuldades são a falta de reconhecimento dos superiores hierárquicos, a falta de recursos humanos e apoios.
	D5 - Como potencializa as dinâmicas resultantes da diversidade cultural na sua sala de jardim de infância?	Potencializo, potencializo através da planificação de atividades. Atividades diversificadas, para que cada criança e o grupo explore histórias, jogos, atividades livres nas diversas áreas, por exemplo na casa e construções porque são de maior interação. Outras atividades que costumam desenvolver é com os pais, podem vir à escola fazer alguma coisa, contar uma história, fazer um trabalho de expressão plástica, assim essas atividades.
E - Competências de Comunicação Intercultural	E1 - Como caracteriza a relação criança - criança?	As crianças tem uma relação muito boa. Não existem grandes conflitos, só aquelas briguinhas típicas das crianças quando querem algum brinquedo que os colegas têm. Os meninos estrangeiros estão integrados, também este já é o

		segundo ano de frequência e não noto que haja qualquer constrangimento de parte e parte.
	E2 - Como caracteriza a participação das famílias no quotidiano do jardim de infância?	As famílias participam naquilo que lhes é pedido, mas aí sim noto diferença. As famílias estrangeiras têm mais dificuldade em compreender o que é pedido, mas vem as reuniões, vem quando nós os chamamos à escola. Agora espontaneamente não vem, isso não. Tento falar em castelhano com eles, embora o meu castelhano não seja muito bom. Falo mais devagar e com o esforço de ambas as partes vamos conseguindo entender-nos, mas são menos participativos e a língua é uma grande limitação.
	E3 -Considera que as famílias aceitam a diversidade cultural?	Sim acho que sim. Posso até dar um exemplo. No ano anterior recebemos uma família que chegou da Argentina, com 4 filhos. Tinham muitas dificuldades económicas, não tinham emprego, muito difícil mesmo. Ficaram a viver aqui na freguesia e os pais, junta de freguesia ajudaram com bens materiais e a junta consegui emprego para a mãe no centro de dia, acho que foi através do Programa POC. Nunca me apercebi que houvesse algum tipo de discriminação para com os migrantes, nunca ouvi aqueles comentários que ouvimos, às vezes do tipo, vem para aqui estes brasileiros, vai para a tua terra. Acho que as famílias daqui aceitam bem a diversidade e até gosta do intercâmbio cultural.
	E4 - Que estratégia utiliza para potenciar o acolhimento e inclusão de crianças oriundas de diferentes culturas e as suas famílias?	Trabalho muito com histórias, canções. Costumo pesquisar canções em castelhano, em brasileiro para que as crianças migrantes possam ouvir alguma coisa do seu país. No tempo de pequeno grupo procuro que os dois grupos tenham as crianças migrantes espalhadas, não os ponho só num grupo. Isso, no meu entender dá possibilidade para que todos aprendam mais com a diversidade. Em relação às outras atividades, apoio individualmente quando posso. Como sabes não é fácil, com 25 crianças de 3, 4, 5 anos, algumas com muitas dificuldades, vou fazendo o que posso com os recursos, melhor dizendo com a falta de recursos que temos.
F - Formação Continua Docente	F1 - Já realizou alguma formação sobre a temática em estudo?	Não, nunca fiz nenhuma. Sou sócia da APEI e da Casa do Professor, mas nunca vi nenhuma formação nesta área. Os Centros de Formação têm muitas, mas é sempre a mesma coisa, TIC, TIC e mais TIC. Os anos passam e as formações são sempre as mesmas.
	F2 - Indique, por favor, uma ou duas formações que tenha realizado sobre a temática diversidade cultural e interculturalidade?	Sim, nunca fiz nenhuma em interculturalidade.

	F3 - Atendendo à formação que possui e às modificações operadas no contexto escolar fruto da diversidade cultural, sente-se preparada para enfrentar os novos desafios que lhe são colocados?	Não tenho tido grandes problemas, pois tenho tido poucos meninos migrantes na minha sala, mas preparada, preparada não sei se estou. Se tiver crianças, por exemplo de países que não falam inglês, nem castelhano ou francês que são três línguas que eu vou compreendendo, não sei como vou fazer. Também crianças de culturas muito diferentes das nossas pode ser complicado para mim, para nós sem formação, sem alguém que nos ajude com estratégias diferenciadas. Depois existe outra coisa, recebemos as crianças e ninguém quer saber se temos dificuldades ou não. Ninguém apoia, ninguém se interessa, nós é que temos de procurar, de ler, de investigar, de falar nas reuniões de departamento e tentar arranjar soluções. Os nossos superiores hierárquicos até se esquecem que existimos.
	F4 - Em que medida considera que a formação contínua será capaz de a ajudar a ultrapassar dificuldades e limitações com que se depara no exercício das suas funções?	A formação ajuda sempre. Ajuda porque partilhamos experiências, porque ficamos a conhecer a realidade das colegas, como é que elas fazem perante determinada dificuldade. Também existe a parte da partilha de estratégias, materiais e isso é muito, muito bom.
	F5 - Considera que a Formação proporcionada pelo Centro de Formação do seu Agrupamento vai ao encontro dos seus interesses e necessidades?	Não, não vão de encontro às necessidades, pelo menos das minhas não. Estou farta de formações sobre tecnologias, agora é tudo canalizado para aí. Eu acho que deviam perguntar aos professores do que é que eles precisam, mas não é todos os anos a mesma formação. Por isso é que eu faço muita formação fora do Centro de Formação, na APEI e na Casa do Professor ou através do Sindicato, é paga, mas faço a que me interessa para o meu trabalho.
	F6 - De que modo a Formação em contexto (colegas do um Agrupamento ou de uma escola desenvolvem projetos de formação em colaboração, partilhando conhecimentos, experiências, vivências, etc.) poderá ser uma mais-valia a ter em conta na capacitação das/dos docentes?	Era muito bom. Termos alguém que nos ajudasse, uma colega que viesse trabalhar connosco estas questões, dando-nos estratégias e apoiando o nosso trabalho. Sei lá, um projeto como o que vamos desenvolver este ano contigo sobre este tema da interculturalidade. Eu sei que existem Agrupamentos que tem esses projetos. No nosso Agrupamento não, este ano sim vamos ter no pré-escolar, mas o pré escolar está fora de tudo, eu já vi alguns em que o pré-escolar está no grupo de Cidadania onde podem ser trabalhadas as questões da interculturalidade, no nosso, nós não.

Entrevista realizada em - 13 de junho de 2023 **Horário** - 15:00 às 15:38
Identificação da educadora de infância - E6

Bloco Temático	Questões	Respostas
A - Recolha de dados	A1 - Quantos anos tem?	61.
	A2 - Em que ano concluiu a formação inicial (habilitação para a docência)?	1984.

	A3 - Tendo por base o ano letivo anterior, quantos anos de serviço tem?	40 anos.
	A4 - Que habilitações académicas possui e em que área específica?	Sou educadora de infância e tenho licenciatura em metodologia e supervisão pedagógica.
B- Representações sobre a Carreira Docente	B1 - O que a levou a escolher a profissão de educadora de infância?	Foi vocação. Não via outra profissão de que pudesse gostar mais. No início ainda ponderei escolher enfermagem, mas depois na hora de decidir concorri só ao curso de educadora de infância, entrei e fiquei.
	B2 - O que valoriza mais nos seu trabalho?	Aquilo que me levou a escolher esta profissão, as crianças. O trabalho que podemos fazer com elas, o ver como vão evoluindo de ano para ano, é o que mais valorizo.
	B3 - Quais as maiores dificuldades que encontra no exercício da sua função docente?	Os grupos grandes, 25 crianças é muito, as limitações físicas que foram acentuando-se com os problemas de saúde, problemas oncológicos, a falta de recursos. Não temos apoios, apoios que outros níveis de ensino têm. Ah! E agora de há alguns anos para cá os pais, também são um problema. Participam pouco na vida escolar dos filhos, não se interessam por aquilo que deviam interessar, como por exemplo falar com eles, tirar-lhes a fralda, e vem à escola só com exigências, querem interferir, por exemplo nos lanches, dizem o meu filho não come pão com queijo, tem de ser com fiambre, o meu filho se não quiser comer não come. É muito difícil fazê-los entender que é importante que as crianças tenham regras, descansem as horas necessárias, não estejam tanto tempo expostos aos ecrãs. Este ano tenho meninos que vejo, veem para a escola cheios de sono, tem televisão no quarto e não são controlados, pode estar a ver televisão até á horas que querem. Sim a maior dificuldade é a falta de apoio para o pré-escolar, o esquecimento das direções e o diálogo com os pais
C - Representações sobre interculturalidade	C1 - Como promove o diálogo intercultural no grupo de crianças?	Através das atividades que vou desenvolvendo. Histórias, canções, jogos, procuro explorar um pouco da cultura de todas as crianças.
	C2 - Que mais- valias identifica fruto da diversidade cultural existente no espaço escolar?	Dentro da sala é o alargar de conhecimentos, dos países, do Mundo. Por exemplo o ano passado tivemos uma menina do Paquistão e ela tinha uma dieta diferente, não comia a nossa comida e foi preciso falar com as outras crianças, explicar que ela ia comer aquela comida porque não podia comer das outras, que era devido à religião e eles compreenderam. Não houve chatices nenhuma, ela comia na mesa com os outros, mas a comida era diferente, mais a nível de vegetais, mas eles aceitaram bem, a aceitação e tolerância. Tivemos que trabalhar essas vertentes, esses aspetos.
	C3 -Quais as dificuldades e limitações que encontra decorrentes dessa diversidade cultural?	As limitações é que eu acho são, por exemplo a barreira linguística que devíamos ter ajuda, pelo menos para essas crianças com língua diferente.

		<p>Apoio para nos ajudar. Porque eu ainda sei alguma coisa de inglês, mas a menina do Paquistão, por exemplo que era do ano passado falava um bocadinho de inglês e nós comunicávamos em inglês, só que ela era muito curiosa e aprendeu a falar português num instante. Tinha seis aninhos e aprendeu num instante. Agora imagina que eu não sabia inglês e não sabia falar paquistanês. A barreira da comunicação, com ela foi fácil. O que não foi fácil foi com a L. ela falava pouquinho inglês. Eu falava-lhe um pouquinho em inglês, mas ela falava a maior parte em africânder. E os pais não falavam nem português, falavam mal inglês. Eu com os pais da L. ainda comuniquei em inglês, mas mal. Com os paquistaneses também era em inglês. Sim, havia essa facilidade, mas há colegas nossas que não conseguem, quer dizer eu pelo menos tenho, o essencial para manter uma conversa, um diálogo com que se entenda. Eu acho que nos precisávamos, que essas crianças precisavam de um docente de português para a língua. Porque eu vejo as dificuldades da L. é o terceiro ano, em casa só se fala holandês ou africânder, ela o português que aprende é aqui. Mesmo que não fala português correto, ainda diz eu fazi, eu amanhã quer, falta-lhe uma avaliação e uma intervenção. Nós precisávamos de um apoio, de mais alguém. Essa é uma limitação grande, a língua. Mesmo com as auxiliares, às vezes elas iam atender o telefone e aí, oh! Professora é em inglês, venha cá. Já temos essa dificuldade.</p>
<p>D - Interculturalidade no Jardim de Infância</p>	<p>D1 - Fale -me um pouco do Modelo Curricular adotado na sua prática diária?</p>	<p>Eu tento fazer um bocadinho, é um bocadinho abrangente. É um bocadinho de cada, um bocadinho High Scope, com as regras, a distribuição da rotina e os quadros, normalmente se as crianças, se é um grupo muito ativo, que às vezes tem ideias tentamos fazer um bocadinho a Pedagogia de Projeto. Não é? Quando é um grupo com muitas crianças pequeninas, normalmente não é, é mais orientado, tenho que dar eu as sugestões, do caminho a seguir. Neste momento é o que está a acontecer. No ano passado, tinha um grupo, era mais dinâmico, com crianças mais velhas era mais fácil.</p>
	<p>D2 -Esse Modelo Curricular permite-lhe desenvolver e implementar estratégias que promovam a inclusão de todas as crianças e suas culturas?</p>	<p>Pode não ser o ideal, mas é onde eu me sinto melhor a trabalhar. A desenvolver as atividades.</p>
	<p>D3 - Que potencialidades identifica decorrentes de uma prática num contexto intercultural?</p>	<p>Eu penso que é uma mais-valia, pelo menos para conhecerem um bocadinho das outras crianças, do seu ambiente e das dificuldades que elas possam ter às vezes da, de adaptação. Olha, elas não estão habituadas a isto, porque vem daquele país, sabes que a língua é assim. É um bocado trabalhar no escuro. Se me disseres se isto está bem, não sei. Nunca tive formação a este nível, nestes últimos anos é que temos vindo a receber cada vez mais crianças migrantes.</p>

		Eu não sei se há, nestes últimos 3/4 anos, que tive as crianças assim, procurei e nunca vi nenhuma formação relacionada com a interculturalidade.
	D4 - Que limitações e dificuldades identifica decorrentes de práticas num contexto intercultural?	As limitações são sempre para as crianças que estou a integrar, porque elas às vezes ainda estão um bocadinho dispersas. Se calhar não estão habituadas a trabalhar assim, ou podem estar. Eu no ano passado com a menina do Paquistão vi que ela era muito cumpridora de regras, ela vinha com um método totalmente diferente do nosso, mas muito autónoma em tudo e as outras crianças até ficavam admiradas como é que ela cumpria aquilo tudo direitinho, era mesmo focada. Em três meses praticamente aprendeu a ler. Tem essas vantagens, mas pode ter inconvenientes.
	D5 - Como potencializa as dinâmicas resultantes da diversidade cultural na sua sala de jardim de infância?	Através das atividades que planifico e que procuro que sejam diversificadas e todos participem. Conto histórias, canções, algumas da terra das crianças que vem de fora. Quando estão a brincar estou atenta a que todos participem.
E - Competências de Comunicação Intercultural	E1 - Como caracteriza a relação criança - criança?	Normalmente as crianças conseguem comunicar e são bastante acolhedoras. A brincar entendem-se mas, ah, por exemplo a L. teve algumas dificuldades de relacionamento porque era uma criança, porque por si só já era uma criança com aquela personalidade mais muito forte e quando não conseguia uma coisa e percebia que os outros não a conseguiam entender era violenta. Partia para a violência e reagia muito mal. Demorou tempo a adaptar-se. Agora as crianças até foram bastante tolerantes com ela ao longo do tempo, entre eles relacionam-se bem e funciona. As crianças que estão, neste caso, que era uma língua diferente, a dela, ela custou-lhe bastante. Houve muitas dificuldades. Neste momento está praticamente integrada, mas não está a cem por cento.
	E2 - Como caracteriza a participação das famílias no quotidiano do jardim de infância?	Há de tudo. Nos brasileiros temos alguns empenhados, e participativos e comunicam. A mãe da L. também. Acho que participam, só que tem as limitações deles e parece-me que não se esforçam para aprender português. Enquanto a gente faz um esforço para comunicar, eles não se esforçam muito. Tenho essa impressão. Não é? Porque nós, tentam falar, comunicar com eles. Eu à mãe da L. já lhe digo, já podemos falar português? Aí eu prefiro em inglês, porque compreendo melhor. E isso às vezes, às vezes eu posso não estar a comunicar tão bem como queria. Ela diz que entende, mas às vezes, não sei se a mensagem passou tal e qual como eu queria. Falo inglês, mas não domino cem por cento, não é? Não é uma coisa que eu pratique muito e não é tão fluente como o português. Às vezes falta uma palavra ou outra.
	E3 - Considera que as famílias aceitam a diversidade cultural?	Sim, não tenho, não tenho me apercebido de diferenças nenhuma, embora às vezes, entre eles se note que ouviram alguma coisa em casa. Falar assim

		diretamente não, mas olha estes que, percebes? Ainda há um bocadinho de estigma. Um bocadinho pouco, não, mas assim levezinho há. Não é aquela coisa de dizer, olha estão lá os estrangeiros, não noto que seja xenofobia, mas há ali um bocadinho de preconceito. Ah, vem eles e eles tem lugar no jardim e nós? Diretamente comigo nunca, mas noto algum mal-estar, às vezes.
	E4 - Que estratégia utiliza para potenciar o acolhimento e inclusão de crianças oriundas de diferentes culturas e as suas famílias?	Com as famílias é chamá-los, conhecê-los o melhor possível, eles tentam integrar aqui, normalmente, eles são acolhidos nas festinhas que eles fazem, todos participam. Faço o normal, não faço nada específico. Eles participam nas reuniões, em algumas atividades, nas festas, ainda agora a mãe da L. veio e contei-lhe, perguntei-lhe, não fim da reunião, percebeu? Pouco, e depois falamos no fim individualmente. Individualmente depois conversamos. Esta é uma estratégia, também lhe mando tudo por <i>email</i> , mesmo alguma coisa que não tenha em papel, ela pede mande-me tudo por <i>email</i> . Ela assim traduz, sim, sim eu traduzo e assim já percebo melhor. É uma das estratégias que já usava com a paquistanesa. É uma das coisas que faço, mesmo agora os documentos do início do ano, mando-lhes tudo por <i>email</i> , e ela vi traduzindo e vai percebendo.
F - Formação Continua Docente	F1 - Já realizou alguma formação sobre a temática em estudo?	Não.
	F2 - Indique, por favor, uma ou duas formações que tenha realizado sobre a temática diversidade cultural e interculturalidade?	Não, não realizei.
	F3 - Atendendo à formação que possui e às modificações operadas no contexto escolar fruto da diversidade cultural, sente-se preparada para enfrentar os novos desafios que lhe são colocados?	Não tanto como gostaria. Porque cada vez os desafios são mais e a gente a não conseguir abarcar tudo. Depois faltam-nos algumas bases dessa, desse conhecimento. Embora a gente vá lendo e vá se informando, mas não é a mesma coisa.
	F4 - Em que medida considera que a formação contínua será capaz de a ajudar a ultrapassar dificuldades e limitações com que se depara no exercício das suas funções?	Acho que seria uma mais-valia para nos dar pelo menos algumas dicas, estratégias e sobretudo que eu acho que esse é que nos faz falta, algum apoio mais dentro da sala para nos ajudar com essas crianças. Pelo menos nessa primeira fase de integração.
	F5 - Considera que a Formação proporcionada pelo Centro de Formação do seu Agrupamento vai ao encontro dos seis interesses e necessidades?	Neste momento não. Não. São muita coisa repetida, são formações que a gente já teve, disto, daquilo e daqueloutro e neste momento não tenho visto, também não tenho andado à procura, se haverá alguma direcionada para esta problemática.
	F6 - De que modo a Formação em contexto (colegas do um Agrupamento ou de uma escola desenvolvem projetos de formação em colaboração, partilhando	Eu acho que seria sempre uma mais-valia se existisse. Nem que seja uma sessão ou duas. Com gente que esteja habituada também, a essas situações.

	conhecimentos, experiências, vivências, etc.) poderá ser uma mais-valia a ter em conta na capacitação das/dos docentes?	Sabes que a gente não sabe tudo, e eles aparecem-nos aqui, estão na lista, esta situação é ainda nova para nós e devíamos ter um apoio, nem que fosse de vez em quando, uma vez por semana para ajudar-nos e ajudar as crianças, principalmente as que a língua é o português língua não materna. Essa possibilidade, porque o brasileiro eles vão falando e vamos comunicando, agora os outros. Eu tive muita dificuldade com a L. e ainda tenho. Porque ela às vezes ainda tem uns comportamentos que eu acho que ainda é daquele, é derivado da frustração de não dominar a língua e da maneira como ela reage. Depois em casa não se fala português. Não há comunicação em português. Nessa criança eu senti muita necessidade em relação ao problema da comunicação. Porque eu sozinha aqui com o grupo todo, ela precisava de uma pessoa para a ajudar, para ir falando, trabalhar com ela o vocabulário básico, verbos de ação frases. Eu trabalho em grupo, mas individual com 25 crianças é uns segundos, um bocadinho aqui, outro ali, e sabes que as auxiliares agora passam pouco tempo dentro das salas. É o lanche, é abrir a porta, é num sei que, é o telefone. Estamos muito tempo sós co grupos tão grandes.
--	---	--

Entrevista realizada em - 14 de junho de 2023 **Horário** - 9:00as 9:55
Identificação da educadora de infância - E7

Bloco Temático	Questões	Respostas
A - Recolha de dados	A1 - Quantos anos tem?	60.
	A2 - Em que ano concluiu a formação inicial (habilitação para a docência)?	1984.
	A3 - Tendo por base o ano letivo anterior, quantos anos de serviço tem?	39.
	A4 - Que habilitações académicas possui e em que área específica?	O mestrado, porque o doutoramento em Administração Escolar ainda não está completo.
B- Representações sobre a Carreira Docente	B1 - O que a levou a escolher a profissão de educadora de infância?	Eu desde pequenina que já tinha aquele gosto, não é? A minha mãe até se ria muito porque eu dizia que não queria ter marido, queria era ter filhos, porque era as crianças, as crianças.
	B2 - O que valoriza mais nos seu trabalho?	É esta possibilidade de os ajudar a crescer. Desde mais pequeninos ajudar a formá-los. Que é a fase em que nos conseguimos fazer isso. Quando eles são mais velhos já não é tão fácil.
	B3 - Quais as maiores dificuldades que encontra no exercício da sua função docente?	São muitas situações que nos aparecem pela frente, meninos com dificuldades que nós não conseguimos perceber muito bem como ajudar. Por exemplo, eu este ano tenho tantos assim, que eu quero tentar descobrir de que forma posso ajudar, mas é difícil perceber, por mais formação que nós tenhamos, saber

		para aquela criança em concreto uma forma de conseguirmos chegar lá. Eu já da melhor forma possível e assim sendo, para mim este é o maior desafio.
C - Representações sobre interculturalidade	C1 - Como promove o diálogo intercultural no grupo de crianças?	Procuro sempre envolver em todas as situações que se proporcionam. Olha, agora por exemplo com a questão do milho, há aquela história da “Yassim”, que é fantástica e eu usei-a para precisamente focar uma outra forma, outra cultura em que se trabalhou também o milho, o que é que se fez com o milho, não é? Era a cultura brasileira em particular, mas também a própria cultura local, pois acho que mesmo a cultura local perante outras crianças é uma cultura diferente. Há crianças que vem de fora da freguesia e não estão por dentro e tento conjugar um bocadinho, cruzar um bocadinho e ao longo do trabalho, neste momento ainda não fiz assim muito, mas sempre que há possibilidade de falar de outras culturas, outras línguas, tento abrir o mais possível o leque deles para perceberem que há outros países, outras culturas, outras maneiras de ser e de pensar. Por exemplo, na escrita no outro dia estava um menino que estava a escrever ao contrário e eu estava a dizer-lhe, em Portugal e em alguns países da Europa nós começamos da esquerda para a direita, de cima para baixo, mas existem outros países onde, por exemplo lá lhe fui dizendo o Japão, mas nós estamos em Portugal. Pronto, tento sempre abrir um bocadinho ao planeta todo.
	C2 - Que mais- valias identifica fruto da diversidade cultural existente no espaço escolar?	Eu acho que quanto mais as crianças perceberem que somos diferentes, mas isso não tem problemas nenhum. A todos os níveis que seja, do mais pequenino, não é? Porque muitas vezes a gente diz, só é importante dizer não digas que é gordo por exemplo, mas não é só isso, se nós os habituarmos a ver que há tanta diversidade, tanta riqueza, e que todos conseguem fazer coisas à sua maneira, todos são tão interessantes, aí eles desvalorizam aquele pormenor, se aquele é gordo, aquele tem cara feia, se aquele, pronto não ligam tanta importância àquela situação, desvalorizam essa situação e valorizam o resto. Eu acho que é importante fazermos isso desde pequeninos.
	C3 -Quais as dificuldades e limitações que encontra decorrentes dessa diversidade cultural?	Eu tenho neste momento um bocadinho de limitação com este menino precisamente. Porquê, porque é uma criança embora já esteja em Portugal há mais de um ano, há muitas coisas que ele se foca muito na cultura dele, a minha comida era assim, e eu tenho essa dificuldade em fazê-lo perceber e a mãe também lhe diz, estamos em Portugal, tem que ser como em Portugal, tenho essa dificuldade porque ele às vezes é um bocadinho arreigado a coisas que eram lá da zona dele, e depois é muito engraçado, não é bem a situação, mas é parecido que é os meninos que veem programas e vídeos e tudo em

		<p>brasileiro e à bocado estava aqui um catraio precisamente a dizer eu fui à privada, eu estamos em Portugal, casa de banho, eu fui à privada. Os termos, não é? Pronto e porquê? Porque é um miúdo que está a fazer o crescimento linguístico, porque teve dificuldades no princípio da fala e está a fazer o crescimento da linguagem de uma maneira um bocado esquisita. A multiculturalidade tudo bem é importante, mas agora ele perceber que privada e casa de banho é a mesma coisa, e que estamos em Portugal e se deve usar daquela forma, fica ali um bocado complicado. Não é? É isso. Eles falam como nós, mas têm termos muito diferentes. É engraçado, no outro dia estávamos a ver umas imagens e estava um padeiro que tinha um pão cacete na mão, e o outro miúdo disse assim, este pão é pão francês e eu disse sim é pão francês no Brasil, no Brasil dizem assim, eu tento logo fazer a ponte, em Portugal é assim, no Brasil é tal, e eu disse sim em brasileiro é pão francês, em português é cacete, ele disse cacete é uma palavra feia, sim querido é na tua língua, mas aqui em Portugal não é podes dizer à vontade. Pronto é assim, o português é muito rico.</p>
<p>D - Interculturalidade no Jardim de Infância</p>	<p>D1 - Fale -me um pouco do Modelo Curricular adotado na sua prática diária?</p>	<p>Aqui está a ser um bocadinho difícil implementar, mas a minha filosofia é do MEM, Movimento da Escola Moderna. Trabalho muito com isso e depois faço a ponte com outros, por exemplo, articulo com o <i>High Scope</i> porque há muitas coisas do modelo que são muito, muito importantes, artigo muito com o <i>Reggio Emilia</i>, na ligação às artes, não é? e já desenvolvi aqui um projeto Reggio Emilia para o <i>eTwinning</i>, no primeiro ano que estive cá, tive algumas dificuldades com algumas crianças, então tive que utilizar este modelo. O MEM ainda não consegui implementar muito, tento devagarinho, mas é preciso ter um grupo a crescer devagar para se chegar lá. Tentamos, tentamos fazer as eleições, as conversas do final do dia, as assembleias, as comunicações, tentamos fazer, agora rigorosamente aqui não estou a usar, embora já usasse muito, neste momento não estou a usar tanto.</p>
	<p>D2 -Esse Modelo Curricular permite-lhe desenvolver e implementar estratégias que promovam a inclusão de todas as crianças e suas culturas?</p>	<p>Sim, sim, principalmente o do MEM, Movimento da Escola Moderna, esse aí é muito, muito enriquecedor desse ponto de vista, até por aquela questão do aumento das comunicações, em que as crianças trazem coisas para comunicar aos outros, ou constroem trabalhos e depois comunicam, não é? Eu acho que isso os ajuda bastante a comunicar uma com as outras, a perceber que a riqueza de cada criança e a saber aceitar. Uma das coisas que se faz no Movimento da Escola Moderna é um menino mostra o trabalho e os outros colegas fazem uma apreciação pela positiva, quando há alguma coisa que não</p>

		gostam o que eles dizem é, olha não achas que focaria ali bem e isso dá um enriquecimento sem ferir, aceitando, incluindo, a inclusão de cada um como ele é.
	D3 - Que potencialidades identifica decorrentes de uma prática num contexto intercultural?	Facilita a comunicação, o diálogo, para as crianças valorizarem as diferenças. Saber dialogar, até porque a palavra tolerância é uma palavra um bocadinho feia, não é? Quer dizer, aí eu até tolero, mas eu não aceito, eu não valorizo. Suporto, mas não valorizo. Isso não é o correto, o correto é eles perceberem tudo bem ele não fez o bonequinho com as perninhas, mas pronto foi assim que ele fez nós podemos ajudá-lo a melhorar um bocadinho e o caminho é dele. O caminho é de cada um.
	D4 - Que limitações e dificuldades identifica decorrentes de práticas num contexto intercultural?	Decorrentes do modelo não, decorrentes é de irmos trabalhando o grupo de modo que ele consiga trabalhar, aceitar aquele tipo de modalidade e aquele tipo de ambiente educativo que é construído e que aí temos de ir muito progressivamente.
	D5 - Como potencializa as dinâmicas resultantes da diversidade cultural na sua sala de jardim de infância?	O que hei de dizer mais para além do que já disse. Eu tento sempre que eles falem, por exemplo se é dança, eu falo esta dança é daquele país. Comida por exemplo, nós recebemos uma criança que é brasileira, fazendo-lhe e oferecendo-lhe brigadeiros. Tentamos a cultura deles e depois a família, a própria família, convidar a família para vir à escola e trazer a sua cultura, as suas maneiras de fazer, as suas receitas, não é?
E - Competências de Comunicação Intercultural	E1 - Como caracteriza a relação criança - criança?	Este ano não tenho ainda esse problema, mas no ano passado tinha muito. Tinha muito, um menino mais velho de 5 anos, que quando entrou uma menina do Brasil que chegou só no mês de maio, ela era um bocadinho, mas muito pouco morena, podia ser bastante mais, mas não era e ele colocava-a muito de lado. Colocava-a muito de lado e foi ali bastante difícil levá-lo a perceber o valor que essa menina tinha. Por acaso não era muito difícil pois ela era muito boa a desenhar, por exemplo, tinha, como eles já estavam naquela fase do ano em que copiavam as frases, para o caderno para mandar os recados para casa, ela tinha uma escrita bastante boa, um traço das letras muito bom, e ele depois, é engraçado por calhar ficou ao lado dela, e tinha que partilhar os materiais, foi difícil, mas consegui. Conseguiu-se, ele começou a ver que até melhorou com ela e tomou mais gosto, pois eu dizia-lhe com calma, tentava explicar, ela estava a conseguir, dava-lhe os parabéns, ele começou a ganhar um bocadinho de gosto em conseguir também, mas foi difícil, foi difícil.

	E2 - Como caracteriza a participação das famílias no cotidiano do jardim de infância?	Aqui muito bem. Muito boa a participação dos pais. Colaboram muito, envolvem-se muito, envolvem-se indiretamente por exemplo vendo os materiais que vão para casa, apreciando os materiais e também veem à escola ou mandam coisas para a escola. São bastante colaborantes, são, são.
	E3 - Considera que as famílias aceitam a diversidade cultural?	Sim, sim e o ano passado apercebi-me muito bem porque eu convidei para a reunião da Páscoa precisamente o casal da menina e vamos lá ver como é que eles aceitaram. Quando começou a reunião, eles entraram e eu disse vamos ter aqui os pais de uma menina que ia entrar, também para se familiarizarem um bocadinho, para vos conhecer a vocês e correu muito bem. Os pais foram muito recetivos, receberam-nos muito bem, ajudaram-nos logo, correu muito bem, muito bem.
	E4 - Que estratégia utiliza para potenciar o acolhimento e inclusão de crianças oriundas de diferentes culturas e as suas famílias?	Eu faço muitas atividades onde tento envolvê-las, não é? Valorizar aquilo que elas têm. Eu até lhes digo no princípio do ano, aquilo que vocês tem, uma mãe que sabe fazer um bolo, uma mãe que sabe cozer, se é um pai que sabe fazer uma casa para os passarinhos, venham porque não é que eu não saiba fazer isso, mas a presença dos pais na escola com os filhos é muito positiva, porque os meninos aprendem muito melhor por causa do lado afetivo, mas também os colegas vão valorizar toda aquela família. Eu acho que, também promovemos atividades em que os pais estão em convívio, por exemplo a festa de final de ano, eles trabalham em equipa para construírem, para prepararem a festa, para ensaiarem, o ano passado correu muito bem, tive todas as mães e pais no palco, foi bastante positivo.
F - Formação Continua Docente	F1 - Já realizou alguma formação sobre a temática em estudo?	Concretamente, concretamente não, fiz o MOOC sobre o decreto, isso fiz logo que o decreto saiu fiz o MOOC, também fiz porque fiz uma formação europeia com diferentes países da Europa que também abordava essa situação, mas só especificamente o tema, não.
	F2 - Indique, por favor, uma ou duas formações que tenha realizado sobre a temática diversidade cultural e interculturalidade?	Foram essas duas do <i>Massive Open Online Courses</i> . Já tinha terminado o mestrado e apareceu na plataforma da Escola Superior onde tirei o mestrado apareceu essa possibilidade de fazer esse curso com diferentes países da Europa e depois temos o <i>eTwinning</i> também onde fazemos parcerias com bastantes colegas de outros países.
	F3 - Atendendo à formação que possui e às modificações operadas no contexto escolar fruto da diversidade cultural, sente-se preparada para enfrentar os novos desafios que lhe são colocados?	Eu acho que preparada, preparada nunca se está. A gente vai tentando responder no momento, às vezes não será a situação mais indicada. Nessas situações era bom fazer mais alguma coisa. Era bom aprofundar porque às vezes achamos que sabemos e quando fazemos um curso ou uma formação ou lemos alguma coisa, há sempre alguma coisa que não nos tínhamos

		apercebido ou surge de novo e que realmente até não estávamos a agir muto bem, até nos dá ali umas pistas, para um trabalho melhor. Isso é sempre importante.
	F4 - Em que medida considera que a formação contínua será capaz de a ajudar a ultrapassar dificuldades e limitações com que se depara no exercício das suas funções?	Ajuda muito porque nos enriquece profissionalmente. O facto de podermos estar num espaço com colegas que tem outras experiências e outras visões, que põem em comum as suas maneiras de fazer as coisas é sempre muito, muito importante.
	F5 - Considera que a Formação proporcionada pelo Centro de Formação do seu Agrupamento vai ao encontro dos seis interesses e necessidades?	Já foi, já foi, agora neste momento agora com as limitações eles têm das duas três, ou as pessoas se oferecem para fazer formação ou então tem que ser aquele que naquele momento o Ministério está a fornecer e que neste momento ainda estamos na fase do Plano Digital, não é? Que a gente já tem formação no plano digital e não precisa e depois há aquelas situações que são tão, tão importantes e que nós não podemos ir ao Centro de Formação e temos que ir buscá-la fora. Há muita formação fora, é verdade que há, mas também há preços que são incomportáveis e exorbitantes. Aí temos de pensar muitas vezes nessa situação. Agora também temos a ajuda por exemplo do <i>eTwinning</i> , essa ajuda que nos proporciona formação gratuita. É uma escapatória, agora a missão dos Centros de Formação é que não está a ser cumprida infelizmente. Não está a ser cumprida.
	F6 - De que modo a Formação em contexto (colegas do um Agrupamento ou de uma escola desenvolvem projetos de formação em colaboração, partilhando conhecimentos, experiências, vivências, etc.) poderá ser uma mais-valia a ter em conta na capacitação das/dos docentes?	É, é. Além de ser uma mais-valia para nos capacitar é também aquela que corresponde mais adequadamente às necessidades que se tem na escola, no contexto local porque não é geral para todos, é focalizada nos nossos problemas, vai de encontro aos nossos problemas, ajuda-nos a resolver os nossos problemas. É fundamental e depois também temos colegas que têm muitas capacidades, que não são formadores, porque para ser formador é necessário obedecer a determinados requisitos, mas têm muitas capacidades e podem partilhar connosco e isso é fantástico. Para mim essa é a melhor formação.

Entrevista realizada em - 14 de junho de 2023 **Horário** - 11:30 às 12: 06
Identificação da educadora de infância - E8

Bloco Temático	Questões	Respostas
A - Recolha de dados	A1 - Quantos anos tem?	56.
	A2 - Em que ano concluiu a formação inicial (habilitação para a docência)?	1989.

	A3 - Tendo por base o ano letivo anterior, quantos anos de serviço tem?	34 anos.
	A4 - Que habilitações académicas possui e em que área específica?	Formação inicial é curso de educadores de infância e depois fiz uma pós graduação em desenvolvimento pessoal, social e educação cívica, que me conferiu o equivalente ao grau de licenciada.
B- Representações sobre a Carreira Docente	B1 - O que a levou a escolher a profissão de educadora de infância?	Na altura foi mais um desafio, na altura e agora, crescer com eles. Sou filha única isto também teve alguma ligação na escolha, como era muito carente de crianças, acho que foi decisivo. Foi assim mais o que senti na altura e não me arrependo, portanto, mas acho que foi mais esse fator afetivo porque nunca tive crianças à minha volta e sempre desejei ter muitas crianças foi o caminho que segui e como a minha mãe era docente do primeiro ciclo, eu o primeiro ciclo não queria porque eu via aquelas coisas, aí não sei se vou passar, foi uma eleição.
	B2 - O que valoriza mais nos seu trabalho?	O dia a dia e a vivência diária com eles. Todos os dias são dias diferentes. Nem que a gente tenha problemas deixa-os ficar lá fora porque eles não nos dão tempo para isso. Portanto é o crescer, o viver o dia a dia, não propriamente atingir aquele objetivo muito específico, acho que vamos fazendo o caminho, trilhando e vivendo o caminho com eles e crescendo, porque todos os dias é um dia diferente.
	B3 - Quais as maiores dificuldades que encontra no exercício da sua função docente?	As maiores dificuldades, a primeira de todas comparativamente aqui há uns anos é a questão afetiva dos meninos. Acho que cada vez mais eles não estão cá porque querem, mas porque os pais têm necessidade por estarem a trabalhar, portanto eles às vezes não vêm nas melhores condições, eles são um bocadinho deixados aqui. Aqui há uns anos atrás eles vinham com mais entusiasmo, mais predispostos para, agora não, agora também vêm, mas acho que a principal é nós não termos grande relacionamento com os pais. Eles chegam à escola antes de nós, saem depois de nós e, portanto, não temos nem ligação com os pais e eles também por este facto, de virem tão cedo para a escola, quando nós queremos começar uma atividade, eles já estão cansados. Não tem a mesma predisposição para estarem a aprender, a fazer, porque eles querem é estar com os amigos porque estão, a maior parte deles são filhos únicos ou têm irmãos, mas a vida é muito competitiva e às vezes não há ligação entre eles, um irmão está no 1º ciclo e vai para a escola e depois ainda tem que fazer tarefas escolares em casa, portanto os meninos estão sedentos de conviver e depois à o conviver e não aceitar porque estão habituados a telemóveis e portanto é difícil gerir estas situações. Portanto assim à primeira é a pior.

C - Representações sobre interculturalidade	C1 - Como promove o diálogo intercultural no grupo de crianças?	Bem por exemplo, dando como exemplo este ano, tenho 5 crianças vindas do Brasil, algumas com nacionalidade brasileira e outras não, são portuguesas, têm dupla nacionalidade, o que eu tento fazer é conhecer sempre um bocadinho, como era quando estavas no país onde nasceste, o que fizeste, tens avós lá ou cá, como é que se diz isto, sei lá...Um exemplo muito simples, quando recebemos crianças vindas do Brasil é nós dizemos a castanho fruto é de cor castanha, eles ficam a olhar para o castanho porque para eles é marron, então partimos daí e valorizamos a designação deles, as palavras diferentes para também aprendermos e eles ficam assim, ah! É uma coisa nova e depois vamos trabalhando outras questões culturais para eles também irem absorvendo. Falamos com os pais, vemos vídeos, por exemplo há dias estávamos a falar das casinhas dos três porquinhos e surgiram as palhotas e um dos meninos diz que na terra dele há muitos índios, então fomos pesquisar os índios que vivem no Brasil, como vivem, as casas, a alimentação, ele esteve a explicar do cuscuz que eles fazem muito e procuramos dentro das nossas possibilidades de resposta ir fazendo estas vivências. Falar com os pais e pronto é mais isso.
	C2 - Que mais- valias identifica fruto da diversidade cultural existente no espaço escolar?	Muitas, muitas porque todos aprendemos. Eles às vezes têm as suas dificuldades de adaptação porque vêm para um mundo um bocadinho diferente do deles, mas nós acho que beneficiamos muito. São outras culturas vamos aprendendo a maneira de estar, a maneira de sentir, por exemplo relativamente a meninos sul-americanos eu acho que eles são muito afetivos, não sei se depois continuam a sua afetividade assim tão, mas o primeiro impacto são mais carinhosos, mais melódiosos na maneira de dizer e, portanto, isso dá-nos uma certa alegria de os receber, eles estão bem e nós aprendemos muito com eles, com essas diferenças.
	C3 -Quais as dificuldades e limitações que encontra decorrentes dessa diversidade cultural?	Sim acho que sim, os pais, por exemplo sentem-se um bocadinho perdidos. Relativamente ao 1º ciclo, mesmo do que eu tenho visto em anos anteriores, por exemplo nós temos as Orientações Curriculares, que são nossas e eles lá tem outras, e por exemplo para um pai vindo do Brasil é muito complicado compreender que nós cá não damos as letras, aí temos de lhes fazer sentir que há tempos, há timings e que nós temos esses timings e que os meninos estão cá, mas não estão só a brincar, que a brincar aprendemos. Cada atividade tem um objetivo e uma finalidade, que não é preciso aprender a ler ou a escrever no pré-escolar, que eles valorizam muito a partir dos 4 anos, começam a ficar muito ansiosos, aí ele ainda não sabe ler, porque eles estão muito mais

		<p>despertos para essa leitura, mas cabe-nos a nós enquanto docentes explicar que os nossos timings são diferentes e que valorizamos outras coisas que eles às vezes não valorizam tanto e que os vão ajudar na altura de aprender a ler e escrever. Este para mim é o primeiro impacto, e depois a alimentação, a alimentação que os pais não, por exemplo relativamente à sopa, eles não estão habituados à sopa que é mais mediterrânea, até por questões de temperatura, no Brasil comer uma sopa quente, num país quente, todos nós sabemos, mas não, não temos possibilidade de alterar isso, por exemplo pôr segundas, quartas e sextas sopa e terças e quintas saladas. Fazia bem na mesma e eles talvez se sentissem mais próximos da alimentação deles, assim seria possível eles aproximarem-se da nossa alimentação e nós da deles, mas é tudo muito fixo, não temos essa possibilidade, mas são dois pontos que há, das experiências que tenho mesmo em relação a outros países que se estranha que as empresas que fornecem as refeições não tenham implementadas essas possibilidades alternativas. É terrível na hora de almoço, os primeiros dias há crianças que não se adaptam muito bem e nós podíamos alterar isso introduzindo outras formas de comer vegetais e frutas, frutas que eles têm uma alimentação tão rica a esse nível e nós somos “obrigadas” (gesto de aspas com os dedos) a lutar com os nossos meninos e acho que aí podíamos aprender qualquer coisa e puxar para o nosso lado esses benefícios para todos.</p>
<p>D - Interculturalidade no Jardim de Infância</p>	<p>D1 - Fale -me um pouco do Modelo Curricular adotado na sua prática diária?</p>	<p>Olha Filomena é assim, eu sou, eu fui formada em Pedagogia de Projeto. No entanto, nem sempre, eu acho que misturo um bocadinho as coisas, porque fui evoluindo para bem ou para mal e não estou agarrada às coisas e portanto, geralmente pego num tema e depois ando ali à volta dele, um bocadinho de Pedagogia de Projeto, um bocadinho de MEM ou High Scope, um bocadinho à volta disso, portanto vou, vamos caminhando.</p>
	<p>D2 -Esse Modelo Curricular permite-lhe desenvolver e implementar estratégias que promovam a inclusão de todas as crianças e suas culturas?</p>	<p>Sim, nós depois vamo-nos adaptando, vamos crescendo, também com algumas formações que tenho feito, vão nos abrindo horizontes e despertando para coisas que no início da nossa carreira não tínhamos essa sensibilidade e agora pela força do que temos nas salas e pelo modo como o mundo vai caminhando, nós vamos nos adaptando e vamos crescendo com todas essas linhas de orientação e vamos tendo essas preocupações e acho que é um bocadinho mais, não propriamente pela linha que seguimos, mas pelo modo como estamos a viver e a despertar para os assuntos. O que vamos fazendo, o que vamos interiorizando, aquilo que nós próprias sentimos em relação ao Outro e os Mundo que nos rodeia. Vamo-nos adaptando e vamos cada vez</p>

		<p>mais tendo essa linha de orientação para um Mundo intercultural e precisamos de nos adaptar a ele.</p>
	<p>D3 - Que potencialidades identifica decorrentes de uma prática num contexto intercultural?</p>	<p>Nós temos, para já uma massa muito rica nas nossas mãos. Crianças pequeninas, que não tem muitos filtros e que nós conseguimos entrar plenamente nas vidas deles, nas vivências e eles nas nossas, eles absorvem muito, nós às vezes nem tanto, aqui a potencialidade são eles, as crianças e a nossa articulação entre e o que eles nos dão todos os dias e nós vamos pegando aqui e ali e portanto eu acho que é a permeabilidade deles, a grande potencialidade para fazer girar as coisas. E a abertura deles, porque eles são muito mais abertos do que nós. Se virem uma coisa menos comum na rua já nem olham tanto, não lhes faz grande problema ou se olham explica-se e aceitam muito bem, nós às vezes nem tanto. Nós temos as nossas construções já um bocadinho feitas e desmontá-las não é muito fácil enquanto eles, eles não são um livro muito em construção e absorvem as coisas com muita facilidade. Eles surpreendem-nos e nós temos muito a aprender com eles, não é?</p>
	<p>D4 - Que limitações e dificuldades identifica decorrentes de práticas num contexto intercultural?</p>	<p>É assim, uma grande limitação que eu vejo é as poucas saídas, as poucas visitas, as poucas vivências in loco, não é possibilidade de ir ver uma cultura, sei lá, um Museu, aquele Museu muito histórico, adequado a eles com trajes, comidas, embora as comidas, nós vamos tendo essa partilha porque os pais, às vezes vem realizar uma atividade culinária ou mandam um ou outro docinho típico ou uma comidinha. Nós vamos vivendo isso, nós vamos experimentando, por exemplo no ano passado uma criança trouxe um fruto exótico que ninguém conhecia e ninguém apreciou, é novidade, mas viram o fruto é diferente, provaram. Agora o facto de nós termos, cada vez mais grupos diversos e que temos de ter olhares muito especiais para alguns casos, vai-nos dificultando as saídas. Crianças que nós às vezes não podemos levar para determinados sítios, mas aí não podemos mexer nisto, não podemos mexer naquilo, e depois as nossas saídas estão cada vez mais difíceis. Não temos os recursos humanos que seriam desejáveis, uma assistente operacional para um grupo com 20 crianças e 4 com necessidades educativas é pouco, muito pouco. E depois é o viver fora de muros que fica prejudicado, um ou outra cultura que não nos é, que nos está vedada. Não temos pessoal, não temos transportes, temos grupos muito diferentes e muito poucos recursos. Isto é o que mais nos dificulta, acho que isso.</p>

	D5 - Como potencializa as dinâmicas resultantes da diversidade cultural na sua sala de jardim de infância?	Com os meios que temos, fazendo uma recolha, um olhar especial para aquele menino que tem outra cultura, outra dinâmica de ver as coisas, a nível alimentar, por exemplo, a nível de brincadeiras potencializar isso tudo pelo lado bom, positivo pois isso são coisas boas e vivê-las na sala e partilhá-las com o grupo e era como eu te dizia, nós enriquecemos muito com tudo isso e quem vem também vai partilhando e vai aprendendo os traços da nossa cultura e vai vendo que é aceite e vai vendo que não foi tão mal deixar tudo para trás porque aqui tem oportunidade de viver e fazer as suas coisas, nós vamos mediar esse processo e sim é uma riqueza para todos.
E - Competências de Comunicação Intercultural	E1 - Como caracteriza a relação criança - criança?	Muito boa, muito boa, até porque eu tenho um grupo assim um bocadinho complicado, mas até já nem falando disso, a nível da interculturalidade excelente. Nunca tive problemas porque ele é mais clarinho ou escurinho, ele não gosta desta comida ou daquela, mas mesmo em outras diferenças, excelente, eles aceitam-se muito bem, entraram todos muito pequeninos e desde que a gente fale com eles e todos sejam iguais com as suas diferenças depois é tudo muito mais fácil, não é? Quem precisa de mais atenção naquela hora terá, no dia a seguir precisa outro e com este crescimento tem sido mais fácil.
	E2 - Como caracteriza a participação das famílias no quotidiano do jardim de infância?	Aí era o que eu te dizia à bocado. Os pais, hoje em dia andam sempre a correr muito, valorizam muito o trabalho, eu não quero com isto dizer que não valorizam as questões dos filhos só que têm muito menos tempo. Para eles, para os problemas deles, que às vezes para os pais não são problemas, mas para eles é um grave problema e os filhos hoje em dia, coitadinhos trabalham mais que os pais. Chegam antes dos pais chegarem ao trabalho e vão para casa muito tarde. Embora os pais andem nessa lufa-lufa e economicamente também precisam de outros bens que os filhos vão pedindo, mas que precisavam de mais tempo com os pais, com a família, com os avós, tios e primos e depois nota-se que os meninos têm um relacionamento mais distante, com os avós, com os tios, com os primos, porque são relacionamentos muito distantes e esporádicos. Eles nem têm tempo de disfrutar da família propriamente dita. É mais isso que eu sinto, sim.
	E3 - Considera que as famílias aceitam a diversidade cultural?	Sim, sim, muito bem. Até acho que são curiosas nesse aspeto. Também hoje eles veem muita televisão e estão expostas a muitas culturas diferentes e, portanto, eles absorvem muito melhor do que anos atrás. Há anos atrás se viesse para a escola uma criança negra nós tínhamos de andar ali à volta para explorar o tema e tal, hoje em dia aceitam, não fazem questões. Nós temos,

		aqui na sala não, mas aqui na escola crianças negras, crianças com maneiras de vestir diferentes e nunca, nenhum menino meu me pôs qualquer dúvida. Aqui há uns anos atrás tive uma menina negra na sala e muitas crianças recusavam- se a dar-lhe a mãos no início, depois fizemos esse caminho. Hoje não, hoje e ai a televisão, os documentários que eles veem já nos ajudam um bocadinho. A televisão piora-os em alguns aspetos, mas estão muito mais desperto para a interculturalidade. Aceitam muito bem, têm curiosidade, querem saber e quando vamos fazer uma exploração pensamos que eles não sabem e eles afinal até já sabem, já conhece e estão muito mais absorvidos pela chega à cidade de pessoas diferentes, eu acho que eles absorveram isso muito bem e estão preparados para o que ai vem. Nós adultos é que precisamos de fazer esse caminho.
	E4 - Que estratégia utiliza para potenciar o acolhimento e inclusão de crianças oriundas de diferentes culturas e as suas famílias?	Portanto é assim, geralmente quando chega uma criança que seja de outro país, com outra cultura e outras vivências, geralmente vamos falando com ele e ele vai sendo o centro das atenções. Ele vai falando, vai dizendo o que comia, o que fazia, que ia à praia todos os dias, por exemplo porque morava próximo da praia e o seu país tem muito calor e sempre que possível chamamos os pais para nos ajudarem nesta nossa caminhada. O grupo fica logo muito interessado, é um menino novo de um país diferente, a curiosidade, ele fala diferente, ele vem com uma camisola ou um não sei quê diferente e isso é logo um ponto de atração do grupo, não de exclusão, mas de atração e inclusão. Nós vamos pegando por ai, começando com coisas muito simples, uma palavra, uma frase que ele costume usar e costume pegar por ai
F - Formação Continua Docente	F1 - Já realizou alguma formação sobre a temática em estudo?	Interculturalidade não, diversidade sim. Geralmente é mais diversidade de etnias, etnia cigana, mas não de interculturalidade. De etnias que também tem interculturalidade.
	F2 - Indique, por favor, uma ou duas formações que tenha realizado sobre a temática diversidade cultural e interculturalidade?	Incluir, fiz uma com a Ângela no ano passado, também trabalhamos muito etnias ciganas, os países africanos e as diferenças que por exemplo as senhoras têm, mas agora de momento não me lembro. Incluir... não me lembro. Embora direcionada a vários temas, sim. Trabalhamos culturas diferentes, maneiras de viver diferentes, as dificuldades de alguns povos, principalmente as senhoras de progredir a nível académico, por serem negras, por serem de etnia, as questões de género, sim.
	F3 - Atendendo à formação que possui e às modificações operadas no contexto escolar fruto da diversidade cultural, sente-se preparada para enfrentar os novos desafios que lhe são colocados?	É assim, eu nunca me sinto preparada. Sinto-me melhor, mas o preparar e tal é muito complicado. Por mais que a gente faça formação e vá lendo um comentário ou outro, um artigo ou outro que nos vá aparecendo, há sempre,

		temos de estar sempre abertos a que não é só isso, e haverá mais, mas também te posso dizer que estou muito, muito melhor em termos profissionais de que há alguns anos atrás. Não tínhamos formação nenhuma sobre este aspeto, tínhamos um menino de etnia cigana e às vezes andávamos ali muito receosas por tudo que envolvia e às vezes a dificuldade é nossa mesmo. Porque não entendemos muito bem, porque desconhecemos a sua maneira de viver, estamos habituados a tudo muito padronizado, mas agora sim, sinto-me melhor, agora preparada não. Vamo-nos preparando.
F4 - Em que medida considera que a formação contínua será capaz de a ajudar a ultrapassar dificuldades e limitações com que se depara no exercício das suas funções?		Em relação a isso não tenho dúvidas, nem sempre temos por parte dos Centros de Formação aquilo que nos faz falta, que vá ao encontro das nossas necessidades e interesses. Fazemos formação porque temos de fazer para a progressão, mas nem sempre é aquela que gostaríamos. É interessante, mas não é exatamente aquilo de que precisamos num dado momento, por exemplo como este em que temos cada vez mais crianças de outros países.
F5 - Considera que a Formação proporcionada pelo Centro de Formação do seu Agrupamento vai ao encontro dos seus interesses e necessidades?		É assim eu quando faço formação vou para um tema que me atrai mais, eu procuro aquilo em que sinto mais necessidade, academicamente ou pessoalmente, procuro não ir para uma formação porque sim, até é capaz de haver mais formação sobre interculturalidade, mas não tenho encontrado. Sei que no ano passado fiz a da diversidade e gostei muito. Crescemos muito e ficamos mais despertos para alguns questões que muitas vezes não são muito claras para nós. Questões novas, por exemplo estas questões de mudança de género que aqui há uns anos atrás ninguém falava, eu não posso dizer que ainda não me fere um bocadinho, mas é uma questão de educação anterior, os nossos modelos e mas, estamos muito mais abertos para combater estes estereótipos e preconceitos que nós temos.
F6 - De que modo a Formação em contexto (colegas do um Agrupamento ou de uma escola desenvolvem projetos de formação em colaboração, partilhando conhecimentos, experiências, vivências, etc.) poderá ser uma mais-valia a ter em conta na capacitação das/dos docentes?		Não pode ser, é. Por lá está é uma formação que nós não precisamos de sair, de tirar parte do nosso tempo, temos diariamente ou semanalmente um colega ou uma colega formadora orientadora uma pessoa que nos ajuda a vivenciar, a sentir e a resolver e a partilhar experiências, eu acho que sim. Penso que a escola deveria cada vez mais caminhar para aí, senão ninguém se entende. Se eu vou tirar do meu tempo, para ir para um Centro de Formação, com o trânsito, depois estar a ouvir a formadora, é muito mais interessante ter uma colega que está no Agrupamento e que vem partilhar connosco as suas vivências, os seus conhecimentos académicos e a sua realidade daqui, dali, de acolá e partilhar a sua realidade, isso é muito mais formação e muito mais

		enriquecedor do que qualquer formação dada e que depois muitas vezes morre ali.
--	--	---

Entrevista realizada em - 14 de junho de 2023 **Horário** - 12: 15 às 12: 48
Identificação da educadora de infância - E9

Bloco Temático	Questões	Respostas
A - Recolha de dados	A1 - Quantos anos tem?	62.
	A2 - Em que ano concluiu a formação inicial (habilitação para a docência)?	82, 1982.
	A3 - Tendo por base o ano letivo anterior, quantos anos de serviço tem?	41.
	A4 - Que habilitações académicas possui e em que área específica?	Eu fiz o curso de educadora de infância ainda no tempo em que era bacharelato e depois fiz o complemento de formação na área das necessidades educativas especiais. Era mais apoios educativos é que era.
B- Representações sobre a Carreira Docente	B1 - O que a levou a escolher a profissão de educadora de infância?	Inicialmente não ia para educadora de infância, tinha pensado seguir línguas, eu era da área de letras e línguas, mas entretanto fiz o Propedêutico e depois eu nem sabia, havia uma colega que estava já a tirar o curso de educadora em Viana e que me falou e eu então fui fazer a admissão que era uma entrevista e um exame, mas eu fiz a admissão assim muito, vamos lá ver! Depois entrei e estava no ano Propedêutico naquela altura, mas olha gostei e fiquei. Optei e foi assim.
	B2 - O que valoriza mais nos seu trabalho?	O que eu valorizo mais, as crianças. O foco no trabalho com as crianças, esqueço-me de tudo o que está lá fora quando entro na sala e apesar de já serem muitos anos, de estar muito cansada e as exigências serem cada vez maiores em todas as vertentes, mas ainda vou conseguindo entrar na sala e esquecer-me de todos os problemas lá fora. Por isso eu acho que acertei, apesar de não ser aquilo que pensava inicialmente estudar, acertei, estou na profissão que gosto.
	B3 - Quais as maiores dificuldades que encontra no exercício da sua função docente?	Aí as dificuldades, as dificuldades são muitas exigências burocráticas de hoje em dia, muitas crianças com muitas particularidades, com necessidades diferentes e ter a noção que não consigo chegar a todas. Isso para mim é uma frustração. Não posso, ninguém faz milagres, mas depois quando estou assim à noite penso assim, mas aquela criança e a outra eu não cheguei lá. É difícil com os poucos ou nenhuns apoios que temos, com dificuldades cada vez maiores de meninos que tem dificuldades em várias vertentes, cada vez é mais difícil.

C - Representações sobre interculturalidade	C1 - Como promove o diálogo intercultural no grupo de crianças?	Eu primeiro tento falar com a família. Saber de onde vem, os costumes, hábitos, aqueles que eu tive até hoje deram-se lindamente porque eu acho que estamos num grupo etário formidável, os meninos desta idade não fazem distinções, já tive meninos ucranianos, já tive um menino que veio do Paquistão, que não sabiam nada de português e isso nunca foi impedimento para que eles brincassem todos juntos, é assim eu acho que isto é uma lição para nós. Tento ir saber quais são os costumes, do que é que gostam, que eu acho que nós aprendemos muito com eles. Eles conosco também, eu acho que na diversidade crescemos todos muito.
	C2 - Que mais- valias identifica fruto da diversidade cultural existente no espaço escolar?	Eu acho que só aprendemos uns com os outros. A troca de experiências, troca de culturas, troca de línguas, os meninos vão aprendendo outras palavras em outras línguas, e eu acho que é muito importante. Acho que estamos num mundo que cada vez separa mais e é muito importante sabermos que o mundo é só um, não é, não estarmos aqui a fazer barreiras. Não é, não há necessidade. É muito importante trabalhar de diversas formas a interculturalidade desde a educação pré-escolar, com histórias, canções, jogos, danças, sei lá.
	C3 -Quais as dificuldades e limitações que encontra decorrentes dessa diversidade cultural?	Às vezes é a língua, principalmente com os adultos mais do que com as crianças porque elas rapidamente compreende e percebem e aprendem e os outros também, mas para quem vem de fora às vezes é mais difícil com os adultos irem entrar na nossa língua. Percebemos, mas com boa vontade de parte e parte tudo se consegue. E neste nível etário, e no jardim de infância, eles rapidamente se integram.
D - Interculturalidade no Jardim de Infância	D1 - Fale -me um pouco do Modelo Curricular adotado na sua prática diária?	Quando tirei o curso trabalhávamos em Pedagogia de Situação, há muitos anos. Depois a Pedagogia de Projeto, agora eu acho que com o tempo nós vamos experimentando coisas e vamos vendo o que os grupos nos pedem, mas cada vez mais eu valorizo o que é de novo, acho que é muito importante para eles. Não fiquem sem chão, não fiquem desorientados até porque eles estão cada vez mais metidos em apartamentos, não tem nenhuma experiência a não ser televisão e telemóveis e estas coisas e valorizo muito as atividades no exterior apesar de neste jardim estarmos muito limitados. Ainda valorizo muito aquilo que aprendi há 40 anos, embora organizei a rotina e as atividades baseada em modelos recentes, mais recentes tipo High Scope, embora não o implemente como nos dizem os teóricos e os manuais, pois não temos, com os nossos poucos recursos não conseguimos.
	D2 -Esse Modelo Curricular permite-lhe desenvolver e implementar estratégias que promovam a inclusão de todas as crianças e suas culturas?	Sim, sim , sim abarca tudo. Não há dúvida nenhum porque somos nós que vamos de encontro a eles. Temos que ir de encontro a eles. Sim, sim.

	D3 - Que potencialidades identifica decorrentes de uma prática num contexto intercultural?	É uma mais-valia, acho que é uma mais-valia haver crianças com diferentes situações, de diferentes culturas e com diferentes vivências. Isso só enriquece.
	D4 - Que limitações e dificuldades identifica decorrentes de práticas num contexto intercultural?	As limitações é mais falta de pessoal, que nos possa ajudar principalmente quando temos meninos com outras exigências, não só da interculturalidade, mas outras é muito mais exigente. Temos muitas dificuldades pela falta de recursos humanos, muitas crianças, poucos assistentes operacionais e ninguém quer saber.
	D5 - Como potencializa as dinâmicas resultantes da diversidade cultural na sua sala de jardim de infância?	Nas atividades que desenvolvemos. Há atividades que fazemos ao longo do ano e que só enriquecem se aproveitarmos o facto de termos na sala crianças de culturas diferentes. A maneira como eles nos transmitem, como operacionam as situações no dia a dia deles. Acho que é importante para um dia mais tarde as crianças serem livres e respeitarem os outros neste diálogo entre culturas diferentes e o conviver com a diferença.
E - Competências de Comunicação Intercultural	E1 - Como caracteriza a relação criança - criança?	É assim, eu acho que eles são muito companheiros. Eles são muito companheiros uns dos outros. Embora tenham algumas quezílias próprias das crianças, a experiência que eu tenho é que são muito companheiros uns dos outros. São muito inocentes e aquilo que nós às vezes pomos como problemas e parece um problema, mas eles entre eles resolvem rapidamente. Esta idades são as idades ideais para trabalhar estas questões, para eles comunicarem e interagirem com todos. Depois à medida que vão sendo maiores as coisas vão sendo mais complicadas. São influenciados.
	E2 - Como caracteriza a participação das famílias no quotidiano do jardim de infância?	Infelizmente não tem sido o que nós gostaríamos que fosse. Queríamos que houvesse mais participação, mas também hoje em dia os pais têm muitos trabalhos, muitas horas ocupadas, não é? Antigamente até havia mais convívio com os avós, era diferente. Agora o trabalho não deixa que haja essa participação.
	E3 - Considera que as famílias aceitam a diversidade cultural?	Sim, acho que sim. Às vezes um certo egoísmo, porque é que não se faz pelos nossos, mas depois quando veem que as crianças estão felizes, eu acho que são as crianças que levam os adultos ao bom caminho, sempre.
	E4 - Que estratégia utiliza para potenciar o acolhimento e inclusão de crianças oriundas de diferentes culturas e as suas famílias?	Partilhar o que fazem, não é? Principalmente, eu tenho por norma no primeiro dia da semana, a seguir ao fim de semana dizerem onde foram, o que fizeram, como fizeram e ser importante para todos perceberem que o que eu faço não é mais importante do que o que o amigo do lado faz. Podemos aprender com todos e desconstruir um bocadinho aquilo que temos de ser todos iguais e gostarmos todos das mesmas coisas.
	F1 - Já realizou alguma formação sobre a temática em estudo?	Não até agora não. Não.

F - Formação Contínua Docente	F2 - Indique, por favor, uma ou duas formações que tenha realizado sobre a temática diversidade cultural e interculturalidade?	Não, não fiz nenhuma sobre esta temática. Não fiz nenhuma, não.
	F3 - Atendendo à formação que possui e às modificações operadas no contexto escolar fruto da diversidade cultural, sente-se preparada para enfrentar os novos desafios que lhe são colocados?	É assim, eu sinto-me preparada porque nada me mete medo, eu estou é cansada. Já são mais de 40 anos de serviço e desgasta e é muita papelada, muitas coisas para obedecer e muitas coisas para fazer e neste momento já me sinto cansada, mas é uma área de formação que eu gosto. Muito, é uma área que eu tenho interesse.
	F4 - Em que medida considera que a formação contínua será capaz de a ajudar a ultrapassar dificuldades e limitações com que se depara no exercício das suas funções?	Ajuda sempre. Quanto maior troca de experiências melhor. Pelo menos é assim que eu vejo e penso.
	F5 - Considera que a Formação proporcionada pelo Centro de Formação do seu Agrupamento vai ao encontro dos seus interesses e necessidades?	Nem sempre. Nem sempre. Eu agora estou a fazer uma no âmbito das necessidades educativas especiais porque desde que fiz o complemento de formação nunca mais tinha feito nenhuma e tenho tido sempre meninos com necessidades educativas, mas acho que sim, que deviam diversificar mais e atender às necessidades atuais e às necessidades dos docentes, mas depois há falta de formadores. Urge fazer formação nesta área.
	F6 - De que modo a Formação em contexto (colegas do um Agrupamento ou de uma escola desenvolvem projetos de formação em colaboração, partilhando conhecimentos, experiências, vivências, etc.) poderá ser uma mais-valia a ter em conta na capacitação das/dos docentes?	É sempre uma mais-valia porque trabalhámos todos para o mesmo fim. Temos que respeitar o outro porque cada uma de nós vem de percursos diferentes, não desvalorizar o que o outro sabe, mas o ideal sempre é trabalharmos sempre em prol das crianças e para a mesma coisa, era muito bom, mas vamos ver.

Entrevista realizada em - 14 de junho de 2023 **Horário** - 14:00 às 14: 35
Identificação da educadora de infância - E10

Bloco Temático	Questões	Respostas
A - Recolha de dados	A1 - Quantos anos tem?	65, vou fazer 65 este mês.
	A2 - Em que ano concluiu a formação inicial (habilitação para a docência)?	81, 81.
	A3 - Tendo por base o ano letivo anterior, quantos anos de serviço tem?	42 anos.
	A4 - Que habilitações académicas possui e em que área específica?	Portanto, tenho o curso de educadores de infância, mais a licenciatura que fiz na Universidade do Minho, em Metodologia e Supervisão.
B- Representações sobre a Carreira Docente	B1 - O que a levou a escolher a profissão de educadora de infância?	Desde sempre gostei muito de crianças, mesmo a gente que vivia á minha volta dizia que eu tinha muito jeito para as crianças e depois eu escolhi o curso de educadora, ou melhor eu nesse ano entrei nos Açores em Meteorologia e Geofísica, que não tem nada a ver, mas eu gostava muito, mas como me saiu para os Açores e coincidência ou não foi um sismo na Ilha Terceira no dia 1

		de janeiro eu decidi, ah! Também decidi porquê porque já estava há três meses no curso de educadoras de infância e lembro-me da minha Professora de Técnicas Pedagógicas me dizer assim: Oh! filha não desistas porque tu tens tanto jeito e eu gostava mesmo já.
	B2 - O que valoriza mais nos seu trabalho?	O relacionamento, a relação que se cria com as crianças. O relacionamento no dia a dia. Acho que trabalhar com eles toda essa parte da Formação Pessoal e Social ajuda-nos depois a ir para os outros lados. Para as outras áreas.
	B3 - Quais as maiores dificuldades que encontra no exercício da sua função docente?	Como eu tenho turmas muito numerosas é serem muitos meninos só para uma educadora e uma assistente operacional. Os grupos com 25 crianças e depois também ultimamente, tenho notado, tem-se vindo a notar essa exigência dos pais, que às vezes exigem coisas que não sabem muito bem o que estão a dizer, porque eles acham que são todos doutores, que sabem tudo e às vezes depois quando falamos de assuntos sobre os filhos eles exigem coisas que nem sabem o que estão a exigir.
C - Representações sobre interculturalidade	C1 - Como promove o diálogo intercultural no grupo de crianças?	Eu tenho tido crianças, no ano passado tive um grupo de brasileiros que foram para a primária, 5 ou 6 e foi fácil, embora eles tinha, por exemplo a nível de alimentação alguns tinham muitas dificuldades porque não estão habituados à nossa, a nossa comida, mas foi interessante porque eu passei a fazer a componente não letiva na hora do almoço e para os ajudar a comer, porque não comiam legumes. É mesmo, olha hoje vais comer só um bocadinho de tomate ou um bocadinho de pera, porque eles não conheciam alguns alimentos e chegaram ao final do ano eles já comiam de tudo e as mães estavam todas contentes. Por exemplo sopa, tinham muita dificuldade e nós também não podemos começar logo, tens de comer a sopa, tem de ser aos bocadinhos. Outro problema era a língua, porque os nossos ditos portugueses diziam ele não fala como nós, era mesmo esta coisa, mas ele fala na mesma português só que como estava noutra país às vezes há termos que eram diferentes então vamos ajudar o H. ou o O. a que aprenda português. Muitas vezes eles também não percebiam, por exemplo uma coisa que eu notava muito nos brasileiros era a dificuldade em compreender porque nós falamos muito depressa. Eu própria fiz este esforço para falar devagar para eles perceberem e procurei estar sempre atenta a estas necessidades, porque os costumes também são diferentes, já basta o clima ser diferente para ter muitas coisas diferentes e era muito estar atenta para que estas crianças se sentissem bem. É um bocado por instinto, não é?

	<p>C2 - Que mais- valias identifica fruto da diversidade cultural existente no espaço escolar?</p>	<p>Trabalhar a interculturalidade com os meninos é muito giro, eles ficaram a saber onde era o Brasil, fizemos trabalhos sobre o Brasil, depois comparávamos algumas coisas. Por exemplo eu lembra-me que quando foi, por exemplo feriados nacionais e eles descobrirem com os pais que feriados nacionais são importantes lá no Brasil. Por exemplo lembra-me de comidas, uma mãe brasileira veio cá ensinar-nos a fazer brigadeiros, depois outra mãe veio, veio nos mostrar frutos tropicais, fazer este intercambio. Também, por exemplo no Natal contar alguma tradição, porque por exemplo Natal para nós é a neve, para eles é o calor, então como é que eles festejam lá? Também envolver as famílias, sabes? E eu acho que os nossos meninos de cá também enriqueciam com isso, eles ficavam mais integrados e os nossos alargavam conhecimentos. Mesmo em termos de dança, eu lembro-me que o H. era uma criança muito alegre e mostrar a propósito do Carnaval como é que se dançava o samba, era mais esta coisa. Este ano tenho meninos que eu ainda estou a conhecer, porque são hispano-americanos a maior parte e depois tenho um angolano e uma nigeriana que para mim o que me esta a dificultar mais é a língua. Eu a nível de inglês não percebo quase nada, escrito ainda vou, agora falar nada. Tenho muita dificuldade. Mas acho que esta troca de experiências e de culturas enriquece a todos.</p>
	<p>C3 -Quais as dificuldades e limitações que encontra decorrentes dessa diversidade cultural?</p>	<p>Pois é muita cultura, a língua para mim é uma barreira. Por exemplo se fosse italiano ou francês muito bem, mas eu a nível de inglês não, não. No nosso tempo era mais o francês. E depois além da língua é alguns costumes, porque em alguns países os costumes são muito mais enraizados do que noutros. Se vêm de um país europeu não é tanto.</p>
<p>D - Interculturalidade no Jardim de Infância</p>	<p>D1 - Fale -me um pouco do Modelo Curricular adotado na sua prática diária?</p>	<p>Já utilizei um Modelo assim mais típico, mas eu sinto-me muito bem em High Scope e passei a usar mais este embora vá buscar a outros Modelos. Por exemplo do High Scope gosto da rotina, da etiquetagem de materiais e organização do espaço e também me vem muito esta coisa de registar para conhecer os meninos, não tanto para avaliar para saber, vamos falar deste menino em concreto e gosto de registar algumas coisas, mesmo algumas fotografias, algumas conversas deles. Depois eu ainda sou do tempo da Pedagogia de Situação não é, depois há coisas que também vou lá buscar. Deixá-los brincar, não livremente, porque eu acho que a brincadeira, o trabalharem nas áreas livremente sim, mas o educador estar atento porque aproveita muitas coisas para ajudar, mas depois é desenvolver projetos com eles, com a nossa supervisão e serem eles a orientar também um bocadinho.</p>

		Que também estando numa instituição grande, com 4 salas nem sempre é fácil, continuar porque temos de partilhar recursos humanos e temos outros projetos comuns que nos levam tempo, mas tento, tento.
	D2 -Esse Modelo Curricular permite-lhe desenvolver e implementar estratégias que promovam a inclusão de todas as crianças e suas culturas?	Sim, sim, porque depois pegamos neles e os projetos fluem de encontro a muitas coisas, por exemplo esta coisa dos países, ir trabalhar os países, descobrir o Mapa e o Globo, por exemplo agora para a Semana da Alimentação vamos convidar pais estrangeiros para virem à escola para ver se e para os integrar, tenho meninos novos de três anos e os pais novos muitas vezes nem conhecem. É importante que eles se sintam acolhidos. Sim é esse acolhimento, sim, eu que sou aqui da freguesia neste fim de semana foi aqui a Festa de S. Miguel e encontrei muitos até a menina Colombiana e eles estavam encantados e ao mesmo tempo admirados por estas coisas e eu estava lá numa das barraquinhas e estivemos a conversar e eles fizeram-me imensas perguntas e foi giro, o trabalho da comunidade também ajuda muito.
	D3 - Que potencialidades identifica decorrentes de uma prática num contexto intercultural?	Abre horizontes acolher a diferença do outro, por exemplo eu acho que eles acolhem, mas estas coisas tem que ser trabalhadas. Agora se eu não tenho meninos diferentes, eu acho que as outras crianças nem se apercebem que há meninos diferentes. E assim, esta coisa da interculturalidade e acolher meninos de culturas diferentes prepara-nos para quando temos outros meninos diferentes, com necessidades educativas. Sim, sim alerta para a diversidade e ajuda. Esta coisa de respeitar a diferença, de respeitar a cultura do outro, tem de ser muito trabalhada, porque depois na vida vamos encontrar muita diversidade e pessoas muito diferentes de nós e que podemos vir a trabalhar com elas. Tem esta coisa da Aldeia Global, não é?
	D4 - Que limitações e dificuldades identifica decorrentes de práticas num contexto intercultural?	Neste momento também já é um bocadinho a idade. Já sinto algumas limitações físicas e mentais, cansaço extremo e dificuldade em recuperar. Depois há muitas coisas que se podiam fazer e que temos muitos impedimentos. Por exemplo esta coisa dos transportes que tu sabes. Queremos ir aqui, mas não dá por várias razões, que considero que enriqueceria os projetos e que integraria melhor as crianças. Por exemplo houve um ano que fizemos um projeto com Braga, onde integramos todas as crianças na cidade e o poder integrá-las na comunidade ajudava muito, mas existem muitos entraves nas saídas que não ajuda. Também já falei da língua e o tempo também. O tempo também é uma dificuldade. Depois temos outras coisas para trabalhar que cortam um bocado os projetos, mas depois no dia a dia, eu acho que há esta capacidade de os adaptarmos aos limites. Aliás nós educadoras

		somos um bocado peritas em ultrapassar limites de resistência e meio malucas, porque há tantos limites que nós ultrapassamos, mas para já neste momento para já é a língua a coisa que me traz o maior entrave. Mas também só é o caso de uma menina porque os outros falam espanhol e a gente vai percebendo. Quando tenho limitações com a língua peço ajuda às colegas e o Google Tradutor também ajuda. Por exemplo no outro dia o pai mando-me um email e eu encaminhei para a minha filha, filha traduz por favor. Depois respondi e ela traduziu para eu enviar ao pai.
	D5 - Como potencializa as dinâmicas resultantes da diversidade cultural na sua sala de jardim de infância?	Através das atividades que vou desenvolvendo, não é? Primeiro tenho de conhecer as crianças e saber que, quais os seus interesses, as suas motivações e as necessidades que trazem. Depois vou planificando atividades das diferentes Áreas de Conteúdo que sejam motivadoras e desafiadoras. Ah! Também tenho em atenção os meninos que formam cada grupo, por exemplo no tempo de trabalho em pequeno grupo ou a pares, procuro misturar crianças portuguesas e crianças estrangeiras. Assim é bom para desenvolverem, adquirirem a nossa língua. Também ainda não disse, mas trabalho histórias, canções, jogos e outras atividades que falem dos diferentes países com meninos na sala.
E - Competências de Comunicação Intercultural	E1 - Como caracteriza a relação criança - criança?	Nos primeiros dias notava-se que os meninos migrantes estavam muito na expectativa, mas no final da primeira semana já brincavam todos juntos. Lembro-me de ter uma menina que estava assim muito encolhida (gesto com as mãos fechadas), mas eu pedi a outras meninas para brincarem com ela e agora já brincam todas juntas. Mesmo a menina nigeriana está muito bem integrada, mesmo com o entrave da língua eu acho que eles com a linguagem do amor que é universal vão integrando todos. Ultrapassa tudo e o abraço, o pô-los em comunicação através da brincadeira, as brincadeiras das crianças, eles ultrapassam. No outro dia estava a contar uma história e pensei: Será que ela está a perceber? E depois eu fiz uma pergunta e ela respondeu, porque ela já diz algumas palavras soltas. Ela respondeu, que tanto depois no recreio viemos e eu disse: Oh! B. estás a sujar-te toda e ela respondeu: É sopa. Porque estava a fazer sopa com lama e eu deixei. Mas não tem sido, é mais para mim que queria fazer melhor, não é do que propriamente para eles. Agora notou-se nos primeiros dias que não estavam adaptados, agora estão bem, estão bem. Sim, sim.
	E2 - Como caracteriza a participação das famílias no quotidiano do jardim de infância?	Eu acho que elas ainda estão um bocadinho envergonhadas. Ainda estão um bocadinho na reserva. Mas por exemplo já atendi, já atendi três estrangeiros e

		as mães foram muito afáveis e muito disponíveis. Em conversa já conseguimos emprego para uma das mães, é só ao fim de semana, mas pronto. Eu tenho este hábito de quando são meninos novos recebê-los a cada um, a cada família individualmente, porque quero conhecer bem a criança e a família, e os migrantes mais ainda para saber as limitações deles, as dificuldades, não é? Então, tem sido muito interessante porque eles abrem-se mais, transmitem que estão a gostar muito e como os filhos já se adaptaram para eles é um descanso. Acho que para eles é um descanso, é.
	E3 -Considera que as famílias aceitam a diversidade cultural?	Sim, eu acho que sim., mas também estou com as famílias todas, ainda não há um mês que estamos. Em termos de reunião não notei nada que, não notei. Noto às vezes nas pessoas que os estrangeiros, os estrangeiros vieram para aqui tirar os empregos, mas eu acho que não acho que vai ser uma riqueza muito grande. Mesmo na sala com estes meninos todos eu acho que vai ser uma riqueza trabalhar com a diversidade. Acabamos por ter outras vivências e enriquecer a sala.
	E4 - Que estratégia utiliza para potenciar o acolhimento e inclusão de crianças oriundas de diferentes culturas e as suas famílias?	O facto de receber as famílias individualmente, para já foi muito isso, conhecer as famílias e saber as suas dificuldades para tentar ajudar, porque se a gente puder por alguma razão ajudar, ótimo. Com as crianças ter este olhar mais atento para elas, ver no recreio se estão mais isolados. Por exemplo na primeira semana havia duas que queriam muito o meu colo, só o meu colo, mas não é remédio só o colo e assim, eu disse querem ir ao baloiço e fui com elas e tinham de ver as gargalhadas delas. É este olho nosso de estarmos atentas, eu falo por mim a gente acha que eles estão bem, mas se calhar se olharmos bem não estão e dando mais um apoio, uma sugestão que não custa nada, como ir para o baloiço com eles, apoiá-los, sim é mais esta coisa de estar atenta, sim.
F - Formação Continua Docente	F1 - Já realizou alguma formação sobre a temática em estudo?	Não, não.
	F2 - Indique, por favor, uma ou duas formações que tenha realizado sobre a temática diversidade cultural e interculturalidade?	Não, não, fiz aquela da inclusão que abrange também estas crianças, mas assim específica, não.
	F3 - Atendendo à formação que possui e às modificações operadas no contexto escolar fruto da diversidade cultural, sente-se preparada para enfrentar os novos desafios que lhe são colocados?	É assim, eu acho que o que eu faço é mais por experiência profissional, não é ao longo da vida. Não só experiência profissional, mas também humanamente falando, também no resto acho que temos de estar preparados para acolher todos e por isso ajuda, agora não tenho nenhuma formação específica.
	F4 - Em que medida considera que a formação contínua será capaz de a ajudar a ultrapassar dificuldades e limitações com que se depara no exercício das suas funções?	Eu acho que na formação continua nos dão indicações de como fazer às vezes e estratégias e até a troca de saberes que nos enriquece e nos ajuda na nossa prática, porque falando com várias colegas, eu falei desta coisa da alimentação

		com os pais, outra colega diz outra coisa e assim temos contacto com outras práticas e enriquecemo-nos muito mais.
	F5 - Considera que a Formação proporcionada pelo Centro de Formação do seu Agrupamento vai ao encontro dos seis interesses e necessidades?	Sinceramente eu não estive atenta este ano, mas nunca vi assim uma ação de formação proposta nesta área.
	F6 - De que modo a Formação em contexto (colegas do um Agrupamento ou de uma escola desenvolvem projetos de formação em colaboração, partilhando conhecimentos, experiências, vivências, etc.) poderá ser uma mais-valia a ter em conta na capacitação das/dos docentes?	Eu acho que a troca de saberes, de experiências é sempre, no nosso Agrupamento, no nosso Departamento é muito, mais do que as formações seriam muito uteis. Estaríamos todas a falar do mesmo, cada uma com a sua experiência e vivência e com a sua riqueza. Seria muito bom e se fosse coordenada por uma formadora da área seria muito bom.

Entrevista realizada em - 14 de junho de 2023 **Horário** - 17:00 às 17: 37
Identificação da educadora de infância - E11

Bloco Temático	Questões	Respostas
A - Recolha de dados	A1 - Quantos anos tem?	57.
	A2 - Em que ano concluiu a formação inicial (habilitação para a docência)?	Em 82, só tenho o bacharelato.
	A3 - Tendo por base o ano letivo anterior, quantos anos de serviço tem?	26.
	A4 - Que habilitações académicas possui e em que área específica?	Só tenho o bacharelato como já referi.
B- Representações sobre a Carreira Docente	B1 - O que a levou a escolher a profissão de educadora de infância?	O gosto pelas crianças, vivia numa aldeia e brincava com os filhos dos vizinhos e todos eles acampavam lá por casa. O gosto por estar com as crianças.
	B2 - O que valoriza mais nos seu trabalho?	Olha, o respeito, da nossa parte quer da parte dos pais das crianças e procurar ser sempre boa profissional. Tentar sempre ajudar ao máximo, quando nos apercebemos que alguma coisa não esta correta entrar em contacto com os pais e tentar solucionar da melhor maneira e de modo a ajudar a criança, indo de encontro às necessidades da criança.
	B3 - Quais as maiores dificuldades que encontra no exercício da sua função docente?	Poucos recursos, recursos humanos e materiais. Os materiais serão os menos a ter em conta, agora os humanos. Os jardins não estão, as instalações não estão apropriadas para receber crianças muito tempo, tantas crianças. Acho que as crianças passam demasiado tempo na escola, passam doze horas quase no mesmo espaço, sem um recreio coberto e sem nada. Numa sala a ver televisão a maior parte das vezes nos prolongamentos de horário e mais nada. Não é connosco, é nos prolongamentos, nas AAAF(s).

<p>C - Representações sobre interculturalidade</p>	<p>C1 - Como promove o diálogo intercultural no grupo de crianças?</p>	<p>Mostrando-lhe que é uma crianças iguais às outras. Que poderá ter limitações e demorar mais tempo a adquirir as competência. Tem que ser respeitada, tem que se respeitar o tempo dela, mas é uma criança exatamente igual às outras. Tem que ser respeitado o tempo dela e quase todas, nos grupos que eu tenho, mesmo com o menino brasileiro com autismo diziam em casa que ele era um menino especial, demorava mais tempo, mas eles esperavam. E mesmo eu estive em outro Agrupamento antes de vir para aqui e onde me deparei com uma multiculturalidade muito grande , nunca tinha trabalhado assim com tantas crianças vindas de outros países e sempre tentei respeitar, dar-lhes tempo e o apoio que eles precisam. Depois da parte dos pais, por exemplo quando sai deste Agrupamento, desta Escola uma criança do Hawái necessita de terapia da fala, dei todo o apoio e os elementos à mãe e para ela como não tinha médico de família, encontrar uma resposta, encontrar algum médico que passasse o P1 para lhe dar respostas. Portanto vou fazendo isso, tento integrá-las, portanto vou fazendo isso. Respeito-os e por isso até à data não tenho tido problemas nenhuns. Tinha uma criança do Paquistão que falava inglês, quando cheguei lá ela só falava inglês, eu comecei a falar com ela em português e a mãe depois de um tempo ficou muito surpreendida como ela me percebia e já falava tão bem português. Acho que temos de lhes dar ferramentas e tentar que eles também fiquem com o nosso, não é permitir que ela fale inglês quando nós estamos a falar português no restante grupo, tentar que, ajudá-la a aprender o português, começar por frases curtas, uma palavra e até à data não tive qualquer problema. Este grupo que tenho este ano tenho duas crianças com autismo e duas vindas de outros país e estão bem, bem integrados.</p>
	<p>C2 - Que mais- valias identifica fruto da diversidade cultural existente no espaço escolar?</p>	<p>Trazem-nos enriquecimento, é no enriquecimento que nos trazem. Um enriquecimento muito grande de novas culturas, ficamos a conhecer coisas que desconhecíamos e ficamos a gostar e às vezes nem sabemos e criamos estereótipos e de certas, eu vou falar, por exemplo de, das crianças de etnia cigana, o que que eles têm associado muitas vezes o estereótipo de serem ciganos, que não respeitam, que são mal educados e acabamos por ter um bocado de receio quando nos deparamos com essas crianças incluídas na nossa turma, no nosso grupo e depois com o tempo fiquei a gostar e cheguei á conclusão de que eles é que se afastam um bocadinho de nós da nossa cultura, mas gostei imenso de trabalhar com eles. Eram pessoas muito humildes, pediam ajuda, gostei muito e enriqueci-me muito, muito. Depois os</p>

		<p>miúdos chegavam à escola à segunda-feira e contavam, sabes eu fui a Chaves a um casamento e a noiva deu-lhe com a cabaça. Eu perguntei á mãe e ela contou-me à foi a noiva que não quis casar com ele e mostrou-lhe uma caraça. Tinha outra família que a filha estava divorciada e os avós é que ficavam com os filhos, são tradições que nós não conhecemos e que ao conhecer acabamos por respeitar e acho que me enriqueci em termos profissionais e pessoais. Nunca lhe faltei ao respeito, nunca me faltaram ao respeito ajudei-os sempre e ainda tenho, aqui há tempos estava no Supermercado e eles dirigiram-se a mim para me cumprimentar, portanto é sinal de que os marquei, portanto acho que sim, são sempre mais valias para nós.</p>
	<p>C3 -Quais as dificuldades e limitações que encontra decorrentes dessa diversidade cultural?</p>	<p>As vezes a linguagem, e às vezes ter certa aceitação de certas culturas que nos temos que para eles é um entrave, que às vezes basta a gente fazer um comentário qualquer para que eles fiquem feridos e nós não dizemos por maldade. Eu recorde uma situação que se passou com uma colega e uma menina paquistanesa que ela estava de <i>leggings</i> e manga comprida e estava muito calor. A colega perguntou porque é que a menina não vinha de manga curta e saia ou calção e o irmão ficou muito ofendido, porque são os modos de vestir deles e segundo as suas tradições e temos que respeitar. É isso que eu tenho pena, porque são crianças, porque é que a criança tem que seguir a rígida uma regra que é dos adultos, sei lá se a criança amanhã muda, pode não querer seguir as tradições deles. Acho que isto também é um entrave, mas o maior entrave às vezes é a linguagem. Depois temos poucos apoios de certas pessoas, por exemplo com o menino do Hawai eu não o percebia porque ele falava um dialeto do Hawai, são os poucos apoios que vamos tendo e nós é que temos de nos desenrascar com aquilo que temos.</p>
<p>D - Interculturalidade no Jardim de Infância</p>	<p>D1 - Fale -me um pouco do Modelo Curricular adotado na sua prática diária?</p>	<p>Eu costumo fazer, neste momento estamos a viver a de Situação na adaptação, nas vivências até ao Natal estamos nas vivências, mas depois costumo pegar numa história ou em histórias que queira e fazer a exploração nas várias áreas dando tempo para que eles adquiram as competências. Gosto muito de trabalhar com histórias e canções, acho que os enriquece muito mais e torna-os muito mais atentos, torna-se muito mais atrativas para eles do que estar só a fazer trabalhos, trabalhos, trabalhos. Trabalhos, não uso muito fotocópias prefiro que façam trabalhos livres, mesmo que seja um risco se me derem um significado porque o outro acho que lhes tira um bocadinho a criatividade, não è? É uma coisa que tem de ser seguida ali, são todas iguais. Por exemplo este grupo perde-se muito, fazem riscos, risco, e não compreendem às vezes as</p>

		instruções que lhe dou, mas com persistência aos poucos já estão a começar a cumprir.
D2 -Esse Modelo Curricular permite-lhe desenvolver e implementar estratégias que promovam a inclusão de todas as crianças e suas culturas?		Sim, sim, mesmo quando é com as crianças que tem mais dificuldades, desloco-me muito mais para as apoiar e menos para o grupo que está mais autónomo e que não precisa tanto do meu apoio, mas tento, tento ajudá-los e explicar. Por exemplo o menino do ano anterior, do Hawai, riscava, riscava e não fazia nada, Eu tentava falar com ele, depois era daqueles frustrados, chorava, chorava, chorava, porque não conseguia fazer as coisas, eu sentava-me à beira dele tentava acalmá-lo e depois ele a pouco e pouco começou a realizar os trabalhos e fazia-os muito bem. Tinha muita aptidão para números, fazia os números muito bem sem ajuda, escrevia os números muito bem sem ajuda. No desenho ficava um bocadinho aquém. Tento apanhá-los como posso, com os meios que tenho e que são escassos, os grupos são muito grandes e não nos conseguimos virar para todos os lados. Às vezes à sempre um ou outro que falha, mas eu tento principalmente com as crianças que tem mais dificuldades tentar trabalhá-las. Este ano tenho um grupo muito grande, 20 crianças com duas autistas severas, que gritam, choram e só com uma auxiliar que nem sempre está na sala. Não consigo fazer nada, nem todas as crianças são iguais e temos de as respeitar
D3 - Que potencialidades identifica decorrentes de uma prática num contexto intercultural?		Eu acho que tenho tido sucesso onde tenho implementado. Este ano tenho um menino que veio da Colômbia para já ainda não deu para trabalhar muito, mas a criança já está a adaptar-se mais, a linguagem no meu entender é o maior problema. É limitadora da integração.
D4 - Que limitações e dificuldades identifica decorrentes de práticas num contexto intercultural?		São os recursos, eu acho que era necessário mais recursos. Eu recordo que na outra escola era uma escola com uma realidade completamente diferentes, em que tem uma professora de português língua não materna que vai lá ajudar as crianças, tudo isso é uma mais-valia mesmo para nós porque trocamos opiniões, ajudam-nos, dão-nos dicas e era uma mais-valia. Terapeutas da fala também no contexto, é uma pena que este Agrupamento não tenha isso e que nem todas as crianças possam usufruir destas terapias que são essenciais. Só que realmente e o dinheiro para estas coisas é muito e muitos pais não conseguem participação e por isso eu acho que os recursos humanos é a coisa que mais está a falhar neste momento, mas olha não podemos fazer nada.
D5 - Como potencializa as dinâmicas resultantes da diversidade cultural na sua sala de jardim de infância?		Às vezes tento variá-las, tento procurar histórias que envolvam outras crianças, outros países para eles verem a diferença e explicar-lhe certas tradições por norma costume fazer, por exemplo, entrou um menino africano

		<p>para a sala vamos procurar na internet onde ele morava, no globo onde ele mora, as roupas e a comida que ele prefere, tentar que as crianças também conheçam um bocadinho do parceiro, da criança que está ao lado. Em termos das crianças ciganas era isso que nós fazíamos, íamos procurar onde eles estavam, embora já nascessem todos cá em Portugal, eles usavam muito dialeto em espanhol, alguns dos meus usavam o dialeto espanhol outros não, mas eles usavam e tentar mostrar-lhes as tradições deles, o que eles comiam, o que gostavam de comer, por exemplo eles não gostam muito de doces, gostam de fruta fazendo-lhe ver que são diferentes, temos que respeitar as tradições dele. Nunca tive nenhuma criança que fosse vestida, à crianças que vão vestidas segundo a tradição. Por exemplo esta criança do Paquistão, a mãe ia vestida e eles começaram a aperceber-se e a questionar e eu tive o cuidado de pegar no globo e falar, ora vamos ver onde é que tu nasceste e pesquisar as características da cultura, aqui faz muito calor, aqui não, pesquisar as características do país de onde a criança é oriunda.</p>
<p>E - Competências de Comunicação Intercultural</p>	<p>E1 - Como caracteriza a relação criança - criança?</p>	<p>Eles brincam todos, tenho reparado mesmo no recreio eles brincam todos, eles respeitam- se, não tenho razão nenhuma, não tenho notado numa afastamento por parte deles. Às vezes o afastamento é da parte dos nossos portugueses e não destas crianças. Não tenho notado nada, eles respeitam-se, brincam. Já tive uma avó que não queria que o menino brincasse com ciganos e eu disse-lhe: Vó eles estão todos no recreio, eles pertencem todos ao grupo, a senhora tem que respeitar e ela resmungou. Passado uns dias essa criança era uma criança que se isolava muito e o menino cigano tornou-se o melhor amigo dele e depois a avó já gostava. Às vezes cá está são estereótipos que nos criamos na nossa cabeça e dizemos: Ah! Vem aí e depois com o tempo vemos que é uma mais vaia para nós e para o grupo, para o grupo.</p>
	<p>E2 - Como caracteriza a participação das famílias no quotidiano do jardim de infância?</p>	<p>Os pais são participativos e quando solicitados a participar eles fazem. Eu falo por experiência, quando falei com a mãe da menina sobre a terapia da fala ela foi lá, eu disse-lhe vou-lhe dar os dados todos a senhora vai ao seu médico de família entregue-lhe este relatório e dei-lhe os dados todos porque ela não tinha médico de família, sítios onde procurasse médico de família para ter o P1 e ela disse-me se for preciso eu também pago, achei que neste aspeto eram mais empenhados do que nós, não estavam à espera do P1, iam arranjar soluções e arranjavam-nas. Os outros sempre que os chamava participavam, quando enviava inquéritos tinha que lhe ajudar a preencher porque eles não conseguiam escrever, vinham às reuniões, questionavam, telefonavam quando</p>

		<p>precisavam de qualquer coisa. Numa altura tinha uma criança que estava a chorar liguei para a mãe e ela disse-me: Ó professora deve ser fome, dei lhe um prato de comida e passado 5 minutos ela já me estava a ligar a ver se o menino estava calmo. Acho que às vezes os migrantes tem mais preocupação com os filhos do que os de cá por assim dizer.</p>
	E3 -Considera que as famílias aceitam a diversidade cultural?	<p>Eu acho que sim , cada vez estão a aceitar mais, porque estamos, porque é a nossa realidade. É a nossa realidade, temos que nos respeitar. E também fazendo agora um à parte, eu também sou considerada refugiada, pois vim de Moçambique para Portugal com 6 anos e chegamos aqui e eramos refugiados, retornados e primeiro que nos integrássemos custou, as poucos, faz parte. Eu acho que cada vez há uma aceitação melhor embora há certos países em que, há certas etnias que têm receio. Acho que, os ucranianos nem tanto, acho que os aceitamos até muito bem, mas de outros países acho que ainda há aquele receio, o medo, mas de resto não. Já há uma aceitação muito grande.</p>
	E4 - Que estratégia utiliza para potenciar o acolhimento e inclusão de crianças oriundas de diferentes culturas e as suas famílias?	<p>Tento conversar com as famílias, ponho-me sempre ao dispor para qualquer esclarecimento e quando houver qualquer coisa, é o que eu digo, venham ter comigo e tentamos resolver da melhor maneira. Até à data não tive qualquer problema, sempre falei com os pais abertamente e eles vem e falam: Ó professora tenho isto para resolver, sempre os tentei ajudar, se tiver possibilidades aqui na escola se for preciso ir fora. Sempre me disponibilizei e depois eu fiz a formação da Igualdade de Género na Casa do Professor, gostei imenso acho que adquirimos uma bagagem que nos faz ver um bocadinho melhor, porque inicialmente tudo era um tabu e isto agora da Igualdade de Género vem mexer com muita coisa. Veio abrir-nos muito os olhos, mas ainda há muita gente com muito receio para a aceitação. Nós nos nossos grupos não notamos tanto, conforme vão crescendo é que as exigências vão sendo maiores e as dificuldades cada vez maiores. Os pequeninos é aquele fator de dizer, os meninos não brinca com bonecas, a menina não brinca com carrinhos, mas depois, depois a gente conversando, eu costumava usar sempre a política, anda cá, tu conheces este senhor aqui no computador? Ele é cozinheiro, é um grande Chef de Cozinha, portanto ele usa as panelas e a cozinha para trabalhar, porque é que tu não podes brincar ao faz de conta na cozinha? Os melhores cozinheiros são homens, não são mulheres, tentando sensibilizá-los para a igualdade.</p>
F - Formação Continua Docente	F1 - Já realizou alguma formação sobre a temática em estudo?	<p>Não, não. Fiz esta da Igualdade de Género. Eu sei que uma altura alguém nos deu um CD, não sei se foi no AEFS. Porque é onde há grupos mais</p>

		<p>multiculturais, são um território TEIP, acho que em casa tenho qualquer coisa, tenho qualquer coisa, agora formação. Ah! Fiz, fiz, a Universidade do Minho promoveu uma, não me recorda do nome, fizemos na Universidade do Minho com três professoras, fizemos uma formação de multiculturalidade no AEFS. Eu fiz por curiosidade e porque é sempre uma mais-valia e tínhamos que desenvolver uma atividade com uma criança que fosse oriunda de outro país e eu trabalhei em parceria com uma educadora que lá estava que ela tinha uma criança e contamos a história e fizemos a história da Carochinha. A mãe da criança contou a história da Carochinhas, ajudamo-la a contar a história em português e depois fizemos a gravação da criança a contar e fizemos os adereços, criamos uma fichinhas de registo para o grupo ir trabalhando. Eu na minha sala trabalhei e depois fizemos as gravações. Fizemos este trabalho sobre a multiculturalidade. Agora é que me estou a recordar. Já passaram alguns anos e a gente ó, esquece.</p>
	F2 - Indique, por favor, uma ou duas formações que tenha realizado sobre a temática diversidade cultural e interculturalidade?	Fiz aquela da Igualdade de Género e esta da Universidade do Minho.
	F3 - Atendendo à formação que possui e às modificações operadas no contexto escolar fruto da diversidade cultural, sente-se preparada para enfrentar os novos desafios que lhe são colocados?	Penso que não, penso que precisávamos de mais outro tipo de formação. Não digo, é assim as formações que a gente está a fazer agora é uma formação de teoria, teoria, teoria, depois no fim faz-se um Relatório. Acho que devíamos conseguir pôr mais em prática possível, no terreno e às vezes nem sempre é possível. Acho que precisamos de nos formar, de nos enriquecermos muito muito mais em termos de formação. Depois há outra coisa a lamentar, é que as formações que nos interessam tem de ser pagas, porque os nossos Centros de Formação não nos proporcionam essas formações que devíamos ter.
	F4 - Em que medida considera que a formação contínua será capaz de a ajudar a ultrapassar dificuldades e limitações com que se depara no exercício das suas funções?	Ajuda sempre, sempre. Ao realizarmos formação é porque sentimos interesse, nem sempre é assim, às vezes é só porque temos que a fazer para a avaliação, mas se houver aquela formação de que precisamos, olha por exemplo sobre estes meninos que temos agora nos grupos, como ajudá-los, como trabalhar com eles a nossa língua, as dificuldades que trazem é muito bom. Depois todos os colegas juntos partilham experiências e todos ganham, é sempre bom, sim.
	F5 - Considera que a Formação proporcionada pelo Centro de Formação do seu Agrupamento vai ao encontro dos seus interesses e necessidades?	Não, não vai, não vai. É claro que não vai, porque para fazer uma formação que vá de encontro às nossas necessidades e interesses temos de pagar 55, 75 e mais euros. E mesmo assim, nem sempre encontramos o que procuramos e nem sempre podemos pagar por uma coisa que nos é exigida. Limitamo-nos a fazer as duas que nos são exigidas, a maioria das vezes em coisas que não

		<p>nos interessam só para progressão e depois já está não tiramos grande coisa dali para a prática. Fazer particularmente muitas íamos à falência. Neste momento eu, nós não nos podemos dar ao luxo, eu fiz a da Igualdade do Género na Casa do Professor porque foi promovida por um protocolo e foi gratuita. Esta foi uma mais-valia porque foi do meu interesse e tenho usado coisas de lá. Na formação criamos um blogue e quando descobríamos alguma coisa ou fazíamos alguma atividade diferente partilhávamos lá. Eu partilhei uma notícia do Guterres que dizia que as mulheres ganham miseravelmente em relação aos homens. Na nossa profissão felizmente não fazem isso. Depois partilhei um jogo da Comissão da Igualdade de Género que elas não conheciam, trocamos muitas experiências e foi muito bom para a nossa prática, mas aí está só a fiz porque foi gratuita, senão não fazia.</p>
	<p>F6 - De que modo a Formação em contexto (colegas do um Agrupamento ou de uma escola desenvolvem projetos de formação em colaboração, partilhando conhecimentos, experiências, vivências, etc.) poderá ser uma mais-valia a ter em conta na capacitação das/dos docentes?</p>	<p>Eu considero que sim, quando foi aquela formação de que falei e que não era só para o pré-escolar e por acaso a minha escola aderiu toda, toda a escola e foi uma mais-valia, estávamos professores do pré, do 1º ciclo, do 2º e 3º ciclo, trocamos experiências e apercebemo-nos das estratégias que os colegas usam e que às vezes nos também podemos usar, basta simplificar e gostei, gostei. Acho que seria uma mais-valia para todos nós. Estes projetos, estas experiências são muito boas para todos nós. Por isso eu acho que sim, acho que sim.</p>

Entrevista realizada em - 15 de junho de 2023 **Horário** - 09:00 às 09:39

Identificação da educadora de infância - E12

Bloco Temático	Questões	Respostas
A - Recolha de dados	A1 - Quantos anos tem?	61.
	A2 - Em que ano concluiu a formação inicial (habilitação para a docência)?	22 de julho de 1985, no Magistério Primário de Guimarães.
	A3 - Tendo por base o ano letivo anterior, quantos anos de serviço tem?	38.
	A4 - Que habilitações académicas possui e em que área específica?	Tenho licenciatura em Animação sociocultural.
B- Representações sobre a Carreira Docente	B1 - O que a levou a escolher a profissão de educadora de infância?	Desde criança que os pais costumavam perguntar o que se queria ser quando fôssemos grandes e a minha dizia que eu mal falava e dizia professora dos pequeninos. Quando fiz a admissão ao Magistério a minha mãe sugeriu que não fizesse só para educadoras de infância, para fazer também exame de acesso ao 1º ciclo, mas eu disse: Nem pensar. É uma paixão que eu tenho desde sempre e acho que não conseguia fazer outra coisa na vida.

	<p>B2 - O que valoriza mais nos seu trabalho?</p>	<p>O contacto diário com as crianças, apesar de agora ser mais difícil, porque eu acho que os pais se misturam muito no nosso trabalho do dia a dia, não os sabem educar, é mesmo o termo que eu utilizo, porque permitem-lhes fazer tudo e depois delegam na escola todas as outras competências. Vem de fralda, é a primeira vez em 38 anos de serviço ter crianças na sala que vem de fralda. Tenho três meninos, rapazinhos com fralda e logo na reunião de lançamento do ano a mãe disse que agora ele tira a fralda quando quiser com o consentimento e orientação dos pediatras, que diz ele deixa a fralda quando estiver preparado para o fazer. Depois a nível de linguagem tenho muitas problemáticas, não falam, falam tudo de forma abebezada e eu acho que isso também é um bocado culpa dos pais que não, já que eles estão a aprender a falar deviam dizer as palavras corretas e não aqueles termos abebezados.</p>
	<p>B3 - Quais as maiores dificuldades que encontra no exercício da sua função docente?</p>	<p>Acabei de as dizer. As famílias não entendem, nós também não nos metemos nas profissões deles. Eu entendo que não nos conheçam, que seja difícil para eles deixar as crianças, que eu acho que é um bocado largar as crianças, porque deixam as crianças tantas horas no jardim de infância, estão mais tempo connosco de que propriamente com a família, porque com os pais só estão ao fim de semana e também acho que se demitem mesmo do papel deles e são estas as dificuldades.</p>
<p>C - Representações sobre interculturalidade</p>	<p>C1 - Como promove o diálogo intercultural no grupo de crianças?</p>	<p>Este ano transitaram do ano passado dois meninos, um nepalês e um brasileiro, mas no ano anterior tinha um colombiano, um venezuelano, um angolano, um nepalês, um paquistanês e vários brasileiros, nos primeiros dias foram apresentados como os outros colegas, como sendo colegas iguais a eles, com as diferenças que todos temos. Aliás do maior grupo de crianças, as brasileiras, os meninos iam todos para casa a falar brasileiro, português do Brasil.</p>
	<p>C2 - Que mais- valias identifica fruto da diversidade cultural existente no espaço escolar?</p>	<p>Muitas vantagens, aprendemos palavras que não conhecíamos, eles disserem como se dizia olá, como se dizia bom-dia, obrigado em diferentes línguas, algumas canções, e até quando falávamos de comemorações de dias festivos, nos falávamos do que costumávamos comer e eles falavam das suas tradições também. Os outros meninos ficavam admirados pelo desconhecimento, principalmente do menino nepalês que tinha muita curiosidade, embora no ano anterior ele não falasse muito, porque não falava muito bem português. O pai deste menino é uma pessoa muito fugidia, embora tentasse várias vezes, nunca consegui falar com ele mesmo assuntos sobre a criança, porque ele entrava de manhã, conversávamos em inglês os dois e depois mandava-me</p>

		<p>emails ora em português, ora em inglês, mas nunca consegui, mesmo dúvidas que eu tinha a cerca da criança, porque é uma pessoa muito reservada. Esta criança, por exemplo vai sozinha à casa de banho, nunca vai ao mesmo tempo que os outros meninos. Ele encosta-se e espera que todos saiam, quer muita privacidade. Eu penso que a nível cultural eles tem muito aquele culto de que o corpo é nosso e não é para ser mostrado. É uma criança que tem, o pai nunca me apercebi, mas a mãe, no primeiro dia que vieram à escola trazê-lo os dois, o pai e a mãe e ele tem uma marquinha no meio da testa que é o pai que lhe faz, ele já explicou que é o pai que lhe faz, o pai fala alguma coisa em português mais pouquinho, a mãe desde aquele dia nunca mais falei com ela, são pessoas extremamente reservadas. Nós respeitamos, sempre respeitamos tanto eu como a auxiliar. No início ela disse: Ó professora o menino x não vai com os outros meninos à casa de banho e eu respondi: Deixe estar, deixei-o ir sozinho, não vá com ele, deixe-o estar e depois nas últimas semanas, ele por iniciativa própria começou a ir com os outros. Eu também não sei se a nível físico por ter a pele mais escura do que nós ele se sentia incomodado com este facto. Outra característica deste menino foi, uma menina no ano anterior perguntou-me: Olha professora, tu tens mesmo a certeza que ele é um menino? Tenho, mas porquê me estás a perguntar isso querida? Porque ele tem um brinco em cada orelha e só as meninas é que usam brincos. Eu respondi-lhe, não, estás a ver é outra coisa diferente, se tu olhares com atenção nos filmes ou nas revistas há muitos meninos e senhores que também usam brincos e verás que isto também é uma coisa diferente. Existem muitas coisas que são diferentes de umas pessoas para as outras. São coisas diferentes que vamos aprender agora. Ela respondeu-me: Sim, mas só vejo um e ele tem dois, um em cada orelha. Tens razão, mas ele, no país dele usam assim. Ah! É bonito. Pronto tratar dos assuntos com naturalidade, mesmo a nível da alimentação foi outra coisa que notei muita diferença. Relativamente a este menino do Nepal ele não comia o pão, mesmo o leite não bebia leite, não sei se ele não o bebia no país dele, mas coisas que eu com muita pena minha não pude perceber a nível cultural, porque mesmo do pouco que conversei com o pai não consegui entender. Aceitamos essa rejeição digamos assim inicial, mas depois com o tempo, mesmo o peixe foi mais ou menos comendo, carne não comia nenhuma, mas nunca consegui perceber se eles a nível cultural só comerão aves ou outro tipo de carne, mas aos bocadinhos ele foi comendo. Por exemplo sopa, ele fazia uma cara muito feia para comer e no final sem</p>
--	--	---

		<p>nunca insistirmos muito, respeitando o seu ritmo ele já comia, pedíamos-lhe para experimentar se quisesse, eu também ficava preocupada de ele não comer dias e dias e dias. E cheguei a falar isso com o pai, com alguma limitação porque eu não falo nepalês e o pai não fala português, nem inglês, mas lá consegui perceber que era para não me preocupar porque ele se não comesse tão bem na escola ao chegar a casa comia. O pai disse-me que a nível cultural tinham algumas diferenças alimentares. Com os meninos do Brasil tem uma diferença muito grande, não gostam de sopa e não comem a sopa. Senti muita relutância, durante meses e meses, mas depois os próprios pais diziam ele agora já me pede sopa em casa, De resto não houve problemas todos brincavam com eles, todos brincavam com o menino do Nepal, com os meninos brasileiros, mas mesmo tendo traços diferentes dos nossos nunca foram postos de parte.</p>
	<p>C3 -Quais as dificuldades e limitações que encontra decorrentes dessa diversidade cultural?</p>	<p>As dificuldades que temos de ultrapassar tem a ver com a falta de recursos humanos e materiais, a falta de reconhecimento de alguns pais e não só e quando temos muitos meninos de outros países, com várias línguas ninguém quer saber se conseguimos, se lhes conseguimos dar resposta. Não temos apoios de nenhuma espécie. Os outros ciclos tem professores de apoio, para o pré-escolar não existem educadoras de apoio, nem a nossa redução de horário dos 60 anos, este ano tinha direito à redução de uma tarde por semana e conta-se pelos dedos as tardes que não estive na escola. Não tinha quem me substituísse. Esse tempo podia ser utilizado para fazer outras coisas, pesquisas por exemplo, mas não tive que estar com o grupo. Para nós os apoios são sempre escassos ou não existem.</p>
<p>D - Interculturalidade no Jardim de Infância</p>	<p>D1 - Fale -me um pouco do Modelo Curricular adotado na sua prática diária?</p>	<p>Eu proporciono a todas as crianças o mesmo tipo de atividade e depois cada uma delas resolve como consegue, como consegue mentalmente, fisicamente. Como sabes os meninos pequeninos às vezes ainda têm dificuldade em pegar no lápis corretamente, agora é-lhes facultado desde muito cedo tablets e telemóveis e eu reparo nas crianças do grupo que os puzzles, não conseguem pegar com os dedos nas peças e fazem assim (movimento de arrastar com o dedo indicador típico do toque nos ecrãs). Tentam deslocar assim as peças e elas não saem do sítio, claro. Mesmo a nível gráfico muitas vezes não quiseram fazer e eu tentei conversando, sobretudo as crianças provenientes de outros países eu apoiei. Agora a nível das construções, da plasticina tudo bem. No princípio eles têm algumas dificuldades em se integrarem e estar logo a pôr-lhes muito trabalho individual, ainda os põem mais de lado. Acho que em</p>

		pequeno grupo, o irem para a área da casa, fazerem de conta que estão a comer as refeições, a tratar dos bebés, mais uma plasticina, mais um jogo de grupo, acho que os integra melhor.
	D2 -Esse Modelo Curricular permite-lhe desenvolver e implementar estratégias que promovam a inclusão de todas as crianças e suas culturas?	Sim, sim, sim ,sim. Embora não utilizei nenhum modelo específico, resulta porque parto sempre dos interesses das crianças. Eu gosto muito, por exemplo quando estão em atividade individual de pôr uma música tranquila, já faço isso há muitos anos e mesmo com essas crianças eles pedem, professora põe música suave para nós fazermos o desenho. Eu utilizo muito a música de outros países também, dependendo das crianças e dos seus países de origem. Tenho essa preocupação de investigar uma música, por exemplo o “ <i>Ani, cloni</i> ”, deves começar essa música? Tenho a coleção dos Cd(s) das canções do Mundo e ponho e eles perguntam o que esta palavra quer dizer e eu investigo com eles a origem da música.
	D3 - Que potencialidades identifica decorrentes de uma prática num contexto intercultural?	Que as crianças se sintam todas felizes e que não exista discriminação, trabalho para as acolher a todas com as suas diferenças.
	D4 - Que limitações e dificuldades identifica decorrentes de práticas num contexto intercultural?	Por exemplo em termos alimentares e no caso deste menino do Nepal, cheguei a falar com a Equipa de Saúde Escolar, porque houve uma determina altura do ano em que alguns colegas se punham um bocadinho de lado e por que, a nível cultural eles não têm muita higiene, mesmo de lavagem do corpo e eu cheguei a falar com as enfermeiras e elas disseram-me para enviar o contacto do pai, mas não sei se elas falaram com o senhor ou não. Avisei-as que é preciso algum cuidado de como se aborda a situação, porque realmente, o pai como eu disse várias vezes nesta entrevista, o pai traz o menino, deixa-o ficar na escola e vai logo embora. Eu posso até dizer que fomos o único grupo que fizemos a atividade “ <i>Os piratas vão à piscina</i> ” e a Camara Municipal no ano anterior deu as toucas e eu falei com o pai individualmente porque ele não veio à reunião preparatória da atividade, e falei com ele posteriormente e ele fazia-se de esquecido, reparei mesmo que ele se fazia de esquecido durante semanas e semanas e depois disse que era perigoso. Expliquei-lhe que tinha cinco professores de natação credenciados, que eu e a auxiliar acompanhávamos o grupo, e mesmo assim eu acho que o menino foi pra aí duas ou três vezes. Depois não lhe mandava a mochila, eu pedía para todos os pais enviarem as crianças com o fato de banho vestido e ele não vinha e reparei nessas duas ou três vezes únicas que ele foi para a natação, que foi para dentro de água que ele se virava de costas para os colegas. Depois na última aula, já com um bocadinho mais de à-vontade participou em todos os exercícios e eu

		<p>só tive pena que ele não tivesse participado desde o início. A atividade era totalmente gratuita e eu reparei que ele aos pouquinhos já, mesmo com as crianças a despirem-se umas em frente às outras, eu e a assistente operacional a ajudarmos a despir e vestir e ele já se sentiu um bocadinho mais liberto. Houve um dia que até veio tão relaxado, que a distância são mais ou menos 15 Km(s) e ele já vinha a dormir no regresso à escola. Foi essa mais o constrangimento que senti, mas o pai não quis falar, eu nunca insisti, respeitei porque sei que tem direito à sua privacidade e à sua cultura.</p>
	D5 - Como potencializa as dinâmicas resultantes da diversidade cultural na sua sala de jardim de infância?	<p>Aprendemos palavras novas e eu gosto, como já dizia a bocado eles iam para casa e até diziam as palavras em determina língua. Os pais diziam: Ó professora aqui há muitos meninos brasileiros porque ele vai para casa e aplica assim uns termos. É a vivência democrática entre todos nós. Nisso e até, viver em Democracia implica que todos saibamos acolher a todos e quando não conseguimos fazer daquela forma habitual temos de arranjar outra forma que seja satisfatória para todos e assim vamos realizando o trabalho.</p>
E - Competências de Comunicação Intercultural	E1 - Como caracteriza a relação criança - criança?	<p>Sem nenhum entrave. Até porque o menino nepalês ainda tentei comunicar com ele em inglês, mas ele não comunicava, e eles mesmo sem se entenderem oralmente nunca foi barreira. Com o menino colombiano tive muitas dificuldades, não compreendia nada do que ele dizia. Com a menina venezuelana que esteve comigo três anos e o espanhol dela era entendível, com o menino colombiano eu comparava vou-te dizer a uma linguagem madeirense ou açoriana, um tipo muito fechado, participava pouco em grupo, eu até me sentia culpada entre aspas porque eu não entendia o que ele dizia, a colega venezuelana tentava ajudar, mas eu dizia não sei o que é e ele não conseguia verbalizar e quando transitou para o 1º ciclo, uma das referências que eu fiz foi as dificuldades a português, conversei isto várias vezes com a encarregada de educação, que se a vida deles passasse por ficar aqui em Portugal tinam que se esforçar por conversar com ele em português porque ele ia necessitar muito no 1º ano e que as dificuldades da língua iam ser um entrave muito grande. Ele não conseguia verbalizar em português e os colegas e eu tentávamos perceber e não entendíamos mesmo, nem nós a ele, nem ele a nós. Então o que eu queria dizer, nestas vezes temos o entrave linguístico. No caso do nepalês eles entenderam-se, de uma forma ou de outra. É realmente a barreira da língua, já com os brasileiros há um termo ou outro porque são termos diferentes dos nossos, por exemplo em vez de cão dizem cachorro e a primeira vez que um menino disse cachorro, os outros</p>

		<p>perguntaram: O que é um cachorro? Eu expliquei nós também dizemos um cachorrinho pequenino, um cãozinho pequenino e depois alguns em vez de dizer cão já diziam é um cachorro. Eu acho que é uma riqueza que nos adultos podemos considerar grande e as crianças não sabem a felicidade, acho eu, em ter estes contactos. Se calhar colocam-nos alguns entraves ao trabalho diário, porque a criança não está habituada a fazer daquela forma, mas por outro lado a riqueza é muito maior que os entraves. Eu no ano passado tinha 33% da turma de crianças estrangeiras, foi diferente, mas aprendemos todos muito uns com os outros.</p>
	<p>E2 - Como caracteriza a participação das famílias no quotidiano do jardim de infância?</p>	<p>Há umas que são mais participativas, outras nem tanto. Depende, não é? Olha umas mais participativas, outras menos, dentro dos seus, por exemplo costumamos fazer o Dia da Família e convidamos um adulto, pai ou mãe de cada criança, outros vieram uma avó, uma tia, no caso em que os pais não podiam por estarem a trabalhar. Houve um grupo de famílias migrantes que organizaram atividades para as crianças do grupo, desde histórias contadas de forma diferente, foi uma atividade muito enriquecedora para nós, para as crianças e para todas as famílias. Foi uma maneira de começarmos todos a ver o Mundo por outras perspetivas, de pensarmos que não somos só nós.</p>
	<p>E3 -Considera que as famílias aceitam a diversidade cultural?</p>	<p>De forma geral aceitam bem, mas há sempre as exceções. Aquelas pessoas que acham que ao facultamos uma abertura grande à migração faz com que venham muitas crianças para o grupo e depois para os nacionais até ficam um bocado postos de lado, sem vagas no jardim de infância, que eu não valorizo e explico que o problema está no facto de não existir uma cobertura total da rede de educação pré-escolar. E digo-lhes: O pai ou a mãe imagine que por causa de uma guerra ou de pelos problemas do estado da nação ou por dificuldades económicas tinham que migrar, eu penso que a maior parte destas famílias apanharam tudo o que tinham que não era nada vieram para outro país onde não conhecem nada que não conhecem o dia a dia, não conhecem a língua, não conhecem a forma de trabalhar, a nossa alimentação, os nossos hábitos sociais, como nos relacionamos uns com os outros, é tudo muito difícil. Eu julgo que o que ajuda estas famílias as vezes é a integração que nos fazemos no jardim de infância às crianças, a forma como nos os acolhemos que transmitem isso para os de casa. Esta família venezuelana foi um família que veio o pai e a mãe, três filhos, uma avó e dois tios, com muitíssimas dificuldades muitíssimas, arranjam uma forma no jardim de infância de os ajudar, como a Empresa que transportava a comida trazia sempre a mais,</p>

		foram compradas caixas e a comida que não era consumida era enviada para esta família. Mesmo a nível individual os docentes, a junta de freguesia ajudamos com roupas, com alguns brinquedos, equipamentos escolares e produtos de higiene. Nós percebemos que ao ajudar as crianças estamos a ajudar as famílias, não é só monetariamente, mas também emocionalmente. A estabilidade é muito importante.
	E4 - Que estratégia utiliza para potenciar o acolhimento e inclusão de crianças oriundas de diferentes culturas e as suas famílias?	As estratégias são estas diálogo, tentar colocarmo-nos no lugar do outro, falar com os pais e tentar fazê-los ver que todos somos importantes e necessários, combatendo algumas ideias preconcebidas. Convidá-los a participarem na vida escolar dos filhos e acolher a todos com a mesma abertura, ouvindo-os nas suas dificuldades e preocupações.
F - Formação Continua Docente	F1 - Já realizou alguma formação sobre a temática em estudo?	Não, nunca infelizmente.
	F2 - Indique, por favor, uma ou duas formações que tenha realizado sobre a temática diversidade cultural e interculturalidade?	Não posso indicar, porque nunca fiz formação nesta área.
	F3 - Atendendo à formação que possui e às modificações operadas no contexto escolar fruto da diversidade cultural, sente-se preparada para enfrentar os novos desafios que lhe são colocados?	Sim, apesar de nunca estarmos totalmente preparados. Sim, nos últimos anos sobretudo nos últimos 4 anos a diversidade é muito maior e mesmo não tendo arranjado formação nesta área tem que se arranjar outras estratégias, outros meios de informação, lendo, pesquisando, trocando experiências com colegas. Temos que procurar soluções para os problemas, mas a formação é muito necessária, é uma pena que não aparece formação nesta área.
	F4 - Em que medida considera que a formação contínua será capaz de a ajudar a ultrapassar dificuldades e limitações com que se depara no exercício das suas funções?	Eu acho que a formação continua nos ajuda muito. Até me lembrei agora um formador ou formadora com outra experiência de outras culturas, até que tivesse outra nacionalidade, que nos por exemplo este menino nepalês que nos elucidasse sobre outra forma de lhe proporcionar outro tipo de alimentação, mais próxima daquilo que ele estava habituado a consumir no seu país de origem. Quem diz alimentação, diz outras atividades que se pudessem desenvolver no jardim de infância, outras estratégias para acolher as crianças e as famílias e ajudá-las. Podia até ser uma parceria com alguém das famílias que nos viessem ajudar.
	F5 - Considera que a Formação proporcionada pelo Centro de Formação do seu Agrupamento vai ao encontro dos seis interesses e necessidades?	Algumas sim, mas muito poucas, outras são calendarizadas e é aquela lista tipo modelo único pronto a vestir, e depois não tem interesse para nós.
	F6 - De que modo a Formação em contexto (colegas do um Agrupamento ou de uma escola desenvolvem projetos de formação em colaboração, partilhando conhecimentos, experiências, vivências, etc.) poderá ser uma mais-valia a ter em conta na capacitação das/dos docentes?	Eu acho que essa formação em contexto é que era importante. Porque as nossas dificuldades, vamos supor por exemplo se algumas de nós tem mais dificuldades a nível da língua, ao a nível da matemática, de trabalhar estas áreas se tivéssemos um projeto comum de capacitação, onde algumas de nós mais capacitadas em determinada área, nesta da interculturalidade ou noutras

		nos ajudasse, trabalhássemos em conjunto traçando objetivos e estratégias para nos ajudar nas dificuldades do dia a dia. É porque há coisas muito bonitas, há formações muito bonitas, e claro que trazemos sempre alguma coisa delas, mas nem sempre, ou melhor quase nunca vão de encontro às nossas dificuldades e necessidades. Se fossem mais específica, com as nossas limitações, em vez de uma mais- valia teríamos duas ou três.
--	--	---

Entrevista realizada em - 15 de junho de 2023 **Horário** - 10:30 às 11: 08
Identificação da educadora de infância - E13

Bloco Temático	Questões	Respostas
A - Recolha de dados	A1 - Quantos anos tem?	Eu tenho 62 anos.
	A2 - Em que ano concluiu a formação inicial (habilitação para a docência)?	A formação conclui em 85.
	A3 - Tendo por base o ano letivo anterior, quantos anos de serviço tem?	Anos de serviço tenho 39, mas para reforma tenho outro tempo. Para reforma tenho 44 porque trabalhei num jardim antes da profissionalização.
	A4 - Que habilitações académicas possui e em que área específica?	Eu tenho a licenciatura em Educação de infância.
B- Representações sobre a Carreira Docente	B1 - O que a levou a escolher a profissão de educadora de infância?	Eu gostei sempre muito de trabalhar com crianças, depois o meu pai teve uma influência muito grande porque eu era um bocado cábula para os estudos e ele prometeu-me que se eu acabasse o nono ano que me arranjava um emprego numa instituição cá em Braga. Como eu já tinha muita vontade de trabalhar com miúdos, porque esta sempre foi a minha vocação. Como senti essa oportunidade fiz rapidamente o nono ano e depois fiz o décimo e décimo primeiro à noite, mas já estava a trabalhar. Trabalhava numa Instituição Particular. Depois a partir daí tirei o curso, mas antes já tinha estado a trabalhar. Eu comecei a trabalhar em 79 e conclui o curso só em 85.
	B2 - O que valoriza mais nos seu trabalho?	Eu valorizo muito o estar com os miúdos e que eles se sintam bem dentro da sala de aula. Que se sintam integrados, que, que sejam crianças felizes. Para mim é a principal, não é o trabalhar com eles com pequeninas coisas, é que eles se sintam felizes e que eles façam , claro, mediante as regras, façam aquilo, que eles estejam bem, alegres, felizes e contentes.
	B3 - Quais as maiores dificuldades que encontra no exercício da sua função docente?	É os pais, os pais. A maior dificuldade que eu tenho é conseguir gerir os pais. Os pais, não tenho paciência, estão constantemente com problemazinhos que só vem incomodar que está a trabalhar. Vem com coisas insignificantes, insignificantes e fazem-nos perder a paciência e eu que já não tenho muito paciência e energia que podia ser canalizada para outras coisas esgotam-nos.

		É isso mesmo que eu sinto, a minha maior dificuldade, no meu trabalho são os pais.
C - Representações sobre interculturalidade	C1 - Como promove o diálogo intercultural no grupo de crianças?	Eu há 8 anos que não trabalho com um grupo permanentemente, tenho andado a fazer substituições, estive doente durante 5 anos, isso fez-me estar um bocadinho à parte da realidade do que se está a passar nos jardins de infância. Só este ano é que eu fiquei com grupo. Na minha experiência anterior, estive num jardim de infância onde havia crianças de várias proveniências, de várias nacionalidades. O nosso projeto pedagógico foi sobre a multiculturalidade e não sei se queres que eu fale? Eu - Sim, sim, por favor. E13 - Então nos realizamos com crianças de todas as nacionalidades, várias atividades, como por exemplo chamar os pais, chamar os pais para contarem uma história do país deles, para cozinharem um prato do país deles, foi um ano espetacular. Foi um trabalho em conjunto muito enriquecedor. Muito, as crianças envolveram-se muito, a colega que estava comigo era muito dinâmica e com muitas ideias, elaboramos cartazes muito giros, fizemos vários convívios ao longo do ano, não juntávamos tudo porque eram 50 crianças, íamos juntando, por exemplo juntávamos parte das crianças dos dois grupos, juntávamos naquele dia, conversávamos, eles contavam como eram as escolas no país deles, foi uma coisa lindíssima. No final de cada período mostrávamos aos pais tudo aquilo que tínhamos feito, realizado nesse período e foi um trabalho muito giro, muito com ideias muito engraçadas, os pais iam à escola trabalhar em materiais que eles tinham, alguns que nós até desconhecíamos, as crianças estavam super integradas e depois no final do ano fizemos uma coisa muito gira, fizemos uma Festa no Instituto da Juventude onde cada família, cada grupo das várias nacionalidades foi representar para os outros o seu país de origem. Eu nesse ano fui representar, tinha um menino espanhol, que a mãe se sentiu um bocado constrangida em ir para o palco eu até me sentia um bocado constrangida para ir para o palco, mas depois eu vesti-me toda também e foi muito, muito giro. Muito giro e ali como nós tínhamos várias nacionalidades, eu nunca mais encontrei o que encontrei ali, muitas crianças, de várias nacionalidade, de etnia cigana. Olha os pais foram colaborativos, foi uma das grande experiências que eu tive na minha carreira. Ultimamente é como eu digo, andei a substituir colegas e essas realidades tem me passado um bocado ao lado.
	C2 - Que mais- valias identifica fruto da diversidade cultural existente no espaço escolar?	A partilha, o experimentar sabores, o experimentar materiais, o ouvir histórias, o conhecer realidades diferentes das suas. Num dia vinha uma pessoa cigana

		dançar ou contar uma história. Foi muito enriquecedor para todos, mas este trabalho também se deve muito à colega, porque a colega que lá estava dinamizava tudo muito bem.
	C3 -Quais as dificuldades e limitações que encontra decorrentes dessa diversidade cultural?	As dificuldades tem a ver com o facto de ter várias crianças, de várias nacionalidades e não termos grande apoios. Nesse ano não senti grandes dificuldades porque a colega e muita colaboração do exterior, às vezes tínhamos dificuldades em entender um miúdo e tínhamos logo um pai para nos vir ajudar, para vir dizer. Esse ano foi um ano marcante, porque os pais também eram uns pais participativos e colaboradores, mas eram os pais de alguns anos atrás e não os pais de hoje.
D - Interculturalidade no Jardim de Infância	D1 - Fale -me um pouco do Modelo Curricular adotado na sua prática diária?	Não sigo nenhum Modelo específico. A minha práticas surge deles. A ideia surge deles, embora eu tenha sempre que dar uma ajudinha para eles, mas depois o trabalho durante o dia desenrola-se. Começo sempre por contar uma história e depois qualquer coisa que surja eu pego e eu faço assim.
	D2 -Esse Modelo Curricular permite-lhe desenvolver e implementar estratégias que promovam a inclusão de todas as crianças e suas culturas?	Eu acho que sim. Sim, há uma partilha entre, uma, uma, entre eles, eles partilham, entreadjudam-se faz com que eles se conheçam melhor, eu acho que sim, sim.
	D3 - Que potencialidades identifica decorrentes de uma prática num contexto intercultural?	Eu acho que as crianças se tornam muito mais autónomas, tornam-se muito mais felizes, eu pelo menos sinto isso, muito mais colaborativas, muito mais ligadas a mim e aos colegas. Eu acho que esse Modelo que eu adoto, que não é nenhum conhecido, mas que é espetacular.
	D4 - Que limitações e dificuldades identifica decorrentes de práticas num contexto intercultural?	Não, mas é como te digo Filomena há vários anos que não estou com turma. Eu estou a começar de novo. Começar para acabar. Começar para acabar, porque estou de saída e desejosa da reforma.
	D5 - Como potencializa as dinâmicas resultantes da diversidade cultural na sua sala de jardim de infância?	Quando essa situação surge eu tento, sei lá, um menino viaja para o Brasil vamos investigar, tento ao máximo explorar esse lado. Vamos ver no Mapa ou no Globo localizar o país, aproveitamos através do computador para investigar sobre esse país, como é a língua, os frutos que lá existem, tento explorar ao máximo, tudo o que posso sobre todas as culturas. Às vezes, realmente quando não tenho meninos que sejam de outros países, só se surgir por causa de uma história é que falamos de um país diferente. A M. por exemplo no ano passado foi para o Brasil e quando cheguei à sala todos me disseram, a M. foi para o Brasil e eu então nesse dia estive com eles a ver o que se comia no Brasil, o que havia mais no Brasil e assim e aproveitei. É isso que eu faço e tento explorar.

E - Competências de Comunicação Intercultural	E1 - Como caracteriza a relação criança - criança?	As crianças entendem-se muito bem entre elas. Não vejo da parte de nenhuns deles qualquer tipo de rejeição. Eles entendem-se muito bem. Às vezes até amigos que nem falam a mesma língua e eles entendem-se. Eu acho que os miúdos, às vezes tenho eu mais barreiras na linguagem, do que eles próprios, eles entre eles.
	E2 - Como caracteriza a participação das famílias no quotidiano do jardim de infância?	Olha Filomena eu volto a dizer há 8 anos que não tive esse contacto com os encarregados de educação, mas do pouco que eu já tive oportunidade de ver, já estou pelos cabelos. Os pais vêm ao jardim, não vêm saber qual é o meu papel, apesar de eu lhes ter explicado na primeira reunião o que eu pretendia do ano, os pais até à data de hoje só me tem vindo entre aspas massacrar por coisas que não me dizem respeito e eu sinto mesmo, mesmo desiludida. Porque o meu papel aqui não é tratar de material didático, nem é tratar se a escola dá isto ou aquilo, o meu papel aqui é estar com os miúdos e desenvolvê-los o máximo que puder e os pais hoje em dia não se interessam disso. Não se interessam, vêm só dizer: Olhe se ele não quiser comer que não come, não quero que insista. Eu o ano passado tive um menino que não comia nada e depois eu vim a saber que o pai tinha dito que ele só comia <i>nuggets</i> , aquele menino não comia e agora tem aqui uma irmã e também já me vieram dizer para não insistir. Ela não vai trazer material para a escola porque não quer que a menina trabalhe. A menina só vem para brincar. A minha dificuldade aqui tem sido os pais. Porque os pais não se interessam pelo dia a dia do jardim de infância, o quê é que se fez, o quê não se fez e o quê está por fazer, entendes? Vem com problemas que não me dizem respeito. Eu tenho sentido isso agora.
	E3 - Considera que as famílias aceitam a diversidade cultural?	Sim, sim notei isso logo na primeira reunião. Todos muito prestáveis, a colaborar e a demonstrarem que se alguém tivesse alguma dificuldade em perceber fosse o que fosse estavam disponíveis para ajudar. Isso eu vi, agora vamos ver se na prática isso se realiza.
	E4 - Que estratégia utiliza para potenciar o acolhimento e inclusão de crianças oriundas de diferentes culturas e as suas famílias?	Muito naturalmente, acolho-as como acolha as crianças de nacionalidade portuguesa. Para mim não há diferença. São todos iguais, um fala inglês outro fala português e nunca tive essa situação, mesmo onde eu estive nessa escola todos os meninos já falavam português. São iguais, não os diferencio em nada.
F - Formação Continua Docente	F1 - Já realizou alguma formação sobre a temática em estudo?	Não.
	F2 - Indique, por favor, uma ou duas formações que tenha realizado sobre a temática diversidade cultural e interculturalidade?	Mas eu não fiz, não, mesmo nesse ano que estive nessa escola não fiz. A colega é que estava na Universidade a fazer uma pós graduação sobre este

		tema e ela ajudava, orientava aliás ela foi a peça fundamental no desenvolvimento desse projeto.
	F3 - Atendendo à formação que possui e às modificações operadas no contexto escolar fruto da diversidade cultural, sente-se preparada para enfrentar os novos desafios que lhe são colocados?	Sim, sim. Não tenho medo nenhum aos desafios. Dentro da escola e da sala de atividades não tenho medo nenhum. Agora tenho um bocado de receio dos encarregados de educação, os encarregados de educação para mim hoje são o problema principal.
	F4 - Em que medida considera que a formação contínua será capaz de a ajudar a ultrapassar dificuldades e limitações com que se depara no exercício das suas funções?	A formação docente é muito importante, porque há muitas coisas que os passam ao lado. E a gente na pose dessa informação até vai, eu até podia fazer isto, isto é importante, sinto, sinto esta dificuldade, sinto. A maior dificuldade é a falta de formação.
	F5 - Considera que a Formação proporcionada pelo Centro de Formação do seu Agrupamento vai ao encontro dos seis interesses e necessidades?	Olha Filomena não, não vai. Embora eu não esteja muito a par porque estou no fim. Fiz uma formação o ano passado sobre expressões, foi interessante, mas eu fi-la porque fui obrigada. Fui obrigada a fazer para progredir na carreira, gostei, mas só a fiz porque fui obrigada, porque eu só faço formação porque sou obrigada.
	F6 - De que modo a Formação em contexto (colegas do um Agrupamento ou de uma escola desenvolvem projetos de formação em colaboração, partilhando conhecimentos, experiências, vivências, etc.) poderá ser uma mais-valia a ter em conta na capacitação das/dos docentes?	Acho que sim, isso é que era. Em vez de irmos para as reuniões tratar de papeladas e documentos devíamos ir tratar experiências, de vivências, dos problemas que temos na escola e passar essas experiências às colegas, olha fiz isto assim e resultou bem, acho que é uma boa solução, mediante as necessidades de cada grupo acho que era muito mais interessante do que estar numa reunião a ler os diagnósticos dos meninos, as avaliações dos meninos e que não tem interesse nenhum,, o menino de P. ou outro estar a li a ler e eu estar a ouvir. Acho que este tipo de projetos era muito enriquecedor para todas nós. Acho que sim, acho que sim.

Anexo XII

Data	Tempo da Rotina	Atividade	Competências a desenvolver ²	Recursos	Avaliação
setembro 25 a 29	Grande grupo	História “As Mãos não são para Bater” de Martine Agassi. Exploração/reconto.	<p>Área da Formação Pessoal e Social</p> <ul style="list-style-type: none"> • Construção da identidade e autoestima -conhecer e aceitar as suas características pessoais e a sua identidade social e cultural, situando-se em relação aos outros. -reconhecer e valorizar laços de pertença social e cultural. • Consciência de si como aprendiz -ser capaz de ensaiar diferentes estratégias para resolver dificuldades e problemas que se lhe colocam. -ser capaz de participar nas decisões sobre o processo de aprendizagem. -cooperar com os outros no processo de aprendizagem. • Convivência democrática e cidadania -desenvolver o respeito pelo outro e pelas opiniões, numa atitudes de partilha e de responsabilidade social. -respeitar a diversidade e solidarizar-se com os outros. <p>Área da Expressão e Comunicação</p> <ul style="list-style-type: none"> • Domínio da linguagem oral -compreender mensagens orais em situações diversas de comunicação. -utilizar a linguagem em contexto, conseguindo comunicar eficazmente de modo adequado à situação. <p>Área do Conhecimento do Mundo</p> <ul style="list-style-type: none"> • Conhecimento do mundo social 	educadora titular de grupo investigadora crianças assistente operacional Livro “As Mãos não são para Bater”	notas de campo reuniões de DEPE conversas informais registos fotográficos avaliação realizada em grupo (crianças e docentes) autoavaliação heteroavaliação

² De acordo com as Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar (OCEPE, 2016).

			-tomar consciência da sua identidade e pertença a diferentes grupos do meio social próximo. -conhecer e respeitar a diversidade cultural.		
setembro 25 a 29	Pequeno grupo	Representação gráfica da mão.	Área da Expressão e Comunicação • Subdomínio das artes visuais - desenvolver capacidades expressivas e criativas através da exploração e produções plásticas.	educadora titular de grupo investigadora crianças assistente operacional materiais diversos de expressão plástica (cartolinas, papéis coloridos, lápis de cor, tintas, tesoura, cola, et) bandeiras dos países	registos fotográficos registo gráfico realizado pelas crianças avaliação realizada em grupo (crianças e docentes) autoavaliação heteroavaliação
outubro 9 a 13	Recolha junto das famílias de receitas típicas	Através do email institucional, convidar as famílias para que partilhem e posteriormente confeccionem uma receita típica. Exposição das receitas em local visível para toda a comunidade.	• Criar de relações de confiança e respeito mútuo, através de interações recíprocas. • Valorizar a diversidade cultura, fomentando o envolvimento parental e o diálogo intercultural.	educadora titular de grupo investigadora assistente operacional crianças famílias	notas de campo registos fotográficos análise da participação/envolvimento parental
outubro 16 a 20	Grande grupo	“O que vamos almoçar?” Apresentação das diversas receitas, explorando o país de origem, língua oficial, bandeira, localização no mapa e globo terrestre.	Área da Formação Pessoal e Social • Construção da identidade e autoestima -conhecer e aceitar as suas características pessoais e a sua identidade social e cultural, situando-se em relação aos outros. -reconhecer e valorizar laços de pertença social e cultural. • Consciência de si como aprendente -ser capaz de ensaiar diferentes estratégias para resolver dificuldades e problemas que se lhe colocam. -ser capaz de participar nas decisões sobre o processo de aprendizagem.	educadora titular de grupo investigadora assistente operacional crianças mapas globo terrestre bandeiras dos vários países	notas de campo reuniões de DEPE conversas informais registos fotográficos avaliação realizada em grupo (crianças e docentes) autoavaliação heteroavaliação

			<p>-cooperar com os outros no processo de aprendizagem.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Convivência democrática e cidadania <p>-desenvolver o respeito pelo outro e pelas opiniões, numa atitudes de partilha e de responsabilidade social.</p> <p>-respeitar a diversidade e solidarizar-se com os outros.</p> <p>Área da Expressão e Comunicação</p> <ul style="list-style-type: none"> • Domínio da linguagem oral <p>-compreender mensagens orais em situações diversas de comunicação.</p> <p>-utilizar a linguagem em contexto, conseguindo comunicar eficazmente de modo adequado à situação.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Domínio da matemática <p>-identificar pontos de reconhecimento de locais e usar mapas simples.</p> <p>Área do Conhecimento do Mundo</p> <ul style="list-style-type: none"> • Conhecimento do mundo social <p>-tomar consciência da sua identidade e pertença a diferentes grupos do meio social próximo.</p> <p>-conhecer e respeitar a diversidade cultural.</p>		
<p>novembro 6 a 10</p>	<p>Grande grupo</p>	<p>História “As cores da cidade cinzenta” de Rita Garcia Fernandes. Exploração/reconto.</p>	<p>Área da Formação Pessoal e Social</p> <ul style="list-style-type: none"> • Construção da identidade e autoestima <p>-conhecer e aceitar as suas características pessoais e a sua identidade social e cultural, situando-se em relação aos outros.</p> <p>-reconhecer e valorizar laços de pertença social e cultural.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Consciência de si como aprendiz <p>-ser capaz de ensaiar diferentes estratégias para resolver dificuldades e problemas que se lhe colocam.</p>	<p>educadora titular de grupo investigadora crianças assistente operacional Livro “As cores da cidade cinzenta” Flanelógrafo Imagens da história</p>	<p>notas de campo reuniões de DEPE conversas informais registos fotográficos avaliação realizada em grupo (crianças e docentes) autoavaliação heteroavaliação</p>

			<p>-ser capaz de participar nas decisões sobre o processo de aprendizagem.</p> <p>-cooperar com os outros no processo de aprendizagem.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Convivência democrática e cidadania <p>-desenvolver o respeito pelo outro e pelas opiniões, numa atitudes de partilha e de responsabilidade social.</p> <p>-respeitar a diversidade e solidarizar-se com os outros.</p> <p>Área da Expressão e Comunicação</p> <ul style="list-style-type: none"> • Domínio da linguagem oral <p>-compreender mensagens orais em situações diversas de comunicação.</p> <p>-utilizar a linguagem em contexto, conseguindo comunicar eficazmente de modo adequado à situação.</p> <p>Área do Conhecimento do Mundo</p> <ul style="list-style-type: none"> • Conhecimento do mundo social <p>-tomar consciência da sua identidade e pertença a diferentes grupos do meio social próximo.</p> <p>-conhecer e respeitar a diversidade cultural.</p>		
novembro 6 a 10	Pequeno grupo	Representação gráfica da história	<p>Área da Expressão e Comunicação</p> <ul style="list-style-type: none"> • Subdomínio das artes visuais <p>- desenvolver capacidades expressivas e criativas através da exploração e produções plásticas.</p>	educadora titular de grupo investigadora crianças assistente operacional materiais de expressão plástica (folhas A4 brancas, lápis de cor, marcadores e lápis de cera, etc.)	registos fotográficos registo gráfico realizado pelas crianças avaliação realizada em grupo (crianças e docentes) autoavaliação heteroavaliação
novembro 20 a 24	Grande Grupo	Apresentação e exploração do jogo “As emoções – Sinto-me...”	<p>Área da Formação Pessoal e Social</p> <ul style="list-style-type: none"> • Construção da identidade e autoestima <p>-conhecer e aceitar as suas características pessoais e a sua identidade social e cultural, situando-se em relação aos outros.</p>	educadora titular de grupo investigadora crianças assistente operacional Jogo (dado e cartões)	notas de campo reuniões de DEPE conversas informais registos fotográficos avaliação realizada em grupo (crianças e docentes)

			<p>-ser capaz de expressar as suas emoções e sentimentos e reconhecer também emoções e sentimentos dos outros.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Consciência de si como aprendiz <p>-ser capaz de ensaiar diferentes estratégias para resolver dificuldades e problemas que se lhe colocam.</p> <p>-ser capaz de participar nas decisões sobre o processo de aprendizagem.</p> <p>-cooperar com os outros no processo de aprendizagem.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Convivência democrática e cidadania <p>-desenvolver o respeito pelo outro e pelas opiniões, numa atitudes de partilha e de responsabilidade social.</p> <p>-respeitar a diversidade e solidarizar-se com os outros.</p> <p>Área da Expressão e Comunicação</p> <ul style="list-style-type: none"> • Domínio da linguagem oral <p>-compreender mensagens orais em situações diversas de comunicação.</p> <p>-utilizar a linguagem em contexto, conseguindo comunicar eficazmente de modo adequado à situação.</p>		<p>autoavaliação heteroavaliação</p>
<p>novembro 20 a 24</p>	<p>Pequeno Grupo</p>	<p>Autorretrato</p>	<p>Área da Expressão e Comunicação</p> <ul style="list-style-type: none"> • Subdomínio das artes visuais <p>- desenvolver capacidades expressivas e criativas através da exploração e produções plásticas.</p>	<p>educadora titular de grupo investigadora crianças assistente operacional materiais de expressão plástica (silhueta recortada com cartolina, lápis de cor, marcadores, tintas, lãs, lápis de cera, etc.)</p>	<p>registos fotográficos registo gráfico realizado pelas crianças avaliação realizada em grupo (crianças e docentes) autoavaliação heteroavaliação</p>
<p>Janeiro 8 a 12</p>	<p>Grande grupo</p>	<p>História “A nossa pele arco- íris” de Manuela Molina Cruz Exploração/reconto.</p>	<p>Área da Formação Pessoal e Social</p> <ul style="list-style-type: none"> • Construção da identidade e autoestima 	<p>educadora titular de grupo investigadora crianças assistente operacional</p>	<p>notas de campo reuniões de DEPE conversas informais registos fotográficos</p>

			<p>-conhecer e aceitar as suas características pessoais e a sua identidade social e cultural, situando-se em relação aos outros.</p> <p>-reconhecer e valorizar laços de pertença social e cultural.</p> <p>• Consciência de si como aprendiz</p> <p>-ser capaz de ensaiar diferentes estratégias para resolver dificuldades e problemas que se lhe colocam.</p> <p>-ser capaz de participar nas decisões sobre o processo de aprendizagem.</p> <p>-cooperar com os outros no processo de aprendizagem.</p> <p>• Convivência democrática e cidadania</p> <p>-desenvolver o respeito pelo outro e pelas opiniões, numa atitude de partilha e de responsabilidade social.</p> <p>-respeitar a diversidade e solidarizar-se com os outros.</p> <p>-desenvolver uma atitude crítica e interventiva relativamente ao que se passa no mundo que a rodeia.</p> <p>Área da Expressão e Comunicação</p> <p>• Domínio da linguagem oral</p> <p>-compreender mensagens orais em situações diversas de comunicação.</p> <p>-utilizar a linguagem em contexto, conseguindo comunicar eficazmente de modo adequado à situação.</p> <p>Área do Conhecimento do Mundo</p> <p>• Conhecimento do mundo social</p> <p>-tomar consciência da sua identidade e pertença a diferentes grupos do meio social próximo.</p> <p>-conhecer e respeitar a diversidade cultural.</p>	Livro “A nossa pele arco-íris”	avaliação realizada em grupo (crianças e docentes) autoavaliação heteroavaliação
janeiro 8 a 12	Pequeno grupo	Representação gráfica sobre a história	<p>Área da Expressão e Comunicação</p> <p>• Subdomínio das artes visuais</p>	educadora titular de grupo investigadora crianças	registos fotográficos registo gráfico realizado pelas crianças

			- desenvolver capacidades expressivas e criativas através da exploração e produções plásticas.	assistente operacional materiais de expressão plástica (folhas A4 brancas, lápis de cor e com vários tons de pele, marcadores e lápis de cera, etc.)	avaliação realizada em grupo (crianças e docentes) autoavaliação heteroavaliação
janeiro 22 a 26	Grande Grupo	Visionamento do vídeo “Ivine e o Travesseiro”	<p>Área da Formação Pessoal e Social</p> <ul style="list-style-type: none"> • Construção da identidade e autoestima <ul style="list-style-type: none"> -conhecer e aceitar as suas características pessoais e a sua identidade social e cultural, situando-se em relação aos outros. -reconhecer e valorizar laços de pertença social e cultural. • Consciência de si como aprendiz <ul style="list-style-type: none"> -ser capaz de ensaiar diferentes estratégias para resolver dificuldades e problemas que se lhe colocam. -ser capaz de participar nas decisões sobre o processo de aprendizagem. -cooperar com os outros no processo de aprendizagem. • Convivência democrática e cidadania <ul style="list-style-type: none"> -desenvolver o respeito pelo outro e pelas opiniões, numa atitudes de partilha e de responsabilidade social. -respeitar a diversidade e solidarizar-se com os outros. -desenvolver uma atitude crítica e interventiva relativamente ao que se passa no mundo que a rodeia. <p>Área da Expressão e Comunicação</p> <ul style="list-style-type: none"> • Domínio da linguagem oral <ul style="list-style-type: none"> -compreender mensagens orais em situações diversas de comunicação. -utilizar a linguagem em contexto, conseguindo comunicar eficazmente de modo adequado à situação. 	educadora titular de grupo investigadora crianças assistente operacional vídeo “Ivine e o travesseiro” (UNICEF)	notas de campo reuniões de DEPE conversas informais registos fotográficos avaliação realizada em grupo (crianças e docentes) autoavaliação heteroavaliação

			<p>Área do Conhecimento do Mundo</p> <ul style="list-style-type: none"> • Conhecimento do mundo social <ul style="list-style-type: none"> -tomar consciência da sua identidade e pertença a diferentes grupos do meio social próximo. -conhecer e respeitar a diversidade cultural. 		
<p>janeiro 22 a 26</p>	<p>Pequeno Grupo</p>	<p>Representação gráfica da história</p>	<p>Área da Expressão e Comunicação</p> <ul style="list-style-type: none"> • Subdomínio das artes visuais <ul style="list-style-type: none"> - desenvolver capacidades expressivas e criativas através da exploração e produções plásticas. 	<p>educadora titular de grupo investigadora crianças assistente operacional materiais de expressão plástica (folhas A4 brancas, lápis de cor, marcadores e lápis de cera, etc.)</p>	<p>registos fotográficos registo gráfico realizado pelas crianças avaliação realizada em grupo (crianças e docentes) autoavaliação heteroavaliação</p>
<p>fevereiro 5 a 9</p>	<p>Grande Grupo</p>	<p>Atividade “Viagem aos cinco continentes”</p>	<p>Área da Formação Pessoal e Social</p> <ul style="list-style-type: none"> • Construção da identidade e autoestima <ul style="list-style-type: none"> -conhecer e aceitar as suas características pessoais e a sua identidade social e cultural, situando-se em relação aos outros. -reconhecer e valorizar laços de pertença social e cultural. • Consciência de si como aprendiz <ul style="list-style-type: none"> -ser capaz de ensaiar diferentes estratégias para resolver dificuldades e problemas que se lhe colocam. -ser capaz de participar nas decisões sobre o processo de aprendizagem. -cooperar com os outros no processo de aprendizagem. • Convivência democrática e cidadania <ul style="list-style-type: none"> -desenvolver o respeito pelo outro e pelas opiniões, numa atitudes de partilha e de responsabilidade social. -respeitar a diversidade e solidarizar-se com os outros. 	<p>educadora titular de grupo investigadora crianças assistente operacional PC Internet Ecrã plasma</p>	<p>notas de campo reuniões de DEPE conversas informais registos fotográficos avaliação realizada em grupo (crianças e docentes) autoavaliação heteroavaliação</p>

			<p>-desenvolver uma atitude crítica e interventiva relativamente ao que se passa no mundo que a rodeia.</p> <p>Área da Expressão e Comunicação</p> <ul style="list-style-type: none"> • Subdomínio da música <p>-valorizar a música como fator de identidade social e cultural.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Subdomínio da dança <p>-desenvolver o sentido rítmico e de relação com o espaço e com os outros.</p> <p>- expressar através da dança, sentimentos e emoções em diferentes situações.</p> <p>-apreciar diferentes manifestações coreográficas usando linguagem específica e adequada.</p> <p>Área do Conhecimento do Mundo</p> <ul style="list-style-type: none"> • Conhecimento do mundo social <p>-tomar consciência da sua identidade e pertença a diferentes grupos do meio social próximo.</p> <p>-conhecer e respeitar a diversidade cultural.</p>		
fevereiro 5 a 9	Confeção de instrumentos de vários países	Convite as famílias para que construíssem um instrumento musical do seu país, que posteriormente foi exposto em local visível para toda a comunidade.	<p>-Criar de relações de confiança e respeito mútuo, através de interações recíprocas.</p> <p>- Valorizar a diversidade cultural, fomentando o envolvimento parental e o diálogo intercultural.</p>	educadora titular de grupo investigadora assistente operacional crianças famílias materiais recicláveis (garrafas de plástico, tampas, caixas de cartão, latas, pedras, paus, etc.)	notas de campo registos fotográficos análise da participação/envolvimento parental
fevereiro 19 a 23	Grande grupo	História “Eu e o meu Medo” de Francesca Sanna Exploração/reconto.	<p>Área da Formação Pessoal e Social</p> <ul style="list-style-type: none"> • Construção da identidade e autoestima <p>-conhecer e aceitar as suas características pessoais e a sua identidade social e cultural, situando-se em relação aos outros.</p> <p>-reconhecer e valorizar laços de pertença social e cultural.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Consciência de si como aprendiz 	educadora titular de grupo investigadora crianças assistente operacional Livro “Eu e o meu Medo”	notas de campo reuniões de DEPE conversas informais registos fotográficos avaliação realizada em grupo (crianças e docentes) autoavaliação heteroavaliação

			<p>-ser capaz de ensaiar diferentes estratégias para resolver dificuldades e problemas que se lhe colocam.</p> <p>-ser capaz de participar nas decisões sobre o processo de aprendizagem.</p> <p>-cooperar com os outros no processo de aprendizagem.</p> <p>• Convivência democrática e cidadania</p> <p>-desenvolver o respeito pelo outro e pelas opiniões, numa atitudes de partilha e de responsabilidade social.</p> <p>-respeitar a diversidade e solidarizar-se com os outros.</p> <p>-desenvolver uma atitude critica e interventiva relativamente ao que se passa no mundo que a rodeia.</p> <p>Área da Expressão e Comunicação</p> <p>• Domínio da linguagem oral</p> <p>-compreender mensagens orais em situações diversas de comunicação.</p> <p>-utilizar a linguagem em contexto, conseguindo comunicar eficazmente de modo adequado à situação.</p> <p>Área do Conhecimento do Mundo</p> <p>• Conhecimento do mundo social</p> <p>-tomar consciência da sua identidade e pertença a diferentes grupos do meio social próximo.</p> <p>-conhecer e respeitar a diversidade cultural.</p>		
fevereiro 19 a 23	Pequeno Grupo	Representação gráfica coletiva do medo	<p>Área da Expressão e Comunicação</p> <p>• Subdomínio das artes visuais</p> <p>- desenvolver capacidades expressivas e criativas através da exploração e produções plásticas.</p>	educadora titular de grupo investigadora crianças assistente operacional materiais de expressão plástica (silhueta do medo desenhada em cartolina, lápis de cor, marcadores e lápis de cera, etc.)	registos fotográficos registo gráfico realizado pelas crianças avaliação realizada em grupo (crianças e docentes) autoavaliação heteroavaliação

<p>Março 11 a 15</p>	<p>Grande grupo</p>	<p>Canção “Pai (seja em que língua for...)” da autoria de Alda Casqueira Fernandes</p>	<p>Área da Formação Pessoal e Social</p> <ul style="list-style-type: none"> • Construção da identidade e autoestima <ul style="list-style-type: none"> -conhecer e aceitar as suas características pessoais e a sua identidade social e cultural, situando-se em relação aos outros. -reconhecer e valorizar laços de pertença social e cultural. • Consciência de si como aprendente <ul style="list-style-type: none"> -ser capaz de ensaiar diferentes estratégias para resolver dificuldades e problemas que se lhe colocam. -ser capaz de participar nas decisões sobre o processo de aprendizagem. -cooperar com os outros no processo de aprendizagem. • Convivência democrática e cidadania <ul style="list-style-type: none"> -desenvolver o respeito pelo outro e pelas opiniões, numa atitudes de partilha e de responsabilidade social. -respeitar a diversidade e solidarizar-se com os outros. -desenvolver uma atitude critica e interventiva relativamente ao que se passa no mundo que a rodeia. <p>Área da Expressão e Comunicação</p> <ul style="list-style-type: none"> • Domínio da linguagem oral <ul style="list-style-type: none"> -compreender mensagens orais em situações diversas de comunicação. -utilizar a linguagem em contexto, conseguindo comunicar eficazmente de modo adequado à situação. -enriquecer o conhecimento linguístico. • Subdomínio da música <ul style="list-style-type: none"> -valorizar a música como fator de identidade social e cultural. <p>Área do Conhecimento do Mundo</p>	<p>educadora titular de grupo investigadora crianças assistente operacional PC Ecrã plasma internet</p>	<p>notas de campo reuniões de DEPE conversas informais registos fotográficos avaliação realizada em grupo (crianças e docentes) autoavaliação heteroavaliação</p>
---------------------------------	---------------------	--	--	---	---

			<ul style="list-style-type: none"> • Conhecimento do mundo social -tomar consciência da sua identidade e pertença a diferentes grupos do meio social próximo. -conhecer e respeitar a diversidade cultural. 		
<p>abril 15 a 19</p>	<p>Grande grupo</p>	<p>História “O Dia em que o Sol Brilhou” da autoria de Catarina Mouta Exploração/reconto.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Área da Formação Pessoal e Social • Construção da identidade e autoestima -conhecer e aceitar as suas características pessoais e a sua identidade social e cultural, situando-se em relação aos outros. -reconhecer e valorizar laços de pertença social e cultural. • Consciência de si como aprendiz -ser capaz de ensaiar diferentes estratégias para resolver dificuldades e problemas que se lhe colocam. -ser capaz de participar nas decisões sobre o processo de aprendizagem. -cooperar com os outros no processo de aprendizagem. • Convivência democrática e cidadania -desenvolver o respeito pelo outro e pelas opiniões, numa atitude de partilha e de responsabilidade social. -respeitar a diversidade e solidarizar-se com os outros. -desenvolver uma atitude crítica e interventiva relativamente ao que se passa no mundo que a rodeia. • Área da Expressão e Comunicação • Domínio da linguagem oral -compreender mensagens orais em situações diversas de comunicação. -utilizar a linguagem em contexto, conseguindo comunicar eficazmente de modo adequado à situação. • Área do Conhecimento do Mundo 	<p>educadora titular de grupo investigadora crianças assistente operacional Livro “O Dia em que o Sol Brilhou” Duas imagens em cartão representando o personagem principal “Zé” antes e depois do 25 de abril</p>	<p>notas de campo reuniões de DEPE conversas informais registos fotográficos avaliação realizada em grupo (crianças e docentes) autoavaliação heteroavaliação</p>

			<ul style="list-style-type: none"> • Conhecimento do mundo social -tomar consciência da sua identidade e pertença a diferentes grupos do meio social próximo. -conhecer e respeitar a diversidade cultural. 		
abril 22 a 24	Pequeno Grupo	Representações gráfica sobre os 50 anos de abril (cravos, pinturas coletivas, etc.) Exploração de canções	<p>Área da Expressão e Comunicação</p> <ul style="list-style-type: none"> • Subdomínio das artes visuais - desenvolver capacidades expressivas e criativas através da exploração e produções plásticas. • Subdomínio da música -valorizar a música como fator de identidade social e cultural. 	educadora titular de grupo investigadora crianças assistente operacional materiais de expressão plástica PC Ecrã plasma internet	registos fotográficos registo gráfico realizado pelas crianças avaliação realizada em grupo (crianças e docentes) autoavaliação heteroavaliação
abril/maio 29 a 3	Grande Grupo	Canção/PowerPoint “Mãe (seja em que língua for..)” adaptada com a devida autorização de Alda Casqueira Fernandes, que cedeu o áudio	<p>Área da Formação Pessoal e Social</p> <ul style="list-style-type: none"> • Construção da identidade e autoestima -conhecer e aceitar as suas características pessoais e a sua identidade social e cultural, situando-se em relação aos outros. -reconhecer e valorizar laços de pertença social e cultural. • Consciência de si como aprendente -ser capaz de ensaiar diferentes estratégias para resolver dificuldades e problemas que se lhe colocam. -ser capaz de participar nas decisões sobre o processo de aprendizagem. -cooperar com os outros no processo de aprendizagem. • Convivência democrática e cidadania -desenvolver o respeito pelo outro e pelas opiniões, numa atitudes de partilha e de responsabilidade social. -respeitar a diversidade e solidarizar-se com os outros. 	educadora titular de grupo investigadora crianças assistente operacional PowerPoint PC internet	notas de campo reuniões de DEPE conversas informais registos fotográficos avaliação realizada em grupo (crianças e docentes) autoavaliação heteroavaliação

			<p>-desenvolver uma atitude crítica e interventiva relativamente ao que se passa no mundo que a rodeia.</p> <p>Área da Expressão e Comunicação</p> <ul style="list-style-type: none"> • Domínio da linguagem oral <p>-compreender mensagens orais em situações diversas de comunicação.</p> <p>-utilizar a linguagem em contexto, conseguindo comunicar eficazmente de modo adequado à situação.</p> <p>-enriquecer o conhecimento linguístico.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Subdomínio da música <p>-valorizar a música como fator de identidade social e cultural.</p> <p>Área do Conhecimento do Mundo</p> <ul style="list-style-type: none"> • Conhecimento do mundo social <p>-tomar consciência da sua identidade e pertença a diferentes grupos do meio social próximo.</p> <p>-conhecer e respeitar a diversidade cultural.</p>		
Dia 15 de maio	Ao longo do Dia	Comemoração do Dia da Família (convite às famílias para desenvolverem atividades relacionadas com as suas culturas de origem)	<p>-Criar de relações de confiança e respeito mútuo, através de interações recíprocas.</p> <p>- Valorizar a diversidade cultura, fomentando o envolvimento parental e o diálogo intercultural.</p>	educadora titular de grupo investigadora assistente operacional crianças famílias	notas de campo registos fotográficos análise da participação/envolvimento parental
maio 27 a 31	Recolha junto das famílias de jogos tradicionais	As crianças convidam as famílias para partilhem um jogo tradicional de infância.	<p>-Criar de relações de confiança e respeito mútuo, através de interações recíprocas.</p> <p>-Valorizar a diversidade cultura, fomentando o envolvimento parental e o diálogo intercultural.</p>	educadora titular de grupo investigadora assistente operacional crianças famílias	notas de campo registos fotográficos análise da participação/envolvimento parental
junho 3 a 7	Grande grupo	Atividade “Jogos tradicionais”	<p>Área da Formação Pessoal e Social</p> <ul style="list-style-type: none"> • Construção da identidade e autoestima 	educadora titular de grupo investigadora assistente operacional crianças lenço de pano	notas de campo reuniões de DEPE conversas informais registos fotográficos

			<p>-conhecer e aceitar as suas características pessoais e a sua identidade social e cultural, situando-se em relação aos outros.</p> <p>-reconhecer e valorizar laços de pertença social e cultural.</p> <p>• Consciência de si como aprendiz</p> <p>-ser capaz de ensaiar diferentes estratégias para resolver dificuldades e problemas que se lhe colocam.</p> <p>-ser capaz de participar nas decisões sobre o processo de aprendizagem.</p> <p>-cooperar com os outros no processo de aprendizagem.</p> <p>• Convivência democrática e cidadania</p> <p>-desenvolver o respeito pelo outro e pelas opiniões, numa atitudes de partilha e de responsabilidade social.</p> <p>-respeitar a diversidade e solidarizar-se com os outros.</p> <p>-desenvolver uma atitude crítica e interventiva relativamente ao que se passa no mundo que a rodeia.</p> <p>Área da Expressão e Comunicação</p> <p>• Domínio da Educação Motora</p> <p>- cooperar em situações de jogo, seguindo orientações ou regras.</p> <p>-dominar movimentos que implicam deslocamentos e equilíbrio.</p> <p>-controlar movimentos de perícia e manipulação.</p> <p>Área do Conhecimento do Mundo</p> <p>• Conhecimento do mundo social</p> <p>-tomar consciência da sua identidade e pertença a diferentes grupos do meio social próximo.</p> <p>-conhecer e respeitar a diversidade cultural.</p>	giz de cor	avaliação realizada em grupo (crianças e docentes) autoavaliação heteroavaliação
Junho 24 a 28	Grande grupo	Apresentação da adaptação da história “O Melro Artista”	<p>Área da Formação Pessoal e Social</p> <p>• Construção da identidade e autoestima</p>	educadora titular de grupo investigadora assistente operacional	notas de campo reuniões de DEPE conversas informais

		<p>da autoria de Marion Deuchars Exploração/reconto.</p>	<p>-conhecer e aceitar as suas características pessoais e a sua identidade social e cultural, situando-se em relação aos outros. -reconhecer e valorizar laços de pertença social e cultural.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Consciência de si como aprendente <p>-ser capaz de ensaiar diferentes estratégias para resolver dificuldades e problemas que se lhe colocam. -ser capaz de participar nas decisões sobre o processo de aprendizagem. -cooperar com os outros no processo de aprendizagem.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Convivência democrática e cidadania <p>-desenvolver o respeito pelo outro e pelas opiniões, numa atitudes de partilha e de responsabilidade social. -respeitar a diversidade e solidarizar-se com os outros. -desenvolver uma atitude critica e interventiva relativamente ao que se passa no mundo que a rodeia.</p> <p>Área da Expressão e Comunicação</p> <ul style="list-style-type: none"> • Domínio da linguagem oral <p>-compreender mensagens orais em situações diversas de comunicação. -utilizar a linguagem em contexto, conseguindo comunicar eficazmente de modo adequado à situação.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Subdomínio das artes visuais <p>- apreciar diferentes manifestações de artes visuais a partir da observação de várias modalidades expressivas (pintura, desenho, escultura, fotografia, etc.).</p> <p>Área do Conhecimento do Mundo</p> <ul style="list-style-type: none"> • Conhecimento do mundo social 	<p>crianças PowerPoint elaborado pela investigadora e educadoras de infância titular de grupo</p>	<p>registos fotográficos avaliação realizada em grupo (crianças e docentes) autoavaliação heteroavaliação</p>
--	--	--	--	---	---

			<p>-tomar consciência da sua identidade e pertença a diferentes grupos do meio social próximo. -conhecer e respeitar a diversidade cultural.</p>		
<p>Junho 24 a 28</p>	<p>Pequeno grupo</p>	<p>Representação gráfica da história</p>	<p>Área da Expressão e Comunicação</p> <ul style="list-style-type: none"> • Subdomínio das artes visuais <p>- desenvolver capacidades expressivas e criativas através da exploração e produções plásticas.</p>	<p>educadora titular de grupo investigadora crianças assistente operacional materiais de expressão plástica (folhas A4, lápis de cor, marcadores, lápis de cera, aguarelas, guaches, etc.)</p>	<p>registos fotográficos registo gráfico realizado pelas crianças avaliação realizada em grupo (crianças e docentes) autoavaliação heteroavaliação</p>

Anexo XIII



[Redacted]

Boa tarde a todas!

Em respostas ao email da [Redacted] gostaria de sugerir um tema para **formação** do grupo 100. A minha escolha está relacionada com a pertinência e atualidade do tema e com o interesse e necessidade manifestado pelas colegas no decorrer das entrevistas que realizei para a minha tese de doutoramento. Assim sendo, a minha sugestão é:

Interculturalidade na Educação de Infância

- desenvolvimento de competências de comunicação intercultural
- estratégias de acolhimento/inclusão de crianças oriundas de outros países e suas famílias
- mentorias e modelos de apoio a crianças migrantes (português língua não materna) em contexto de educação pré-escolar

Esta poderá ser uma oportunidade de **formação** creditada para o nosso grupo, se considerarem a sugestão oportuna. [Redacted], se precisares de ajuda para alguma coisa diz. Continuação de bom fim de semana.

Beijinhos

[Redacted]

...



[Redacted]

S [Redacted]

Olá

Considero a proposta da Filomena bastante interessante e oportuna.

Boa semana

...

[Redacted]

R

[Redacted]

Bom dia:

Concordo plenamente com a Filomena, poderá ser uma boa escolha.

Boa semana para todas.

[Redacted]

Anexo XIV

Atividade nº 1



Atividade nº 2



Atividade nº 3

Brigadeiros (receita do Brasil)



Bolachas sem ovo (receita de Portugal)



Arepas (receita da Venezuela)



Cookies (receita do Canadá)



Atividade nº 4



Atividade nº 5



Atividade nº 6



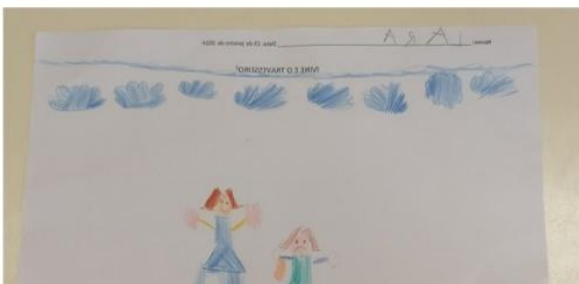
Atividade nº 7



Atividade nº 8



Ivine e o Travesseiro



Atividade nº 9



Atividade nº 10





Atividade nº 13





Atividade nº 14




Atividade nº 15




Atividade nº 16


Então, resolveu dar um **GRANDE PASSEIO...** e entrou num **MUSEU**.





Logo ao entrar encontrou a **Esther Mahlangu**, uma pintora da África do Sul que lhe mostrou os seus quadros e explicou que aprendeu a pintar com a sua avó, quando tinha 10 anos e juntas pintaram todas as casas da aldeia.





Na sala ao lado estava **Romero Brito**, um pintor do Brasil muito famoso. Os seus quadros eram muito coloridos e tinham alguns desenhos que o Melro conhecia muito bem – **animais, flores, frutas, ...**







Na última sala encontro **Piet Mondrian**, um pintor que nasceu na Holanda e ficou admirado com as cores dos seus bonitos quadros, cheios de retângulos e quadrados coloridos...




O Melro sentiu-se inspirado e teve uma **IDEIA BRILHANTE!!!!** Arranjou tintas de muitas cores, pincéis e tomou uma decisão...






Atividade nº 17



