



A Diversidade Cultural e a Abordagem das Datas Comemorativas em Jardim de Infância

Nádia Sofia Moreira Carvalho

Relatório de Prática Profissional Supervisionada
apresentado à Escola Superior de Educação de Lisboa para
obtenção de grau de mestre em Educação Pré-Escolar

2023-2024



A Diversidade Cultural e a Abordagem das Datas Comemorativas no Jardim de Infância

Nádia Sofia Moreira Carvalho

Relatório de Prática Profissional Supervisionada
apresentado à Escola Superior de Educação de Lisboa para
obtenção de grau de mestre em Educação Pré-Escolar

Orientadora: Professora Doutora Dalila Lino

2023-2024

| | ' ' | | ' ' |

AGRADECIMENTOS

Um obrigada de coração a todos os que acreditaram em mim,

Ao meu irmão, à minha mãe e ao meu pai, por estarem presentes no bom, no mau e no mais ao menos. É uma conquista nossa.

À Rita por ser conforto, por representar família e amizade.

À tia Ana e à tia Mena por me fazerem sentir a sobrinha preferida e me levarem de férias.
Aos meus tios, primos, avó e restante família.

À Francisca e à Victória por serem as minhas pequenas preferidas.

Aos meus animais de estimação por darem força e serem amor, mesmo sem falarem.

À Olga por ser porto seguro, a minha maior dor de cabeça e a amizade de sempre.

À Fátima, à Paula e à Pipa por serem a melhor amizade que levo de todos estes anos para a vida. Pelas macacadas constantes, pelos choros, pela parceria. Por terem tornando a minha vida académica mais feliz.

À Associação de Estudantes da Escola Superior de Educação de Lisboa por ser, sempre, casa. Por confiarem em mim, pela persistência, pelo prazer de fazermos uns pelos outros e pelas amizades que se fizeram no caminho. Aprendi muito. Um obrigado muito especial a todos os que passaram pelo melhor pelouro – Voluntariado e Formação.

À Federação Académica de Lisboa pelas novas experiências e por me permitir cruzar com mentes brilhantes que pensam e agem em prol de um ensino superior mais eficaz, justo e unido.

À minha afilhada por me ter permitido acompanhar a sua jornada, pela genuinidade e pela garra que demonstra sempre.

A todas as crianças se cruzaram comigo, com quem criei laços, com quem sorri, ri, aprendi e me diverti. À Filipa pela ligação bonita que criámos desde início e pelo sentido

de humor. Ao Dylan e aos seus pais, por me permitirem continuar a acompanhar o seu crescimento.

Às educadoras e assistentes operacionais com quem me cruzei e que me motivaram a fazer mais e melhor todos os dias, mesmo diante as dificuldades, em especial à Belisa por ter sido um exemplo bonito e por se cruzar comigo, por acaso, nos momentos em que mais precisava de alento. Graças a si, tive oportunidade de ver e aprender como a educação de infância pode ser mágica.

Às colegas com quem partilhei os locais de estágio por terem sido um grande apoio diariamente e por terem partilhado as suas perspetivas comigo.

À professora Dalila Lino, à professora Manuela Rosa e à professora Catarina Tomás por me acompanharem ao longo das práticas profissionais e pelos diferentes olhares sobre a infância.

À professora Carla Rocha pelas palavras, pelo encorajamento e por ser um exemplo de humanidade.

Ao avô Zé, à avó Fernanda, ao avô Luís, à tia Maria e ao tio Manel por toda a força que deram através das estrelas. Espero que estejam orgulhosos.

E não menos importante, a mim mesma pela resiliência, pela coragem e por ter o coração no sítio certo. O caminho faz-se caminhando.

“Sou Maria capaz de sonhar, até à última gota”

RESUMO

O presente relatório pretende retratar, de forma descritiva e reflexiva, a experiência na Prática Profissional Supervisionada, módulo II (PPSII), realizada no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar, com um grupo de vinte e cinco crianças com idades compreendidas entre os três e os cinco anos, numa Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS) de Lisboa.

Para tal, é apresentada uma caracterização de todo o contexto socioeducativo, dando a conhecer o meio envolvente, a equipa educativa, o ambiente educativo e o grupo de crianças que acompanhei. Posteriormente, são explicitadas as intenções que guiaram a minha prática, bem como o meu processo de intervenção que incluiu uma investigação desenvolvida no contexto em torno da problemática da Diversidade Cultural e da Abordagem das Datas Comemorativas.

A pertinência desta investigação destaca-se num contexto que “abarca e representa a diversidade do mundo” (*cf.* Site da OS, secção “*Home*”). Considerando que as datas comemorativas surgem em “praticamente todas as propostas pedagógicas” (Tomazzetti & Palauro, 2016, p. 151) e que estes remetem para “eventos culturais” (*idem*), as práticas pedagógicas devem fazer-se acompanhar de reflexão e pensamento crítico, para que se compreenda como “trabalhar a igualdade na diferença” (Candau, 2008, p.49).

Neste sentido, foi desenvolvido um estudo de caso que procurou auscultar as perspetivas das crianças do grupo 10, das suas famílias, das educadoras, das assistentes operacionais e da coordenadora pedagógica sobre as temáticas. Os resultados obtidos realçam que a Diversidade Cultural é, tal como menciona Candau (2008), uma temática complexa, que traz consigo alguns desafios. As datas comemorativas, fazem parte das estratégias que podem ser adotadas de forma a valorizar “o respeito pela individualidade” (APEI, 2011, p.1), ainda que se reconheça que têm sido abordados as datas comemorativas da cultura predominante.

Palavras-chave:

Diversidade Cultural, Datas Comemorativas, Educação de Infância, Prática Pedagógica, Desenvolvimento Profissional

ABSTRACT

This report aims to describe, in a descriptive and reflective way, the experience of Supervised Professional Practice, module II (PPSII), carried out as part of the Master's Degree in Pre-School Education, with a group of twenty-five children aged between three and five, in a Private Social Solidarity Institution (IPSS) in Lisbon.

To this end, a characterisation of the entire socio-educational context is presented, showing the surroundings, the educational team, the educational environment and the group of children I accompanied. Subsequently, the intentions that guided my practice are explained, as well as my intervention process, which included research carried out in the context around the issue of Cultural Diversity and the Approach to Commemorative Dates.

The relevance of this research stands out in a context that "embraces and represents the diversity of the world" (cf. OS website, "Home" section). Considering that commemorative dates appear in "practically every pedagogical proposal" (Tomazzetti & Palauro, 2016, p. 151) and that they refer to "cultural events" (idem), pedagogical practices must be accompanied by reflection and critical thinking, in order to understand how to "work on equality in difference" (Candau, 2008, p.49).

To this end, a case study was carried out that sought to listen to the perspectives of the children in group 10, their families, the educators, the operational assistants and the pedagogical coordinator on these issues. The results obtained emphasise that Cultural Diversity is, as Candau (2008) mentions, a complex issue that brings with it a number of challenges. Commemorative dates are one of the strategies that can be adopted in order to value "respect for individuality" (APEI, 2011, p.1), although it is recognised that the commemorative dates of the predominant culture have been addressed.

Key words:

Cultural Diversity, Commemorative Dates, Early Childhood Education, Pedagogical Practice, Professional Development.

ÍNDICE GERAL

1. INTRODUÇÃO	1
2. Caracterização de uma ação educativa contextualizada	4
2.1. O Meio Envolvente	5
2.2. O Contexto Socioeducativo	5
2.3. A Equipa Educativa	7
2.4. O Ambiente Educativo.....	8
2.4.1. Tempos Pedagógicos.....	9
2.4.2. Espaços.....	11
2.4.3. Materiais	13
2.5. O Grupo de Crianças.....	14
2.6. As famílias do Grupo 10	17
3. Análise Reflexiva da Intervenção em JI	19
3.1. Intenções para a ação	20
3.1.1. Intenções para a ação com as crianças	20
3.1.2. Intenções para a ação com as famílias.....	21
3.1.3. Intenções para a ação com a equipa educativa	21
3.2. Processo de intervenção	22
4. Investigação em JI.....	30
4.1. Identificação e Fundamentação da problemática.....	31
4.2. Revisão da Literatura.....	32
4.2.1. A Diversidade Cultural: pertinência e enquadramento na Pedagogia-em-Participação	33
4.2.2. A Diversidade Cultural nas abordagens pedagógicas da EI.....	34
4.2.3. A integração de datas comemorativas nas práticas pedagógicas da EI.....	36
4.2.4. A abordagem das datas comemorativas à luz da Diversidade Cultural existente em EI	37
4.3. Roteiro Metodológico e Ético	37
4.4. Apresentação e Análise dos Dados	41
4.4.1. Pertinência e enquadramento na pedagogia em participação.....	42
4.4.1.1. Perspetivas da Coordenadora Pedagógica.....	42
4.4.1.2. Perspetivas das Educadoras	43

4.4.1.3. Perspetivas das Assistentes Operacionais	44
4.4.1.4. Perspetivas das famílias do grupo 10.....	44
4.4.2 A Diversidade Cultural nas práticas pedagógicas.....	46
4.4.2.1. Perspetivas da Coordenadora Pedagógica.....	46
4.4.2.2. Perspetivas das Educadoras	47
4.4.2.3. Perspetivas das Assistentes Operacionais	50
4.4.2.4. Perspetivas das Famílias do grupo 10	52
4.4.2.5. Evidências recolhidas com as Notas de Campo e Reflexões Semanais.....	52
4.4.3 A integração de datas comemorativas nas práticas pedagógicas da EI.....	55
4.4.3.1. Perspetivas da Coordenadora Pedagógica.....	55
4.4.3.2. Perspetivas das Educadoras	55
4.4.3.3. Perspetivas das Assistentes Operacionais	56
4.4.3.4. Perspetivas das Famílias do grupo 10	56
4.4.3.4. Evidências recolhidas com as Notas de Campo e Reflexões Semanais.....	56
4.4.4. A abordagem de dias comemorativos à luz da Diversidade Cultural existente	57
4.4.4.1. Perspetivas da Coordenadora Pedagógica.....	57
4.4.4.2. Perspetivas das Educadoras	57
4.4.4.3. Perspetivas das Assistentes Operacionais	59
4.4.4.4. Perspetivas das Famílias do grupo 10	61
4.4.4.5. Evidências recolhidas com as Notas de Campo e Reflexões Semanais.....	62
4.4.5. Conceções das crianças do grupo 10 relativas à temática da Diversidade Cultural e das Datas Comemorativas	63
4.4.5.1. Evidências recolhidas com a exploração da história “O dinossauro”	63
4.4.6. Síntese dos resultados.....	67
5. Construção da Profissionalidade como Educadora de Infância.....	70
6. Considerações Finais	74
7. Referências.....	74
Anexos	84

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. <i>Países de nacionalidade e ascendência das crianças que frequentam a OS.....</i>	6
Figura2. <i>Recreio do Pré-Escolar.....</i>	12
Figura3. <i>Exploração de materiais não estruturados no espaço exterior.....</i>	13
Figura 4. <i>Exploração dos equipamentos do primeiro ciclo.....</i>	16
Figura 5. <i>O contacto com a Natureza.....</i>	16
Figura 6. <i>Brincadeira entre crianças de diferentes nacionalidades.....</i>	17
Figura 7. <i>Processo de construção da casa da sala 10.....</i>	25
Figura 8. <i>Expressões de valorização relativamente à diversidade cultural – famílias.....</i>	45
Figura 9. <i>Motivos para a escolha do JI.....</i>	52

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1. *Categorização da análise das entrevistas realizadas à equipa educativa.....42*

Lista de Abreviaturas

ACIME Alto Comissariado para a Imigração e Minorias Étnicas

AO Assistente/s Operacional/ais

APEI Associação de Profissionais de Educação de Infância

CP Coordenadora Pedagógica da Creche e Pré-Escolar

EC Educadora Cooperante

EI Educação de Infância

JI Jardim de Infância

MEM Movimento da Escola Moderna

MTP Metodologia de Trabalho de Projeto

NC Nota/as de Campo

OS Organização Socioeducativa

PAA Plano Anual de Atividades

PPSI Prática Profissional Supervisionada, módulo I

PPSII Prática Profissional Supervisionada, módulo II

RS Reflexão/ões Semanal/ais

1. INTRODUÇÃO

| ' ' | | ' ' |

O presente relatório surge no âmbito da Prática Profissional Supervisionada, módulo II, inserida no plano de estudos do segundo ano do Mestrado em Educação Pré-Escolar.

Este tem como propósito dar a conhecer, de forma fundamentada e reflexiva, a experiência pedagógica e investigativa vivida junto de um grupo de Jardim de Infância do concelho de Lisboa, composto por 25 crianças, com idades compreendidas entre os 2 e os 5 anos à data de início da PPSII.

Para tal, o documento encontra-se organizado em cinco secções interligadas. A primeira corresponde à **caracterização de uma ação educativa contextualizada**, onde é dado a conhecer o meio envolvente à Organização Socioeducativa (OS) onde decorreu a PPSII, bem como o contexto socioeducativo, a equipa que integrei, o ambiente educativo e o grupo de crianças que acompanhei. A segunda secção diz respeito à **análise reflexiva da intervenção em JI**. Esta apresenta, num primeiro momento, as intenções que defini para guiarem a minha prática pedagógica, um segundo momento, evidencia o meu processo de intervenção no contexto, procurando clarificar o que fiz, como fiz e o que esperava fazer, fazendo o encadeamento para a problemática da investigação, apresentada na secção seguinte. Como tal, no tópico da **investigação em JI**, é identificada e fundamentada a problemática da investigação que surgiu e foi desenvolvida no contexto, é apresentada a revisão da literatura sobre as temáticas inerentes ao estudo, é explicitado qual o roteiro metodológico e ético que esteve na base de toda a investigação e, por fim, são apresentados e discutidos os dados obtidos.

Numa segunda fase do relatório, está contemplada a secção correspondente à **construção da profissionalidade como educadora de infância**. Esta secção dá conta de uma análise reflexiva sobre o meu percurso enquanto educadora estagiária, tanto na prática profissional supervisionada realizada no âmbito da creche (PPSI) como na PPSII, realizada na valência da educação pré-escolar. A análise dedica-se a clarificar os contributos que estas experiências deram para o início da construção da minha identidade profissional.

A última secção do relatório corresponde às **considerações finais**, onde sintetizo o desenvolvimento e aprendizagem que fui construindo ao longo da minha prática, onde

teço as principais conclusões sobre a investigação e onde menciono eventuais linhas condutoras para futuras investigações relacionadas com a Diversidade Cultural em Educação de Infância.

Por fim, é de referir que o presente relatório é também composto por anexos que apoiaram a realização do mesmo e que são um suporte à compreensão do que pretendo clarificar, a par da ilustração através de Notas de Campo (NC) e Reflexões Semanais (RS) construídas ao longo do tempo e evocadas nas várias componentes do documento.

2. Caracterização de uma ação educativa contextualizada

| ' ' | | ' ' |

2.1. O Meio Envolverte

A OS onde decorreu a PPSII integra uma das freguesias do concelho de Lisboa. Esta freguesia destaca-se pela sua “diversidade incontornável” (Site da Junta da Freguesia, 2022, secção “A Freguesia”), sendo uma das zonas com “maior interculturalidade de Lisboa” (*idem*), onde é possível encontrar “cerca de 92 nacionalidades” (*idem*) diferentes. Assim, esta é uma freguesia com uma marcante “heterogeneidade social, cultural e linguística” (*cf.* Projeto Educativo, 2022-2025, secção “Caracterização do Meio”), servida por uma vasta rede de transportes, facilitando assim a deslocação de pessoas e/ou mercadorias.

É possível reconhecer a valorização dada à cultura por parte da freguesia que promove projetos no âmbito do teatro e outros que realçam as artes, a cultura, a criatividade e a inovação, fomentando “o trabalho em rede e o diálogo intercultural” (Site da freguesia, 2022, secção “A Freguesia”), proporcionando “formação artística a todos” (*idem*) e a partilha de ideias.

De forma a procurar melhorar a qualidade de vida da sua população, a mesma junta de freguesia promove ainda associações de voluntariado com atuação a diversos níveis. Este meio envolvente é a sede de várias entidades oficiais, de entre as quais destaco as de cariz humanitário, que contribuem para a erradicação de formas de violência e as que se prendem, sobretudo, com a saúde.

O meio é dotado de equipamentos de educação e ensino, mercados, uma biblioteca, e um complexo desportivo (*cf.* PE, 2022-2025). Além disso, é de destacar que, segundo o PE (2022-2025) da OS, existe, nesta freguesia, uma intensa “atividade económica” (secção “Caracterização do Meio) constituída por “pequeno comércio tradicional, indústria de pequena escala e de serviços” (*idem*).

2.2. O Contexto Socioeducativo

A OS é “uma Instituição Particular de Solidariedade Social [-IPSS-], sem fins lucrativos” (PE, 2022-2025, tópico 2.1. Contexto Histórico, par.1), situada num edifício centenário inaugurado em 1892, que já teve diferentes propósitos desde então, nos quais se destacam as raízes católicas como “o culto a Santo António” (Site da OS, 2022, secção “História”). Em 2018, a OS foi distinguida pelo Ministério da Educação, Alto

Comissariado para a Imigração e Minorias Étnicas (ACIME) e Fundação Aga Khan com o selo de escola intercultural.

Esta IPSS oferece respostas sociais e educativas, sendo elas a “Creche, Educação Pré-Escolar (...), 1º Ciclo do Ensino Básico (1º CEB)” (PE, 2022-2025, secção “Contexto Histórico”) e, ainda, “o Centro de Atividades de Tempos Livres” (*idem*). Desta forma, é tutelada tanto pelo Ministério da Educação como pelo Ministério do Trabalho, Solidariedade e Segurança Social. A OS encontra-se num processo de transformação pedagógica que começara há cerca de 3 anos, quando se decidiu que era necessário “tornar explícita uma pedagogia só, em vez de cada educadora fazer a sua” (*cf.* Anexo A). A *Pedagogia-Em-Participação* foi a Abordagem Pedagógica escolhida para criar a linguagem pedagógica unificada das respostas dadas pela OS, fazendo com que se comesçasse a ter em conta “uma nova imagem de criança”, tal como afirma a Coordenadora Pedagógica da Creche e da Educação Pré-Escolar (CP) na entrevista transcrita no Anexo A. Nesta OS reflete-se a “diversidade incontornável” encontrada na freguesia/ meio envolvente, já que de entre as 289 crianças com idades compreendidas entre os três meses e os dez anos, é possível encontrar 26 nacionalidades e ascendências distintas (*cf.* PE, 2022-2025). Esta informação está representada na figura 1. É ainda de referir que de entre estas nacionalidades, a grande maioria das crianças têm nacionalidade portuguesa. Seguindo esta maioria, é de salientar também a predominância de crianças com nacionalidades e/ou ascendências chinesa e nepalesa.

Figura 1

Países de nacionalidade e ascendências das crianças que frequentam a OS



Nota. Gráfico presente no PE da OS (2022-2025, tópico 2.2.1).

2.2.1. Missão e Valores

Através da análise do PE (2022-2025) é possível mencionar que a sua missão se baseia em

acompanhar as práticas pedagógicas atuais que, pensando a educação como um processo de transformação que visa integrar o indivíduo na sociedade em que se insere e capacitá-lo para uma cidadania ativa e responsável, (...) [coloca] o enfoque na criança e na relação entre os diferentes intervenientes do processo educativo (PE, 2022-2025, tópico 5. Intencionalidades, par. 1)

Para cumprir a sua missão, a OS, segundo o PE (2022-2025), procura valorizar a “diversidade individual e cultural” (PE, 2022-2025, secção “Intencionalidades”), tendo por base a “partilha de experiências” (*idem*), a “flexibilidade” (*idem*), o “respeito (...) [e a] igualdade de oportunidades” (*idem*).

2.3. A Equipa Educativa

A OS é uma “instituição muito grande” (*cf.* Anexo A), pelo que o presente tópico irá focar-se, de forma mais generalizada, no que concerne às valências existentes na EI, apesar de reconhecer o papel de todos os membros da mesma. Assim, salienta-se a existência de uma CP e de catorze educadoras de infância, distribuídas pelas valências anteriormente mencionadas. Estas últimas, são apoiadas por dezanove ajudantes de ação educativa e cinco assistentes operacionais (AO) de educação, existindo uma representante das AO que articula de forma mais direta com a CP.

Além disso, destaco a existência de uma assistente social, uma psicóloga e, ainda um vigilante que “todos os dias (...) [recebe] as crianças com um sorriso no rosto e uma simpatia ímpar para com todas as crianças e famílias, ajudando a fazer entrar os carrinhos de bebés, por exemplo” (*cf.* Excerto da RS da semana de 14 a 18 de novembro de 2022-Anexo B), através das portas estreitas e escadaria.

Com vista a “tentar fazer vibrar esta pedagogia unificada” (*cf.* Anexo A) a CP procura proporcionar formações aos elementos da equipa educativa, na qual se insere a educadora cooperante (EC) AP e a assistente operacional T – equipa educativa da sala 10. Destas formações, destaca-se a que se focou na “valorização da primeira infância que as

auxiliares fizeram” (cf. Anexo A), já que permitiu que as AO passassem a valorizar o seu papel na OS, e uma formação sobre a *Pedagogia-em-Participação* que a assistente operacional T pensa ter feito com que se visse “as coisas de maneira diferente” (cf. Anexo C), tendo passado a ter presente a importância de “dar voz à criança” (*idem*).

A equipa educativa que integrei e que acompanha o grupo 10 é formada pela educadora AP que faz parte da OS “há menos de dois anos” (cf. 1ª NC de dia 4 de janeiro de 2023 – Anexo D), tendo acompanhado um grupo de creche no ano passado, e pela assistente operacional T. Segundo a CP, estes são poucos elementos para aquilo que se pretende fazer na *Pedagogia-em-Participação*, já que “a educadora é só uma, [e] precisava de ter alguém que apoiasse os projetos (...) das crianças” (cf. Anexo A). Para um bom trabalho de equipa, a CP revela ser essencial a comunicação, sendo importante “saber partilhar” (cf. Anexo A).

Sobre a comunicação, a EC pensa que esta funciona bem na sala de atividades 10. Sobre a dinâmica entre salas, a mesma acredita que tudo funciona “como um grupo” (cf. Anexo E), sendo que as educadoras se juntam na hora não letiva às segundas e quartas-feiras acabando, desta forma, “por comunicar mais umas com as outras e partilhar” (*idem*). Já a assistente operacional T, considera que a comunicação entre a equipa de sala podia ser melhor, sendo que na sua perspetiva, falta organização e planeamento (cf. 3ª NC de dia 26 de janeiro de 2023 – Anexo D), fruto da “falta de tempo para reunir” (*idem*). Por este mesmo motivo, a equipa de sala aproveita, por vezes, momentos na sala de atividades para comunicar entre si, resultando na desconcentração das crianças nos momentos em grande grupo (cf. 2ª NC de dia 19 de janeiro de 2023 – Anexo D). Nos restantes momentos, a equipa de sala apoia as Atividades e Projetos das crianças, sendo este um dos elementos dos tempos pedagógicos que compõem a dimensão do ambiente educativo. Este será analisado de seguida.

2.4. O Ambiente Educativo

As experiências que se proporcionam às crianças na EI “não acontecem no vazio” (Portugal, 2017, p.59) e, portanto, é fundamental organizar os tempos, os espaços e os materiais de forma a que estes, de forma interdependente e dinâmica (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013), facilitem as aprendizagens, promovam o brincar, criem desafios, promovam a curiosidade, suscitem explorações e descobertas,

proporcionem interações, desenvolvam a autonomia e rotinas, assim como momentos de conforto e bem-estar (Portugal, 1998, 2010, 2012; Bilton; Bento; Dias, 2017, citados por Portugal, 2017, p. 60).

Tal como mencionam Oliveira-Formosinho e Formosinho (2013), pensar e criar ambientes socioeducativos é um processo em constante desenvolvimento e, por isso, é possível mencionar que o ambiente vivido, integrado e influenciado pelas crianças do grupo 10 ao longo da PPSII foi sendo alterado, de forma a que o espaço se fosse tornando “cada vez mais funcional tanto para crianças como para as adultas, (...) [procurando a] valorização de todas as áreas” (cf. Anexo B) e promovendo uma interligação harmoniosa “de áreas mais agitadas, (...) , para áreas mais calmas, onde o silêncio se torna mais necessário” (*idem*). Além disso, também as rotinas do grupo foram sendo adaptadas, nomeadamente, o momento de acolhimento e planificação do dia, de forma a reduzir o tempo de espera das crianças e promovendo a produtividade e capacidade de concentração das crianças (cf. 1ª NC de dia 24 de janeiro de 2023).

De seguida, são apresentados os vários elementos que correspondem ao ambiente educativo, caracterizando-os de uma forma geral.

2.4.1. Tempos Pedagógicos

Na *Pedagogia-em-Participação*, o tempo pedagógico agrega uma “polifonia de ritmos” (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013, p.27), dividindo-se entre o tempo individual das crianças, tempo em pequenos grupo e tempo do grupo todo. Nestes tempos pedagógicos pretende-se que seja estabelecida uma rotina conhecida pelas crianças para que se promova a autonomia das mesmas e oportunidades de aprendizagem diversificadas (Cardona, 1999).

A divisão destes tempos é um dos elementos mais marcantes desta abordagem pedagógica. A rotina do grupo 10 encontra-se esquematizada no Anexo F. Assim, após o momento de **Acolhimento**, as crianças planificam o que desejam fazer no momento seguinte – Atividades e Projetos. A **Planificação** pode ser caracterizada como um dos “momentos em que a criança ouve e se ouve” (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013, p.29), onde a “pedagogia do ser, dos laços e do pertencimento” (*idem*) é desenvolvida. É,

além disto, um momento de tomada de decisões, onde se fomenta o “*habitus* de definir intencionalidades e propósitos” (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013, pp.29 -30).

Depois de decidirem o que querem fazer, com quem querem fazer e/ou como querem fazer, as crianças partem para as **Atividades e Projetos**, dando “vida e experiência à coconstrução da aprendizagem” (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013, p.24). Neste momento, tal como mencionam os autores anteriormente citados, é desenvolvida “a atenção ao mundo” (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013, p.25), “a memória das experiências, a imaginação de possibilidades, a compreensão reflexiva, [e] a narração significativa” (*idem*). Além dos momentos de recreio, é aqui que o brincar se faz sentir com maior intensidade.

Terminado este tempo, existe um **Momento de Reflexão** sobre o que foi vivido, partilhando com o grande grupo o que se sentiu, o que se pensou, o que se criou, o que se experimentou, onde se fez e como se fez. Tudo isto é registado numa folha pelas adultas da sala de atividades e afixado posteriormente, assim como a planificação. Trata-se, portanto, de enraizar e estabilizar “as aprendizagens” (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013, pp.32-33), identificando conquistas num clima relacional. É neste momento que, muitas vezes, se dão a provar as comidas feitas na área do faz-de-conta no tempo das Atividades e Projetos, fomentando o clima de que se falava anteriormente.

Num dia-tipo segue-se o momento de recreio que decorre no espaço exterior ou espaço interior, caso as condições atmosféricas não sejam favoráveis.

Ainda antes do período do almoço, as crianças regressam à sala para o **Momento Intercultural** – momento planificado pela educadora em que todo o grupo de crianças está reunido. A este segue-se o almoço e sesta das crianças que o fazem ou o recreio das crianças que não dormem, já que nem todas têm esta necessidade. Estas últimas vão almoçar após as crianças que dormem a sesta saírem do refeitório, e regressam ao recreio, enquanto as restantes estão a dormir. É de salientar que,

o facto da OS proporcionar o momento da sesta faz com que esta se distinga de outros Jardins de Infância, sobretudo dos Jardins de Infância da rede pública, já que nestes “a prática da sesta é habitualmente realizada

até aos 3 anos” (Vasconcelos *et al.*, 2017, p.1) e, a partir desta idade, “deixa de ser facilitada ou permitida” (*idem*). (*cf.* Anexo B).

A valorização deste tempo é destacada por Lopes *et al.* (2016) quando refere que a sesta “representa uma atividade diária crucial para o crescimento e desenvolvimento da criança” (p.212).

No período da tarde, decorre, normalmente, o **Momento de Pequenos Grupos** também planificado pela educadora. É de salientar que tanto no momento intercultural, como no momento de pequenos grupos, as crianças têm de participar nas atividades definidas pela educadora AP- “como este é um momento de pequeno grupo, a MR, o SG e o NZ têm de vir fazer a atividade, mesmo que não queiram e, por isso, [a educadora cooperante] vai ao recreio chamá-los” (*cf* Anexo D – 3ª NC de dia 9 de novembro de 2022).¹

Ainda no âmbito dos tempos pedagógicos, é de salientar que a OS oferece sessões de música, inglês e informática dadas por dinamizadores externos, no tempo letivo. Numa fase posterior, passaram a existir também sessões de língua portuguesa não materna para as todas as crianças do JI que necessitassem.

2.4.2. Espaços

O espaço na *Pedagogia-em-Participação* é, segundo Oliveira-Formosinho e Formosinho (2013), “um lugar de bem-estar, alegria e prazer, (...) aberto às experiências plurais e interesses das crianças” (p.25), onde a criação de áreas “com materiais próprios” (*idem*) procura promover a “coconstrução de aprendizagens significativas” (*idem*). A sala do grupo 10 seguia a mesma visão, estando, portanto, organizada por áreas – a) área do faz-de-conta, b) área das construções, c) área da leitura e da escrita, d) área da expressão

¹ Tal como mencionam Oliveira-Formosinho e Formosinho (2013), “os objetivos das pedagogias participativas são os do envolvimento na experiência e a construção da aprendizagem na experiência contínua e interativa” (p.9), em que se encara a criança como “um ser com competência” (*idem*). Os contextos da EI devem, portanto, promover a democracia como “simultaneamente um fim e um meio” (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013, p.10), valorizando a competência da criança e o seu direito de participação, sendo destacado o papel da “negociação do que aprender, como aprender” (p.20). Neste processo de negociação são integradas “tanto as divergências como as convergências” (Tomás & Gama, 2011, p.3). Será que a opção de ter em conta a opinião das crianças sobre as decisões de participação em atividades apenas no momento das Atividades e Projetos vai ao encontro do supramencionado?

plástica e e) área dos jogos. Ao longo do tempo, a organização destas áreas foi sendo alterada, procurando a harmonia entre espaços, a facilitação da transição das crianças de uma área para a outra, o respeito pelas dinâmicas de cada área e a valorização de áreas que não eram tão procuradas pelas crianças. Esta alteração do espaço foi realizada também consoante os interesses do grupo, “por exemplo, a área das construções, entretanto quando fizeram a questão da *landart* que até foi contigo, gostaram e acabámos por inserir mais elementos da natureza na sala e eles acabam por utilizar também” (cf. Anexo E). Tomando o exemplo anteriormente mencionado, é de destacar que a área das construções passou a ser denominada área das construções e natureza. Ainda neste âmbito, é de salientar que o maior objetivo, na perspectiva da educadora AP era que as crianças do grupo 10 “se conseguissem organizar em áreas” (cf. Anexo E), ajudando “a criança a organizar-se e ir fazer essa brincadeira que disse que ia fazer” (*idem*). Sendo que “depois (...) [podiam] escolher ir para outra área, mas (...) [esta é uma forma de] organizarem também o pensamento deles” (cf. Anexo E). Além dos espaços de higiene e refeição, destaca-se a importância que os espaços de recreio têm para as crianças. Na figura 2 é possível observar o espaço exterior de recreio das crianças do JI. É de salientar que, apesar do espaço exterior ter algumas fragilidades, as crianças tiram partido dos materiais que por lá encontram, tornando-os desafiantes e estimulantes, como é possível observar na figura 3 presente no tópico 2.4.3.

Figura 2

Recreio do Pré-Escolar – Espaço exterior



Nota. Imagem de autoria própria.

2.4.3. Materiais

Relativamente aos materiais, nomeadamente os presentes na sala de atividades, é de salientar que estes visam a autonomia das crianças, procurando apoiá-las nas suas atividades e projetos, estando, portanto, “à disposição das crianças” (cf. Anexo E). Desta forma, as crianças têm oportunidade de serem elas mesmas a irem buscar, lavar ou arrumar os materiais, sendo esta última tarefa um pouco mais difícil para o grupo (cf. Anexo E). Os materiais iam sendo adicionados à medida que as crianças iam “dizendo que nos faz falta” (cf. Anexo E), sendo esta uma dimensão em que se fazia sentir o contributo das famílias - “quando foi a questão da *landart* também pedimos os materiais aos pais que eles até apanhassem no fim-de-semana” (cf. Anexo E).

No que diz respeito aos materiais, segundo a voz da educadora AP, não existe nada (cf. Anexo E) que represente a Diversidade Cultural existente na OS e no grupo de crianças – tópico 2.5. -, sendo esta uma questão para a qual a educadora demonstra sensibilidade. Estes dados serão aprofundados no tópico referente à Investigação.

Relativamente aos materiais e à influência das crianças sobre os mesmos, nomeadamente sobre os presentes no espaço exterior, considero relevante destacar que estes foram tema de reflexões semanais (RS) presentes para consulta no Anexo B – RS da semana de 9 a 13 de janeiro e da semana de 30 de janeiro a 3 de fevereiro de 2023. A título de exemplo, segue-se a figura 3. No tópico seguinte, serão abordadas com maior enfoque as características do grupo 10, cujos elementos estão presentes nas figuras apresentadas.

Figura 3

Exploração de materiais não estruturados no espaço exterior



Nota. Imagem de autoria própria.

2.5. O Grupo de Crianças

O grupo 10 que me acolheu e com o qual contactei desde o primeiro dia de PPSII é composto por 25 crianças, com idades compreendidas entre os três e os seis anos. Sendo de salientar que quando iniciei a PPSII existiam ainda três crianças com dois anos. As idades das mesmas no início e o no fim da PPSII encontram-se explanadas na tabela do Anexo G. Destas 25 crianças, catorze são do sexo masculino e onze são do sexo feminino. Tal como todos os outros, este é um grupo heterogéneo a nível social, cultural, com diferentes experiências sociais,

stocks (...) de conhecimentos disponíveis e competências de/para a comunicação, (...) marcados pela cultura de pertença familiar, ancoram *habitus* diferentes e constroem modos de vida, sistemas de valores, maneiras de sentir, pensar e agir que (...) serão mobilizados pelas crianças, nas suas relações e interações com os adultos e com as outras crianças (...) (Ferreira, 2004, p.74).

Assim, esta heterogeneidade é também manifestada nas nacionalidades e ascendências das crianças. Sendo de realçar que esta Diversidade Cultural acompanha o encontro de diferentes culturas que é possível observar na freguesia onde se encontra a OS. A este nível, existem duas crianças com nacionalidade **nepalesa** – gémeas-, duas crianças **francesas**, uma criança **italiana** e uma **chinesa**, sendo as restantes dezanove **portuguesas**. Se atendermos às ascendências das mesmas, é possível ainda referir que as crianças recebem também influência **guineense**, **angolana**, **brasileira**, **moldava** e **britânica**. Esta informação é detalhada no Anexo G.

Segundo o Projeto de Trabalho de Grupo - PTG (2022-2023) é possível referir que deste grupo, dezasseis crianças já frequentavam o JI nesta OS, “sete frequentavam a Creche” (p.3) e duas delas frequentam a OS pela primeira vez este ano.

O grupo é composto por

uma criança com perturbação do espectro do autismo, 3 crianças a frequentar a terapia da fala, uma criança que aguarda relatório de avaliação de Neuro desenvolvimento e uma criança a frequentar terapia Ocupacional

pela dificuldade que (...) [revela] em comunicar tanto verbal como corporalmente. (PTG, 2022-2023, p.3).

Quanto aos interesses e capacidades do grupo é possível mencionar que este é um grupo autónomo no que toca aos momentos de higienização e escolhas dos seus afazeres, já que no momento das Atividades e Projetos, por exemplo, as crianças são autónomas para “escolher e fazer” (cf. Anexo E) o que querem, indo “eles próprios (...) buscar (...) [os materiais, e] lavar” (*idem*). A autonomia na resolução de conflitos, regulação emocional e arrumação de materiais encontra-se em desenvolvimento. Existem apenas duas crianças que usam fralda durante o dia, estando ainda no processo de desfralde. É um grupo “que não tem problemas em mostrar o que sente” (cf. Anexo E), seja em expressar as suas opiniões dizendo quando não gostam das histórias, por exemplo (2ª NC de dia 14 de dezembro – Anexo D), seja em expressar as suas frustrações (2ª NC de dia 4 de janeiro – Anexo D) ou em demonstrar carinho: “ao chegar, a W, a F, o D e a EF vêm me abraçar euforicamente” (1ª NC de dia 8 de novembro- Anexo D). Gostam de brincar com os pares que têm os mesmos interesses que os seus, independentemente de estes serem mais novos ou mais velhos. Assim, de entre os grupos de pares, é possível destacar que uns demonstram mais interesse pela área das construções, outros demonstram preferir a área do faz-de-conta, onde se revela o gosto por atividades relacionadas com a culinária, e outros revelam mais gosto pela área da expressão plástica onde diariamente se fazem desenhos, livros e malas.

A capacidade de concentração e de escuta são competências que necessitam de ser desenvolvidas. Para tal, na perspetiva da assistente operacional T, pode ser necessária “alguma alteração na maneira como fazemos as rotinas” (cf. Anexo C). É um grupo “desafiador” (cf. Anexo C), dinâmico, que veio a ganhar confiança para participar seja em momentos de planificação, seja em momentos de reflexão. A par deste aumento de participação, é de salientar que, ao longo do tempo, o grupo foi conquistando também a capacidade de organizar as suas brincadeiras, consoante as áreas da sala de atividades. Esta última foi uma das prioridades do trabalho da EC para com o grupo, tal como é

possível compreender pela 6ª NC de dia 19 de outubro de 2022 – Anexo D². É um grupo empático, predisposto a ajudar os pares mais novos a calçarem-se, por exemplo.

Já no recreio, as crianças demonstram a sua vontade em explorar os vários espaços, procurando desafiar as capacidades, mesmo que isso signifique trepar equipamentos destinados ao 1º ciclo, mexer em terra ou subirem às árvores, sendo estas “vontades” não tão bem acolhidas pelas profissionais da OS, na sua globalidade, “sendo muitas vezes negado a que as crianças mexam na terra” (cf. Anexo B). Além disso, salienta-se que as características do grupo fazem com que seja possível colmatar algumas das fragilidades que a CP confessa existir no que respeita aos espaços (cf. Anexo A), já que tiram proveito dos materiais não estruturados que por lá existem.

Figura 4

Exploração dos equipamentos do primeiro ciclo



Figura 5

O contacto com a Natureza



Nota. Fotografia de autoria própria.

² “A educadora menciona que neste momento é prioritário que o grupo de crianças: a) aprenda a organizar os materiais durante as brincadeiras e a ir arrumando os brinquedos/materiais à medida que vai deixando de querer brincar com os mesmos”.

Por fim, considero importante salientar que através da brincadeira o grupo consegue superar as barreiras linguísticas que, por vezes, para os/as adultos/as são entaves (cf. Anexo B), como é possível compreender pelo seguinte exemplo:

observo o ABS, o ANS, a W e a LF. Destas crianças, apenas a LF fala português. No entanto, é a W a tomar a iniciativa do jogo. Junta as cadeiras e vai levando cada criança ao lugar onde acha que se devem sentar. Segurando a bola, a W explica, através de gestos, como é que pretende que o jogo se desenrole. O jogo desenrola-se e as crianças envolvidas vão rindo, lançando a bola uns aos outros e comunicando através de gestos quando não corre como planeado. (cf. Anexo D – 2ª NC de dia 13 de janeiro de 2023).

Figura 6

Brincadeira entre crianças de diferentes nacionalidades



2.6. As famílias do Grupo 10

Ao chegarem ao JI, as crianças apresentam tanto semelhanças, no que concerne à “condição sócio-jurídica e política como menores a proteger, integradas num grupo de idade e numa instituição de educação pré-escolar” (Ferreira, 2004, p. 91), como diferenças, já que, influenciadas pelas experiências tidas até então, são “portadoras de uma experiência social única que as torna diferentes umas das outras” (*idem*). Grande parte das experiências precoces das crianças são tidas no seio familiar e, portanto, importa procurar compreender a história familiar de cada uma, para melhor conhecer as especificidades de cada criança e as suas histórias de vida. Desta forma, procurando

sintetizar a caracterização das famílias do grupo 10 presente na RS de 2 a 7 de janeiro, presente no Anexo B, realizada com recurso às NC e aos dados do Estudo socioeconómico disponibilizado pela EC (Anexo G), é possível mencionar que das famílias das 25 crianças, uma é monoparental, outra apresenta uma outra situação familiar em que os pais estão divorciados e as restantes apresentam uma estrutura familiar nuclear. Além disto, é de salientar que duas crianças da sala 10 são irmãs gémeas e, portanto, os dados familiares são os mesmos. É também possível referir que a maioria dos progenitores completou o ensino superior (licenciatura, bacharelato, mestrado ou pós-graduação) e que existem seis mães ou pais desempregados. No que concerne à relação existente entre a OS e a família, é possível mencionar que a comunicação ente ambos se efetiva tanto presencialmente, no momento de chegada/saída das mesmas, como por *e-mail*. Na perspetiva da EC e da A1, expressa no Anexo E e no Anexo C respetivamente, a participação das famílias do grupo 10 na vida do JI podia ser mais elevada. A este respeito, a EC aponta a questão da disponibilidade, fruto das questões laborais como um dos fatores que pode comprometer a participação das famílias. Além disso, pode agravar-se pela diferença de idiomas, e/ou por uma diferença de expectativas sobre o papel da escola/ família e a relação entre as duas, tal como aponta Matos (2003). No entanto, é possível reconhecer que a participação das famílias, embora seja uma fragilidade sentida, foi-se constituindo, ao longo do tempo, numa conquista, já que esta veio a ser potenciada. Este aspeto está detalhado no tópico 3.2. - “Processo de Intervenção”.

3. Análise Reflexiva da Intervenção em JI

| | ' ' | | ' ' |

3.1. Intenções para a ação

O presente tópico tem como ponto de partida as caracterizações do contexto apresentadas no ponto anterior, o PE, os fundamentos da *Pedagogia-em-Participação* (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013), e a carta de princípios da Associação de Profissionais de Educação de Infância – APEI – (APEI, 2011), além de se procurar justificar a pertinência das intenções definidas para com cada grupo de envolvidos na vida do JI – crianças, equipa educativa e famílias -, com autores de referência. É, ainda, de referir que as intenções para a ação que se seguem são “profundamente interdependentes” (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013, p.33), compreendendo a essência holística do desenvolvimento e aprendizagem das crianças (Portugal, 2009). A citação seguinte constituiu-se no mote para as intencionalidades definidas: **“Cultivar a humanidade através da educação fazendo dela um processo de cultivar o ser, os laços, a experiência e o significado”** (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013, p.33).

3.1.1. Intenções para a ação com as crianças

A construção de uma relação positiva com cada criança foi uma prioridade na minha intervenção. Tal como Portugal (2009) salienta, a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças são facilitados quando estas se encontram em um clima de segurança, de respeito e de afeto, onde as suas particularidades são tidas em conta. Neste sentido, foquei-me em **estar disponível para as crianças, partilhando com elas momentos de qualidade**, fossem eles momentos de afeto, conversa, exploração ou brincadeira (Portugal, 2000). Cada criança é um ser único e, portanto, é essencial **observar e escutar atentamente cada uma delas, para conhecer as suas especificidades e os seus interesses**. Só desta forma é possível “contextualizar e projetar a ação educativa” (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013, p.30). Assim, na projeção da ação, comprometi-me a **proporcionar experiências significativas** para as crianças, que fossem ao encontro dos seus interesses, que validassem as suas capacidades e que as desafiassem a conquistar outras que, embora mais complexas fossem alcançáveis (Portugal, 2000). Desta forma, procurei ainda **promover a autoestima, confiança e autorregulação das crianças**, deixando-as experienciar que são capazes de resolver os seus problemas (Portugal, 2000), já que no JI, enquanto espaço social, também se encontram dissabores com é que necessário aprender a lidar. O mosaico cultural que

compõe a OS, na qual se inclui o grupo 10, intensifica a existência de identidades plurais que precisam de sentir que existe a preocupação, por parte da equipa educativa que integrei, em **proporcionar um ambiente ético onde crianças e famílias se sentem acolhidas e respeitadas** (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013). A conquista da autonomia nas diferentes dimensões, é um indicador de desenvolvimento das crianças, tal como aponta Portugal (2009) e, portanto, fez parte das minhas intenções **procurar que as crianças conquistassem a autonomia, no convívio com os outros, desenvolvendo aspetos como a partilha, a iniciativa, a cooperação e o respeito** (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013; Portugal, 2000). Os valores democráticos que integram as práticas educativas das pedagogias de matriz participativa, visam a participação de todos. Como tal, foi da minha preocupação **proporcionar oportunidades para que as crianças participassem no processo educativo**, influenciando “diretamente nas decisões” (Tomás, 2007, p.49), e tentando garantindo a existência de relações horizontais no processo de “aprender a conhecer e aprender a pensar” (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013, p.35).

3.1.2. Intenções para a ação com as famílias

As famílias são parceiras importantes no que toca ao desenvolvimento e aprendizagem das crianças (Vasconcelos, 2012), já que, com a sua colaboração, é possível conhecer mais detalhes sobre a singularidade das crianças, estabelecer estratégias comuns e “criar uma imagem valorizada do papel educativo de ambos, aos olhos da criança, dando-lhe segurança” (Mata & Pedro, 2021, p.11). Neste sentido, procurei **estabelecer parcerias com as famílias, valorizando as suas competências e contributos**, tal como sugerem Mata e Pedro (2021) e a APEI (2011), e perspetivei **promover o seu envolvimento e participação na vida do JI**. Além disso, foi da minha **preocupação respeitar a privacidade das famílias e crianças, mantendo o sigilo sobre as suas informações** (APEI, 2011).

3.1.3. Intenções para a ação com a equipa educativa

O trabalho de equipa é fundamental no que toca à criação de uma “comunidade de aprendizagem” (Folque, Bettencourt & Ricardo, 2015, p.20), que comunica e se apoia no dia a dia do JI com vista ao alcance de propósitos comuns. Desta forma, comprometi-me a **colaborar com a equipa educativa de forma a garantir o bem-estar e segurança**

das crianças (APEI, 2011), e a “**partilhar informações relevantes (...) dentro dos limites da confidencialidade**” (APEI, 2011, secção “No Compromisso com a equipa de trabalho e entidade empregadora”). Por fim, como intenção transversal, é de salientar que me comprometi a **refletir regularmente sobre a minha prática, mudando e adaptando-a para desenvolver, cada vez mais, a minha profissionalidade.**

3.2. Processo de intervenção

As intenções para a ação acima apresentadas, guiaram-me ao longo da minha prática no contexto, nomeadamente, na que se relaciona com o grupo 10. Tendo como mote a afirmação de Oliveira-Formosinho e Formosinho (2013) destacada na secção anterior, é-me possível mencionar que me preocupei em estar disponível para as crianças como forma primordial de estabelecer relações responsivas, baseadas no respeito e no carinho, com cada uma delas. Folque (2019) realça a importância das relações que se estabelecem na EI, sendo este um dos elementos que contribui para a qualidade pedagógica dos contextos. Estas relações promovem o desenvolvimento do sentimento de segurança e confiança tanto em mim, enquanto educadora estagiária que passa a integrar o grupo, como nelas mesmas. Desta forma, tal como menciona Portugal (2000), construi bases para que fosse acompanhando as crianças na aprendizagem do “ser, sentir e estar; pertencer e participar; explorar com as cem linguagens; desenvolver as inteligências múltiplas; viver e imaginar mundos; criar laços com as coisas, as situações, as pessoas; narrar as aprendizagens vividas, [e] construir significação” (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013, p.13). Foi através da disponibilidade que consegui alcançar aquela que denominei da minha primeira conquista - interagir com crianças que não falam o português, conseguindo um clima de bem-estar. Esta interação deu-se num momento de brincadeira, podendo afirmar, baseando-me em Stendahl (2007), que o brincar foi a forma que descobri para me identificar com as crianças que comunicam verbalmente em idiomas diferentes. O seguinte excerto ilustra este momento:

Um dos gémeos está com a mão estendida e, por isso, brinco com eles, fazendo de conta que sou um cão e que lhes estou a morder a mão. A criança não demonstrou desconforto e, portanto, continuo com esta dinâmica de segurar na mão deles para fazer de conta que estou a morder. As crianças começam a rir-se e, passado um tempo, já são elas que me dão a mão, em vez de ser eu a ir segurar

as suas mãos. Continuamos esta dinâmica por tempo e as três crianças demonstram estar a gostar, pelos seus risos. (cf. Anexo D – 5ª NC de dia 8 de novembro de 2022).

Foi também através do brincar, subentendido na intencionalidade de estar disponível para as crianças, mesmo em momentos que não visavam “nada de especial” (Portugal, 2000, p.92), que procurei estar atenta tanto aos seus interesses como a potenciais visões discriminatórias que coloquem em causa o cultivo da humanidade (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013), procurando desmistificá-las, tal como ilustra a situação seguinte:

A IS e a MC (criança de outra sala) estão a brincar juntas e vêm ter comigo, dando-me um nenuco nu e dizendo “tome, você vai ser a tia pobre”. Na mão, as crianças trazem várias folhas que dizem ser o dinheiro. Eu aceito o boneco e peço um pouco das folhas que elas têm na mão porque estão ricas e eu tenho o meu filho nu e ao frio. A IS dá-me algum do seu dinheiro (folhas), já a MC diz que não me vai dar e diz à IS para não o fazer e irem embora. Agradeço à IS e peço à MC para me dar algum dinheiro porque sou pobre e preciso de vestir e alimentar o meu filho. A MC diz-me que tenho de ir trabalhar para ganhar o meu dinheiro. As duas crianças riem. Faço de conta que estou a chorar enquanto as duas crianças vão para outro espaço e tento tapar as partes íntimas do bebé com uma das folhas que a IS me deu. As duas crianças estão a fingir que estão às compras e voltam a vir ter comigo. Faço questão de reparar na quantidade de folhas (dinheiro) que as crianças têm nos braços e na quantidade que eu tenho, comentando isso com elas. A MC diz-me que a IS já me deu muito dinheiro e eu digo que o dinheiro que a IS me deu só chegou para comprar umas cuecas para o meu filho e explico que a vida tá cara e que preciso de comprar comida, pagar renda de casa, etc. As crianças vão me dando algum dinheiro à medida que vou dando os meus argumentos, mas a MC acaba por dizer que não me vai dar mais dinheiro porque eu vou continuar pobre e ela rica. (cf. Anexo C – 1ª NC de dia 5 de dezembro de 2022).

A escuta e a observação foram essenciais para compreender quais eram os interesses das crianças e para, por sua vez, potenciar aprendizagens com “significado e intencionalidade” (Vasconcelos, 2011, p.10). Exemplo disso, foi o projeto realizado com

recurso à Metodologia de Trabalho de Projeto (MTP) – *Porque é que os polvos têm 3 corações?* -, que partiu do diálogo com uma criança que me contava que ouviu a irmã dizer à sua mãe que os polvos têm 3 corações (cf. NC de dia 31 de outubro de 2022, Anexo D) e da curiosidade das crianças que se encontravam por perto. A utilização da MTP, revelou-se pertinente para o grupo de crianças devido ao seu potencial de criar “níveis elevados de envolvimento” (Ministro, 2018, p.122) nas crianças, valorizando os seus interesses. Potenciar o envolvimento das crianças nas atividades, parece ser, segundo Ministro (2018) uma forma de procurar manter a “concentração e persistência” (p.121) das mesmas nas tarefas, sendo esta capacidade de concentração uma das competências que necessitava de ser mais desenvolvida. Os interesses das crianças foram ainda tidos em conta em atividades emergentes. No âmbito da realização de um portefólio de avaliação com uma das crianças do grupo, foi utilizada uma caixa encontrada no lixo. Outra criança, ao aperceber-se da situação quis também recolher uma caixa do lixo para a decorar (cf. 4ª NC de dia 4 de janeiro – Anexo D). Perante isto, questionei a criança sobre “o que é que a podia ser a caixa, para definirmos o que (...) [íamos] fazer e o que (...) [íamos] precisar”. A criança pensou durante uns segundos e respondeu “*hmm*, já sei! Uma cajá!” (cf. NC de dia 6 de janeiro- Anexo D). Assim, deu-se início ao processo de construção da casa, presente na Figura 7. Neste processo, além de ter sido valorizada a iniciativa das crianças, foi dada uma nova utilidade a um material. Com o desenvolvimento do projeto e da construção da casa, foi fomentada a capacidade de escuta “atenta umas das outras” (Vasconcelos, 2014, p.74), essencial para a “construção de cidadania” (*idem*). Além desta, foi ainda desenvolvido o respeito pelas várias opiniões, bem como o trabalho em equipa, já que, apesar de ter partido do interesse de apenas uma criança, foi captando também a curiosidade e vontade de outras em envolverem-se no processo. Ainda tomando como exemplos esta atividade emergente e o projeto dos polvos, é possível mencionar que foi também colocada em prática a intencionalidade de proporcionar oportunidades para que as crianças explorem, experienciem, reflitam, analisem e comuniquem. No caso da construção da casa, por exemplo, surgiu também a oportunidade de misturar cores para darmos origem a outras e de explorar técnicas de pintura utilizada por artistas como *Jackson Pollock* que, apesar da sujidade, promoveu o sentido de responsabilidade nas crianças que perceberam que para os seus interesses serem atendidos teriam de se ajudar mutuamente na limpeza do espaço, por exemplo,

fomentando a autonomia perspectivada no tópico anterior. Tanto o projeto como a construção da casa culminaram na comunicação do que foi realizado. Para a comunicação das aprendizagens do projeto foi escolhida, com base nas sugestões das crianças, a construção de um livro onde dávamos resposta ao que tínhamos procurado saber e a construção de um fundo do mar. Nestas construções, as crianças tiveram oportunidade de decidir em qual das criações queriam participar. Posteriormente, decidiram ainda, através de votações, a que sala da OS iríamos divulgar o projeto. Assim, é possível mencionar que a tomada de decisões sobre a “socialização do saber” (Vasconcelos *et al.*, 2011, p.17) foi realizada de forma democrática. Já a construção da casa foi comunicada através de uma exposição realizada à porta da sala, tal como é possível observar na figura 7. As documentações pedagógicas que fui realizando ao longo do tempo são outras das conquistas que julgo ter alcançado. Tal como menciona Marques (2018), documentar é uma forma de “clarificar as intenções pedagógicas” (p.57), significar as aprendizagens das crianças, tornando-as visíveis e fomentando a participação da família e restante comunidade da OS. Além disso, permite que as crianças revisitem as suas vivências, reinterpretando os momentos de aprendizagem, tal como é possível observar na figura 7. É de salientar que tanto nos cartazes relativos aos momentos de aprendizagem de que é exemplo o que se encontra na figura, como na construção do portefólio da criança, existiu a preocupação de contextualizar, tendo procurado explicitar “como aconteceu o processo” (Marques, 2018, p.54), o que foi dito e o que foi realizado, para que não se tratasse apenas de uma exposição de produtos.

Figura 7

Processo de construção da casa da sala 10



Já na RS de 9 a 13 de janeiro (Anexo B), encontra-se a reflexão de um outro momento que considero ser um exemplo de como procurei fazer com que as identidades plurais se sentissem acolhidas, reconhecendo o potencial das histórias escritas na língua materna das crianças para criar hospitalidade. O seguinte excerto pretende ilustrar esse momento:

Esta criança tem nacionalidade francesa e tem, na sala de atividades, um livro que trouxe escrito em francês. Este é um livro de que a EF gosta e a que recorre com alguma frequência. Apesar de, enquanto educadora-estagiária, ficar apreensiva em ler-lhe a história, por não ter a certeza se o meu francês está a ser correto, continuo a fazê-lo. Esta é uma forma de me aproximar dela e da sua cultura de pertença. Além disto, dá-lhe um sentido de competência, já que procuro confirmar com a criança se estou a ler corretamente a história, sendo que é a mesma que melhor conhece o francês (*cf.* Anexo B – RS da semana de 9 a 13 de janeiro de 2023).

Quanto à reflexão mencionada como intenção transversal para a minha prática, é-me possível mencionar que apesar de esta ter existido e ter procurado ajustar sempre a minha prática, gostava que tivesse existido oportunidade para o fazer mais vezes em conjunto com a equipa de sala de forma a que, juntas, encontrássemos formas de melhorar as estratégias de organização do ambiente educativo, que planificássemos melhor as atividades ou que simplesmente existisse mais tempo para comunicarmos e trocarmos ideias sem prejudicar os tempos do grupo. No entanto, reconheço que é difícil encontrar este tempo, tendo sido complicado também para mim organizar o meu tempo para refletir de forma individual. Neste sentido, destaco o benefício que foi ter colegas a estagiar no mesmo local, já que com elas foi sendo possível expor e ouvir as suas perspetivas. Assim, é-me possível concordar com Peeters e Brandt (2011), quando mencionam que “Aprender com os colegas pode ser uma forma muito eficaz de desenvolver competências nos/[as] profissionais de educação” (p.12), já que “trabalhamos sempre em equipa, [e] temos de contar uns com os outros para nos apoiarmos mutuamente” (*idem*), com o objetivo de adotar uma prática que vise o “o desenvolvimento global e harmonioso de uma criança tendo em vista a sua autonomia, participação activa na sociedade e fundamentalmente o seu bem-estar e felicidade” (Simões, 2004, p.13) Ainda assim, independentemente da

escassez de tempo, foi-me possível partilhar informações relevantes com a equipa educativa de sala, bem como colaborar com a mesma, tal como perspetivei nas intenções para a ação. Desta forma, as intenções estabelecidas para com a equipa educativa foram colocadas em prática, por exemplo, ao partilhar sugestões com a EC e assistente operacional T, como é perceptível pelo exemplo abaixo apresentado

Nesta conversa, menciono ainda que recebi, no âmbito da unidade curricular de Educação de Infância, Famílias e Contextos, uma ficha que poderá ajudar a educadora a fazer o projeto do grupo já que facilita o pensamento sobre as forças, riscos e conquistas do grupo e das famílias. Além disso, menciono que poderá também enviar a ficha às famílias para que elas reflitam sobre a sua família ou apenas sobre a “sua” criança. Caso o façam, poderiam partilhar as conclusões com a educadora cooperante ou não. De qualquer forma, menciono que seria uma mais-valia. (*cf.* Anexo D – 3ª NC de dia 2 de novembro de 2022).

Estas alíneas foram ainda transportadas para a ação ao colaborar na observação e preenchimento de fichas de sinalização para o Sistema Nacional de Intervenção Precoce, tendo sido uma forma de conhecer de mais perto como é que estas são elaboradas e como poderá ser abordado o tópico com as famílias. Em relação à equipa, a troca de opiniões fez-se sentir em diversos momentos, sendo de salientar aqueles que irão, de seguida, sustentar as opções tomadas em relação ao tópico da Investigação em JI. Um destes momentos está explanado na seguinte situação, decorrida na época de festejos de Natal na OS:

A educadora AP traz um presépio e questiona tanto a mim como à assistente operacional T o que achamos de o colocar na sala. A assistente operacional T concorda. Eu fico um pouco apreensiva e explico que não sei se colocaria, já que o presépio é algo representativo da igreja católica. A educadora cooperante explica a sua perspetiva e menciona que para ela o presépio simboliza a família. Apesar de compreender a perspetiva da educadora, continuo apreensiva (...) Em jeito de reflexão, a educadora e a assistente operacional mencionam que sempre se fez assim e que faz uma certa confusão em abordar de forma diferente. Refiro que compreendo, no

entanto, este tema provoca algumas questões, pela sua complexidade e que ainda não sei como é que iria abordar as datas festivas, caso o grupo já fosse meu, mas que provavelmente iria tentar abordar as datas festivas, por exemplo, de cada cultura que tenho na sala, tentando perceber quais são as que realmente fazem sentido para cada uma delas. (cf. Anexo D – 8ª NC de dia 12 de dezembro de 2022).

Destaco também o momento que deu origem à RS da semana de 30 de janeiro a 3 de fevereiro de 2023 – Anexo B -, já que considero que este espelha a promoção da autoestima, perspetivada nas intenções para a ação, promovendo ainda o desenvolvimento de “laços, relacionamentos e pertença” (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013, p.34) “à natureza” (*idem*), ampliando a relação das crianças com o mundo (Cochito, 2016). Além disto, é ainda perceptível o impacto da colaboração entre equipa educativa para o enriquecimento das experiências das crianças:

Na 3ª NC de dia 1 de fevereiro, vendo o recreio livre, inclusive a área do recreio do 1º ciclo onde, habitualmente, as crianças do JI não podem estar, e sendo este o que oferece mais desafios no que concerne ao contacto com a natureza, as crianças da sala 10 tomaram a iniciativa de se aventurarem. Pediram-me com todo o entusiasmo para treparem às árvores pelo que fui conversar com a educadora cooperante, que autorizou o pedido. (...) Foi notório que algumas estavam mais inseguras que outras, mas tiveram 4 braços que os apoiaram e vozes que incentivaram à aventura e superação. Apesar de algumas inseguranças, nenhuma criança pediu para descer a meio, por exemplo, revelando que este era um desafio que realmente queriam ultrapassar. (cf. Anexo B- RS da semana de 30 janeiro a 3 de fevereiro de 2023)

Apesar de não ter estipulado intenções que se relacionassem diretamente com a relação com a comunidade, é de salientar que este foi outros dos aspetos em que poderia ter feito mais. Ainda assim, é de destacar que duas das iniciativas propostas por mim – *landart* e projeto dos polvos – deram origem a saídas de campo, tendo sido a primeira a um jardim do meio envolvente e a segunda a um aquário, tendo esta última sido realizada já após a minha PPSII. No âmbito da *landart*, existiu colaboração com as famílias, no

sentido em que estas foram contribuindo com materiais naturais apanhados por elas e pelas crianças num fim de semana, visando assim tempo de qualidade em família, tal como foi mencionado no tópico 2.4.3. Após esta proposta as famílias continuaram a oferecer materiais para a sala de atividades, como tubos de cartão utilizados pelas crianças nas suas brincadeiras. É de realçar que, tal como mencionado anteriormente, a exploração da *landart* levou à reformulação de uma das áreas da sala de atividades, tendo-se tornado mais apelativa às crianças que passaram a frequentá-la mais assiduamente, criando as suas obras livremente, mesmo após o “término” da atividade. Já a promoção do envolvimento das famílias e participação das mesmas foi realizada com recurso às novidades que as crianças levavam para casa relativamente às descobertas do projeto, tendo proporcionado pesquisas com as famílias, partilhas de aprendizagens, ou construções de polvos, tal como é possível observar no seguinte exemplo:

Ao conversamos, a mãe da criança conta que a mesma telefonou à irmã dela (tia da IS) que é bióloga marinha para fazer perguntas sobre os polvos. A irmã enviou várias fotografias de polvos e ela fez o molde com base neles. Falámos sobre a possibilidade de fazermos uma videochamada com a tia da IS que se encontra em Itália, podendo a IS traduzir a conversa ao restante grupo. (cf. Anexo D - 3ª NC de dia 9 de dezembro de 2022).

As documentações pedagógicas, permitiram ainda que as famílias fossem acompanhando e comentando comigo e com a restante equipa de sala as aprendizagens das crianças, tendo sido esta uma forma de “melhor comunicar com as famílias e com a comunidade educativa” (Marques, 2018, p.57). Estas promoveram ainda o diálogo entre as próprias crianças e famílias sobre o seu processo de aprendizagem, fomentando a partilha e levando as vivências do JI além deste espaço. Por fim, considero de salientar que algumas das decisões tomadas relativamente ao tópico da Investigação em JI permitiram-me tomar consciência da importância de adaptação dos métodos, nomeadamente no que concerne às entrevistas às crianças. Esta questão foi explicitada com maior enfoque no tópico 4 e 5.

4. Investigação em JI

| | " | | "

4.1. Identificação e Fundamentação da problemática

O processo investigativo surge e orienta-se por determinadas motivações (Tomás, 2011) e, como tal, a presente investigação não foi diferente. Ao longo da PPSII fui-me deparando com algumas inquietações que fui abordando em RS, como a RS da semana de 31 de outubro a 4 de novembro e a RS de 28 de novembro a 2 de dezembro de 2022 – Anexo B. Nesta última RS já perspetivava a temática da Diversidade Cultural e da Abordagem das Datas Comemorativas como possíveis focos da investigação em JI. Assim, ao reconhecer a OS como uma “pequena comunidade que abarca e representa a diversidade do mundo” (cf. Site da OS, secção “Home”), tendo esta sido distinguida com o selo de escola intercultural, reconhece-se também que esta Diversidade Cultural traz consigo “desafios” (Marques & Borges, 2012, p.82). De entre os vários desafios, destaca-se os que se prendem com a abordagem das datas comemorativas. Perante a experiência vivida no contexto pela altura do Pão por Deus/ *Halloween* / *Día de los muertos* surgiam-me as seguintes questões

celebrar apenas o feriado português terá sido a escolha mais adequada considerando a diversidade de culturas reunidas na OS? Não sendo possível ir ao encontro de todas as celebrações existentes, valorizo o respeito que foi manifestado tanto pela equipa educativa como pelas crianças que acolheram de igual forma todas as crianças que quiseram ir mascaradas para a OS, por exemplo. Ainda assim, questiono-me como irá ser celebrado o Natal na OS, quanto tempo durará esta celebração, como se irá pensar na inclusão de crianças com religiões que não são as católicas e como reagirão as famílias perante as celebrações que não são as da sua cultura? (cf. Anexo B – RS da semana de 31 de outubro a 4 de novembro de 2022).

Estas têm sido, ao longo de vários anos, questões com as quais me vou deparando, tendo sido este mais um motivo para me debruçar sobre a temática, por muito complexa que pudesse parecer. Sobre os feriados nacionais, por exemplo, questionava-me “onde é que ficam as celebrações das outras culturas e religiões?” (cf. Anexo B- RS da semana de 31 de outubro a 4 de novembro de 2022). Apoiando esta minha vontade surge Estrela (1999), que já na altura propunha que se pensasse sobre o lugar que se atribuía “à cultura,

costumes e crenças dos grupos minoritários” (p.30). Assim, considerando o contexto e a Diversidade Cultural existente em toda a OS, inclusive no grupo que me acompanhou – grupo 10 -, penso que se torna clara a pertinência de ter tornado a problemática da **Diversidade Cultural e da abordagem das Datas Comemorativas no JI** como foco da minha investigação.

Desta forma, situei a investigação na realidade da **Diversidade Cultural**, para compreender melhor os olhares sobre a mesma, e desvendar como é pensada a **Abordagem das Datas Comemorativas**. Assim, delineei objetivos que me conduzissem na procura de respostas à problemática. São eles:

- i) Conhecer as concepções dos/as vários/as intervenientes do Pré-Escolar (CP, Educadoras, Assistentes Operacionais, Famílias e Crianças do grupo 10) sobre as temáticas da “Diversidade Cultural” e das “Datas Comemorativas”;
- ii) Compreender de que forma é que as Datas Comemorativas são pensadas e abordadas, numa perspetiva pedagógica;
- iii) Compreender como é encarada a Diversidade Cultural existente na OS e como são adaptadas as práticas pedagógicas, nomeadamente as que se cruzam com as Datas Comemorativas.

É ainda de salientar que apesar de ter procurado conhecer concepções e práticas das várias educadoras e AO do JI, de forma a que estas fossem representativas das perspetivas existentes na valência, no que respeita às famílias e crianças foquei-me apenas naquelas que representaram a minha realidade mais próxima – grupo 10 -, devido ao curto espaço de tempo em que a investigação foi realizada (17 de outubro de 2022 a 10 de fevereiro de 2023). De seguida, será apresentada a revisão da literatura que apoiou o caminho da recolha e análise de dados, bem como a minha compreensão sobre as temáticas em estudo.

4.2. Revisão da Literatura

Para que seja possível compreender a problemática em análise, torna-se necessário revistar o *corpus* teórico já existente sobre a mesma. Desta forma, para compreender a temática da Diversidade Cultural e das Datas Comemorativas, bem como a integração das mesmas nas práticas pedagógicas em EI, foram mobilizados documentos de referência como o Livro Branco sobre o Diálogo Intercultural do Conselho da Europa (2008), obras

do ACIME, autores especializados na investigação em educação intercultural como Candau (2002, 2008), Casa-Nova (2005, 2009), Guilherme (2003), Ramos (2009) e, ainda, autores/as como Oliveira-Formosinho e Formosinho (2013), Vasconcelos (2007), entre outros/as.

4.2.1. A Diversidade Cultural: pertinência e enquadramento na Pedagogia-em-Participação

A cultura é parte da identidade de cada um de nós. É constantemente recriada pela sociedade, sendo marcada por acontecimentos históricos, pelo sistema político, sistema de valores, entre outros. Ao nascer, a criança é influenciada tanto pela cultura da sua família, como pela cultura da comunidade e vai reconstruindo-a à medida que se vai relacionando com o mundo. Assim, apesar de todas as influências que recebe, a criança vai desenvolvendo a sua própria identidade cultural que pode ser mais ou menos semelhante à dos demais. Ainda que “cultura” seja um conceito complexo, é possível caracterizá-la, com base nos autores, como a forma de compreendermos o mundo, os valores, as tradições, as crenças, bem como “a linguagem, [as] vestimentas, [as] danças, [as] heranças físicas e biológicas” (Brasão *et al.*, 2020, p. 21). Neste sentido, a “diversidade cultural” corresponde à multiplicidade de identidades culturais, sendo reconhecida pela UNESCO como uma abundante fonte de possibilidades para ver e estar no mundo (Ramos, 2009). A coexistência de pessoas provenientes de diversos locais geográficos é uma realidade cada vez mais crescente e nem sempre é pacífica, assistindo-se, atualmente, “à emergência de novos horrores da infância promovidos pelas políticas xenófobas [e ao] desenvolvimento de ideologias discriminatórias” (Tomás *et al.*, 2021, pp.8-9). A educação tem o potencial de promover a democracia e de contrapor a emergência anteriormente mencionada, tal como o Conselho da Europa (2008) menciona, dando relevo à liberdade, tolerância, justiça, abertura e inclusão. É neste âmbito que a *Pedagogia-em-Participação* apresenta os seus pilares. Esta abordagem pedagógica, adotada pela OS para orientar as suas práticas pedagógicas, defende a “promoção da igualdade para todos e a inclusão de todas as diversidades” (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013, p.11), através de relações éticas e do diálogo entre as várias identidades culturais. Neste sentido, encarando a criança como detentora e recriadora de cultura, a educação surge como uma forma de cultivar a humanidade, de desenvolver “o

ser, os laços, a experiência e o significado” (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013, p.14), promovendo o “sentido de lugar” referido por Vasconcelos (2007). Lugar de “partilha, de descoberta de si e dos outros, num espaço para e de todos” (Marques & Bastos, 2010, p.144), em que todas as crianças se sentem respeitadas e valorizadas, sendo encorajadas a desenvolver e expressar a sua individualidade. A este respeito, considero pertinente destacar as palavras de Sousa (2004), quando este salienta que temos “o direito a ser iguais quando a diferença [n]os inferioriza, e o direito a ser diferentes quando a igualdade [n]os descaracteriza” (p.38), já que, como elucida Candau (2002), a igualdade reconhece os mesmos direitos a todos, no entanto estes “todos” são diferentes uns dos outros e as particularidades de cada um têm de ser tidas em conta. Trata-se, pois, de compreender como “trabalhar a igualdade na diferença” (Candau, 2008, p.49). No âmbito de uma EI baseada na democracia, a participação de todos é importante, desde as crianças, enquanto agentes do seu próprio processo educativo, às famílias, equipa educativa e até mesmo comunidade. Neste espírito de convivência democrática, Vasconcelos (2007) destaca o papel que a EI pode ter na aprendizagem de como lidar com pontos de vista diferentes mantendo a amizade” (p.114), apesar de, por vezes, ser complicado. Considero que esta aprendizagem seja essencial para a coexistência humana pacífica que se deseja alcançar e que seja um exemplo de como a educação pode ser, efetivamente, uma forma de intervir no mundo, tal como mencionava Paulo Freire.

4.2.2. A Diversidade Cultural nas abordagens pedagógicas da EI

Tal como menciona Candau (2008), a Diversidade Cultural é uma temática complexa que traz consigo diversos desafios. De entre as várias complexidades que a atravessam, parece ser consensual que a barreira linguística constitui um repto, tendo sido apontada tanto por Andrade e Martins (2007) como pelo Conselho da Europa (2008). De entre os vários momentos em que esta barreira se faz notar, Tomás *et al.* (2021) realçam a dificuldade que acresce no primeiro contacto entre a família e o contexto socioeducativo, colocando um obstáculo no conhecimento das crianças e das suas histórias individuais e familiares que permitam contextualizar a ação educativa. Além disto, é de salientar que autores como Ostetto (2000) alertam para o facto da EI ser predominantemente marcada por “uma visão ou concepção dominante em detrimento de tantas possíveis, ignorando e omitindo, na maioria das vezes, as diferentes facetas da realidade” (p.182). Assim, de forma a ser possível perspetivar uma prática pedagógica

que respeite e integre a Diversidade Cultural existente no pré-escolar, os/as profissionais devem procurar conhecer os traços identitários das crianças e refletir frequentemente sobre as suas práticas para, assim, ser possível “ultrapassar os estereótipos frequentemente (...) [veiculados pelo] senso comum” (Marques & Borges, 2012, p.99). Esta reflexão pode ser partilhada entre os/as profissionais, de forma a que todos/as possam expressar as suas conceções, “de forma a evitar perspetivas fragmentadas e contraditórias” (Tomazzetti & Palauro, 2016, p.156) daquelas que são as necessidades da OS. É de salientar que, da mesma forma que se defende que as crianças vão desenvolvendo a sua própria identidade no contacto com os outros, almeja-se que as identidades profissionais não sejam uniformizadas ainda que possam ter semelhanças.

Tal como Oliveira-Formosinho e Formosinho (2013) mencionam, “as identidades são feitas de semelhanças e de diversidades” (p.17) que podem ser valorizadas e respeitadas num espaço em que tanto as crianças como famílias e profissionais se sentem bem. Neste sentido, o ambiente educativo pode ser facilitador do desenvolvimento de identidades plurais, no respeito à seleção de materiais pedagógicos como livros ou materiais para o jogo simbólico. Enquanto educadores/as, podemos questionar-nos se os livros disponíveis contam histórias sobre outras culturas que não a dominante, nomeadamente, sobre as várias culturas existentes no grupo de crianças, ou se os materiais disponíveis para as brincadeiras das crianças são realmente representativos. A preocupação pela valorização da Diversidade Cultural e, assim, a sua integração nas práticas pedagógicas pode passar pela “pedagogicidade dos materiais” (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013, p.26). Desta forma, é possível mencionar que o ambiente educativo se pode constituir num meio de fomentar oportunidades para as crianças se abram ao mundo, conhecendo várias realidades através do lúdico. Ainda a respeito da integração da Diversidade Cultural nas práticas pedagógicas, é de referir que a UNESCO (2000) a considera uma “fonte de intercâmbio, inovação e criatividade” (par.16) e que a sua integração pode ser realizada através das artes. Por sua vez, estas, segundo Isbell e Raines (2013), podem ser uma forma de ultrapassar a barreira linguística, permitindo que as crianças comuniquem de forma não verbal enquanto brincam, dançam, cantam, tocam ou manipulam fantoches. Assim, realça-se o papel das artes na promoção das relações, no entendimento e apreciação entre as diversas culturas.

Além dos elementos já mencionados, Azevedo *et al.* (2001) e Ramos (2009) elucidam ainda que no âmbito de uma abordagem intercultural, a aprendizagem de outras línguas, tradições e culturas pode ter um impacto positivo no encontro entre os vários atores dos contextos socioeducativos. Integrando uma “ética do cuidado” (Vasconcelos, 2024, p.19), os/as profissionais de EI devem investir tempo a compreender “mensagens silenciosas da comunicação não-verbal, assim como aprender a respeitar os ritmos e os estilos de comunicação próprios a cada indivíduo e a cada cultura” (Ramos, 2009, p. 24).

4.2.3. A integração de datas comemorativas nas práticas pedagógicas da EI

No entendimento de Silva *et al.* (2016), expresso nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, a EI organiza-se em torno de um currículo flexível que deve partir das vivências dos grupos de crianças, das suas características e interesses para se desenvolverem propostas de atividades ou projetos. Como tal, existem inúmeras opções na forma de organização das práticas pedagógicas pré-escolares. Neste sentido, as datas comemorativas podem ser integradas nas práticas pedagógicas, caso se revelem significativas para o grupo de crianças ou caso seja relevante para o/a educador/a trazê-las para a sala de atividades pelo valor que representam para a reflexão, como pode ser o caso do Dia da Liberdade (dia 25 de abril, no caso português). Segundo Ostetto (2000), as datas comemorativas constituem-se numa das formas de planeamento mais comuns em EI e, tal como alertam Ostetto (2000), Saitu (2017), Horn e Fochi (2012), sendo selecionadas pelos/as adultos/as, não podem desconsiderar as histórias pessoais e culturais das crianças como é, por vezes, observado pelos autores. Neste sentido, ainda que estas datas possam ser integradas nas práticas pedagógicas como estratégia para a sensibilização de alguma temática ou por serem do interesse das crianças, têm de ser alvo de reflexão. Se abordadas de forma “contínua e sistemática”, tal como menciona Gonçalves (2023, p.17), podem ter um efeito redutor daquilo que é o potencial do trabalho desenvolvido em EI, já que se corre o risco de se transformar um currículo flexível em algo repetitivo, que ocupa grande parte do tempo letivo e que desconsidera o interesse das crianças. Além de, muitas vezes, se transformar a sala de atividades em “ateliers de construção em série” (Gonçalves, 2023, p.17) para preparar atempadamente lembranças e teatros que, além de não desenvolverem a criatividade das crianças e os seus processos

de aprendizagem, submetem os/as educadores/as a pressão pelos prazos das “numerosas tarefas” (Barroso, 2018, p.27). Ainda neste sentido, é de salientar que a abordagem de datas comemorativas pode levar à interrupção de projetos em curso, tal como menciona o autor anteriormente mencionado.

4.2.4. A abordagem das datas comemorativas à luz da Diversidade Cultural existente em EI

Como mencionado anteriormente, a abordagem de datas comemorativas em EI deve ser acompanhada de reflexão crítica e sistemática sobre o seu sentido e pertinência para os grupos de crianças. Assim, reconhecendo que estas datas retratam eventos específicos de determinada/s cultura/s e que o pré-escolar, em virtude das migrações, é um espaço cada vez mais rico em Diversidade Cultural, surge a questão: que datas devem ser comemoradas e como? Tal como Ostetto (2012) menciona, demonstra-se a tendência em exaltar determinadas culturas em função de outras, sendo importante questionar-nos se as datas escolhidas para serem assinaladas e a forma como são abordadas fazem jus ao desenvolvimento das múltiplas identidades culturais que compõem o “mosaico cultural” (Marques & Borges, 2012, p.99) do grupo. Neste sentido, Saitu (2017) alerta que a abordagem das datas comemorativas pode fragilizar a construção de identidade, do sentimento de pertença e autoestima por parte de crianças que não vêm a sua cultura ser abordada ou tida em conta no pré-escolar. Assim, é possível mencionar que as datas comemorativas são uma opção de entre tantas outras a incluir nas práticas pedagógicas em EI. No entanto, a escolha destas deve passar por uma reflexão sobre o sentido da abordagem das mesmas para o grupo de crianças e para a construção de sentidos sobre o mundo (Tomazzetti & Palauro, 2016) e da sua própria identidade, de forma a que a abordagem não tenha “efeitos contraproducentes e aumentar, em vez de reduzir, o preconceito relativamente ao ‘outro’” (Candau, 2008, p.17). Por fim, é de salientar que se exige uma postura sensível por parte dos/as profissionais “à pluralidade de culturas das crianças e intencionalizar a sua ação de acordo com as culturas que tem em presença” (Teixeira & Correia, 2022, p.41).

4.3. Roteiro Metodológico e Ético

Apresentada a problemática a ser abordada, os seus objetivos e o *corpus* teórico que sustentam a presente investigação, é de salientar que esta assumiu uma abordagem

de natureza qualitativa, reconhecendo que a Diversidade Cultural e as concepções referentes à abordagem das datas comemorativas são efetivamente subjetivas e “significativamente (...) [influenciadas] pelo contexto em que ocorre” (Bogdan & Bikler, 1994, p.48). Assim, a partir da minha presença no contexto, procurei que os dados a serem recolhidos fossem “ricos em pormenores” (Bogdan & Bikler, 1994, p.16) específicos do próprio contexto e da temática, resultando esta de um “conjunto completo de variáveis” (Meirinhos & Osório, 2010, pp.64). Desta forma, justifica-se a pertinência do uso do Estudo de Caso enquanto estratégia da investigação. Considerando o critério de classificação proposto por Yin (1993) para classificar os tipos de estudos de caso, é possível explicitar que o Estudo de Caso a utilizar é de carácter exploratório.

Tal como Fragoso (2004) citado por Meirinhos e Osório (2010) menciona, é fulcral que o/a investigador/a utilize “técnicas de recolha de informação” (p. 59) que lhe permita recolher a informação de que necessita, tendo esta de ser “suficiente e pertinente” (*idem*). Para tal, foram selecionadas as seguintes técnicas e instrumentos de recolha de dados: Observação, Entrevistas, Inquéritos por Questionário, Consulta Documental, Notas de Campo (NC) e Reflexões Semanais (RS). De forma a produzir “um novo discurso” que fosse ao encontro dos objetivos definidos, foi utilizada a Análise de Conteúdo e Triangulação dos Dados. Ainda neste âmbito, é de salientar que ponderei utilizar *Focus Group* com as educadoras da educação pré-escolar da OS, o que não chegou a acontecer pelo curto espaço de tempo e complexidade deste.

Desde o início da PPSII que fui um membro ativo do contexto em questão. Encontrando-me, por isso, em posição de “apreender, compreender e intervir” (Mónico *et al.*, 2017, p.727) no mesmo, de forma mais eficaz do que se estivesse apenas a observar de fora e, por isso, a observação que realizei caracteriza-se por ter sido individual, direta e participante. As NC e as RS apresentam-se nesta investigação como formas de preservar os dados, as experiências, bem como as reflexões e/ ou receios que fui sentindo (*cf.* Meirinhos & Osório, 2010) ao longo do processo investigativo e de intervenção no contexto, colmatando, assim, as fragilidades da memória. Com o intuito de compreender os valores, sentimentos, perspetivas, experiências e objetivos para o futuro, foram realizadas entrevistas semiestruturadas (*cf.* Boni & Quaresma, 2005, Meirinhos & Osório,

2010, Reste, 2015) às educadoras, AO e CP. Os guiões destas entrevistas encontram-se presentes no Anexo H.

As crianças, tal como Soares, Sarmiento e Tomás (2005) referem são “actores sociais plenos, competentes na formulação de interpretações sobre os seus mundos de vida e reveladores das realidades sociais onde se inserem” (p.49) e, portanto, procurei que tivessem palavra nesta investigação. Inicialmente, optei por apurar as suas interpretações relativas à temática através de entrevistas, tendo criado vários guiões e chegado, inclusive, a testar dois deles, no entanto, compreendi que a formulação das questões podia estar a comprometer as respostas das crianças e/ou a ser demasiado invasiva. Assim, enveredei por uma abordagem que me permitisse “entrar” no mundo das crianças de forma genuína, tendo optado pela leitura e exploração da história “O dinossauro” de Manuela Bacelar, colocando algumas questões à medida de folheava o livro e à medida que as crianças iam comentando as várias ilustrações. Neste sentido, de forma a facilitar a compreensão dos dados obtidos relativos a este tópico, encontram-se, no Anexo I, algumas páginas da história. Das 25 crianças do grupo, procurei explorar a história com uma quantidade representativa de crianças das várias idades – três, quatro e cinco anos -, tendo seleccionado as crianças que têm um discurso mais perceptível. Assim, após verificar quantas crianças de cada idade existiam no grupo, compreendi que a amostra deveria ser composta por 3 crianças de 3 anos, 6 crianças de 4 anos e 2 crianças de 5 anos.

De forma a incluir as famílias da sala 10, e a “garantir a representatividade da amostra” (Santos & Henriques, 2021, p.10), foi aplicado um questionário às mesmas, presente no Anexo J. A opção pelo questionário deveu-se à praticidade da sua aplicação e à obtenção de resultados com mais rapidez. Assim, a utilização de questionários teve como objetivo a recolha de dados a um conjunto alargado de indivíduos (25 famílias), de forma sustentável no que concerne à extensividade e duração da investigação. É de salientar que estes questionários foram constituídos tanto em português como em inglês, numa tentativa de colmatar a barreira linguística. A implementação dos questionários foi realizada, numa primeira fase, pela entrega dos mesmos em mãos e, numa fase posterior, pela aplicação *online* já que presencialmente não foi possível receber as respostas de todas as famílias, tal como desejado. Ainda assim, das 25 famílias, foi apenas recolhida a perspectiva de 18 delas.

Como forma de trazer clareza a algumas evidências recolhidas, surgiu a utilização das fotografias (Marques, 2016). Através destas, procurei uma maior compreensão e documentação da realidade, tal como apontam Queirós e Rodrigues (2006).

Na base de “todo o bom estudo de caso”, tal como Yacuzzi (2005, citado/a por Meirinhos e Osório, 2010) menciona, está uma teoria que apoiará a contextualização da investigação, como é o caso do tópico 4.2. Esta foi utilizada para adicionar informação e/ou para “validar evidências de outras fontes” (Meirinhos & Osório, 2010, p.62), apoiando assim toda a investigação. Esta teoria foi selecionada e compilada através da consulta documental, realizada tanto com documentos físicos como é o caso do “Livro branco sobre o Diálogo Intercultural” produzido pelo Conselho da Europa (2008) como eletrónicos.

Ainda na sequência da explicitação das técnicas e instrumentos utilizados para a recolha de dados, importa salientar que os instrumentos como as entrevistas e questionários passaram por um procedimento de validação, de forma a que fosse possível compreender a pertinência da sua estruturação. Segundo Batista *et al* (2021), a validação consiste na “aplicação, em pequena escala, da versão preliminar [dos instrumentos] a um pequeno grupo de (...) [pessoas] com características semelhantes (...) [àquelas] que integram a amostra” (p.24).

De forma a produzir uma nova linha de pensamento que pudesse dar resposta aos objetivos definidos para a investigação (*cf.* Valas, 1986; Meirinhos & Osório, 2010), procedeu-se à análise de conteúdo dos dados recolhidos. Recorrendo a esta análise, foi possível catalogar os dados, facilitando a compreensão da relação entre eles para, assim, retirar inferências (*cf.* Valas, 1986; Silva & Fossá, 2013). Por fim, procedeu-se a uma triangulação dos dados, procurando encontrar linhas convergentes entre as inferências obtidas com a análise de conteúdo, o corpus teórico constituído e os dados extraídos.

Posto isto, é ainda pertinente referir que existe um roteiro ético, presente no Anexo K, que procura explicitar as precauções que foram tomadas para que a investigação, bem como o restante percurso na PPSII, cumprisse com os princípios éticos e deontológicos sugeridos por Tomás (2011) e exigidos pela legislação vigente, no que concerne ao que é defendido pelo grupo profissional de educadores/as de infância – APEI (2011) - para o compromisso com as crianças, equipa, famílias, por exemplo. Assim, de forma geral, é

possível mencionar que procurei salvaguardar a confidencialidade, o anonimato, informar e obter consentimento e assentimento dos/as envolvidos/as no decurso da prática profissional e investigação. Ao longo deste, existiu a preocupação de não revelar as faces das crianças nem outros elementos, como o nome, que pudessem revelar a sua identidade, a das famílias, das profissionais ou até mesmo da OS onde a PPSII decorreu. Um dos momentos em que foi manifesto o respeito pelo assentimento das crianças, foi na exploração da história “O dinossauro” com a IH (criança do grupo 10), já que a determinado momento, demonstrou não querer continuar. Neste âmbito, é ainda de mencionar que também se encontra em anexo, a carta de apresentação às famílias do grupo 10 e restante comunidade socioeducativa realizada e divulgada no começo da PPSII (Anexo L), e os consentimentos informados constituídos e entregues no âmbito do portefólio realizado com uma das crianças do grupo, no âmbito da captura de imagens e no âmbito da investigação (Anexo M).

4.4. Apresentação e Análise dos Dados

No presente tópico pretende-se apresentar e analisar os dados obtidos com a) as entrevistas realizadas à CP, cujas transcrições podem ser encontradas no Anexo A, b) as entrevistas realizadas a 3 das 6 educadoras do JI da OS – E1, E2 e E3-, cujas transcrição se encontra no Anexo E, c) as entrevistas realizadas a 3 das 6 AO – A1, A2 e A3 -, cuja transcrição se encontra no Anexo C, d) o questionário aplicado a 18 das 25 famílias do grupo 10, presente no Anexo J, e) a exploração da história “O dinossauro” de Manuela Bacelar, presente no Anexo I, realizada, individualmente, com 11 das 25 crianças do grupo 10, e f) as evidências presentes nas NC recolhidas ao longo da PPSII, cujos excertos se encontram no Anexo D. Os dados obtidos com cada um dos instrumentos anteriormente mencionados foram organizados em tabelas categoriais presentes no Anexo N. Além disso, foram ainda realizados gráficos de análise aos questionários das famílias que se encontram compilados no Anexo O.

Assim, é de salientar que a linha condutora da organização dos dados das entrevistas à equipa educativa se encontram explanados, sucintamente, na tabela 2. A apresentação e discussão dos dados encontra-se organizada considerando os contributos obtidos por com cada grupo de intervenientes aos tópicos de análise explanados na revisão da literatura.

Tabela 1

Categorização da análise das entrevistas realizadas à equipa educativa

Tema	Categoria
Cultura	Conceito de cultura
	Perspetivas sobre a Diversidade Cultural
	Caracterização dos grupos de crianças
	Estratégias para integrar e valorizar as várias culturas
Datas Comemorativas	Conceito de Datas Comemorativas
	Abordagem de Datas Comemorativas no JI

Nota. Tabela de autoria própria, realizada com base nas tabelas categoriais presentes no Anexo S.

4.4.1. Pertinência e enquadramento na pedagogia em participação

4.4.1.1. Perspetivas da Coordenadora Pedagógica

Através dos dados obtidos com a entrevista realizada à CP (Anexo A), organizados no Anexo N, é possível compreender que, para si, a existência de diversidade cultural na OS representa “um certo orgulho”. Denota-se ainda que as “diferentes formas de arte”, os diferentes conjuntos “de conhecimentos que a pessoa tem sobre a vida” e que caracterizam a diversidade cultural existente, tem sido um fator atrativo para as famílias que escolhem a OS para a educação das crianças, na perspetiva da CP. Será que as famílias do grupo 10, também valorizam esta diversidade como elemento decisivo nas suas escolhas? Ainda que, atualmente, a CP identifique que a existência de culturas diversificadas seja um fator atrativo para as várias famílias, sente que, no passado, “era uma questão haver tanta diversidade assim”. Desta forma, torna-se possível compreender que a OS parece contrariar ou até inverter a tendência explanada por Tomás *et al.* (2021) no que concerne à emergência de atitudes discriminatórias.

Na perspetiva da entrevistada, o facto de há cerca de 3 anos, a OS ter escolhido utilizar a abordagem pedagógica *Pedagogia-em-Participação* contribuiu para a integração e valorização das várias culturas que a compõem, “quer pela sua eticidade (...) como na forma como ela é implementada”. Além disso a CP elucida que, o facto de “garantidamente todas as salas” acolherem a voz da criança, trouxe “a oportunidade [de acederem] a dados mais concretos sobre cada uma. Neste sentido, interrogo-me se será possível afirmar que a adoção desta pedagogia garante efetivamente que todas as vozes são escutadas, uma vez que, quando estas “vozes” não são compreendidas por quem as ouve, não existe uma audição efetiva. No entanto, reconheço que a preocupação em

compreender cada criança pode ir além da linguagem oral e do que procuram transmitir por essa via. Neste seguimento, Lino (2014) elucida que ouvir é uma atividade que pode ser realizada “com todos os sentidos” (p. 143) e, portanto, escutar pode ir além do que é expresso pela linguagem oral e pelo idioma de cada um/a, se houver uma atenção às diferentes formas que “usamos para nos expressarmos e comunicarmos” (*idem*).

4.4.1.2. Perspetivas das Educadoras

Na perspetiva das educadoras entrevistadas, organizada no Anexo N, a cultura está associada às tradições, aos conhecimentos, ao vestuário, à gastronomia, aos comportamentos, à “língua” (E3), à “escrita” (E2), aos calendários, às heranças, bem como às diferentes abordagens “ao frio e ao calor” (E2). Verifica-se que as educadoras reconhecem o elucidado pelos autores, no que concerne à multiplicidade de identidades culturais. Este facto pode ser corroborado ao se observar as palavras da E1: “há de haver mesmo muita diversidade a nível de culturas dentro da própria cultura”, e nas palavras da E2 quando esta refere que “todos nós temos uma cultura diferente” (E2). A estas perspetivas, Guilherme (2003) e Casa-Nova (2009) adicionam que as culturas são complexas e dinâmicas, existindo, portanto, diferentes formas de ser e de ver o mundo, mesmo “entre actores sociais pertencentes a um mesmo sistema de valores” (p.62). Desta forma, parece ser consensual que a existência de Diversidade Cultural nos grupos de crianças sustenta ainda mais a necessidade de respeito pela individualidade, tal como demonstra a E3, quando refere que perante esta diversidade se impõe “cada vez mais o respeito por cada individuo enquanto ser único, enquanto ser que também traz uma cultura, uma identidade”. Trata-se, segundo a E1, de “sabermos viver e olharmos para o lado e vermos que somos todos diferentes, mas (...) todos iguais” (E1). Considerando as perspetivas das entrevistadas sobre a temática, é possível mencionar estas vão ao encontro do explanado no tópico 4.1., nomeadamente, na defesa de que o JI deve ser um lugar onde vigora o respeito e a valorização de cada um, encorajando-se o desenvolvimento da individualidade. Assim, e tal como menciona Ramos (2009), é possível confirmar que existe o reconhecimento do potencial da educação intercultural em promover a relação entre as culturas ao mesmo que tempo que cada individuo desenvolve a sua própria cultura. Ainda no que concerne à pertinência da integração e valorização da diversidade cultural, a E3 alerta que a inclusão ou, por outro lado, a exclusão, “vai ter consequências

na forma como as crianças correspondem e evoluem a nível educacional”. Neste sentido, as educadoras consideram que a utilização da abordagem pedagógica *Pedagogia-em-Participação* contribui para a valorização e integração das diferentes culturas, já que, pressupõe a escuta da voz da criança, a “sua identidade cultural” (E3) e, ainda, a “proximidade com as famílias” (E2). Parece consensual que é necessário existir uma valorização e integração das várias diversidades, na qual se inclui a diversidade cultural, sendo importante “gerir (...) e integrá-la” (E3). No entanto, é igualmente partilhada a opinião de que, apesar da sua pertinência, a diversidade cultural traz “desafios acrescidos” (E3) à prática pedagógica.

4.4.1.3. Perspetivas das Assistentes Operacionais

As perspetivas das AO encontram-se compiladas e organizadas no Anexo N. Já no Anexo C, é possível encontrar a transcrição da entrevista realizada a uma das AO – AO1. Procurando compreender a conceção das AO entrevistadas sobre o termo cultura, é possível referir que estas o associam às tradições, à religião, às festividades, a algo relacionado “com o país, (...) com a origem” (A3), ao vestuário, ao que é transmitido pelos familiares e, ainda, àquilo “que conseguimos adquirir com base nas nossas vivências” (A1). Esta última perceção, dá conta da característica permeável (Guilherme, 2003) da cultura, como algo que é reconstruível ao longo do tempo e das experiências vividas. Na perspetiva da A3, a diversidade cultural existente no grupo de crianças, revela-se pertinente por uma questão de aprendizagem, de “futuro, [e] de preconceito”.

Na perspetiva das AO, a *Pedagogia-em-Participação* contribui para valorizar e integrar as várias culturas, já que fomenta a individualidade: “há culturas diferentes, há crianças com especificidades diferentes, há famílias diferentes que têm coisas diferentes para fazer, maneiras diferentes de entender e, portanto, eu tento, vou tentando chegar àquela criança de maneira diferente e àquela família” (A1). Esta visão realça que a utilização de uma abordagem pedagógica de matriz participativa parece ganhar ainda mais relevância neste contexto, já que, ao se procurar escutar as vozes das crianças, é possível conhecer as suas identidades culturais, contribuindo para a identificação do “mosaico cultural (...) [dos] traços culturais e identitários das crianças com quem [se] trabalha” (Marques & Borges, 2012, p.99).

4.4.1.4. Perspetivas das famílias do grupo 10

Considerando as respostas das famílias do grupo 10 ao questionário, organizadas no Anexo N e no Anexo O, é possível mencionar que para metade das famílias, a Diversidade Cultural relaciona-se com a “coexistência (...) num mesmo espaço”. Relaciona-se com “diferentes entendimentos sobre (...) religião”, com as “várias maneiras de abordar o quotidiano bem como ocasiões especiais”, com a partilha que existe “com todos os indivíduos com quem convive”, sendo que estes indivíduos podem ser de outras “etnias”, podem ter “modos de pensamento diferentes entre si”, e que tudo isto pode ser influenciado pelo “país onde [cada um] nasce (...) até ao local onde vive”. Neste sentido, é possível compreender que a Diversidade Cultural, na perspetiva das famílias, se prende com “os processos de diferenciação entre as várias culturas”, realçando as especificidades que cada uma contém. Relativamente às especificidades de cada cultura, é possível mencionar que ao caracterizarem a sua cultura de pertença, as famílias consideraram, essencialmente, sete elementos: a matriz religiosa, as regiões, os países, os valores, as tradições, as expressões artísticas e o sistema ideológico. Revelou-se ainda a diversidade de influências culturais existente no grupo, tendo existido famílias a caracterizar a sua cultura de pertença como sendo “bastante diferente da cultura portuguesa”. A democracia foi apontada como um elemento que caracteriza a cultura de pertença de uma família, bem como a “liberdade”, realçando-se a sintonia entre as bases que sustentam a abordagem pedagógica pela qual se rege a OS e os ideais familiares. Além disso, uma das famílias considera de destacar que foi “criada com o comunismo”, estando este associado também à sua cultura de pertença. No que concerne às expressões artísticas, é possível mencionar que a música foi distinguida por duas famílias como um elemento que caracteriza a sua cultura de pertença. Através das respostas obtidas, foi possível observar perspetivas que valorizam a Diversidade Cultural, considerando esta uma mais-valia para “aprendermos sobre a sociedade e fomentarmos empatia”. A imagem seguinte, dá conta das expressões utilizadas pelas famílias que remetem à valorização da Diversidade Cultural:

Figura 8



Nota. Imagem de autoria própria, realizada com base nos dados obtidos nos questionários aplicados às famílias.

Cruzando as respostas das famílias, com as perspetivas da equipa educativa e a literatura de referência, é possível compreender que as famílias valorizam a existência de Diversidade Cultural e acreditam nos valores democráticos, essenciais para a convivência harmoniosa, que a educação tem o potencial de promover, como a liberdade, a tolerância, a justiça, a abertura e a inclusão (Conselho da Europa, 2008).

4.4.2 A Diversidade Cultural nas práticas pedagógicas

4.4.2.1. Perspetivas da Coordenadora Pedagógica

Retomando à análise das perspetivas da CP sobre as temáticas explanadas de forma integral no Anexo A e compiladas no Anexo N, é possível referir que, apesar do “orgulho” que a CP sente em ter crianças e famílias com características culturais diversificadas, reconhece que as “principais barreiras [da OS], sempre foram as questões linguísticas”, que ainda não conseguiram “chegar (...) às famílias para conseguir auscultar (...) as suas histórias”, sendo complicado comunicar com as estas. Esta barreira vai ao encontro dos desafios reconhecidos por autores como Tomás *et al.* (2021), onde a vertente comunicacional e “o domínio de outra língua por parte das equipas, tende a dificultar o primeiro contato entre família e escola” (p.88), tornando-se mais complicado “conhecer as crianças, suas necessidades, valorizar a história e a cultura que carregam consigo expressos em seus modos de viver a infância” (*idem*). Neste sentido, é de salientar o esforço por parte da OS em divulgar, no seu site e nas paredes do interior do edifício, cursos de inglês e português para adultos. Esta divulgação demonstra uma valorização da relação entre a escola e família, e do contributo do JI não só para a vida das crianças como dos seus familiares, possibilitando uma maior integração no país que escolheram para viver.

No sentido de valorizar e integrar as várias culturas, a CP destaca o potencial das traduções que procura realizar dos documentos que são partilhados ou expostos na OS para inglês, do plano de capacitação que frequentou, onde conseguiu compreender que existem “*n* formas de fazer uma entrevista a famílias estrangeiras”, do apelo a que as famílias frequentem a OS “seja pelas questões culturais ou não, numa atividade que queiram vir fazer” e, ainda, do convite a que expressem a sua cultura, já que existe o respeito pelas “questões da alimentação”, por exemplo. De futuro, a CP considera que podem ser adotadas outras estratégias como a colocação de “fotografias de acolhimento das famílias na instituição” e mais traduções, que podem passar por “mais dizeres” e “frases escritas para esta diversidade do ponto de vista linguístico”. Ainda que a CP mencione existir o convite a que as famílias visitem a OS, alerta que, em determinadas culturas, a família não tem o hábito de colaborar com a escola, participando ativamente, existindo apenas a preocupação de que as crianças “sejam bem tratadas e afins” e talvez, por isso, a CP sinta que não está a “conseguir explorá-los e incentivá-los a participar”. Tal perspetiva, traz à discussão a diferença de papéis culturalmente atribuídos à escola e às funções da escola e da família, sendo um elemento importante de ter em conta na gestão de expectativas para a participação das mesmas na vida do JI. Ainda neste sentido, a CP refere que

As salas começam a conseguir dialogar inglês, numa sala há sempre uma ou outra colega que já consegue dialogar, mas no que toca ao ponto de vista da individualidade da cultura sentimos que não estamos a conseguir fazer um trabalho de chegar às famílias, mas as famílias também muitas vezes assumem que se estão aqui é a vida que também querem assumir, portanto a cultura deles também não fica ... portanto, nós não os abafamos, não estamos a conseguir (...) incentivá-los a participar. (*cf.* Anexo A)

4.4.2.2. Perspetivas das Educadoras

Ao analisar as entrevistas das educadoras organizadas de forma sintetizada no Anexo N, é possível compreender que a diversidade cultural é mencionada como uma dificuldade sentida na prática pedagógica, nomeadamente, no que concerne à comunicação com as famílias.

De forma a contextualizar as práticas educativas das profissionais, procurei compreender de que forma é que as educadoras e as AO caracterizam os grupos de crianças que acompanham. Neste sentido, é possível compreender que, de forma geral, as educadoras fazem referência aos países de origem ou ascendências das crianças, sendo claro pelas suas respostas que são grupos “com várias nacionalidades, línguas, culturas e realidades” (E3). Além disso, estas esclarecem que existem “muitas diferenças” (E1) a nível da fisionomia e caracterizam os grupos de crianças abordando particularidades a nível da expressão e compreensão da linguagem oral e interesses. Quanto à expressão e compreensão da linguagem oral, é possível mencionar que a E3 considera que todas as crianças “compreendem o português” (E3), mas que a nível da expressão se encontram em vários níveis, considerando que existem algumas crianças que podem ter receio de verbalizar o português. Já a E1 – educadora cooperante -, denota que o receio de verbalizar o português desaparece quando as crianças cantam, já que observa que as crianças “cantam (...) tudo e super alto”. Neste sentido, é pertinente realçar que, apesar de as crianças ainda estarem a desenvolver a linguagem oral, nomeadamente, o português, estas continuam a comunicar tanto na sua língua materna como através da música, neste caso. Enfatiza-se que, nestes momentos, as crianças, ao envolverem-se de forma espontânea num momento prazeroso, superam o possível “medo de errar” (Melo *et al.*, 2022, par. 1), desenvolvendo esta que é uma das “cem linguagens” das crianças tidas em conta por Malaguzzi (1999) citado por Barbosa *et al.* (2013). Além disso, através da análise das entrevistas realizadas, compreende-se que os grupos de crianças podem ser também caracterizados pela relação entre pares, que se observa através do jogo, já que as educadoras consideram que as crianças não precisam de “saber falar a mesma língua” (E1) para conseguir jogar, tal como pude comprovar ao longo da PPSII. Tal como mencionam Coelho e do Vale (2017), “o brincar existe em todas as culturas” (p.322) e, portanto, assume-se como uma cultura partilhada entre as crianças, independentemente da sua origem cultural ou linguística, tal como destaca Kishimoto (2010, 2016). Assim, será possível afirmar que o facto de as crianças partilharem uma cultura lúdica facilita a interação e o entendimento entre elas, ultrapassando as barreiras linguísticas que foram indicadas pelos/as adultos/as como dificuldades no seu dia a dia? Ainda no que concerne à caracterização realizada pela equipa educativa sobre a relação entre pares, é possível mencionar que foram identificadas atitudes desfavoráveis. Neste último aspeto apresenta-

se o testemunho de uma educadora que conta que uma criança “não queria dar a mão à W e eu dizia-lhe: “Mas não queres dar a mão à W porquê?” e ela disse “porque é escura” (E1). Ainda que ao longo da PPSII, não tenha observado atitudes desfavoráveis que se possam traduzir em discriminação, pela análise das perspetivas dos elementos da equipa educativa, é possível perceber que estas surgiram, pelo menos uma vez, entre as crianças do grupo 10. Assim, urge ainda mais, a reflexão e pensamento crítico (*cf.* Marques & Borges, 2012) sobre as práticas, de forma a compreender que estratégias podem ser implementadas para aproximar as várias culturas. Neste sentido, é possível mencionar que, atualmente, as estratégias que as educadoras revelam adotar na sua prática pedagógica prendem-se, em grande maioria, com as que se relacionam com a vertente comunicacional. A este respeito, Guilherme (2003) menciona que a aprendizagem de outros idiomas pode desempenhar um papel importante para que se ultrapassem “fronteiras (...) linguísticas, culturais, sociais, políticas, raciais” (p.216). Assim, é de salientar que a OS, de momento, já contribui para esta aprendizagem oferecendo sessões de inglês às crianças do pré-escolar, no entanto, esta parece ser uma estratégia com resultados a médio/longo prazo. De entre as estratégias mencionadas pelas educadoras, é possível verificar que as traduções são a estratégia mais apontada por estas. Além disso, é possível identificar a) a aprendizagem de novas palavras com as famílias, b) a utilização do interesse das crianças para fomentarem a aquisição de novo vocabulário – “em canção eles acabam por adquirir esse vocabulário (...) estão a fazer uma coisa de que gostam” (E1), c) o ir ao encontro dos interesses das crianças de forma geral, “seja a nível de música, seja a nível de artesanato, seja a nível de comidas, (...) e dependendo dos projetos e atividades que estão a ser desenvolvidas em sala, trazer para dentro essa riqueza” (E3). Além das estratégias apontadas anteriormente, as profissionais apontam outras que podem vir a ser integradas nas suas práticas. Assim, é possível mencionar que as educadoras ponderam que a integração e valorização das várias culturas possa vir a ser potenciada “a nível de histórias” (E1), tendo “nas salas elementos que tenham a ver com as diversas culturas que temos” (E2), ou a nível de “brinquedos, imagens, [e] decorações” (E2). As estratégias relacionadas com os materiais pedagógicos, acompanham a perspetiva de Oliveira-Formosinho e Formosinho (2013), quando estes mencionam que a *Pedagogia-em-Participação* inspira “a seleção dos livros de texto” (p.26) na promoção

de “identidades plurais” (*idem*). Além disso, os mesmos autores promovem a reflexão das profissionais com a seguinte interrogação:

Será que os materiais para o jogo simbólico (materiais da área do faz de conta) representam apenas tradições portuguesas ou estão abertos para as realidades da Europa, de outros continentes e culturas? É a pedagogicidade dos materiais um veículo para a educação intercultural? (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013, p.26).

Além disto, as educadoras identificam ainda a possibilidade de abordarem outras festividades, considerando que existe “abertura [para virem] a integrar outras celebrações” (E2), esta questão será apresentada com maior detalhe no tópico 4.4.1.4. Consideram, ainda, a possibilidade de incluírem jogos tradicionais nas suas planificações dos momentos interculturais e, ainda, a auscultação e participação das famílias, com vista a um “melhor trabalho de partilha” (E2). No que concerne a esta última perspetiva, uma das educadoras esclarece que a estratégia, poderia passar por “ser feito o Projeto e o Projeto Educativo também com a participação dos pais” (E3). Apesar da relevância destas estratégias, as educadoras detetam constrangimentos relacionados com o idioma e com a abertura das famílias em partilhar mais sobre a sua cultura, reforçando a visão da CP mencionada no tópico anterior. Neste sentido, a E2 esclarece que

muitas vezes, eles têm um bocadinho aquela ideia de “a escola é para tu teres os hábitos portugueses, a cultura portuguesa. A cultura hindu, chinesa, *etc*, tratamos nós em casa” e, portanto, às vezes, não é tão simples assim trazer isto para a escola. (E2).

4.4.2.3. Perspetivas das Assistentes Operacionais

Através da análise das entrevistas realizadas às profissionais da equipa educativa da OS sintetizadas no Anexo N, é possível compreender que a diversidade cultural é um elemento considerado como uma conquista na prática pedagógica de apenas uma AO – A2. Para esta AO de origem indiana, “estar numa sala com crianças com cultura diferente (...) *feels like home*” (A2), já que sente que as crianças “conseguem comunicar, sentem-se mais à vontade e *there is like a bonding between us*, por (...) [serem] asiáticos” (*idem*). Desta forma, é possível reconhecer que a A2 vê na existência de crianças com diferentes

origens geográficas um pouco de casa, sentindo-se útil para estas crianças, já que consegue colmatar a barreira linguística. Será possível mencionar que a representatividade cultural no corpo da equipa educativa promove o “sentido de lugar” idealizado por Polakow (1993) citado por Vasconcelos (2007, p.112), já que as crianças se sentem “mais à vontade” (A2) para expressarem “a sua individualidade” (Martins, 1992, citado por Vasconcelos, 2007, p.111)?

As AO entrevistadas complementam as caracterizações dos grupos de crianças realizadas pelas educadoras. Assim, é possível verificar que, no que concerne à relação entre pares, parece ter existido uma dinâmica diferente da existente no grupo da E1, em que se observa que as crianças não precisam de falar o mesmo idioma para brincarem entre si, já que, segundo a A2, no ano letivo passado existia um distanciamento entre as crianças de cultura portuguesa e as crianças “da cultura asiática” (A2). “Antes era ‘Ah tu não falas a minha língua, fica à parte, fica muito à parte’ [e este ano observa que] brincam mais juntos” (A2). Neste momento, considera que as crianças de outras nacionalidades que não a portuguesa, embora continuem a comunicar “entre eles em inglês” (A2), “já comunicam mais, já falam português” e “já mostram mais o querer saber, fazer, o querer participar” (*idem*). Na perspetiva desta AO, o facto de as crianças “estrangeiras” (A2) se envolverem mais no processo educativo, fez com que os “meninos portugueses” (*idem*) gostassem mais de brincar e de “envolverem-se com eles também” (*idem*), tendo passado a denotar-se uma maior integração e interação entre as crianças do grupo. Neste sentido, considero que se faça sentir a pertinência da “aprendizagem em companhia” sugerida por Oliveira-Formosinho e Formosinho (2013, p.13), já que nesta interação demonstra-se ser possível criar laços, respeito e empatia, essenciais para a criação de um ambiente onde a “diferença do outro não é uma barreira” (p.15). Ainda no que concerne à experiência da A2 relativamente ao que tem observado nas práticas pedagógicas da OS que se relacionam diretamente com a Diversidade Cultural existente, considero pertinente realçar o seguinte relato:

eu tenho uma criança na minha sala que os pais dela são de *Badjal* e ela põe o *turban* na cabeça. Agora, porque é que ela põe o *turban* na cabeça? Ninguém sabe (...) uma questão que toda a gente teve e que o ano passado

eu ouvi, a resposta foi “ah, é porque faz parte da cultura dela”. Então, mas porque é que faz parte dela? Ninguém explicou isso...

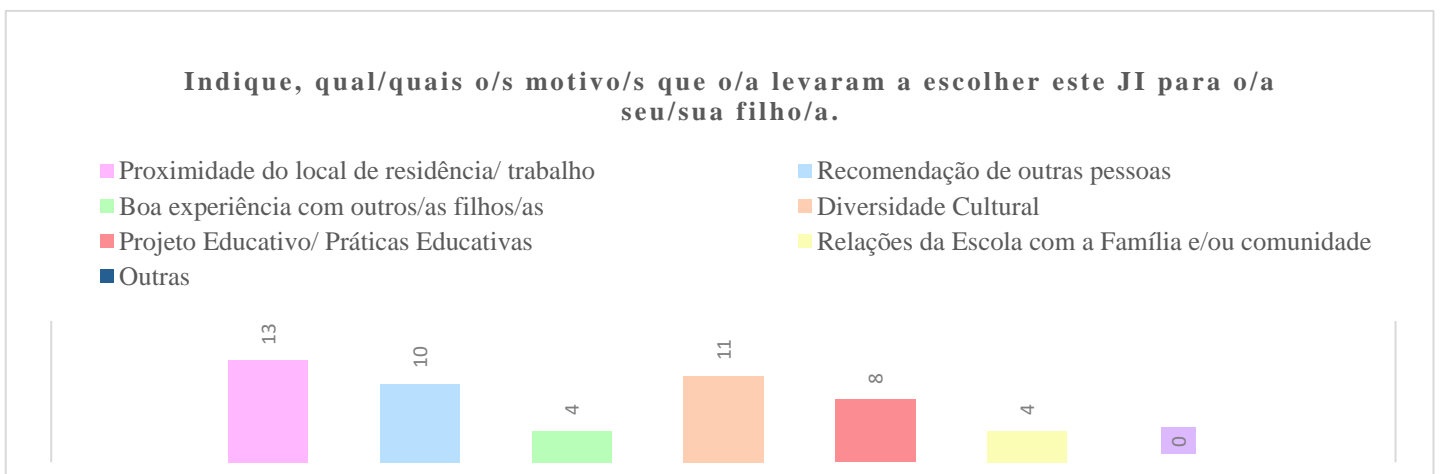
O excerto apresentado revela a curiosidade das crianças pelos seus pares e pelas suas especificidades. No que respeita a estratégias que as profissionais integram nas suas práticas para integrar e valorizar as várias identidades culturais, é possível mencionar que estas revelam recorrer ao inglês, por vezes, de forma a facilitar a comunicação oral.

4.4.2.4. Perspetivas das Famílias do grupo 10

Analisando os dados obtidos com os questionários realizados às famílias do grupo 10, organizados no Anexo N e O, é possível confirmar a perspetiva da CP, já que mais de metade das famílias, destacaram a Diversidade Cultural como uma das razões para este ser o JI escolhido, tal como é possível observar no gráfico abaixo apresentado. É ainda possível estabelecer uma relação entre a valorização que as famílias demonstram atribuir à Diversidade Cultural e ao facto de a mencionarem como um fator atrativo para o momento de seleção do JI, já que a maioria das famílias que utilizou expressões que valorizam a Diversidade Cultural (Figura 8) para a descrever, apontou este elemento como motivos para a escolha do JI.

Figura 9

Motivos para a escolha do JI



4.4.2.5. Evidências recolhidas com as Notas de Campo e Reflexões Semanais

Analisando a tabela categorial referente às NC e RS realizadas ao longo da PPSII, presente no Anexo N, é possível mencionar que a Diversidade Cultural se manifestou tanto no brincar, como a nível de histórias. No que respeita ao brincar, a brincadeira entre pares originários de diferentes países foi observada em vários momentos, tendo alguns já sido relatados ao longo do presente relatório. A brincadeira com crianças estrangeiras foi uma das minhas primeiras conquistas na PPSII, já que foi através dela que senti que comecei a criar uma relação com estas crianças. Verificou-se ainda que o brincar, promoveu a partilha sobre as culturas das crianças, como é possível verificar pelo seguinte excerto, protagonizado por uma criança com ascendência italiana: “a IS conta: ‘Eu nasci em Portugal, mas às vezes vou a Itália’”. Ainda neste seguimento, é possível mencionar que o brincar entre crianças de diferentes culturas retratou diferentes formas de ver o mundo, envolvendo uma situação de pobreza já explanada no tópico 3.2. do presente relatório e outra sobre animais ³. No que concerne a esta última situação explanada em rodapé, é possível clarificar que penso que esta seja um exemplo da relação de cada um com o mundo natural e de como esta diverge de criança para criança. Esta perspetiva vai ao encontro do mencionado por Coelho e do Vale (2017), quando referem que o brincar é uma característica transversal a todas as culturas, ainda que possa ter mudanças relacionadas com a “relação com o mundo natural (...) condições económicas, crenças religiosas e estruturas sociais” (pp.322-323). A situação descrita em rodapé foi protagonizada “por crianças de culturas diferentes entre elas. O ABS e o ANS são

³ algumas crianças vêm ter comigo com uma abelha morta dentro de um balde. (...) Dou alguns segundos às crianças para que vejam a abelha e, posto isto, digo para irmos devolver a abelha à natureza. Vou até ao pé de uma das árvores que se encontram no recreio, já que é junto delas que é possível encontrar um pouco de terra, e explico que podemos utilizar o buraco que já lá existe para a colocar. Peço para não mexerem na abelha e a deixarem estar na natureza porque é o lugar dela. As crianças parecem compreender. Afasto-me e vou para junto das paletes que madeira que se encontram no recreio. Uma criança de outro grupo vem ter comigo em aflição apontando para o ABS, para o ANS e para a F e falando na abelha, em inglês. Ao olhar para as crianças percebo que desenterram a abelha e que estão a brincar com ela. A criança do outro grupo chora e grita para as outras crianças deixarem a abelha em paz. (...) Tento acalmar a criança, conversando com ela em inglês e abraçando-a. Pergunto se a criança quer vir comigo resolver a situação e ver a abelha. A criança vem e assim que vê o ABS, o ANS e a F que desenterram a abelha, ralha com eles. (...) Volto a colocar a abelha no buraco e a tapar. Pergunto à criança do outro grupo se quer ir apanhar umas folhas para oferecer à abelha, uma vez que não há flores, e a criança diz que sim, indo fazê-lo de imediato. Ao regressar coloca a folha em cima do local onde a abelha está enterrada e diz “i love you bee”. (cf. 2ª NC de dia 5 de dezembro de 2022, Anexo B, D e N)

nepaleses, a F é portuguesa com ascendência guineense, já a criança do outro grupo é natural do Bangladesh ou pelo menos sei que tem essa ascendência. Haverá alguma correlação? É ainda de realçar que a minha reação carregou também os meus valores, as minhas perspetivas sobre o mundo.” (cf. RS da semana de 6 a 10 de fevereiro de 2023 – Anexo B). Já as histórias, revelaram-se num meio para a interação entre pares de diferentes origens geográficas, já que, mesmo sem partilharem o mesmo idioma, as crianças demonstram conseguir disfrutar de livros em conjunto como é possível observar na 3ª NC de dia 13 de janeiro (Anexo D). Observou-se que estas podem ser um meio para a veiculação de perspetivas estereotipadas, já que, num dos livros da sala de atividades, escolhido por uma criança para um momento de conto de histórias dinamizado por mim, o enredo remetia ao dilema de

um menino que estuda para ser padre, mas que se apaixona por uma menina e, portanto, debate-se se deve seguir a carreira de padre ou ser camponês e casar. A menina é camponesa, mas gostava de ser professora. (6ª NC de dia 12 de dezembro de 2022 – Anexo D).

Além disso, é possível elucidar que as histórias se apresentaram também enquanto instrumentos culturais e de conforto para as crianças:

Um dos exemplos de que as histórias podem criar hospitalidade é o da EF. Esta criança tem nacionalidade francesa e tem, na sala de atividades, um livro que trouxe escrito em francês. Este é um livro de que a EF gosta e a que recorre com alguma frequência. Apesar de, enquanto educadora-estagiária, ficar apreensiva em ler-lhe a história, por não ter a certeza se o meu francês está a ser correto, continuo a fazê-lo. Esta é uma forma de me aproximar dela e na sua cultura de pertença. Além disto, dá-lhe um sentido de competência, já que procuro confirmar com a criança se estou a ler corretamente a história, sendo que é a mesma que melhor conhece o francês. Por ser uma língua latina, a dificuldade não é tão acrescida como se a história estivesse em nepalês, por exemplo, - língua materna do ABS e do ANS. No entanto, vendo o potencial que este livro da EF tem como objeto de referência para a criança e para o aproximar de culturas, julgo que seria interessante se todas as crianças levassem para a biblioteca da

sala de atividade um livro de que gostassem e que, de preferência, estivesse escrito na sua língua materna. (cf. RS 9 a 13 de janeiro – Anexo B).

4.4.3 A integração de datas comemorativas nas práticas pedagógicas da EI

4.4.3.1. Perspetivas da Coordenadora Pedagógica

Analisando as perspetivas da CP sobre a problemática, presentes no Anexo A e N, é possível referir que a tomada de decisões relativas à escolha de datas a serem comemoradas no JI da OS, bem como à sua abordagem é realizada, segundo as entrevistas aos membros da equipa educativa, no momento de elaboração do plano anual de atividades (PAA) e ao longo do ano letivo, pelos responsáveis de sala. O PAA é realizado “em conjunto com as coordenações” das restantes valências da OS, em colaboração com as educadoras e restantes docentes. Neste momento, segundo a CP, as educadoras podem dar contributos que tenham em conta as especificidades de cada grupo, para que se tente “ir ao encontro disso”. Esta refere ainda que costumam “olhar para um mapa, aquele das festas, [e perceber] o que é se podia explorar, mas de facto é mais ir ao encontro daquilo que as famílias têm e o que é podíamos fazer”. Ainda assim, a CP menciona que, neste momento, os dias que têm sido selecionados para comemorar correspondem aos “da cultura predominante”, como é o caso do *Pão-por-Deus*, do São Martinho e do Natal, presenciados ao longo da PPSII.

4.4.3.2. Perspetivas das Educadoras

Considerando as perspetivas das educadoras entrevistadas presentes no Anexo E (Transcrição da Entrevista à Educadora AP) e no Anexo N, é possível mencionar que, para as educadoras entrevistadas, as datas comemorativas são datas que vêm assinaladas no calendário, estando ligadas “a questões históricas e culturais, religiosas (...) vividas por toda uma comunidade, ou por uma parte dela” (E3). São, portanto, dias de comemoração de acontecimentos especiais que podem variar de “país para país, de cultura para cultura” (E1). Além da seleção dos dias realizada pelas coordenações das várias valências, educadoras e docentes, no momento de elaboração do PAA, a E2 menciona que esta tomada de decisão também pode ser realizada a nível de sala, “em conjunto com as famílias, ou com as crianças”.

Através da análise das entrevistas, é possível também compreender que a abordagem das datas comemorativas não passa, por exemplo, pelo fabrico de prendas em massa. Estas podem sim ser feitas, se “a criança quiser fazer algo para levar para casa” (E1), no entanto, “não são obrigados a, nem [fazem] aquelas prendas iguais para todos” (*idem*) Assim, revela-se que a OS não opta pela abordagem “simplista de produtos” (Ostetto, 2012, citado/a por Tomazzetti & Palauro, 2016, p.158), procurando que estes presentes tenham significado para as crianças.

4.4.3.3. Perspetivas das Assistentes Operacionais

Retornando às conceções das AO sobre a problemática presentes no Anexo C (Transcrição da Entrevista à A1) e no Anexo N, é possível reconhecer que, para as AO, as datas comemorativas, remetem para as partilhas, para as tradições, para as celebrações, que podem ter origem religiosa, para dias que valorizam as relações e onde “há sempre um aconchego, um beijinho, um bem-estar” (A1). No que concerne à abordagem pedagógica das festividades, é possível compreender o que se fazia antigamente e que, atualmente, “a opção pedagógica foi deixar (...) para trás” (A3) o coro, ou o teatro, revelando que a abordagem das datas comemorativas tem sido objeto de reflexão e mudança por parte das profissionais que deixaram de se rever em determinadas opções.

4.4.3.4. Perspetivas das Famílias do grupo 10

Considerando as respostas das famílias ao questionário, presentes no Anexo N, é possível salientar que, para elas, estes dias são ocasiões especiais que comemoram “as nossas tradições, a história, as diferentes culturas”, podendo ainda ser datas que “fazem sentido para a (...) família” (Família do SM) já que podem representar “datas importantes da (...) história pessoal e familiar”. Neste sentido, é possível mencionar que três das famílias do grupo 10 que responderam ao questionário realizado, a celebração de marcos é uma componente que caracteriza a sua cultura de pertença.

4.4.3.4. Evidências recolhidas com as Notas de Campo e Reflexões Semanais

Analisando as evidências recolhidas ao longo da PPSII sobre a problemática e sintetizadas no Anexo N, é possível referir que estas se prendem com a) as decisões sobre as celebrações, onde é possível compreender que na OS, as decisões tomadas pela equipa educativa sobre a abordagem das datas comemorativas, aplicam-se apenas às práticas das

educadoras e AO, estando os docentes externos de música e inglês, por exemplo, responsáveis pelas suas sessões, b) as atividades de exploração no âmbito do projeto do polvo que foram adiadas por existir outros momentos planeados para a ocasião natalícia, tal como é possível reconhecer através da 7ª NC de dia 12 de dezembro presente no Anexo D e N – “A educadora AP revela gostar das ideias, mas sugere fazermos estas atividades só em janeiro para não perderem o seu significado durante a pausa letiva, e porque há imensa coisa do natal para fazer antes desta pausa”.

4.4.4. A abordagem de dias comemorativos à luz da Diversidade Cultural existente

4.4.4.1. Perspetivas da Coordenadora Pedagógica

Analisando os dados obtidos com a entrevista realizada à CP, presentes no Anexo A e no Anexo N, é possível mencionar que, apesar de reconhecer que faria sentido selecionar tanto as datas comemorativas da cultura predominante como de outros dias significativos para as várias culturas, a CP conta que, na sua perspetiva, as famílias de outras culturas, por vezes, retraem-se na partilha das suas celebrações, “por inibição ou porque a própria cultura assim o entende”, por considerarem que as suas comemorações devem ser vividas “mais na família”. Neste sentido, recorda que em anos anteriores procurou festejar o ano novo chinês e que “para as crianças (...) foi uma festa, mas para a cultura chinesa não foi assim tão bom, porque eles não apreciam que essas situações sejam trazidas para a escola”. No momento da entrevista recorda ainda a importância de se conhecer as especificidades da cada criança e contexto familiar para “poder apoiar” e adaptar as ações pedagógicas, já que nas comemorações do Natal do ano letivo anterior, um pai veio buscar uma criança e uma AO disse

“então, mas fique, entre” e tal. E o pai dizia não, não. E a [nome de uma assistente operacional] dizia “o pai está mesmo a ser um bocadinho...” Pronto. E na cultura deles, no Uzbequistão, não é suposto haver festividade de Natal. Portanto, em vez de julgar, devíamos conhecer isto à priori. Se eles não comemoram o Natal, não vão a festividades, por que carga de água é que o pai se sentia bem agora em entrar para dentro de uma sala, para uma festa?! (...)

4.4.4.2. Perspetivas das Educadoras

Retomando às perspetivadas das educadoras entrevistadas e presentes no Anexo E e N, é possível verificar que a abordagem de datas comemorativas relevantes para as várias culturas que constituem os grupos de crianças é apontada como uma estratégia que pode vir a ser integrada nas práticas pedagógicas das profissionais para integrar e valorizar a Diversidade Cultural, ainda que, de momento, apenas uma educadora revele fazê-lo. No que concerne à seleção de datas pertinentes para as várias culturas que podem vir a ser assinalados ou comemorados no JI, os membros da equipa pedagógica mencionam que se pode recorrer a um “calendário” específico, ou que poderia existir “um questionário aos pais, às famílias” (E3), já que, para se “poder apoiar”, tal como menciona a CP, é necessário conhecer. É consensual a perspetiva de no JI da OS ainda não se está a “valorizar as festividades e celebrações de outras culturas” (E2). Ao analisar as entrevistas realizadas à equipa educativa, é possível compreender que as raízes históricas da OS podem ter algum impacto sobre a escolha das datas comemorativas a incluir nas práticas pedagógicas, já que

a escola de antes era uma escola mais católica, agora aos poucos já não...também com tanta cultura, acaba-se por não se ir tão dentro da ... é um bocadinho mais geral, mas lá está há dias que ainda se vão comemorando. (...) É assim, [silêncio] acho que a nossa cultura nunca está posta de lado, porque eles estão inseridos na nossa cultura, portanto logo aí...há a nossa. (E1)

Atualmente, os membros da equipa educativa revelam optar por abordar as datas comemorativas de forma mais abrangente, não passando pela “religiosidade da festa” (E2). Como exemplo, a equipa relembra a celebração com as famílias que existiu no âmbito do Natal onde cada sala dinamizou um lanche partilhado. Perante as iniciativas realizadas na OS, nomeadamente no âmbito do Natal, tendo sido esta celebração de que pude acompanhar de mais perto, é possível mencionar que existe a concordância de que as crianças revelam envolver-se nas mesmas, não demonstrando constrangimentos perante uma comemoração que se sabe não ser vivida por todas. Será que este facto se deve à opção de se comemorar o Natal de forma mais abrangente, procurando “criar uma harmonia entre as famílias”? Ou pelo facto de, nestes momentos, haver “sempre um aconchego, um beijinho, um bem-estar”, tal como menciona a A1?

4.4.4.3. Perspetivas das Assistentes Operacionais

Com a análise das entrevistas realizadas presente no Anexo N, é possível compreender que a temática da diversidade cultural e das datas comemorativas é atravessada por tensões nas práticas pedagógicas do JI, revelando a complexidade também mencionada pelos autores. Neste sentido, surge a ilustração de uma das perspetivas da A2 sobre os temas em questão.

A2- Porque “ah, já puseram os balões do ano chinês lá fora”, mas em que altura é que explorámos aquilo? Não explorámos. Será que foi porque não temos uma criança chinesa na sala? (...) Mas sei que há uma sala do pré-escolar que quando passou agora o Ano Novo indiano eles festejaram tipo da nossa forma. (...) dentro daquela sala falou-se sobre as culturas, mas as outras salas ao redor ninguém falou...ninguém toca muito na forma cultural.

EE- (...) era importante haver essa partilha?

A2- Sim, acho que sim. Isto porque a escola é feita de várias culturas e acho que chegamos a um ponto que eu acho que estamos a desvalorizar estas crianças um bocadinho, porque se nós queremos saber sobre o Natal, sobre a Páscoa, sobre Santo António...sobre tradições portuguesas porque é que não pode existir uma exploração sobre as outras culturas?

Na sequência da seleção das datas comemorativas, é possível mencionar que se considera que “primeiro que tudo” (A2) se deve “começar por explorar as culturas” (*idem*) que existem “dentro da sala” (*idem*). No entanto, “se as crianças tiverem curiosidade sobre outras culturas, (...) devemos ter ali um *Brief* sobre todo o mundo”. É de salientar que esta perspetiva vai ao encontro das considerações de Barbosa e Horn (2008), quando mencionam que a escolha das datas, bem como a forma de abordagem deve passar pelo significado que pode ter para as crianças, colocando os seus interesses em primeiro plano (Vasconcelos, 2007), criando, desta forma, uma intencionalidade explícita para as experiências de aprendizagem que podem ser proporcionadas neste âmbito. Recordando as comemorações do âmbito do Natal, é possível mencionar que também as AO destacaram que a abordagem desta data foi realizada de uma forma abrangente: “esta festinha foi mais uma reunião de famílias. Reunimos, estivemos todos, pronto. Um

cházinho bebe tanto uma família hindu, como... não é? Portanto conseguimos criar uma harmonia entre as famílias sem abordar o Natal mesmo a nível cristão” (A1). A abordagem pedagógica de datas comemorativas, enquanto elementos culturais, revela merecer uma especial atenção quando atendemos às situações explanadas pela A2, quando conta: “Eu já perguntei a estas crianças ‘Celebras o Natal?’, ‘Fazes a árvore de Natal em casa?’ e todos eles dizem que não” e quando refere

Tenho uma criança que já fez anos em setembro e ainda hoje diz “Eu vou fazer a minha festa de anos amanhã. Amanhã vai ser uma festa de anos em minha casa e toda a gente vai à minha casa”, quando houve um momento que eu falei com a mãe dele e a mãe disse “Não, nós não celebramos os anos... (A2)

Pela situação acima descrita, é possível compreender que o contacto com determinadas celebrações de outras culturas, isolado de um acompanhamento atento tanto por parte dos profissionais de EI como por parte das famílias, pode tornar-se prejudicial na construção da identidade das crianças, já que estas correm o risco de assimilar estes “conteúdos culturais” (Saitu, 2017, p.31) como os “significativos e (...) importantes (...) ainda que os mesmos não façam parte da sua cultura e ainda que estejam reforçando um padrão” (*idem*).

Ainda no que concerne às comemorações relativas ao Natal, é de salientar que no grupo 10 existiu o convite às famílias para irem até à sala de atividades dinamizar alguma atividade com as crianças. No entanto, identificam-se se alguns constrangimentos para que esta estratégia de fomentar a participação das famílias realmente cumpra o seu propósito, já que as AO se apercebem que “os pais das crianças de culturas diferentes, do Nepal ... não vêm falar sobre” (A1) os dias especiais da sua cultura (*cf.* Anexo C) . Estas consideram que as famílias não se demonstram recetivas, talvez por não terem “tempo” ou por não compreenderem. Neste sentido, adiciona-se a possibilidade da não participação por uma questão cultural do papel atribuído à escola e à família, tal como mencionado anteriormente. Procurando compreender o envolvimento das famílias e das crianças nas iniciativas do âmbito do Natal, nomeadamente, no momento descrito pela A1 como uma “reunião de famílias” com chá e lanche partilhado, é possível mencionar que as perspetivas da equipa educativa divergem quanto ao envolvimento das várias

famílias. Na perspetiva da A2, as famílias de outras nacionalidades sentiram-se “um pouco à parte”, na visão da A3, as famílias demonstraram uma “recetividade muito grande” (A3) potenciada pelas crianças, já que “os meninos puxam e os pais vão” (A3). Por outro lado, a A1 mencionou que não viu “realmente algumas famílias de outras culturas”. Entre as várias famílias, as AO consideram que “não há assim muita envolvimento” (A1) e que “o facto de o inglês também não ser a língua materna delas ou o português, torna tudo muito mais difícil”. Neste sentido, é de salientar uma das situações contadas pela A2, onde revela que no seu grupo existe

uma criança que a mãe é africana e sente-se muito à parte de tudo. (...) “Ah, eu nunca me sinto nada à vontade, não me sinto à vontade, sinto-me estranha, não consigo comunicar muito com os outros pais” (...) como ela é escura, é de cor escura sente que... não há ali um grande *bonding*.

Na perspetiva das AO, as crianças “envolveram-se muito bem [tanto] com os pais [como] entre eles” (A2), já que brincavam “à vontade” (*idem*). Segundo estas, as crianças “gostam mesmo de estar ali de roda dos doces, a brincar... é uma celebração” (A1).

4.4.4.4. Perspetivas das Famílias do grupo 10

Considerando os questionários realizados às famílias (Anexo N e O), é possível mencionar que estas, na sua maioria, sugerem celebrar datas comemorativas de outras culturas. Além disso, sugerem a abordagem do Ano Novo Chinês (família de nacionalidade chinesa), do Dia da Família, do Dia de Lisboa, do Dia da Água e do Dia da Liberdade. Perante estas sugestões, salienta-se o potencial da abordagem de datas comemorativas pelo valor que representam como mote de reflexão com as crianças. Ainda neste sentido, é possível salientar que, na perspetiva de 16 das 18 famílias que participaram no estudo, as datas comemorativas são dias significativos e que, portanto, “fazem sentido para a (...) família”. Assim, sendo datas com significado para as famílias e, possivelmente, para as crianças, já que não considero possível afirmar com toda a certeza, porque não procurar saber que dias são estes para então as integrar nas comemorações do JI? Dada a abertura revelada pela equipa educativa para esta integração, perspetiva-se que se esteja num bom caminho para a construção da cidadania, num espaço de EI que promova a participação de todos, incluindo as famílias (*cf.* Vasconcelos, 2007 & Oliveira, 2011, citadas por Tomazzetti & Palauro, 2016).

4.4.4.5. Evidências recolhidas com as Notas de Campo e Reflexões Semanais

Ao revisitarmos as NC e RS relevantes sobre a problemática presentes no Anexo B, D e N, é possível compreender que existiram momentos em que a religiosidade se fez sentir nas práticas pedagógicas, sendo, portanto, um caminho a percorrer. Ainda assim, é de realçar que, apesar de se pretender comemorar sem considerar aspetos religiosos para que todos possam usufruir, a E2 ressalva que isto não significa que “se as crianças abordarem o presépio ou tudo mais que não se fale neles, não é criar tabu”. Através da análise da tabela presente no Anexo N, é possível perceber que no âmbito do Natal, existiram iniciativas que envolveram não só as crianças como também a comunidade e as famílias. A relação com a comunidade foi potenciada pela altura das comemorações do Natal, com a vinda de companhias de teatro e iniciativas solidárias:

Ao chegar à OS, reparo que o Salão tem várias bancas que foram dispostas ontem para as comemorações do Natal. Nestas bancas houve compra e venda de livros, pedidos de donativos de bens de higiene pessoal que visam “o apoio direto à comunidade organizados pela Junta de Freguesia” e pedidos de donativos para mães e bebês. Nos telhados das “casas” – bancas- é possível ler-se “sê solidário!” (cf. 1ª NC de dia 16 de dezembro de 2022 – Anexo D e N)

Neste sentido, a relação com as famílias foi promovida pela iniciativa de convidar as famílias do grupo 10 a irem até à sala de atividades passar tempo com as crianças, seja a contar uma história ou a dinamizar alguma atividade, tal como é exemplo o seguinte momento:

Após o reforço da manhã, o grupo de crianças senta-se no chão, em roda, e integro-me na mesma para ouvir a história que a IH escolheu com a sua mãe. É uma história de Chico Buarque – o Chapeuzinho – escrita em português do Brasil. Por esta especificidade há algumas palavras que são desconhecidas para a maioria das crianças e adultas presentes na sala, por esse mesmo motivo, a mãe da IH, à medida que vai contando a história, vai questionando as crianças o significado de algumas palavras. A LF tem ascendência brasileira e, portanto, ri quando a mãe da IH menciona estas

palavras que para muitos são desconhecidas. (cf. 1ª NC de dia 12 de dezembro de 2022).

Além disso, tal como mencionado anteriormente, foi ainda realizado um encontro de famílias em cada sala de atividades onde existiu um lanche. Realça-se ainda que a relação com as famílias foi potenciada também no âmbito da abordagem das datas comemorativas, nas comemorações do São Martinho, onde existiu também um lanche. A abordagem de datas comemorativas de outras culturas foi observada no grupo 10, já que pela altura do *Pão por Deus*, apesar da equipa educativa ter decidido que não ia dedicar nenhum momento em especial para celebrar o *Halloween*, a EC tomou a iniciativa de o abordar, explicando a diferença entre as duas celebrações e propondo uma atividade ao grupo relacionada com o *Halloween*.

A decoração do ambiente educativo foi um aspeto que a equipa educativa procurou ter em conta nos momentos de comemoração de datas comemorativas, sobretudo, na época natalícia. Neste sentido, as evidências recolhidas remetem para os desenhos decorativos feitos nas paredes no salão pela EC, para o facto de ter sido colocado um presépio na entrada da OS e, ainda, para o facto de ter existido o pedido da CP para que os cartazes relativos ao projeto do polvo fossem colocados mais para cima, para não tapar os enfeites que se encontravam nas paredes a 24 de janeiro.

4.4.5. Conceções das crianças do grupo 10 relativas à temática da Diversidade Cultural e das Datas Comemorativas

4.4.5.1. Evidências recolhidas com a exploração da história “O dinossauro”

Através da exploração da história “O dinossauro”, cujos dados se encontram organizados na tabela categorial presente no Anexo N, é possível compreender algumas das conceções das crianças do grupo 10 relativas à temática da Diversidade Cultural e das Datas comemorativas.

Assim, é possível destacar que, ainda que não tenha sido questionado diretamente quais as perspetivas das crianças sobre a Diversidade Cultural, estas foram mencionando elementos integrantes da mesma, identificando várias localizações geográficas, elementos relacionados com os costumes, características físicas, gastronomia, arquitetura, fauna e

clima, realçando tanto semelhanças como diferenças entre culturas. Além disso, demonstram reconhecer que a coexistência entre as pessoas pode ser conflituosa, pacífica e/ou prazerosa. A partir das diferentes concepções das crianças e ilustrações presentes na história, as crianças foram, ainda, associando determinados elementos culturais a pessoas que conhecem. No que diz respeito às localizações geográficas, denota-se o conhecimento das crianças sobre o seu local de residência tendo a maioria mencionado que mora em “Portugal”. Outras referem morar no “planeta terra” (quatro ocorrências) e em “Lisboa” (uma ocorrência). Além disto, mencionaram já terem visitado países como Espanha, Itália, França e Inglaterra e identificaram outros como o Egito, Índia, Angola, China, Japão e Brasil. Os costumes foram destacados pelas crianças ao observarem, por exemplo, a personagem com pinturas na cara, já que existiram crianças a identificá-la como uma pessoa de outro país, e como sendo um Índio, como é possível observar no seguinte excerto “JM- por...porque é um Índio. EE- E os índios têm as pinturas na cara? JM- [acena afirmativamente com a cabeça]”. Ao repararem nos adereços das personagens, nomeadamente, da personagem com a pena na cabeça, as crianças identificaram-na como sendo também um Índio. Ao observar as ilustrações, uma criança revelou conhecer diferentes formas de cumprimentos entre os povos, já que, segundo a mesma, os esquimós “dão beijinhos só com o nariz” (Anexo N). Ao observarem o vestuário e calçado das personagens, as crianças foram fazendo várias associações. Assim, uma criança associou o facto de existir uma personagem descalça (Anexo I) à cultura da mesma – “Talvez porque o seu país não é preciso...não há sapatos” (Anexo N). Além disso, verificaram-se outras justificações para a personagem se encontrar descalça, como a possibilidade de esta não ter casa, ter “dificuldade a calçar” (Anexo N), como uma possível ida à praia ou, simplesmente, porque “queria” (*idem*). Por fim, no que concerne aos elementos relacionados com os costumes, é possível mencionar que existiram duas crianças a apontar a roupa como uma das diferenças entre as várias personagens.

As características físicas das mesmas, bem como o nome, foram apontadas pelas crianças tanto como semelhanças entre as pessoas, como diferenças. Assim, é possível mencionar que a cor de pele, o cabelo e os olhos foram mencionados pelas mesmas. A cor de pele foi apontada como uma diferença entre as pessoas por quatro crianças, tendo existido distintas formas de expressar esta diferença, tal como é possível observar: “a cor

não é igual”, “porque eles são castanhos”, “a cor da pele”. Os olhos foram identificados como diferenças por duas crianças e o cabelo, a cara e o nome apenas por uma.

Com a exploração da história, foi ainda possível perceber que a gastronomia é vista pelas crianças como algo diferente entre as personagens da história e como algo semelhante entre as mesmas, tendo existido duas crianças a referi-la como diferença e uma a mencioná-la como semelhança.

Na perspectiva das crianças, é possível perceber que a coexistência das personagens pode ser conflituosa, pacífica e prazerosa. Como coexistência conflituosa, destaca-se a perspectiva de uma criança que, perante a história, considerou que as personagens lutavam.

EE- Achas que este senhor aqui não festeja o Natal? LM- Não. EE- Porquê? LM- É porque ele... é porque ele anda nas caso... nas carroças. EE- Ele anda nas carroças? E as pessoas que andam nas carroças não festejam o Natal, é isso? LM- Não. EE- Então festejam o quê? LM- Eu não sei...Lutam. EE- *Han*? Lutam? Então e aqui destas pessoas quem é que tu achas que anda nas carroças? LM- [aponta]. EE- Este senhor que tem a pintura na cara, e mais? (...) EE- Porque é que será que eles lutam? Que tu dizes que eles lutam. LM- Eu sei já... eu já vi, mas já na mi...na televisão que o pai ‘tava a ver. EE- E eram pessoas assim parecidas com estas era? LM- Não...eram iguais, mas à frente tinham um cavalo. (cf. Anexo P).

Pelo excerto acima apresentado, é possível mencionar que se identificou a influência da televisão na associação de personagens de outras etnias a personagens violentas. Neste sentido, podem surgir várias perspectivas, dependendo do contexto em que a situação descrita pela criança aconteceu. Penso que a interpretação possa ser diferente consoante o que a criança tenha visto na televisão, se viu no noticiário, por exemplo, alguma guerra verídica entre pessoas que “à frente tinham um cavalo” ou se a criança se baseou no enredo de algum filme. Caso a perspectiva da criança tenha surgido por alguma guerra, salienta-se o papel do JI na aprendizagem de “como é difícil negociar diferentes pontos de vista mantendo a amizade” (Vasconcelos, 2007, p.114). Caso tenha sido pelo filme de ficção, salienta-se a importância do JI na procura por “ultrapassar os

estereótipos frequentemente (...) [veiculados pelo] senso comum” (Marques & Borges, 2012, p.99).

Já como coexistência pacífica, é possível mencionar que existem duas crianças a salientar que todas as pessoas se dão bem umas com as outras no JI, e uma a referir que as personagens da história também se davam bem. A coexistência prazerosa, foi identificada no seguinte diálogo: “EE- E tu achas que eles iam gostar de morar aqui? JM- Sim. EE- Porquê? JM- Porque esta é a nossa cidade de Lisboa”. A fauna e o clima foram também aspetos realçados pelas crianças ao longo da história. Ao falarem sobre o Egito, identificaram animais que lá vivem, como o “crocodilo do Nilo”, escaravelhos e os “gatos do Egito”. No que diz respeito à fauna do local onde se encontram as casas feitas de neve (Anexo I), as crianças identificaram o lobo e o pinguim. Perante as casas feitas de gelo, três crianças referiram que as casas têm “de ser da parte do gelo”. Além disso, é de referir que o sol foi utilizado como justificação para o uso de adereços por parte das personagens.

Ao longo da exploração da história também a arquitetura foi ressaltada pelas crianças, tendo sido apontada como um elemento de distinção entre as pessoas: “EE- (...) Será que estas pessoas fazem todas as mesmas coisas? LM- Não. EE- O que é que elas fazem de diferente umas das outras? LM- Fazem casas diferentes”. Neste sentido, os monumentos foram indicados pelas crianças como o local de residência de pessoas que conhecem, relacionando o monumento como algo representativo de um país já que, ao observar a Torre de Pizza, uma das crianças identificou-a como a “casa da IS” mencionando que é “onde ela vive (...) Porque ela é da Itália”. Neste sentido, é ainda possível mencionar que, ao observarem determinadas características físicas das personagens como os olhos, as crianças estabeleceram relação com pessoas que conhecem – “Porque tem os olhos assim, como a W”.

No que concerne às datas comemorativas, ao observarem a personagem semelhante ao pai Natal (Anexo I), as crianças contaram algumas das suas vivências – “Eu gosto das histórias de Natal. (...) adoro o Natal (...) brinco. E até eu fico...o Pai Natal dá presentes que é a mamã e o pai (...) O Pai Natal não existe”, “Fico com os avós todos! (...) E almoço com eles”. Além do Natal, existiu ainda uma criança que contou o que fez no *Halloween*: “Eu fui à corrida do *Halloween*” (JM, Anexo N). As datas comemorativas, foram identificados pelas crianças como sendo tanto ocasiões celebradas

por todas as pessoas, como sendo ocasiões que não são festejadas por todos. A exploração da história, permitiu ainda aceder à partilha de uma criança com ascendência italiana que contou uma diferença de tradições entre a Páscoa em Itália e em Portugal, sendo que existe “um bolo da Páscoa que é diferente”. Como datas comemoradas por todas as pessoas, duas crianças identificaram o aniversário e cinco mencionaram o Natal–“todos têm a festa do Natal”, “toda a gente recebe presentes...menos os cães e os gatos”. O Natal foi ainda referido por três crianças como sendo uma festividade que não é festejada por todas as pessoas, as razões identificadas foram as seguintes: “porque alguns portam-se mal e alguns portam-se bem” e “acho que no seu país não se festeja”.

Relativamente aos elementos abordados através da história que se relacionam com a Diversidade Cultural, é possível mencionar que as crianças expuseram as suas conceções sobre as datas comemorativas, revelando que, dentro das perspetivas sobre as celebrações, a maioria das crianças que se posicionaram, acreditam que o Natal é festejado por todas as pessoas, assim como o aniversário. Se recuarmos até à apresentação dos dados obtidos com as entrevistas realizadas às AO, é possível perceber que no JI existem crianças que, de facto, não festejam nem o Natal, nem o aniversário. Assim, realça-se que a abordagem no JI de datas comemorativas que façam sentido para outras culturas além da predominante ganha significado não só para as crianças destas outras culturas, no sentido de se sentirem valorizadas, como no sentido da aprendizagem das crianças e restante comunidade educativa sobre as tradições que desconhecem.

4.4.6. Síntese dos resultados

A utilização de uma abordagem pedagógica de matriz participativa parece ganhar ainda mais relevância neste contexto, já que, ao se procurar garantir que as vozes das crianças são ouvidas é possível conhecer as suas identidades culturais, contribuindo para a identificação do “moisaico cultural (...) [dos] traços culturais e identitários das crianças com quem [se] trabalha” (Marques & Borges, 2012, p.99). No entanto, ao ser utilizada num contexto de tantas pluralidades, reforça-se a necessidade de refletir sobre estratégias que procurem consolidar o caminho de escuta efetiva de todas as crianças, independentemente dos seus idiomas. A questão do idioma é sentida como um entrave por todos os elementos da equipa educativa, à exceção de uma AO de origem indiana que encontra na diversidade cultural uma conquista da sua prática pedagógica. Este facto

salienta a pertinência da representatividade de profissionais do “mosaico cultural” que compõe os grupos de crianças. O facto de a profissional também já ter sido “estrangeira” numa escola parece fazer com que tenha um olhar especialmente sensível a potenciais situações discriminatórias ou a dilemas que se prendam com a diversidade cultural existente. Um dos dilemas trazidos à discussão sobre a curiosidade das crianças por elementos culturais que vêm como o *turban*, pode ser contraposto com a perspectiva da E3, quando esta reflete sobre a *Pedagogia-em-Participação* e menciona que “escutamos a voz da criança, (...) a sua identidade cultural, não é. Nós aproveitamos depois para...de acordo com os interesses das crianças, para ouvir as várias culturas”. Já a perspectiva da A2 relativa às tradições

a escola é feita de várias culturas e acho que chegamos a um ponto que eu acho que estamos a desvalorizar estas crianças um bocadinho, porque se nós queremos saber sobre o Natal, sobre a Páscoa, sobre Santo António...sobre tradições portuguesas porque é que não pode existir uma exploração sobre as outras culturas?

pode ser contraposta com as celebrações que efetivamente têm sido selecionadas pelo corpo profissional da OS, já que, atualmente, as datas comemoradas têm correspondido às datas da cultura predominante, apesar de uma educadora reconhecer ter abordado as festividades de outra cultura. Pelas duas situações anteriormente apresentadas é possível compreender que existe, em certa medida, uma perspectiva fragmentada entre a equipa educativa sobre o tema (Casa-Nova, 2005). A equipa reflete a nível discursivo e prático uma preocupação em oferecer uma educação para todas as crianças, sem exceção, ainda que, a nível prático continue a existir um caminho a percorrer no sentido de uma educação intercultural. Neste sentido, com base em Casa-Nova (2005), é possível mencionar que a equipa, “acreditando na possibilidade de democratização do processo de ensino-aprendizagem, procuram promover práticas pedagógicas sensíveis à diferença cultural, aproximando-se do tipo-ideal (...) de uma escola cidadã, deparando-se, contudo, com constrangimentos exteriores a si, que dificultam a implementação de tais práticas” (p.194). Ainda recorrendo a Casa-Nova (2005), é de salientar que a abordagem das datas comemorativas deve ser alvo de reflexão. Cruzando os dados com a autora anteriormente mencionada, surge a seguinte

interrogação: Como equilibrar a abordagem de datas comemorativas que façam sentido a todas as crianças, com uma prática pedagógica que considera a diversidade cultural no sentido de uma efetiva educação intercultural, sem que a abordagem destas datas siga num caminho folclórico? A resposta foi encontrada com recurso às várias estratégias identificadas pelas profissionais para integrar e valorizar as diferentes culturas, bem como com base na literatura como os materiais pedagógicos, “brinquedos, imagens, decorações (...) [e as] histórias” (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013, p. 26).

Por fim, atendendo aos diferentes papéis atribuídos culturalmente à escola e à família, considero que seja pertinente procurar alinhar expectativas com as famílias no que concerne, neste caso, à abordagem de datas comemorativas das várias culturas, já que, tal como menciona Sarmento (2005), estas expectativas podem ser “reconstruídas a partir da interação que [é estabelecida] com os profissionais da educação” (p.68). Ainda que uma educadora tenha denotado uma situação preconceituosa entre crianças, através da análise das várias entrevistas, questionários e pela observação participante, é possível mencionar que a OS caminha para fazer da “nossa cidade de Lisboa” (JM – criança do grupo 10), “um espaço aberto e plural, um lugar privilegiado de diálogo intercultural e de cidadania, de concretização de sonhos e esperanças” (Ramos, 2009, p.11), ainda que, atualmente, se assista ao emergir do contrário, tal como alerta Tomás *et al.* (2021).

EE- E tu achas que eles iam gostar de morar aqui?

JM- Sim. EE- Porquê?

JM- Porque esta é a nossa cidade de Lisboa (*cf.* Exploração da história “O dinossauro” realizada com o JM).

5. Construção da Profissionalidade como Educadora de Infância

| | " | | "

Ao contrário da maioria dos/as meus/minhas colegas, ingressei em Educação Básica sem ainda ter a certeza de que era o caminho que queria seguir. O primeiro ano foi angustiante pela procura interior que fui fazendo, se era este o caminho ou não. Pensei em trocar de curso para Educação Social. De entre tantas coisas que gosto e já quis ser, educadora de infância foi um amor que nunca se perdeu, talvez o único que nunca foi deixado de lado. Na Educação de Infância encontrei uma forma de conjugar tudo aquilo que gosto e aquilo que me move - a procura por uma sociedade mais humana, mais justa, onde nos preocupamos e valorizamos o outro. Esta procura fez com que ao longo da minha formação e prática fosse valorizando a reflexão, a partilha de ideias tanto com as minhas colegas, como com docentes e educadoras cooperantes. Apesar de ser algo que me move, também é algo que me inquieta e me traz, muitas vezes, o sentimento de missão “quase” cumprida, porque há de faltar sempre um “quase”. Penso que a minha procura por alcançar o “quase” que falta é tanto uma força como uma fragilidade.

Observando a pureza das crianças, “a forma como exploram o mundo ao seu redor, como se aventuram na sua vida interior, libertando a sua imaginação. Transportando a sua criatividade para o mundo real, enriquecendo-o e dando-lhe forma” (Esteves, 2016, p.39), permiti-me aprender com as crianças, mas nem sempre foi um processo fácil.

A Prática Profissional Supervisionada, módulo I, realizada em creche num contexto guiado pelo Movimento da Escola Moderna (MEM), deu-me a oportunidade de questionar aquilo que fui aprendendo na Escola Superior de Educação de Lisboa, sem que este questionar fosse algo pejorativo. Procurei incessantemente observar, analisar e planificar, tal como aprendi. Fui questionada do porquê de decidir pelas crianças o que iam fazer, afinal, não são elas agentes da sua própria aprendizagem? Onde ficava a sua agência, a horizontalidade das relações se era eu que decidia o que é que iam fazer em planificações previamente preparadas? Fui apresentada às atividades emergentes, às atividades que surgem de forma natural, num processo de conversa e negociação com as crianças num momento dedicado a planear o dia, onde todos são convidados a trazer as suas sugestões. Com o passar do tempo foi algo que me foi fazendo realmente sentido. Tal como menciona Lino (2014), “a capacidade de planear desenvolve-se em simultâneo com a crescente capacidade das crianças em usarem a linguagem e formarem imagens mentais (...)” (p.144) e deve refletir tanto as escolhas dos/as adultos/as quanto das crianças “que colaborativamente tomam decisões” (p.145). Sendo que as atividades eram

decididas no próprio dia, em conjunto com as crianças, as estratégias a aplicar iam sendo “afinadas” à medida que ia agindo, já que não tinha um tempo prévio para pensar como ia colocar em prática o que tinha decidido fazer com as crianças na reunião da manhã. Foi-se demonstrando, ainda mais, a pertinência da reflexão, já que pensando sobre como tinha agido conseguia treinar o meu planeamento mental para as próximas intervenções.

Esta forma de “trabalhar” com as crianças permitiu-me viver mais e estar realmente com elas, já que percebi que os momentos de aprendizagem surgem de forma natural, muitas vezes, de onde menos esperamos e temos cerca de vinte parceiros/as que nos ajudam a vê-lo e a concretizá-lo, sem que se perca o papel da educadora. Temos a oportunidade de enriquecer pedagogicamente as propostas das crianças.

Ainda neste contexto, pela reflexão com a minha colega e educadoras cooperantes, fui-me permitindo pensar: “Todas as crianças têm de fazer tudo? E se não quiserem, vamos obrigar?”. A resposta que encontrei – ainda que possa vir, certamente, a alterá-la -, foi de que existem várias formas de atingir um determinado objetivo. De entre tantas formas alguma há de motivar a criança que não quis, naquele momento, participar em determinada atividade. Importa ainda compreender o porquê para que seja possível adaptar a nossa abordagem. Incentivar faz parte do nosso papel.

A PPSI fez-me crescer muito enquanto pessoa e enquanto educadora de infância. Encontrei no diferente do que estava habituada, algo com que me identificava.

Ao chegar à PPSII, levei comigo estes ideais, mas o contexto era diferente. A abordagem pedagógica da *Pedagogia-em-Participação*, apesar de ter pontos comuns ao Movimento da Escola Moderna, tem também rotinas distintas e outras formas de agir. Ainda que as práticas na sala de atividades com que contactei na PPSII, não estejam em concordância completa com o defendido pela abordagem pedagógica, reforcei a minha perspectiva de que não me faz muito sentido decidir atividades/momentos de aprendizagem pelas crianças, fazendo-as participar mesmo que não queiram. No momento das atividades e projetos, os afazeres eram decididos pelas crianças, e no resto do dia? Ainda cruzando as experiências dos dois contextos das práticas profissionais, é possível mencionar que na PPSI contactei com um instrumento que valorizo bastante pela sua praticidade e benefícios que traz tanto para as crianças como para a relação entre a escola e a família – Livros de vida ou cadernos vaivém. Estes instrumentos iam para casa no fim da semana com um resumo contextualizado dos momentos mais importantes da

semana e voltavam no início da semana seguinte com novidades das famílias, partilhas, fotografias ou sugestões, sendo, posteriormente, lido a todo o grupo de crianças. Refletindo sobre o contexto da PPSII, penso que este fosse uma mais-valia para a relação entre a OS e as famílias, nomeadamente, com aquelas que não têm o português como língua materna, já que, sendo mensagens escritas, podem mais facilmente ser traduzidas, evitando-se o “constrangimento” que se sente pessoalmente pela diferença de idiomas.

Da PPSII levo o prazer que a educadora cooperante proporcionou às crianças ao ter “quebrado” uma regra e ter permitido que as crianças subissem à árvore do exterior, ajudando-as e incentivando a que superassem os seus medos – situação apresentada no tópico 2.5. Às vezes vale a pena contornar algumas regras, quando o bem-estar das crianças fala mais alto.

Ainda relativamente à PPSII, não posso deixar de salientar que me apercebi do potencial do brincar para a relação entre pessoas de diferentes culturas e idiomas, sendo esta uma descoberta que fui fazendo através da observação. Tal evidência pode dever-se ao facto de, apesar das diferenças relativas ao tom de pele, idioma ou origem geográfica, partilharem uma cultura própria – cultura de infância? A cultura partilhada pelas crianças inclui, segundo Sarmiento (2003) e Kishimoto (2016), vários elementos na qual se destaca a componente lúdica. A este respeito, Kishimoto (2016) salienta que a cultura do lúdico pode ser tanto global quanto local, já que o brincar é algo transversal, uma atividade presente em todas as culturas, no entanto, as brincadeiras vão variando de lugar para lugar.

B. Considerações Finais

| | " | | "

À medida que fui escrevendo o presente relatório, bem como desenvolvendo as várias componentes que apoiam a compreensão do mesmo, presentes em anexos, fui ganhando consciência de alguns pontos fortes e fragilidades do meu trabalho.

Relativamente às atividades que planeiei para desenvolver com o grupo de crianças, apesar de as considerar pertinentes para o grupo, penso que se acabaram por se focar grandemente em torno da problemática do projeto – *porque é que o polvo tem três corações*. O tempo parece ser escasso, quando percebemos as oportunidades que surgem no contexto. Apesar de ter utilizado um estudo de caso no contexto da investigação, poderia ter desenvolvido mais momentos de aprendizagem com as crianças sobre a temática da Diversidade Cultural, já que enquanto investigadora participante, teria oportunidade de influir no contexto, mas, por uma questão de tempo, não foi possível. Através da leitura de uma história levada por uma criança, foi possível promover a reflexão do grupo de crianças sobre elementos da temática da diversidade cultural. Durante este momento, surgiu a questão por parte de uma das crianças do grupo do porquê de existirem pessoas com os olhos em bico e, a meu ver, faria todo o sentido que tivesse sido explorada.

Reconheço grandemente a pertinência desta investigação, não só pelo contexto, como para o meu percurso enquanto educadora de infância. Senti a necessidade, desde início, que a temática da investigação fosse algo que, além de fazer sentido para o contexto, fosse significativo para mim, como forma de me motivar. Ao longo da investigação foram vários os momentos em que me senti desmotivada. Os motivos são variados, mas fui tendo também a oportunidade de sentir que esta investigação era importante também para as famílias e crianças. Neste sentido, fica-me gravado os parabéns que recebi pela escolha do tema por parte da mãe da IS que tem na sua própria família uma diversidade de influências culturais, já que, esta criança nasceu em Portugal, mas a sua mãe é italiana e o seu pai é angolano. A valorização e motivação pessoal é a mais importante, mas sem dúvida que, por vezes, o reconhecimento do outro faz muito mais que aquecer o coração.

Debruçando-me, ainda, sobre as mais-valias da investigação explanada no presente relatório destaco as pistas que foi trazendo para possíveis futuras investigações. A partir da observação no contexto de elementos que compõem a Diversidade Cultural,

foi-se demonstrando a pertinência do brincar no colmatar de barreiras linguísticas entre as crianças. A linguagem verbal é, para os/as adultos/as, um entrave que as crianças revelaram facilidade em ultrapassar e, portanto, pode ser interessante o desenvolvimento de uma investigação que se foque “somente” nesta questão. Além disso, através de momentos de brincadeira, foi possível observar algumas das posições das crianças sobre a sociedade, revelando diferentes formas de ver e agir sobre/com o outro. Tal como menciona Sarmiento (2003), as culturas da infância, na qual se inclui a cultura lúdica, “transportam as marcas dos tempos, exprimem a sociedade nas suas contradições, nos seus estratos e na sua complexidade” (pp.54-55). Neste seguimento, surge também a pertinência de analisar o potencial das histórias não só para a exploração de diferentes culturas, permitindo, por sua vez, uma aproximação cada vez maior ao outro, mas também como forma de desconstrução de ideias pré-concebidas.

Sobre as fragilidades da minha investigação, diria que rondam o facto de as temáticas serem, por si só complexas. Senti, ao longo da investigação, a necessidade de um olhar mais focalizado para que conseguisse perceber, ao certo, para onde caminhar. O foco da Diversidade Cultural em torno das datas comemorativas, acabou por não ser tão “eficaz” quanto pensei, já que, investigando sobre a Diversidade Cultural, foram vários os elementos além das festividades que acabaram por se ressaltar e, pela importância que lhes atribuo, não consegui deixar de os mencionar. Esta fraqueza, acabou, por trazer as pistas para outras investigações, tal como já mencionado. Além disso, uma das minhas dificuldades ao longo da investigação prendeu-se com a auscultação das vozes das crianças sobre as temáticas. Nunca tinha entrevistado uma criança e acabei por fazer um longo caminho na construção de guiões de entrevistas que me levaram a perceber que o melhor, talvez, fosse deixar fluir. Tentar “entrar” no mundo das crianças e, a partir daí, procurar aceder às suas perspetivas. Neste sentido, penso que a análise das perspetivas das crianças possa ter ficado um pouco aquém, no entanto, apesar das dificuldades que senti, não quis em momento algum abdicar de tentar e de as incluir.

Por fim, apesar de admitir que o término do mestrado me traz algum medo do que se possa avizinhar, considero que estou num bom caminho para continuar a “cultivar a humanidade através da educação fazendo dela um processo de cultivar o ser, os laços, a

experiência e o significado”, tal como Oliveira-Formosinho & Formosinho (2013, p.13) sugerem.

Referências

| ' ' | | ' ' |

- Alto Comissariado para a Imigração e Minorias Étnicas. (Ed.). (2004, setembro). *Cooperação e Aprendizagem: educação intercultural*
- Andrade, A. I., & Martins, F. (2007). Abordar as línguas, integrar a diversidade nos primeiros anos de escolaridade. *Cadernos do LALE, Série Propostas, 3*.
- APEI. (2011). *Carta de princípios dos associados da APEI para a tomada de decisão Ieticamente situada*. APEI.
- Bacelar, M. (2000). *O dinossauro*. (3.^a ed.). Afrontamento.
- Barbosa, M. C. S., de Albuquerque, S. S., & Fochi, P. S. (2013). Linguagens e crianças: tecendo uma rede pela educação da infância. *Revista Aleph*.
- Batista, B., Rodrigues, D., Moreira, E., & Silva, F. (2021). Técnicas de recolha de dados em investigação: Inquirir por questionário e/ou inquirir por entrevista. *Reflexões em torno de Metodologias de Investigação: recolha de dados, 2*, 13-36.
- Bogdan, R. C. & Biklen, S. K. (1994). *Investigação qualitativa em educação*. (M. J. Alvarez., S. B. Santos., & T. M. Baptista, Trad.). Porto Editora. (Obra original publicada em 1991).
- Boni, V. & Quaresma, S. J. (2005). Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em ciências sociais. *Revista Eletrônica dos Pós-Graduandos em Sociologia Política da UFSC, 2*(1), 68-80.
- Caldeira, E., Paes, I., Micaelo, M., Vitorino, T. (2004, maio). *Aprender com a diversidade: um guia para o desenvolvimento da escola*. Alto Comissariado para a Imigração e Minorias Étnicas (Acime).
- Candau, V. M. (2008). Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. *Revista Brasileira de educação, 13*, 45-56.
- Candau, V. M. F. (2002). Sociedade, cotidiano escolar e cultura (s): uma aproximação. *Educação & Sociedade, 23*, 125-161.
- Cardona, M. J., Vieira, C., Tavares, T. C., Uva, M., & Nogueira, C. (2010). Guião de educação: género e cidadania no pré-escolar.

- Cardona, M. J. (1999). O Espaço e o tempo no Jardim de Infância. *Pro-Posições*, 1(28), 132-138.
- Casa-Nova, M. J. (2005). (I) migrantes, diversidades e desigualdades no sistema educativo português: balanço e perspectivas. *Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação*, 13, 181-216.
- Casa-Nova, M. J. (2009). A mediação intercultural e a construção de diálogos entre diferentes: notas soltas para reflexão. *Comentário ao Painel: Mediação Intercultural*. (Disponível em https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/.../contributos_de_maria_jose_casa_nova.pdf)
- Coelho, A. S., & do Vale, V. M. (2017). Reflexões em torno do brincar em contextos de educação de infância. *Revista Observatório*, 3(6), 316-337.
- Conselho da Europa. (2008, junho). *Livro Branco sobre o Diálogo Intercultural “Viver Juntos em Igual Dignidade”* (Centro Norte-Sul do Conselho da Europa, Trad.).
- Esteves, S. (2016). O sentido da vida: nas crianças a salvação. *Cadernos de Educação de Infância*, 107. APEI.
- Estrela, M.T. (1999). Ética e formação profissional dos educadores de infância. *Cadernos de Educação de Infância*, 50, 27- 32.
- Farias, C. D. S., & Magalhães, C. (2017). Participação das crianças pequenas na creche por meio da organização do espaço. *Humanidades & Inovação*, 4(5).
- Fernandes, N. Tomás, C. (2011) *Questões conceptuais, metodológicas e éticas na investigação com crianças em Portugal*.
- Ferreira, M. (2004). À porta do JI da Várzea” ou... retratos da heterogeneidade social que envolve e contém o grupo de crianças. *M. Ferreira, A gente gosta é de brincar com os outros meninos*, 65-102.
- Friães, R., Nunes, C. & Lino, D. (2022, outubro). *Elaboração do relatório da PPSII – Documento Orientador*.
- Gonçalves, F. (2023). Refletir as práticas e os contextos.

Guilherme, M. (2003). Desafios para o ensino/aprendizagem de línguas e culturas estrangeiras em Portugal. *Educação, Sociedade & Culturas*, (19), 215-225.

Instituto Nacional de Estatística. (2022, 23 de novembro). *População residente (N.º) por Local de residência (à data dos Censos 2021), Sexo, Grupo etário e Naturalidade*. Portal do INE. Consultado a 27 de dezembro de 2022 em https://www.ine.pt/xportal/xmain?xpid=INE&xpgid=ine_indicadores&contecto=pi&indOcorrCod=0011628&selTab=tab0

Kishimoto, T. M. (2010). Brinquedos e brincadeiras na educação infantil. In *Anais do I Seminário Nacional: Currículo em movimento - Perspectivas Atuais* (pp. 1-20)

Kishimoto, T. M., & Santos, M. W. (Org.). (2016). *Jogos e brincadeiras: tempos, espaços e diversidade (pesquisa em educação)*. Cortez Editora.

Kishimoto, T.M. (2016). Culturas de infância e cultura lúdica.

Lemos, A. R., Quaresma, Â., Fonseca, V. & Dias., I. (2015). Organização do espaço em contexto de creche: dados de uma experiência formativa. *Investigação, Práticas e Contextos em Educação*.

Lino, D. (2014). A qualidade do contexto na educação de infância perspetivada através da escolha e do envolvimento. *Nuances: estudos sobre Educação*, 25(3), 137-154.

Lopes, S., Almeida, F., Jacob, S., Figueiredo, M., Vieira, C., & Carvalho, F. (2016). Diz-me como dormes: hábitos e problemas de sono em crianças portuguesas em idade pré-escolar e escolar. *Nascer e Crescer – Birth and Growth Medical Journal*, 25(4), 211-216.

Marques, J. F., & Borges, M. G. (2012). A educação inter/multicultural no jardim de infância. Os livros infantis e as suas imagens da alteridade. *Educação, Sociedade e Culturas*, (36), 81-102.

Marques, L. (2018). Documentação pedagógica como suporte da avaliação e do planeamento. *Actas do XIV Colóquio Internacional de Psicologia e Educação*, 51-58.

- Marques, P. (2016). O uso da fotografia como estratégia metodológica em pesquisas com crianças: uma revisão de literatura. *Informática na educação: teoria & prática*, 19(3 set/dez).
- Mata, L., & Pedro, I. (2021). *Participação e envolvimento das famílias: Construção de parcerias em contextos de educação de infância*.
- Matos, M. (2003). *Relação Escola-Família-Comunidade*. Seminário da FERSAP “Municipalização da Educação.
- Meirinhos, M., & Osório, A. (2010). O estudo de caso como estratégia de investigação em educação. *EduSer*, 2(2).
- Melo, S. F., de Souza Melo, G. M. L., & dos Santos, G. O. (2022). A infância e suas linguagens: práticas de docentes que atuam na creche.
- Mónico, L. S., Alferes, V. R., Castro, P. A., & Parreira, P. M. (2017). A observação participante enquanto metodologia de investigação qualitativa. In Atas – Investigação Qualitativa em Ciências Sociais (Ed.), Congresso Ibero-Americano de Investigação Qualitativa (pp. 724-733).
- Oliveira-Formosinho, J., & Formosinho, J. (2013). *Pedagogia-em-Participação: a perspetiva educativa da Associação Criança*. Porto: Porto Editora.
- Peeters, J. & Brandt, S. (2011). Aprender a profissão: o apoio mútuo entre profissionais. *Infância na Europa*, (21), 12-13.
- Projeto de Trabalho de Grupo da sala 10 da OS (2023).
- Projeto Educativo da OS (2022-2025).
- Ramos, N. (2009). Diversidade cultural, educação e comunicação intercultural? políticas e estratégias de promoção do diálogo intercultural. *Revista Educação em Questão*, 34(20).
- Sarmiento, M. J. (2003). Imaginário e culturas da infância. *Cadernos de Educação*, (21).
- Sarmiento, T. (2005). (Re) pensar a interacção escola-família. *Revista Portuguesa de Educação*, 18(1), 53-75.

- Simões, A. C. L. (2004). O Educador como prático reflexivo e a construção da sua identidade profissional! *Cadernos de Educação de Infância*, (71), 12-13.
- Stendahl, E. (2007). O desejo de comunicar: A vida num jardim de infância multilingue da Suécia. *Infância na Europa*, (12), 22-23.
- Tomás, C., Trevisan, G., Dornelles, L., Sarmiento, M. & Fernandes, N. (2021, 19- 23 de julho). *Infância (ar)riscada – política, educação e resistência(s): introdução* [Comunicação oral]. V Simpósio Luso-Brasileiro em Estudos da Criança.

Anexos

| | | | | |

ANEXO A. Transcrição da
entrevista à CP

Transcrição da Entrevista realizada no âmbito do tópico “Caracterização de uma ação educativa contextualizada”

CP – Coordenadora Pedagógica da Creche e Educação Pré-Escolar

E1 – Estagiária [REDACTED]

E2 – Estagiária Nádía Carvalho

E3 – Estagiária [REDACTED]

E4 – Estagiária [REDACTED]

E1 - Assim como objetivos gerais, para enquadrar a nossa entrevista: Pretendemos conhecer a socioeducativa do ponto de vista jurídico-legal, estatutário assim como a natureza jurídica das instituições proprietárias e ofertas educativas e sociais; Compreender a OS a nível de estrutura, relações, processos, cultura, objetivos e meio envolvente; Contextualizar a OS ao nível das suas competências organizacionais e de gestão, percebendo as funções da mesma, o modelo de gestão utilizado e pronto caracterizar como é feita a gestão.

O carácter é confidencial, o anonimato dos dados é garantido e pedimos autorização para a gravação de áudio e, caso seja pretendido, entregamos o exemplar da transcrição e do relatório.

CP- Ok.

E2 - Então, o que a motivou a seguir esta área?

CP - Da educação? Inicialmente veio mais pela parte da psicologia, por uma forte vertente mais do ponto de vista da inteligência emocional e toda esta ação de atuando sobre alguma coisa podemos transformar. Vem daí, vem daí. Não veio por gostar de crianças. Não que não gostasse, mas não veio daí, o que, de facto, também pode ter feito... esse princípio pode ter feito também alteração no percurso que depois fui fazendo nesta área.

E1 - Como descreve o seu percurso académico e profissional?

CP - Eu tirei a licenciatura em educação de infância na ESE. Depois fui fazer, enquanto estava a fazer o quarto ano o estágio desse ano, estava lá no jardim de infância muito próximo da ESE e tinha uma colega minha que estava a trabalhar num ATL. Ela ia-se embora e então propôs-me que desse continuidade ao projeto dela e assim o fiz. Quando acabei o curso, eles convidaram-me para ficar mais um ano em ATL para dar continuidade ao projeto e que estava a ser muito interessante, mas como vocês sabem, o ATL não conta como tempo de serviço e eu disse que

ficava por um ano para não os deixar sem projeto e depois tive de seguir o meu percurso normal. Enviei muitos currículos e depois este foi o que me chamou e desde então não sai daqui. Depois tive sempre aqui com funções de educadora...com funções de educadora só até já não sei quantos anos atrás, para aí uns 6 ou 7 anos onde acumulei funções de coordenadora e só este ano é que estou sem sala.

Olhem vamos fazer uma coisa, é que eu não sei se as respostas servem, se não servem, interajam porque assim vai-vos ser útil.

E2 - Eu queria perguntar há quantos anos é que então está aqui na [nome da instituição]?

CP - 22...

E1 - E este é o primeiro ano sem sala?

CP - É o primeiro ano sem sala... Eu acho que paro no tempo, mas na verdade acho que estou cá desde 2002, por isso, é 20. Portanto acabei há 22 anos e estou aqui há 20.

E1 - **Como caracteriza a importância da sua profissão?**

CP - Ah da minha profissão... pois... de educadora de infância, não é? Assumimos isto porque a coordenação..., mas sim é como educadora. Quer dizer, eu acho que, de facto, é fazer de um conjunto de intervenientes que fazem parte do desenvolvimento da criança, não é? Porque ela não nasce.... Quer dizer, ela nasce por si, mas não nasce sozinha e já vem enquadrada num ambiente e a educação de infância como eu a vejo hoje, não se calhar como a via há uns anos atrás, de facto, acho que é promissora de criar contextos para a criança desenvolva as competências que traz e não potenciar competências porque era aquilo que eu via. Aquilo que me levou a escolher o curso era que ia ajudar a criança a desenvolver competências. Hoje como vejo é que sou parte de ajudar a criança a desenvolver as competências que já tem. Na verdade, eu achava que lhe ia dar competências para ela desenvolver e ela já as tem e nós somos aquilo que potencia uma criança que já vem completamente apta para vir ao mundo fazer a sua pegada, deixar a sua pegada.

E2 - **E enquanto coordenadora?**

CP - Pronto, enquanto coordenadora ainda é um papel um bocadinho misto, ou seja, quando há coisa de 3 anos a instituição assumiu que queria tornar explícita uma pedagogia só em vez de cada educadora fazer a sua... Todas as educadoras têm uma identidade própria, assim como vocês enquanto estagiárias, mas a verdade é que depois não havia uma linguagem que fosse comum à instituição, não tínhamos uma pedagogia unificada, as salas, os materiais eram todos muito diferentes e, se calhar, com uma crise na educação da rede pública começámos a perder algumas

crianças, não só por não estarem contentes com a instituição, mas porque a escola pública ... Isto é uma situação que começa a pesar um bocadinho aqui na nossa profissão, essencialmente nas IPSS's. Começámos a perder algumas crianças e decidimos dar um voto de confiança. Quisemos mudar e aproveitámos o facto de a instituição também estar a pensar ir para obras porque é uma instituição centenária que como vocês vêem tem algumas falhas não arquitetónicas ou de estrutura, mas algumas já nem sequer acompanham bem aquilo que nós queremos enquanto ideias pedagógicas, então juntámos essa parte e quisemos criar uma pedagogia explícita que fosse unida a todas as respostas sociais. Assim procuramos, inicialmente, Reggio Emilia só que a formação de Reggio Emilia é muito cara, ainda fomos a Óbidos à procura, mas de facto não tem uma formação muito explícita. A formação em Reggio Emilia é muito cara e não é feita cá, tínhamos mesmo que ir a Itália e, portanto, era mais difícil. Eles então falaram-nos nesta pedagogia em participação. Claro que a pedagogia em participação e transformar uma instituição demora o seu tempo. Aliás, não há um tempo definido e isto para vos dizer o quê que não me perdi... quando a formadora falou connosco disse que era muito importante haver um mediador pedagógico, alguém que conseguisse dialogar com todas as salas, ir às salas, observar, apoiar as pessoas em contexto, fazer leituras e, portanto, assumi esse papel. A direção, o ano passado, há dois anos fechou uma sala. Nós eramos 6 salas de pré-escolar e ia ficar 5 e a direção pensou, em vez de sair, de mandar uma educadora embora... porque se se fechasse uma sala alguém tinha que ir embora...aceitou o desafio um bocadinho proposto não por mim, mas pela nossa equipa de coordenação vá digamos assim, de fazer esta mediação e ver se a metodologia conseguia entrar mais explicitamente porque com o covid nós também não conseguimos transformar. Isto já é lento, a pedagogia quer-se lenta e ainda bem porque transformar só por transformar isso muda-se de roupa que mudamos todos os dias, mas o covid também não veio ajudar porque fomos para casa numa altura em que, se não fazíamos reflexões cá também não era online que ... Não tínhamos o ímpeto, então não fizemos e isso atrasou o processo. Então assim foi, por isso é que eu cheguei à coordenação sem sala. Não sei os impactos que isto terá, ainda não consegui perceber porque o ano passado já era para ter ficado e não fiquei. Este ano, era para estar e também já estive 3 semanas em sala, não sei se perceberam, mas acabei por estar em sala a substituir uma colega, que é outro problema das instituições, é o absentismo e, portanto, ainda não consegui perceber os impactos. Mas se a pergunta era qual é o meu papel ... o meu papel é precisamente esse, é tentar potenciar aquilo que é preciso transformar nas salas, nos contextos de cada sala, de cada educador, do seu grupo de crianças, da auxiliar e tentar que se sinta a transformação porque ficar tudo com planos na cabeça de “transformar, transformar, transformar” não chega. Também somos uma instituição muito grande, por isso, o meu papel é um bocadinho tentar fazer vibrar esta pedagogia unificada.

E1 - O que considera serem as suas maiores conquistas e medos ou receios enquanto profissional da área da educação de infância?

CP - Pois, eu agora continuo na dúvida... é enquanto educadora ou enquanto coordenadora?

E2 - Nesta parte é enquanto coordenadora, mas olhando sempre para a vertente da educação de infância no seu geral.

CP - Sim... Na verdade, a maior conquista, naquilo que eu sinto é ter conseguido que as equipas, hoje em dia, já não ... Equipas, eu falo de equipas quase como cada um individualmente... que já não se sintam fragilizados por refletirmos e ainda ontem eu tive esse exercício quando falava com elas sobre documentação. O facto de se colocar questões, culturalmente nós temos esta ... se me estão a colocar questões é porque eu estou a ser posta em causa. Portanto, esse é o primeiro, foi o primeiro véu que tivemos de deixar cair, que não é fácil e que em muito também ajudou a formação da valorização da primeira infância que as auxiliares fizeram porque as auxiliares têm um peso muito importante, vocês vêm que as nossas também têm, mas ainda há um trabalho a fazer. Acima de tudo porque elas têm que se sentir valorizadas, porque eu até posso valorizar muito uma auxiliar, se ela não se valoriza também não vai a lado nenhum. Mas isto para dizer que sempre que estamos juntas a refletir, via sempre muito prurido de questionar, do falar sobre si, da sua prática e era muito a medo. Ainda por cima quando se está a falar de uma coisa que é deixar o velho e fazer o novo, quando ainda nem se sabe que novo é este. Pronto, e quando se pede a uma educadora com muitos anos para dizer a sua nova imagem de criança... é um processo que não é fácil. Portanto, para mim a minha maior conquista é a linguagem já estar mais unificada em sala, quer pelas educadoras, quer pelas auxiliares e esta reflexão em equipa que já está um bocadinho mais aberta, mais fluída, digamos assim. Quase que agora sinto que estamos numa boa fase para começar a disseminar.

Os maiores receios... O maior receio é que não conseguir fazer aquilo que eu gostaria que é tornar a pedagogia explícita, ou seja, eu passar em cada sala e ... eu ou as famílias e perceber que aqui é aquela pedagogia e não outra e às vezes eu passo em algumas salas e ainda não estão a fazer os tempos pedagógicos no tempo certo, ou os tempos pedagógicos Pronto, ontem ao falar com uma educadora ela dizia: ah eu coloquei aquilo, coloquei lá para ver se eles iam ou não iam. Mas em que tempo? E a educadora ainda não sabe bem qual é o tempo e, portanto, os receios é não conseguirmos com o tempo que temos, que também não é muito, que, de facto, seja entre-se na escola e perceba-se que a pedagogia está cá. Independentemente de ser ou não uma educadora mais permeável ou não porque isso também existe, os mais resistentes, as mais abertas, as mais disponíveis...

E1 - A próxima pergunta que nós tínhamos é: Enquanto coordenadora pedagógica, fale-nos da importância que atribui a este cargo.

CP - Eu queria-vos dizer que para mim há uma diferença entre coordenação pedagógica e mediação pedagógica. A coordenação pedagógica é muito centrada numa matéria que eu não gosto nada de fazer, ainda hoje tive aqui a manhã toda que é: circulares, fazer o conjunto de... organizar os planos educativos, fazer a parte mais burocrática digamos assim que também é importante. Organizar horários, isso é uma parte que eu ... Além de que eu não gosto... essas sim são funções da coordenação. Aquilo que eu pretendo fazer é mais um bocadinho a mediação pedagógica, é mais estar mesmo ao nível das educadoras, ir para sala, estar ao lado delas, ajudá-las a fazer a documentação pedagógica, perceber as limitações delas e tentar potenciar, eliminar riscos. Nós temos aqui uma lacuna forte em termos de materiais e espaços que nós não conseguimos combater. Por um lado, não temos muito dinheiro para dizer “olha vamos comprar estes materiais”, por outro ainda nos falta, efetivamente, perceber, não sei se vocês sentem isso, as necessidades do grupo, ou seja, este grupo precisa disto e, portanto, preciso deste material e, às vezes, por um lado elas dizem-me “não sei quê, não há materiais”, “então façam-me chegar uma lista” e as listas não chegam, porque as pessoas não sabem que material é. Percebe-se que é preciso qualquer coisa, que é preciso ajuda. E quando elas dizem “Ah porque eles não são criativos, escolhem sempre as mesmas coisas” ... a minha pergunta é se são eles que são os não criativos ou se somos nós que não estamos a criar espaços com contextos de exploração, curiosos, espaços que tenham coisas para eles perceberem que o dia de ontem não vai ser claramente igual ao dia de hoje. Aí eu acho que são as limitações e também a diferença entre coordenação e mediação, porque a coordenação eu chegava e dizia “olha tens de organizar isto, tens de mudar isto que a sala não pode estar assim”. A mediação pedagógica é mais do que isso, é estar ao lado da pessoa e dizer “bora lá fazer esta sala funcionar” e aí é um grande desafio porque são muitas salas e também não há muito tempo, porque a creche... são 7 salas em creche e 5 salas em jardim de infância.

E2 - E então considera-se uma mediadora pedagógica e não uma coordenadora pedagógica?

CP - Estou em construção, sim. [risos] Estou em construção, mas prefiro essa nomenclatura a coordenação. Mas claro, não existe essa nomenclatura nas leis e, portanto, o melhor é dizermos que eu sou coordenadora pedagógica.

E2 - Mas acho que partindo da explicação que deu agora podemos até passar a mencionar que ...

CP - Podem dizer... Mas sim, podes tu dizer de coração e alma, mas não podes dizer no papel, no relatório ... não. Podes fazer uma nota de campo, se achaste interessante a explicação podes

fazer isso, mas na verdade, quando alguém pede para falar não pede para falar com a mediadora pedagógica, pede para falar com a coordenadora pedagógica e eu sou essa. Mas é mais fácil passar o papel de uma coordenação, de coordenadora e dizer “olha, faz aí tu essa circular” do que propriamente dizer “olha vem aqui até àquela sala e ajuda-me aquela colega a resolver aquela limitação” e isso é preciso uma grande disponibilidade que eu própria, quer pessoalmente quer mesmo por tudo aquilo que às vezes vai acontecendo na instituição no dia-a-dia ainda não encontrei totalmente.

E4 - Por exemplo, estava a dizer que fazia os horários, a organização dos horários...pronto, essas questões mais burocráticas, faz sozinha?

CP - Não, não faço sozinha. Quer dizer, nós temos a parte da estrutura, faço. Nós depois temos é... Decidimos que, quando aqui há uns dois ou três anos ... Estou a tentar perceber porque é que foi, não foi pelos grupos mistos... Já sei. Quando há uns anos tivemos aqui uma inspeção de vigilância, não é daquelas que vem aprovar ou não, é o que chamam inspeção de acompanhamento, nós não tínhamos muito bem distinguida a componente letiva da componente não letiva, isso foi há coisa de 8 anos. Quando aconteceu essa distinção foi preciso fazer muitas mudanças e as auxiliares sem querer ficaram numa bolha muito separada. Quase que era o papel...era a educadora que tinha que ter o papel e depois havia a auxiliar. A forma como foi feita não foi interessante e já está ultrapassado, mas não foi interessante porque elas sentiram-se muito mal com isso. Não foi bem feito, foi feito à pressa. Foi feito sem reflexão. Foi à bruta como se diz e elas sentiram-se magoadas e é natural. Isto para dizer que houve necessidade e a primeira figuração foi, então, na educação pré-escolar foi com a [nome da auxiliar de ação educativa] que ficou como representante de auxiliar e isso ajudava muito porque em vez de serem todas a identificarem problemas ou a reclamar havia a [nome de uma auxiliar de ação educativa] que apanhava tudo e depois articulava com a coordenadora. Eu sou só a coordenadora do pré-escolar há dois anos, sempre fui de creche e só há dois anos é que acumulei a creche com a educação pré-escolar. As outras tinham sido a [nome de uma educadora] e a [nome de uma educadora] e todas desistiram e eu daqui a um ou dois anos também desisto. [risos] Estou a brincar. Mas então depois ficou sempre a [nome de uma auxiliar de ação educativa] que, de facto, ajuda na gestão corrente do dia-a-dia, embora seja sempre articulada comigo. Muitas vezes às sete da manhã lá estávamos nós a fazer o dia com a ausência da [nome de uma auxiliar de ação educativa] e muitas vezes isto começa às sete e acaba às onze... não temos hora. Na creche é exatamente a mesma coisa, ao fim de algum tempo, na creche ninguém queria assumir esse cargo porque elas davam-se assim de uma forma muito mais... Elas estão aqui na creche ...vocês já viram que isto é muito engraçado. Estão todas aqui compactadas e isto aqui a malta entendia-se e tal e pronto, o ano passado lá

consegui convencer a [nome de uma auxiliar de ação educativa], que é uma auxiliar a ficar também com esta parte. Então ajudamo-nos assim todas neste sentido.

E4 - E da parte das educadoras é a [nome da coordenadora pedagógica]?

CP - Sim, sim ... não, a [nome de uma educadora], a [nome de uma educadora] quando foi preciso distinguir o CAF da componente letiva, a [nome de uma educadora] era a responsável do CAF, digamos assim e a [nome de uma educadora] é uma pessoa com quem eu me dou muito bem, quer pessoalmente, quer profissionalmente e depois ficou sempre. Mas qualquer educadora pode ser chamada para resolver uma situação. Ainda hoje fui lá com a [nome de uma educadora], mas não ... acabamos por pôr tudo na mesma formação, mas toda a gente é chamada a dar ideias e ...

E4 - Tem é de haver um elemento principal que depois...

CP - convém, convém...e ainda assim, ainda hoje, no grupo pusemos “então *ok*, fica a [nome de uma auxiliar de ação educativa] com a [nome de uma auxiliar de ação educativa]” e depois a [nome de uma auxiliar de ação educativa] ficou sozinha com a [nome de uma auxiliar de ação educativa] até às tantas porque ninguém foi dizer à [nome de uma auxiliar de ação educativa] que ela tinha de subir e éramos três e ninguém disse... Portanto, isso Às vezes acontece. Comunicação é uma... é complicado. Mas sim, tenho apoio dessas figuras, sim.

E1 - Que requisitos e competências julga serem necessários para o desempenho do seu cargo?

CP - Sim... isso é difícil. Olha, eu acho que acima de tudo é empatia, capacidade de escuta que é uma coisa que tenho aprendido a fazer mais e que não tinha antes, porque achava que era só olhar, observar e dar ideias, mas não tenho de desenvolver esta capacidade de escuta... empatia, tem de haver disponibilidade para ler, fazer leituras. Às vezes, eu faço esse desafio aqui que é ler um bocadinho, ou para preparar alguma matéria como ainda ontem aconteceu ou um bocadinho antes de ir para uma reunião fazer uma leitura para ter sempre a linguagem ... é importante, porque depois o dia-a-dia esgota muito. Vocês estão muito no início, mas fica também o desafio. Leiam bastante, se for um capítulo que seja, mas isto da linguagem pedagógica ou aquela linguagem que nos aspira a sermos diferentes acho que é um bom caminho para vocês que estão sempre em início. Ah...mais requisitos...eu diria aqueles clichés da organização ... mas eu não sei se isso faz parte para as dificuldades que eu sinto, a organização é uma coisa que se faz depois. Num instante se montam quatro cadeiras e se faz. Eu diria isso, capacidade de ouvir, escuta, empatia, ... e empatia de pormo-nos mesmo no lugar do outro e... não sei, acho que é só.

Não será só, mas não estou a conseguir dizer agora mais.

E1 - Acho que também já tocámos aqui neste ponto. Que desafios, constrangimentos dilemas identifica no cargo que exerce?

CP – Sim, olha às vezes alguns dilemas, acho que são todos pessoais, mas, também, é a prova provada que nós podemos ser uns profissionais, mas somos pessoas antes de tudo. Em alguns momentos se apanham uma outra situação que não gosto, tenho que estar a tomar a decisão se enfrento agora no momento ou se deixo para falar depois, mas pronto isso é um dilema que eu tenho ahh... grande, que é intervir agora, depois passar, coisa e tal e depois aí é a capacidade de empatia e de escuta, normalmente corre sempre melhor deixar esperar para depois. Os constrangimentos é organização pessoal, ou seja se eu defino que vou passar um dia ou uma semana numa sala, eu não estou a conseguir cumprir com essa...por exemplo para ir à sala da [nome de uma educadora], ainda ontem lá e disse “amanhã é de vez, amanhã é de vez” e não é e, aí eu tenho que ser um bocadinho mais rigorosa comigo, se me aparecerem coisas eu tenho que dizer que não e tenho que me comprometer a ir para salas. Como eu sabia que amanhã vocês não iriam estar pensei, também não vou lá hoje que amanhã elas já não estão, pronto, sempre aumentei um a probabilidade de ir lá para a semana, pronto mas os meus constrangimentos é a quantidade de salas e as interações que uma coordenadora que tem aqui no dia-a-dia, sempre sou solicitada, é por isto, é por aquilo, é telefonema, não sei o quê, na na na, é um desafio.

E1 – Como descreve e caracteriza as funções que desempenha relativamente? Acho que já está respondido

CP – Pois, não sei, eu acho que já está um bocadinho. A ideia, mas posso dizer qual é a ideia, depois no final do ano quando vocês tiverem a fazer o relatório e quiserem cá vir fazer outra entrevista e perceber se alguma coisa mudou, também é interessante, também até agradecia. Mas na verdade, o que eu pretendo é mesmo, ir para salas e trabalhar com as pessoas, só que percebo que isso é uma coisa muito difícil de fazer, porque não há tempo para isso tudo. Claro que o ideal era ir de amanhã, estar com uma educadora e depois à tarde, sentar-me com ela a falar de não sei quantas coisas, mesmo assim não iríamos conseguir falar de tudo, mas por exemplo quando tive esta semana, estas três semanas aliás na sala da creche, ali a substituir uma colega, apercebi-me de coisas na sala que não estavam a ser implementadas e apercebi-me que a sala do lado também não tem, não tinha uma série de coisas. Conclusão, fiz o levantamento das necessidades, falei com as equipas, e agora o que é que falta? Falta ir outra vez lá, verificar se as pessoas implementaram, até isso é a parte, que efetivamente, não está ainda a acontecer. Mas o papel seria esse, é validar dificuldades, ajudar as pessoas a promover as suas intenções pedagógicas e contribuir com ideias, com ajudas.

E1 – Em linhas gerais, fale-nos da organização e funcionamento deste estabelecimento, que especificidades aponta na organização e funcionamento na valência do pré-escolar.

CP – É assim, a instituição é, pronto é uma IPSS com resposta social, a creche e pré-escolar, vocês já têm o projeto educativo?

Todas – Não

CP – Pois ele também está, tenho aqui na coordenação, mas tenho de terminar. Ele mudou este ano e ainda não está totalmente feito, mas mais que não seja mando o que já está, sem estar todo organizado, porque faltava a parte da diretora técnica, a parte social, a caracterização socioeconómica da instituição. Mas espera que íamos na parte...

E1 – Na organização, estabelecimento de ensino...

CP – Não, mas eu disse isto por algum motivo, não me lembro, ah! Se vocês, já tinha o projeto educativo porque lá têm a explicar como é que isto está dividido. Pronto a educação pré-escolar são cinco salas, somos tuteladas pelo Ministério de Educação e Segurança Social e pronto somos uma instituição já muito antiga. Há dois anos fizemos, passamos para grupos heterogéneos, têm imensas vantagens, mas de facto, também temos limitações em termos de espaço, fizemos agora uma alteração nos almoços, não se vocês apanharam essa situação...portanto estamos sempre... no ano passado quando passamos para grupos mistos, experimentamos três versões sobre uma determinada forma, este ano com três salas de sesta é duro. Isto é tudo muito interessante e o Ministério dizer que não há sextas mas de facto há grupos mistos e é interessante, depois temos estas limitações que tivemos que virar aqui o... já temos para aí uns quatro ou cinco planos só para conseguir ajudar e cumprir com as famílias porque também não queremos falhar às famílias. Também, temos que nos distinguir de alguma forma porque se não vai tudo a fugir para o público, portanto acreditamos também que assim conseguimos satisfazer as famílias, somos grupos heterogéneos e pronto seguimos as orientações do Ministério da Educação também. Somos uma instituição grande e a própria instituição em si, o facto de ter estas coordenações todas, por um lado já é bom ter só uma coordenação de creche e pré-escolar, no entanto é...

E2 – Ambicioso.

CP – É ambicioso, são muitas salas, mesmo a própria formadora, é ambicioso é uma grande estrutura, não será fácil. Por muito que eu tenha na minha cabeça que é o meu projeto e desafio para este ano não será fácil. Mas depois, o facto de termos feito esta transformação de perspetiva pedagógica na creche e na educação pré-escolar, fez com que o 1.º ciclo ficasse um bocadinho, que normalmente já são, à parte, longe, mas acho que ampliou mais esse foço e que não estamos

a conseguir, não nos damos mal, mas também não temos assim uma, vocês já se aperceberam das relações com o 1.º ciclo?

E4 – Está assim um bocadinho, nós raramente passamos pelo 1.º ciclo.

CP – Sim, mas isso é no físico, mas em termos de interação, vocês apercebem-se?

E3 – Sim. São quantas salas?

CP – Quatro, sendo que uma do primeiro ano tem pouquíssimas crianças, como vos digo, aos quatro cinco anos começam à procura da rede pública e... este ano aconteceu uma situação que está prevista mas que por um lado vamos ajudar. Começou com cinco crianças do 1.º ciclo, imaginem nós, vou-vos dizer que, eram duas turmas, era uma turma de manhã e uma turma à tarde para cada equipa, 1.º ano era umas duas turmas, 2.º ano duas turmas, ok? Por isso tem-se vindo a degradar, degradar, a perder-se, fizeram-se quatro turmas e este ano só se abriu uma sala de 1.º ano porque a direção decidiu que não ia fechar já o 1.º ciclo e que encontramos um sistema que é interessante, que é as crianças do 1.º ano do ano passado, que este ano estão no 2.º, as que tinham mais dificuldades estão, conseguem-se fazer grupos mistos como também em ano pré-escolar e isso está previsto e está a ser uma experiência muito boa. Enquanto escola fazemos de tudo para conseguirmos chegar às famílias, às crianças e também a nós, para puxar aqui algumas respostas sociais. Pronto, o que é que em termos de instituição o que é precisavam mais de saber, o que é que está a faltar? Ou curiosidades? São sete salas de creche.

E4 – Pronto tínhamos aqui a pergunta das interações na organização, o ambiente.

CP – Sim, não não é um mau ambiente, mas está um bocadinho, a sensação que nós temos é que com estes grupos heterogéneos, com estas mudanças todas, com a falta de recursos, a pedagogia, esta tal como a vemos hoje, que pressupõe de um currículo emergente, uma educadora ativa, que precisa de muita documentação, muita escrita que não está ainda a acontecer porque nós ainda não temos este tempo connosco, esse ritmo de escrever. Há educadora que têm umas a mais que outras e depois há umas que escrevem muito e na prática são pouco ativas na prática e depois há as que são pouco ativas na prática, mas depois formalizam pouco. A sensação que nós temos este ano é que estamos aqui sempre numa corrida, portanto, temos um bom ambiente entre nós, não há ninguém que não se dê bem, não temos esse tipo de ambiente, qualquer pessoa se sente, pelo menos é o que eu acho. Vocês também vão fazer entrevista à auxiliar e à educadora?

Todas – Sim

CP – Era interessante terem essa perspectiva delas, não é como vejo, como já vi, acho que nos damos todos bem, acho que às vezes não temos espaço para nos dar um bocadinho entrecruzada, digamos assim.

E1 – De que forma são definidos os princípios orientadores e objetivos para este estabelecimento?

CP – Quer dizer, a direção há dois anos e eu também faço a parte dessa comitiva, ainda não trouxe o plano estratégico da instituição, o que não é bom porque significa que andamos aqui num rumo que pode ser de qualquer um, mas nós seguimos as orientações curriculares, enquanto pré-escolar temos que seguir as orientações curriculares, ainda que depois tenhamos a caminhar para as tais, não se já ouvir falar dos eixos da intencionalidade educativa da pedagogia-em-participação, pronto, mas isso é uma coisa muito específica que nós nem conseguimos seguir esse caminho e não temos hipóteses, temos que seguir as orientações, umas das coisas que nós privilegiávamos muito e que acho que também privilegiamos embora se esteja a perder é a relação com as famílias, nós continuamos a privilegiar só que o que é que acontece, antes nós comunicávamos numa forma mais espontânea e livre e a pedagogia veio-nos trazer um rigor, um bocadinho maior, por aquilo que se partilha e isso lá está trancou, do género agora ninguém comunica agora só porque é o diário de notícias, que se faz que acontece, trancou mas entre o trancou e com o que se comunica...

E2 – Há um certo receio...

CP – Há um certo receio há, já não sabe se posso comunicar se é só mandar *emails*, pronto, mas o melhor é mandar documentação, mas depois há educadores que não estão à vontade com a documentação, então não mandam documentação, mas também não fazem o diário de notícias, então não se faz nada. Então estamos aqui num limbo que vai ser resolvido e tem de ser resolvido e estamos cá para isso e vocês também são convidadas a contribuir se assim o entenderem e se sentirem à vontade para ajudar. E atenção que a escola superior de educação não tem preparado as educadoras na formação inicial para a documentação pedagógica, que é uma coisa que nós sentimos muito aqui e por isso, também por ser algo que vocês podem tirar daqui, levam na bagagem. Podem não a assumir lá fora, mas levam com vocês.

E1 – Concretamente, em relação ao pré-escolar, pode falar-nos sobre o processo de construção e aprovação do projeto educativo?

CP – Pois, é um bocadinho difícil falar porque ele pressupõe que seja feito por todos os intervenientes, mas não é, as famílias normalmente não são chamadas ao processo, não é por razão nenhuma, não é que elas não queiram, não temos é jeito nenhum para fazer e também não

conseguimos chegar, a todos os funcionários. Há dois anos fizemos parte de um plano de capacitação onde auxiliares, serviços gerais, desde o porteiro, toda a gente estava junta, foi ótimo gostamos imenso, mas depois não conseguimos, somos muito grandes, muito enraizada em modelos, muitos de nós não revemos mas a verdade sinto que as coisas vão acontecendo. Agora se alguém chegar e disser assim olha eu gostava que isto fizesse parte do projeto educativo, isso é bem-vindo e é bem visto e se calhar até fará parte falta é isso acontecer. Havia a possibilidade de ter posto um cartaz, ou seja, a ideia de termos um cartaz para todas as pessoas e de facto nós não conseguimos fazer isso enquanto coordenações, não conseguimos ainda dar esse passo, portanto o projeto educativo basicamente, diz, é nós contribuirmos com levantamento das necessidades junto das educadoras, no ano passado no final do ano eu juntei as educadoras e auxiliares numa equipa mista, foi ótimo, com estas coisas vieram ideias e necessidades para o projeto educativo, mas não é assim uma coisa muito alargada, existiu e fizemos mas tem de ser com pequenos grupos, porque depois não temos ninguém para ficar com as crianças. Vocês como sabem, na rede pública, há uma dada altura, que as educadoras e auxiliares em tempo de interrupção letiva param, ficam só a limpar a escola e quem faz isso é o CAF, que é normalmente é feita por outra instituição, não sei se já estagiaram numa rede pública, mas basicamente é assim, nós aqui estamos cá o tempo todo, as auxiliares e as educadoras, ou seja para fazer reuniões de equipa é uma estrutura pesada. No ano passado, o que nós fizemos foi por as educadoras iam para salas, auxiliares de pré-escolar vinham para a creche para eu poder reunir com a creche, mas não é uma coisa que digas olha agora esta semana, não é se der fazemos se não der temos que tentar encaixar.

E1 – Como é encarada e gerida a diversidade profissional dos elementos que integram?

CP – Sim, não. No meu ponto de vista, é para mim só uma coisa que não devia acontecer resistência à mudança, não ela até pode existir, mas tem que ser consciente, a pessoa tem que ter consciência que está a fazer uma resistência a mudar e depois logo se trata, a partir do momento que a pessoa aceita isso, já estamos num bom caminho para mudar o que for preciso.

E2 – O difícil é chegar a essa parte...

CP – É, mas eu acho que nós nesse aspeto temos a nosso favor, a tal formação que eu já vos falei, plano de capacitação das auxiliares dentro desta pedagogia, da nova imagem da criança, da voz de criança e o facto é que temos feito um plano de capacitação para todos, por exemplo a senhora da limpeza quando às vezes chama alguma criança estrangeira com outro nome, eu já me sinto em condições de dizer olha não é assim que se diz é desta forma, porquê porque nesse plano de capacitação foi uma das coisas que falamos, que as crianças têm de ser chamadas pelo nome e

que toda a instituição devia saber o nome e que somos todos chamados a mudar, não é só porque me diz respeito que eu não vou interferir. Eu acho que aí foi bom termos andado por todos os intervenientes e os autores desta instituição.

E1 – Também já falamos um bocadinho principalmente na parte dos recursos, mas, **como descreve e caracteriza o processo de gestão de recursos e instalações?**

CP – Confuso, neste momento confuso, é confuso, nós depois também temos aqui o absentismo não nos ajuda, temos poucos recursos humanos para aquilo que queremos fazer, porque acho que há bocado não sei se concluí, mas esta nova forma de ver a criança, se nós damos voz à criança “então hoje o que queres fazer?”, se todas as crianças apresentarem um projeto que querem fazer, a educadora é só uma precisava de ter alguém que apoiasse os projetos dos miúdos, das crianças e que se uma educadora precisa de ir com dois ou três apoiar num projeto, não fica a auxiliar com não sei quantos ou vice-versa, portanto normalmente, a pedagogia-em-participação como ela é feita no Olivais Sul que é de onde vem, a maior, onde tudo começou onde está o sitio de investigação desta pedagogia, eles têm os recursos humanos que nós não temos e o critério não é três elementos na sala, não é mas percebemos mais tarde que faz imensa diferença e depois eu pergunto então agora deixávamos tudo o que conquistamos até aqui por não termos esses recursos humanos, não claro que não, pode ter que acontecer o ajuste das expectativas dos profissionais que ainda não estão. O que acontece é que os educadores, na minha opinião, é que ainda sentem culpados e responsáveis por não estarem a conseguir fazer melhor, acho que é esse o trabalho que temos que fazer e que eu espero vir a fazer com elas, vamos ter que equilibrar com aquilo que temos, o que é que podemos potenciar.

E3 – Só aqui um parentese, eu por acaso sinto isso um bocadinho na minha sala em relação ao [criança com NSE], sinto que seria benéfico ficar alguém mais, para ele ter um plano mais individualizado porque eu fico eu, mas depois perco o grupo, ou fica a educadora, mas a educadora também tem que estar com o próprio grupo, nem sempre temos auxiliar, ou porque vem cá abaixo.

E4 – Mas eu acho que isso é no geral, eu pronto, a minha sala não tem.

CP – A tua sala este ano não tem, mas todas as salas tinham, no ano passado.

E4 – Pois, eu acho que era importante haver mais uma pessoa na sala, não para ficar encarregue daquela criança porque todas devem, mas caso aconteça alguma coisa, a outra já está a fazer outra.

CP – Claro, no ano passado havia, a direção autorizou que houvesse mais uma auxiliar e houve a [nome de uma auxiliar], ela estava como... depois entretanto ficou, gostamos muito do trabalho

dela e recrutámo-la, mas entretanto nós temos mais uma pessoa que está de baixa, quando essa pessoa vier, eu não sei porque isto, o facto de sermos uma IPSS, Instituição Particular de Solidariedade Social, todo o dinheiro, nós não temos o dinheiro, não somos como o colégio privado que com o dinheiro que temos a mais serve para investir no que quisermos e a creche o facto de agora ser gratuita, isto faz com que a Segurança Social paga quando der, portanto nós estamos aqui a fazer uma gestão de um dinheiro que nem existe. Uma família de 400 e tal euros não paga nada. Esse dinheiro não existe, a Segurança Social há de pagar quando for, mas isto para dizer o quê, por muito que enquanto a direção, claro não faz sentido nenhum, é preciso mais uma pessoa, não tenho condições, não dinheiro, não financeiramente suporte para isso. A rede pública não tem melhores condições às vezes, agora já está no 1.º ano, mas no ano passado estava num jardim de infância, as condições são três auxiliares para quatro salas e elas vão rodando às vezes, são três, pronto são quatro, mas a auxiliar não está sempre fixa na sala e as auxiliares é que fazem a limpeza, portanto há momentos que a educadora já está sozinha, aqui a IPSS é diferente. É giro vocês verem as realizadas, conhecerem as realizadas. As auxiliares aqui não fazem limpeza, na rede pública fazem, ah..., também não têm grande apoio para as crianças com Necessidades de Saúde Especiais, também não tem mas pronto agora ponho-vos aqui também só mais um desafio para reflexão, em creche, elas são 18 crianças para uma educadora e uma auxiliar... portanto num dia também, num intervalo vosso venho dar aqui à creche, é muito interessante verificar, observar os outros contextos, no recreio é uma auxiliar e uma educadora com 18 crianças que têm que descer as escadas e que não se sabem organizar dizer, eu tenho que ir aqui, não cumprem uma ordem, portanto é complicado duas para 25 crianças entre os três e os cinco anos, mas depois se calhar também é complicado 18 para duas de dois anos, portanto, é profissão, é um desafio.

E2 – É estrutural, é mesmo um programa estrutural.

CP – Mas não desistam [risos]. Depois de acabar a entrevista tenho que vos dar alguns conselhos [risos].

E1 – **Qual a sua perspetiva sobre o processo formal da avaliação de qualidade da valência de pré-escolar?**

CP- Relativamente a nós ou às crianças? É que nós não temos avaliação de desempenho.

E2 – Eu acho que é em relação a toda a instituição

CP- Falta-nos um bocadinho mais de trabalho em equipa, agora já estamos a retomar as reuniões de coordenação, mas pronto a coordenação sou eu, é a diretora-técnica que agora este ano e já desde o ano passado que está ali a assumir um bocadinho as funções também da secretaria porque

a senhora da secretaria saiu e depois é a professora do primeiro ciclo que é coordenadora, diretora pedagógica e é a [nome da coordenadora pedagógica do 1º Ciclo] que é professora de primeiro ciclo e que é a coordenadora pedagógica. Nós agora estamos a retomar as reuniões e, portanto, espero que isso traga um bocadinho mais de benefícios e de... a avaliação existe, nós não temos avaliação de desempenho e portanto espera-se...olhem as vossas reflexões também são importantes, quem vê a instituição de fora, questionar para nos ajudar, para ajudar as educadoras cooperantes. Sabem que nós gostamos muito de aceitar estagiárias, claro obviamente que é mais um recurso para nós mas não é tanto por isso. Aquilo que nós ganhamos com as vossas reflexões...

E1 – uma outra perspectiva

CP- É, é muito rico. Mais que não seja ao colocarem uma questão já nos estão a fazer...

E2 – pensar sobre

CP – Pensar sobre. Por isso nunca deixem de, e eu acho que vocês estão à vontade com as vossas educadoras, pronto umas mais falantes do que outras, mas acho que podem contar com isso

E2 – Ou seja não há ninguém externo que venha fazer algum controlo de qualidade, não sei se das práticas...

CP – Não, não. Vêm as inspeções de acompanhamento. Segurança social vem à creche e vem de vez em quando a do Ministério. Mas não, assim nesse sentido como a rede pública tem, não. Quem faz a avaliação da rede pública é uma coordenadora que tem sala, portanto supostamente eu deveria fazer a avaliação das minhas colegas, mas acho cruel. Tinha de começar...tinha que me fazer primeiro a minha. Mas...

E2 – aí está a diferença entre a parte da mediadora e da coordenadora

CP – Sim, por exemplo não é, porque é complicado. Eu fiz uma pós-graduação o ano passado sobre a interação entre o pré-escolar, o primeiro ciclo, com o primeiro ciclo e tinha uma colega minha que era coordenadora e não desejava a ninguém. Tinha 17, 17 equipas, era assim uma coisa...tudo espalhado, era no norte, era uma coisa que não tem explicação. Claro que às vezes fico atrapalhada com a quantidade de coisas e limitações e fragilidades que temos, mas depois a teoria da relativização ajuda imenso a pensar nas outras realidades e eu acabo por me encaixar bem com esta. A avaliação das crianças, que eu sei que não era essa a pergunta, é algo que depois deixamos para falar quando o telefone acabar. Sobre o que é que vocês veem sobre a avaliação das crianças, ou depois também um dia destes gostava de marcar, de vos marcar uma entrevista. Também estou curiosa com isso.

E2 – eu ia sugerir uma coisa, eu acho que era interessante nós, pronto lá está a Sara também já disse que não há muito tempo para fazer isso com as próprias equipas mas eu acho que era muito rico se nós marcássemos algum tempo somente para refletirmos sobre aquilo que estamos a ver

CP – Sim, mas tu podes fazer isso com a tua educadora cooperante. Podes-lhe pedir esse tempo, a [nome da educadora] no noutro dia falou-me que gostava de fazer, não sei se calhar não foi...

E2 – Sim também gostava de pedir

E1 – Nós as vezes fazemos, já nos reunimos por duas vezes

E4 – Eu costumo fazer, a [nome da educadora] e a [nome da auxiliar] fazem às terças-feiras. Eu foi a semana passada, à duas semanas acho eu, a semana passada foi feriado

CP – E foste?

E4 – Fui, mas foi a reunião basicamente a dar as informações do que é que ia acontecer.

CP – Essa reunião de meia hora que a Beatriz está a falar já todas se aperceberam que cada sala faz e é um dos critérios de uma proposta que a pedagogia faz porque aquilo que se fala em sala, quando a educadora chega e faz só aquela passagem de recados, não é uma coisa, não é um momento muito interessante. Para já porque a educadora tem mesmo de estar disponível para a criança e neste contexto tirar a educadora com a auxiliar tem-nos ajudado muito em algumas...formalizar esse momento. Mas eu acho...vocês têm feito registos? Têm partilhado com as educadoras?

E1, E2, E3 e E4 – Sim

CP – E elas têm dado feedback?

E4 – A minha já viu disse que estava tudo ok

E2 – a minha educadora leu por alto mas lá está acaba por não ter muito tempo também para ler então

CP – Mas tu podes pedir-lhe para fazer um bocadinho o ponto de situação com ela, fazer uma reflexão, que é importante. Mas atenção que não se pode confundir reflexão com julgamentos

E2 – não, não, não é a parte do julgamento, é debatermos um pouco as ideias. Por exemplo, ainda no outro dia a minha educadora estava a falar que não sabia ao certo como é que havia de chegar às famílias e etc, e estávamos ali numa troca de ideias e acho que é esse momento da troca de ideias que acaba também por ser importante para nós, de percebermos

CP – Também não é nada bom o vosso horário. Vocês depois nunca ficam cá das 16h às 17h, era tão giro vocês também um dia fazerem uma reunião de equipa, era giro. Mas de facto não...

E3 – eu uma vez fiquei, mas como a [nome da educadora] tem de sair mais cedo

CP – Sim, mas isso resolvia-se. Mas nunca nenhuma estagiária ficou. Mas um dia temos que combinar uma reunião, vocês ficam cá mais um bocadinho e depois levam isso também convosco. (Foi contactada pelo telemóvel) Desculpem, estão a ver? Não posso. Choveu não sei onde, já deve estar uma sala qualquer com um teto a cair, pronto. É a tua? Não mas esta é outra... Ah, não deixem para amanhã o que podem refletir hoje exato, se for uma coisa mesmo muito imediata e também não é nada que hoje em dia, uma mensagem

E2 – sim nós vamos refletindo ao longo do dia, mas é somente quando há assim um bocadinho de tempo livre, refletimos

CP – Sim e fica tudo perdido. Se for comigo, não daria porque eu depois perco tudo

E1 – Como define e caracteriza a equipa integrada na valência pré-escolar?

CP – Olha eu vou-te ser honesta, eu quando desci da creche...eu fui educadora de creche, e trabalhava com a equipa de creche e era tudo muito fluido, tudo muito natural. Nós refletíamos, era uma linguagem muito... quando cheguei ao pré-escolar senti muitas barreiras, muitas barreiras. Tinha momento que eu não gostava muito de ir ter com elas, eu ficava nervosa porque aquilo era, lá está era mais julgamento do que reflexão. Eu não vinha nada habituada, eu conheço-as há anos, vejam não é? E foi difícil. Agora já estou super em paz, já...acho que elas agora são todas ótimas porque de facto fazem o seu trabalho, fazem um esforço enorme em estar e manter, isto não é fácil. Não é fácil. Por isso admiro-as muito e tenho que aceitar as limitações, não tem volta a dar. Por isso agora eu acho que elas são uma equipa interessante.

E1 – Que importância atribui ao trabalho de equipa e em que consiste um bom trabalho de equipa?

CP – Olha, nada se faz sem ser em companhia, nós somos seres relacionais. Esta coisa do cá dou-me bem, sempre me dei bem assim é super...não funciona, porque o facto de eu me dar bem comigo mesma não me serve para nada portanto tem mesmo de ser em equipa e em companhia. E aquilo que às vezes é a limitação ou o problema do outro, claramente pode ser transformado num problema que é meu e que eu própria nunca me tinha apercebido. Portanto eu acho que é a

comunicação. Aquilo que eu estava a dizer que às vezes sinto também alguma...digo não digo, também tenho que quebrar porque de facto temos de dizer, saber partilhar. Não é chegar e dizer tudo o que há da boca para fora, tudo o que eu tenho a dizer, não é preciso dizermos tudo o que temos para dizer, às vezes há coisas que não é preciso dizer. Mas, não deixar nada por dizer ou fazer e, acima de tudo, se decidir fazer isso, e falo por mim, não vou a remoer, a dizer que a outra continua a fazer aquilo porque depois se eu não fiz nada para ela mudar também não vou exigir que ela mude. Portanto está tudo na tua mão sempre em relação com alguém, isso é o melhor trabalho de equipa. Pronto, houve momentos lá no trabalho de equipa, que eu ia cheia de focos, encontrava focos. Era o foco da pedagogia, o foco do projeto educativo, era como é que se faz um trabalho e depois aquilo era só teorias, as pessoas depois tinham era outras problemáticas. Então, passámos para a parte do, ok então cada uma fala das suas problemáticas e isso começou a encaixar muito melhor, por isso é na comunicação e falar sobre as limitações de cada um, pronto que depois dão soluções, encontram-se.

E1 – Que tipo de decisões são tomadas no âmbito do pré-escolar e como são tomadas essas decisões?

CP – Sim, normalmente não costumo tomar assim decisões sozinha. Normalmente levo sempre uma costa quente de alguém. Ou vou ter com a diretora-técnica ou pergunto a alguma auxiliar, depende, depende da decisão que tiver que ser tomada. Mas normalmente pergunto sempre a opinião. Uma coisa que nós devíamos melhorar enquanto instituição é a comunicação e o timing. É sempre, não me perguntem porquê, é sempre tudo um bocadinho em cima. É de hoje para amanhã, é amanhã já é para ir, já é para fazer e por muito que nós identifiquemos isto, depois nunca encontrámos ainda bem a forma de fazer diferente. Então não há forma e é mesmo assim que funciona, não sei. Mas acho que às vezes pecamos por aí. Uma mudança é sempre ali tudo muito em cima. Há pessoas que vivem bem com isso e é para fazer, faz-se. Há outras que achavam que era preciso mais tempo, pronto.

E1 – Como caracteriza as interações e a comunicação entre os diversos intervenientes?

CP – É assim, eu acho que é boa...

E1 – se existe alguma partilha...

CP – Sim, eu acho que sim. Não há muito espaço para mais, mas acho que é, acho que ainda não encontrámos na totalidade. Mas não é porque não se queira. Acho que sim.

E1 – Na sua perspetiva há articulação e trabalho cooperativo entre os intervenientes? Como os caracterizaria?

CP – Lá está, nós temos as horas não letivas... imaginando, nós encontramos-nos a um quarto para as quatro. Primeiro começamos a falar de uma problemática e depois a seguir queremos tratar de um foco de intenção, o tempo vai e depois há tanta coisa que fica...nada é deitado fora, mas falta efetivamente um bocadinho mais de tempo. Não sei como é que de facto as escolas fazem. As políticas continuam a ser as mesmas, os tempos continuam a ser as mesmas coisas e exige-se e espera-se, mas de facto não sei, às vezes é preciso mais tempo. Agora pronto lá está, aqui já experimentei os dois modelos. O ano passado juntei creche e pré-escolar, esqueçam foi horrível. Era a equipa de creche super...uau isto é muito fixe, nós resolvemos. Porque a creche tem...é creche pronto. Esta equipa tem muito mais...premiável e faz. Era um problema, então mas faz-se assim. E o pré-escolar tinha outra perspetiva, era tudo down, down, down, isto não se faz, isto não acontece, isto não anda. Então, separei. Depois divido-me, segunda e terça estou com o pré-escolar, quarta e quinta estou com a creche. Depois há alturas em que nos apetece estar todas juntas. Ainda ontem estive a falar com, estivemos a falar sobre a documentação pedagógica. Era super interessante a creche...como a sala daqui está ocupada, estavam 3 da creche lá, outras estavam a fazer atendimentos porque depois a ideia é, como à segunda e à terça estou com o pré-escolar as educadoras de creche sabem que segunda e terça são dias que podem estar com as famílias. Depois às vezes eu afinal queria estar com todas e afinal houve uma que já marcou reunião com uma família, portanto ainda não descobrimos o modelo certo. Mas, a hora não letiva nós tentamos sempre que seja feita em conjunto porque acreditamos mesmo que sozinhas também não vamos a lado nenhum.

E1 – Como define o seu papel em todos essas dimensões (tomada de decisão, interação, comunicação, articulação...)?

CP – Não sei...como eu defino? Devia ser de mediadora, às vezes acho que em algumas também tenho que ativar um bocadinho mais se calhar...algumas decisões, as vezes também fico se calhar a espera que seja mais coletivo e o coletivo como não vem, eu fico um bocadinho a espera, mas pronto se calhar também posso avançar com um bocadinho mais de...

E1 – pois às vezes podem não estar todos de acordo e depois como é que...

CP – Pois, e depende da maioria. E depende, nós somos quatro. Eu normalmente sou aquela que se estamos três a dizer uma coisa, normalmente não insisto. A não ser que eu queira mesmo muito uma coisa, aí eu defendo até ao final mas senão, é a maioria.

E1 – Como encara e define as competências de supervisão que lhe são atribuídas?

CP – Não sei, podemos deixar isto para daqui a quinze dias? Não, estou a brincar. Tem a ver um bocadinho com isso. Neste momento, ao dia de hoje, estou um bocadinho dividida entre aquilo que eu espero vir a ser e aquilo que eu estou a ser. Portanto estou aqui um bocadinho...não posso dizer que sou uma...estou a fazer o papel como eu desejaria ou que estou a fazer o papel que as minhas colegas precisam, de todo. Acho que estou a fazer o papel que, neste momento, me é permitido fazer. Porque não estou a conseguir mais. O facto de eu ter ido para sala para já mexe comigo porque é outra vez envolver-me com um grupo, que é uma coisa que eu gosto. Depois a pessoa fica logo dividida. Houve um dia que eu saí dali daquela sala incomodadíssima com o facto de não haver materiais próprios para o tempo de chegada e para o tempo de acolhimento...a [nome da auxiliar] que era a auxiliar deixou que eles ficassem a brincar na área do jogo simbólico, que elas normalmente não deixam e eu também acho que não devem deixar da parte da tarde porque as interações, o acompanhamento não é igual portanto... só que ela como não sabia, naquele momento deixou. E aquilo foi, foi péssimo e eu estava tão frustrada com aquilo. Enquanto educadora só dizia, mas que raio de coordenadora é esta que não dá condições...mas eu pensei isto e quando saí porta fora para ir para a reunião pensei, mas agora eu sou a coordenadora, já não sou a educadora, sou a coordenadora e o tempo que eu demorei. Não é fácil para mim, portanto hoje estou aqui sentada desejosa de ir para dentro de sala e a ver as coisas a acontecer e eu aqui sentada sem muitas vezes conseguir chegar a tudo. Não é uma performance muito boa, para mim não é, não está a ser.

E1 – Qual é a sua perspetiva sobre a participação das famílias?

CP – Eu acho que há um antes covid e um pós-covid, não é? E depois o pós-covid, há aquelas famílias que aceitam bem isto tudo. Não temos famílias reclamadoras mas temos famílias que eu acho que gostavam de ser um bocadinho mais ativas e...e ativas. Não digo participativas, mas ativistas, não é? E também não estou a conseguir dar vazão, estou à espera que a [nome da diretora-técnica] me dê autorização para reunir com umas famílias, com uma família que quer muito contribuir para ideias para angariarmos dinheiro porque nós precisamos de dinheiro para a obra, portanto eu não quero reunir sozinha com ela, lá está. Se durante esta semana a [nome da diretora-técnica] não der nenhuma data, eu vou reunir sozinha com a família, pronto está decidido. Não vale a pena estar a espera sendo que para mim o ideal não era esse. Portanto eu acho que nós temos famílias mais conscientes sobre a importância da pedagogia, já não digo para a sua criança porque hoje em dia com as redes sociais aquelas...o bebé livre, o movimento bebé livre, não se tira fraldas, não sei se vocês acompanham os grupos das redes sociais. O movimento do desfralde que pode ir até aos cinco anos, o Baby-led Weaning que desde cedo a criança come e escolhe quando o quer fazer. O brincar lá fora, o brincar com lama, que já é uma coisa muito natural e nós

achamos que já estamos a fazer uma coisa espetacular, que é brincar com lama. Hoje em dia, já os pais acham que os bebés têm de brincar com a lama, portanto... E outro dia uma mãe veio fazer uma partilha aqui comigo na creche, que há uma escola aqui perto, que não é assim tão longe, que leva os bebés todos os dias para o exterior, leva as espreguiçadeiras É verdade, mas já viram a logística que nós temos? Não sei se já nos apanharam a descer com as crianças de um ano para ir ao recreio. É pesado, ou seja, eu não posso pegar em catorze bebés – esta sala daqui tem catorze bebés de um ano, onde 7 não andam. Se houvesse um escorrega? Bora lá, vamos todos os dias para o recreio, porque elas também querem muito ir para o recreio, mas é uma logística muito complicada para 2 pessoas.

E1 – Sim, sim. Pois. Ainda hoje começou a chover, estava um grupo lá fora e nós começámos – como estamos ali ao lado, vimos pela janela – começámos a perguntar se não era preciso ajuda. Eram não sei quantos, tudo debaixo do telheiro [risos].

CP – É horrível, acho que é horrível. Houve uma colega minha, no outro dia, ela diz que perdeu um, não sabia do miúdo. E eu disse “Então não sabe?”. “Estávamos no recreio, começou a chover...” [risos]

E1 – Sim, coitados [risos].

CP – Pronto, ou seja, os dois anos já têm uma rotina de recreio há dois ou três anos e eu queria muito implementar uma, mas não tenho recursos que cheguem para todos os dias ir. Mas isto para dizer, as famílias – não esquecendo, que eu gosto de falar – as famílias, acho que as famílias estão bem, mas se calhar se acontecessem mais experiências sensoriais, mais coisas, acho que elas gostavam mais. E depois aquilo que eu refleti ontem com as colegas e partilho com vocês, nós não documentamos, guardamos tudo para nós. Até acho que fazemos um trabalho vocês até dizem “a minha educadora é tão preocupada com os miúdos”, mas se isso não chega às famílias, pode não mesmo servir de nada. Quer dizer, serve porque a educadora sabe que está a fazer um bom trabalho e a criança feliz, atenção, mas não chega às famílias. Portanto, a participação delas é bem-vinda, eles podem vir à escola quando quiserem, entram quando querem, vocês já viram.

E4 – Não há algum tipo de estratégia do género, no final de cada dia ou no final da semana mandar um e-mail ou criar um jornal de sala, mas existe uma aplicação ou mandar por e-mail a dizer aquilo que foi feito durante o dia, com fotografias.

CP – Existe, mas nós acabámos com ela, que era a [nome da aplicação]. Só que nós não concordamos com esse tipo de comunicação. Quer dizer, não é não concordamos, é queremos combater esse tipo de ... entendes?

E4 – Pois, eu conheço um que até tem... acaba por dar as horas de entrada das crianças e essas coisas todas.

CP – Só que depois era mandar fotografia por fotografia. É sempre só uma fotografia. E não só, a diferença entre uma fotografia de uma criança a fazer uma construção... ela por si só é inválida: “Olha, o Manel hoje a fazer um lego”. Mas isso... que criança é esta? **E2**: É preciso ter contexto.

CP – É preciso ter o contexto e é preciso revelar uma criança *amazing*... As crianças vão... Olha eu tenho três filhos, eu sei que a mais nova está a aprender as vogais, que às vezes eu até digo “[nome da criança] então o a com o i é?, ela não diz “ai”. Eu sei que ela vai a aprender a ler, os irmãos já leram, ela também vai. Não é?! Portanto, eu sei que aquela criança vai saber fazer ler, mas é só isso que eu quero partilhar com a família? O que ela está a fazer?! Tenho de revelar uma criança desafiadora, de ser algo que quebre a imagem tradicional que nós temos de criança. E é aí que nós ainda não estamos a conseguir operar, estamos assim. Ok?! Às vezes há o cliché, “ah, nós vamos ao encontro das necessidades das crianças”, como se as crianças fossem debilitadas. Ao encontro das necessidades? Quais necessidades? Dos interesses! Ela não tem necessidades, ela tem interesses, não é?! Este tipo de desconstrução não é fácil. Respondendo à tua pergunta, poderíamos fazê-lo, e nós no ano passado tivemos isso e chegámos à conclusão que não nos serviu, que nós não gostamos daquela coisa do “esta semana fizemos”. A nossa formadora e nós acreditamos que não somos o diário de notícias. Há projetos que não têm um fim ou que têm uma continuidade. Agora, o que não está certo é que nem uma coisa, nem outra. E aí é onde eu acho que pode ser o nosso calcanhar de Aquiles.

E1 – **Como descreve e caracteriza as práticas de participação das famílias na organização que dirige?**

CP – É assim, não há um guião. Portanto, as famílias vêm sempre que querem, propõem sempre o que querem, podem dar ideias e nós, quando as famílias têm um problema, tentamos sempre melhorar. Como é que eu hei de explicar? Uma família diz ... sei lá. Imagina agora a [nome da E1] dizia “esta disse isto e era possível até fazer isso”. E nós dizemos “olha boa ideia, não tínhamos pensado nisso, vamos fazer”. Portanto, facilmente acolhemos e fazemos uma iniciativa que a família queira propor.

E2 – E acha que há essa iniciativa da parte das famílias?

CP – Eu acho que sim. Acho que sim. No ano passado, as estagiárias, houve uma delas que fez um trabalho sobre isso e a maioria do estágio sente-se valorizado. Se calhar precisam de mais – acho que sim – há de haver mais outro tipo de estratégias, mas nós notamos também muito que

às vezes, quando é uma coisa muito formal, os pais também não participam mesmo. Essencialmente, estas famílias daqui da creche, as educadoras mandam qualquer coisa e não há muita interação. A malta está muito cheia de coisas.

E1 – Que papel assume enquanto gestora na promoção dessa participação? Das famílias...

CP – Bom, agora quase que nem preciso de responder. Agora é zero, porque não estou a chegar a essa parte, agora ainda não estou. Pronto, é assim, se eu chegar a uma sala, quando agora for às salas e as educadoras disserem – já fiz muito mais esse papel, agora não estou assim –, mas se as famílias disserem “ah, não sei, porque estes pais não participam”, se calhar sou capaz de, no momento, encontrar em conjunto uma estratégia com ela, para fazer. Não te consigo arranjar um guião assim cliché para todos. Não consigo. Mas o meu papel é ajudar a encontrar ideias e soluções, sem dúvida.

E1 – Eu por acaso já pensei nisto e até é uma pergunta que tenho para fazer à educadora e tenho-me esquecido. Sentem que a língua é algum entrave?

CP – É um bocadinho.

E1 – Por exemplo, nas reuniões de pais, eu estou curiosa como será que funciona...

CP – Às vezes, eles não... pois eles não...

E1 – Porque há uns que não entendem, não é? Do pouco que vejo...

CP – Às vezes não veem, sim. Há duas questões. Uma é porque ... e outros é porque eles não têm muito essa natureza. Há determinadas culturas que a escola tem o seu papel e eles não precisam de ...

E1 – É uma questão cultural.

CP – É um bocadinho desta questão... desde que sejam bem tratados e afins. Nós quando fizemos esse plano de capacitação, apercebi-me que há *n* formas de fazer uma entrevista a famílias estrangeiras e que eu própria achei que quando às vezes faço já digo que sim, que eles são bem-vindos e nós não conhecemos nem metade das tradições, as culturas, não conhecemos. Tanto que, a primeira vez de que me apercebi disso foi aqui na creche. Uma colega que chamou... Olha, a [nome de uma criança] da tua sala – dirige-se para a E3 – a [nome de uma criança] estava aqui na creche e, no Natal, o pai veio buscá-la e a [nome de uma auxiliar de ação educativa] dizia “então, mas fique, entre” e tal. E o pai dizia não, não. E a [nome de uma auxiliar de ação educativa] dizia “o pai está mesmo a ser um bocadinho...” Pronto. E na cultura deles, no Uzbequistão, não é suposto haver festividade de Natal. Portanto, em vez de julgar, devíamos conhecer isto à priori.

Se eles não comemoram o Natal, não vão a festividades, por que carga de água é que o pai se sentia bem agora em entrar para dentro de uma sala, para uma festa?! Pronto, não tem mal nenhum o que ela fez, atenção, mas lá estávamos nós... [a entrevista é interrompida]. Às vezes acho que depois falta um bocadinho esse conhecimento assim, para poder apoiar. A língua, eu acho que é mais um entrave para nós, mas eu não sei qual é a vossa experiência. Mas eu acho que algumas educadoras esforçam-se um bocadinho ou não?”

E1 – Esforçam-se, dentro daquilo que...

E2, E3 e E4 – Sim.

CP – As primeiras entrevistas que eu fiz a crianças estrangeiras, já foi há muitos anos, era muito “Usa chucha?”, “Usa fralda?”. Hoje em dia, já faço uma avaliação em inglês. Portanto, isso muda também.

E4 – A prática também tem de ser... tem de servir para alguma coisa. Se estagnarmos, não vamos a lado nenhum.

CP – Pois é. Vocês falam inglês?

E1, E2, E3 e E4 – Sim.

CP – Então vocês podem ajudar também.

E4 – Se ouvir, eu percebo, agora falar...

E1 – **Em relação à comunidade, como descreve e caracteriza a relação do Pré-Escolar com a comunidade e o meio envolvente?**

CP – Eu tenho de dizer que é boa e nós vamos caminhar para isso. O projeto para este ano das salas está a pensar nisso, não sei se elas já vos falaram. Nós queremos ir às lojas aqui pedir materiais para as peças soltas, não sei se as educadoras já vos falaram sobre isso. A ideia é ir também, um bocadinho, à fábrica do café, pedir se têm café para deitar para o lixo, ir à florista buscar materiais. Portanto, queremos fazer essa com as crianças. É aberto. Às vezes temos parcerias interativas e já tivemos mais. O covid estagnou muito daquilo que nós fazíamos. Se vocês virem o nosso site – já foram ver o nosso site? – pronto, nós temos lá uma grande componente de parcerias com a comunidade, mas que, entretanto, o covid transformou... Pronto, não vale a pena iludirmo-nos de que não. Mas, somos bem-vindos com a junta de freguesia, articulamos bastantes coisas.

E2 – Então sente que, neste momento, ainda não há propriamente uma parceria com a comunidade, mas quer voltar a que haja.

CP – Não. Ela existe, não está é ativa, ela não está a acontecer. Lá está, como não há guião, o que é que eu acho que às vezes acontece com determinadas coisas, temos aquela do “temos de fazer”. Não temos, se não fizer sentido, não é preciso dizermos que nos damos bem com a comunidade. O propósito de nos darmos bem é o facto de precisarmos ou de estarmos abertos a. Nós fazemos imensas campanhas solidárias, se vier aqui alguém à nossa instituição, nós abrimos portas. A questão com os estágios: temos imensos estágios não só com a ESE, não é uma instituição tão formal, mas temos imensos estágios com escolas de auxiliares de ação educativa. Achamos mesmo que é importante esta componente. Ontem tivemos uma ação de voluntariado. Portanto, nós temos esta... mas não é só uma bandeira que diga” ah, damos bem com a comunidade”. Está bem, isso é tudo muito bonito para estar dentro de um projeto educativo. Desculpem, esta é a realidade. Aqui é, o que é eu faço com a comunidade? Amanhã eles vão passear e vão às compras. Podíamos só ter mandado vir os ingredientes, pronto. É este tipo de coisas que nós vamos querer.

E4 – Isso acaba por ser uma relação com o meio envolvente.

CP – Exatamente.

E2 – Pode falar um pouco sobre a ação de voluntariado?

CP – Sim. É assim, nós temos uma assistente social que é nova, chegou agora e, de facto, era uma das coisas que nós já queríamos implementar, ações de voluntariado. Eu própria já tinha dito à direção que gostava. Eu já fiz voluntariado num *Junior Achievement* e acho que é super rico fazer ações de voluntariado. E, de facto, nós tínhamos ali o economato cheio de tralha mesmo... papéis, papéis, papéis. E juntámos o útil ao agradável. Uma ação de voluntariado, para vir limpar o economato. Foi muito interessante, muito giro. Uma experiência muito gira, para os meninos também.

E2 – E até as próprias crianças acabaram por se envolver.

CP – Sim. Lá está, proposta que depois acabei... lá está, agora vou dizer isto não é... foi uma proposta que eu acabei por dar e também muito no sentido do projeto de transição. Não sei se vocês também já ouviram, que é ligar – e esta coisa de transição não é só dos dois para os três, ou dos três para os quatro, ou dos quatro para os cinco ou dos cinco para o 1.º ano – o projeto de transição vai sempre acontecendo ao longo do tempo, mas efetivamente vai dar uma familiaridade às crianças de cinco anos e que, para o ano, vão viver uma vida completamente diferente. Porque eu sou educadora e sou mãe e é um fosso gigante. Até podia pôr os miúdos todos os dias a fazer

fichas até chegarem ao 1.º ano, quando lá chegarem barravam à mesma em alguma coisa, isso garanto-vos. Pronto, é o processual, não sei. Se há outro modo?! Acredito que sim. Chegarem ao 1.º ano e fazerem ainda salas de transição, chegar o 1.º Ano e os primeiros contextos não serem logo “bora lá sentar todos na mesa, tirem lá os papéis de Pré-Escolar e a pouco e pouco ... um sonho. A malta nova que aí vem, trabalhem nisso.

E1 – Pronto, por fim, que papel assume enquanto gestora na promoção da relação com a comunidade?

CP – Sim... quer dizer, contribuir para ideias, ir buscando... já fiz o levantamento aqui das partes mais culturais e propor ideias. Ainda hoje mandei e-mail à [nome de duas educadoras], que estão responsáveis comigo na divulgação da programação cultural, faço assim um bocadinho essa parte. E desafio-as, mas depois também não sei se consigo criar condições. Olha... para ir amanhã, quase que já estávamos quase para desistir de amanhã. Amanhã vai a [nome da E3] passear, tenho de levar mais uma, e vai ela também [dirige-se para a E1] que não leva... falta um adulto. Por acaso, estão cá vocês, mas, ainda assim, falta mais um. Portanto, já estávamos quase para desistir, mas como vocês estão cá, vamos. Mas duas pessoas para ir acompanhar um grupo assim inteiro não dá, nós não temos mais pessoas.

E1 – Pois, sim, sim. Pretende acrescentar algo mais que considere importante aos assuntos abordados?

CP – Sim, era interessante... Vocês têm de fazer essa redação quando? Para entregar quando?

E1 – O relatório final? O relatório final é até fevereiro.

E2 – Nós entretanto, vamos tentar dividir isto, não sei...

CP – Não, não estava a pensar nisso. Estava a pensar que é de facto curioso, porque deparei-me a mim aqui a responder a umas certas questões que, claramente, apetecia-me estar a responder de outra forma daqui a uns tempos.

E2 – Sim, podemos tentar...

CP – Nem que depois me mandem o guião ou fazemos um encontro online, a ver se já há diferenças, porque é interessante. Eu percebo a questão das perguntas e, não estou com isto a dizer que vou ter um zero [risos], mas de facto há coisas que me deixam a refletir e que, efetivamente, não estão...

E1 – Porque ainda estão muito no início, não é?

CP – Sim...

E2 – Nós podemos mandar a transcrição e a [nome da coordenadora pedagógica] depois, mais para a frente, vê dentro daquilo que respondeu, se houver assim alguma diferença, e responde só àquelas que sente que...

CP – Sim, ou então encontramos-nos. Conseguimos um momento online. Vocês têm aulas à noite... também podemos fazer, era giro. Fica o desafio, não penses muito nisso agora. Não é preciso formalizarmos isto. Isto é só para vos dizer e para também vos deixar com esta questão da esperança, porque às vezes mesmo correndo tudo mal e espero que o estágio vos esteja a correr bem para vocês, enquanto pessoas e também enquanto profissionais. Mas, mesmo imaginando, a vossa vida futura, nunca estará tudo em pleno. Eu sei que isto é uma coisa que vocês ouvem “ah, isto não é tudo um mar de rosas”, não. Mas, acima de tudo, não é só ir a contar com isso, é saber mesmo estar lá, a lidar com. Não é?! Esta consciência que eu estou aqui a ter, que até me deixa um bocadinho incomodada, é agora agarrar nisso e trabalhar. Se é para me melhorar, vamos a isso.

E4 – Mas prefere que enviemos agora quando acabarmos a transcrição?

CP – Não. Quero, acima de tudo, que vocês ganhem alguma coisa com isto. Se não ganharem nada, arrumem isto a um canto.

E4 – Não, era só mesmo para a [nome da coordenadora pedagógica] também ter isto.

CP – Não, eu tenho autoconsciência. Se eu precisar de alguma questão, eu digo-te. Uma coisa que eu gosto muito de ver e, como sempre tive estagiárias, a [nome de uma ex-estagiária], que está aqui agora e a [nome de uma ex-estagiária], eu gosto muito de ler algumas reflexões, mas se as educadoras vos estão a fazer isso e se vocês se estão a sentir acompanhadas, tudo bem. Acho que é muito interessante vocês partilharem as vossas reflexões com as educadoras, para elas se reverem. Aliás, a documentação pedagógica tem muito esse papel, é – li a tua pergunta, também – eu se partilhar só as coisas com as famílias eu não estou a fazer grande impacto na vida da criança, nem na minha vida, enquanto profissional, porque eu estou só a mandar coisas para a família, a família diz “Ah, que giro, olha eles ali”. Aliás, há *n* situações no *instagram*, nas redes sociais, de crianças a fazer coisas. Aquilo é o momento, eu não sei... olha, vocês conhecem uma rapariga que é [nome da respetiva rapariga], no *instagram*? Vocês têm *instagram*?

E1, E2, E3 e E4 – Sim.

CP – Sigam a [nome da respetiva rapariga] por duas razões. Ela é ex aluna, foi minha e é uma rapariga muito interessante. Ela é educadora, é ama, faz uma perspetiva, às vezes um pouco

exagerada, tanto que há textos que eu nem leio, gosto de ver ali as dinâmicas dela. Mas ela, há uns tempos, fez uma partilha de uma publicação tão interessante de uma educadora, no Jardim da Estrela, foi com o grupo fazer a colheita do outono. A forma como ela descreveu aquilo é... a fotografia era lindíssima, porque a educadora disse “sorriam” e os miúdos estão todos com as folhas de outono. Aquilo era “não mexas aí”, “sai daí”, “não subas à árvore”, “já apanharam tudo?”, “ponham aqui tudo dentro do cesto”. É horrível, é horrível não, é gritante. A imagem que a educadora passou para as famílias, que é belíssima, qualquer um “ai, adorava que o meu filho andasse aqui, é espetacular” e o momento que foi vivido pelas crianças. Portanto, se eu enviar “esta semana fizemos” e as suas famílias – e sem duvida também preciso delas, senão se as famílias não estiverem satisfeitas bem que me posso preocupar com a documentação no papel, porque não tenho cá miúdos para fazer – ... mas aquilo que a documentação tem que me dizer é a mim. Portanto, vocês devolvem as vossas reflexões à educadora, estão a fazer também com que ela olhe para si e ver-se lá. E isso é interessante. A [nome de uma ex estagiária], no ano passado, fazia “a educadora não sei o quê... fez ... aconteceu...” e eu punha lá “e qual foi o seguimento disto?”, não é?! Porque a [nome de uma ex estagiária] não apanhou isso, não é?! Mas isso é importante ela ter apanhado. Ou então eu digo “eu não dei continuidade a isto, é muito mau, porque só fiz uma pergunta e a criança depois ficou...”. Estão a ver? Isto é muito interessante. Portanto, partilhem, mesmo que não seja assim uma coisa muito bem escrita, partilhem com elas. Em relação a esta, não preciso agora. Se vocês tiverem dúvidas, depois digam. O que eu estava a dizer era que, mais tarde, era interessante e aí sim, vocês dizerem, “olhe [nome da coordenadora pedagógica] está aqui, no meu relatório final, este excerto que apreciei ou que foi muito interessante quando a [nome da coordenadora pedagógica] disse isto ou aquilo e então, entretanto, conseguiu melhorar, mudar?” Não é melhorar, porque o melhor é o que eu tenho agora. Mas isto transformou-se no doce e isto podia ser. Mas isso depois deixamos que aconteça.

E1 – Necessita de algum esclarecimento?

CP – Não. Está tudo.

E1 – Agradecemos a sua participação.

CP – Agradeço.

Transcrição da Entrevista realizada no âmbito do tópico “Investigação em JI”

EE- Educadora Estagiária

CP- Coordenadora Pedagógica

EE- Antes de mais, gostava de agradecer a disponibilidade. Esta entrevista tem como objetivo obter informação para realizar o tópico da investigação em JI que se prende com a diversidade cultural e com os dias festivos. Com ela pretendo conhecer qual é a sua conceção sobre o conceito Dias Festivos e Diversidade Cultural, compreender de que forma é que os Dias Festivos são pensados e abordados numa perspetiva pedagógica e compreender como é encarada a diversidade cultural existente aqui na escola e como é que são adaptadas as práticas pedagógicas, nomeadamente, aquelas que depois se cruzam com os Dias Festivos. Garanto o anonimato dos dados. Toda esta entrevista vai ser confidencial. Posso gravar a nossa conversa?

CP- Sim.

EE- Pronto, depois irei devolver um exemplar do relatório e a transcrição da entrevista.

CP- Obrigada.

EE- A primeira parte da entrevista era para conhecer o seu percurso formativo e profissional, mas isso nós já fizemos na outra entrevista por isso acho que podemos passar. A primeira questão é então: o que entende por cultura?

CP- Por cultura... cultura é o acesso a diferentes formas de arte e de alguma forma de património, de história também e entendo como um conjunto de conhecimentos que a pessoa tem sobre a vida.

EE- Muito bem. A próxima questão, é então: que importância atribui à diversidade cultural existente aqui na Educação Pré-Escolar e como é que a caracteriza?

CP- A diversidade acompanha a envolvente aqui da instituição. É bastante diversificada, portanto, para nós é um prazer e até diria um certo orgulho ter tanta diversidade para as famílias que nos têm procurado nos últimos dois/três anos, há sentimos que também procuram e vêm isto como uma mais-valia e que até apreciam isso, mas houve anos, uns anos antes eventualmente até do confinamento, que havia famílias que se sentia que era uma questão haver tanta diversidade assim. As nossas principais barreiras, sempre foram as questões linguísticas das famílias e, eventualmente, o não conseguirmos chegar assim às famílias para conseguir auscultar bem todas as suas histórias.

EE- A próxima questão é: de que forma a utilização da Pedagogia-em-Participação, ou os seus princípios pedagógicos, contribuem para criar oportunidades de colocar em diálogo estas várias culturas?

CP- Pois. É uma pergunta interessante. Na verdade, a Pedagogia-em-Participação quer pela sua eticidade, portanto, a parte de ética, como na forma como ela é implementada, ela permite a diversidade plural, quer dos materiais, quer dos espaços, mas só esta ideia de acolhermos a voz da criança que era uma coisa que... não estou a dizer que não se fazia antes, mas que agora garantidamente todas as salas e todas as educadoras o fazem, trouxe-nos a oportunidade de acedermos a dados mais concretos sobre cada criança.

EE- Mais individuais.

CP- Mais individuais, é isso.

EE- A próxima questão é: que estratégias procura promover para integrar e valorizar estas diferentes culturas e que estratégias poderiam ser utilizadas para além destas?

CP- Pois. É assim, na verdade as salas é que estão muito responsáveis por isso, se calhar enquanto coordenação, ou enquanto filosofia de escola ainda não estamos a fazer um trabalho digno da diversidade que temos. Não estou a dizer que o que fazemos é mau, mas que podia ser mais potenciado. Nós já tivemos uma formação neste sentido e sabemos que, por exemplo, era importante termos fotografias de acolhimento das famílias na instituição, mais dizeres e frases escritas para esta diversidade do ponto de vista linguístico. Temos o cuidado de traduzir documentos, chinês, nepalês, portanto, temos este cuidado de traduzir. As salas começam a conseguir dialogar inglês, numa sala há sempre uma ou outra colega que já consegue dialogar, mas no que toca ao ponto de vista da individualidade da cultura sentimos que não estamos a conseguir fazer um trabalho de chegar às famílias, mas as famílias também muitas vezes assumem que se estão aqui é a vida que também querem assumir, portanto a cultura deles também não fica ... portanto, nós não os abafamos, não estamos a conseguir efetivamente explorá-los e incentivá-los a participar. Mas de facto, o convite a que a cultura possa ser expressa, o respeito, as questões da alimentação, dos... isso respeitamos, sim.

EE- A próxima questão é: o que é que são para si Dias Festivos?

CP- São dias que têm rituais, que conferem também a passagem do tempo e que são o marco de alguma história ou de alguma cultura, ou até de alguma família. Até mesmo na própria família, se houver uma família que tenha alguma tradição ou história...

EE- Existem depois dias festivos mais de cada um?

CP- Exatamente, sim, sim.

EE- Muito bem. Como é que são decididos quais os dias festivos ou épocas festivas a serem celebrados aqui no Pré-Escolar?

CP- É no plano anual de atividades, em conjunto com as coordenações da resposta social de creche, pré-escolar e primeiro ciclo.

EE- No momento destas decisões, como é que é tida em conta a diversidade cultural?

CP- Cada educador, cada responsável de sala, tenta perceber quais são as especificidades que tem ou alguma coisa e tentamos ir ao encontro disso. Também costumamos olhar para um mapa, aquele das festas, o que é que se podia explorar, mas de facto é mais ir ao encontro daquilo que as famílias têm e do que é podíamos fazer.

EE- E as famílias são ouvidas nesta decisão?

CP- Não, não. No plano anual de atividades não. Ainda não. Concordamos que devam ser, mas ...aceitamos, mas não estamos a conseguir.

EE- Depois ao longo do ano...

CP- Sim, ao longo do ano e nas reuniões de pais... e na verdade quando eu faço as admissões é logo uma carta que eu apresento às famílias. Dizer que somos uma escola aberta e que sempre que as famílias quiserem podem vir, seja pelas questões culturais ou não, numa atividade que queiram vir fazer. Portanto, a escola é aberta a isso, mas de facto, na formalidade, de participação do projeto educativo, de construção, ainda não.

EE- Ok. E acha que nesta decisão são tidos em conta os dias festivos da cultura predominante, ou os dias festivos que fazem sentido para as várias culturas?

CP- Pois, se calhar ainda...ouvindo a pergunta, ainda é da cultura predominante.

EE- Ok, e numa opinião um bocadinho mais pessoal, acha que faria sentido qual delas?

CP- Acho que fazem sentido as duas.

EE- Ou seja, festejar tanto da cultura predominante, como um pouco das outras?

CP- Exato. O que acontece é que as más experiências levam-nos às vezes a depois deixarmos cair alguns processos, porque eu lembro-me uma vez decidi, em conjunto com uma colega, celebrar o ano novo chinês e correu bem para as crianças porque foi uma festa, mas para a cultura chinesa não foi assim tão bom, porque eles não apreciam que essas situações sejam trazidas para a escola.

Essas são experiências pessoais, individuais e, portanto, o que nós sentimos foi que de alguma forma estávamos numa invasão ou numa...

EE- Mas porque é que acha que as famílias têm essa sensação?

CP- Eu não acho que eles têm... é porque eles na altura não colaboraram muito e disseram “ah, mas porque é que vão fazer isso?”...eles próprios, agora os outros acolhem muito bem. Quer as famílias, quer as crianças não são chinesas, neste caso. E depois nós ficámos sempre com esta sensação e refletimos um bocado sobre isto...não por causa disso que não o fazemos, não é, e mais uma vez eu digo, achamos é que às vezes as famílias ou por inibição ou porque a própria cultura assim o entende, não é. Que pode ser vivida, mais na família, uma coisa mais espiritual e que não é uma coisa que se transforme numa festa que nós se calhar culturalmente, portugueses, temos tendência a fazer tudo um bocadinho uma festa. Mas nós temos cá crianças hindus que trazem sempre coisas e comemoramos o *Diwali*, por exemplo, que é aquela festa das luzes que os indianos, não sei se é. É mais a cultura hindu que eles põem velas às portas das casas, pronto. Nós fazemos isso muito. Quem tem as crianças em sala. Lá está, a própria sala acompanha até com alguma facilidade, agora se isso está projetado em projeto educativo e plano anual de atividades, de uma forma abrangente, não.

EE- A próxima questão é: considere as iniciativas realizadas no âmbito do natal. Como é que acha que foi o envolvimento das famílias nestas iniciativas e o envolvimento das crianças?

CP- Neste concreto deste ano?

EE- Sim, este ano porque foi aquele que eu vivi, mas pode falar assim no geral, se quiser.

CP- De uma forma geral as famílias colaboram e este ano foi um ano diferente porque viemos de um pós-confinamento e foi a primeira festa a ser celebrada em conjunto. Escola aberta, com as famílias e foi maravilhoso retomar esse calor humano todo. Acho que as famílias, dos *feedback's* que fomos recebendo, estiveram muito satisfeitas, sentiram-se muito acolhidas e tomámos a decisão, quase à última da hora de cada sala fazer na sua, em vez de ser só... e sentimos que isso também faz parte, portanto, se nós escola também sentimos que cada sala precisa de ter o seu, eu acredito que a família também goste de ter a sua e que não seja uma coisa tão aberta.

EE- E sente que este sentimento de acolhimento foi também sentido pelas famílias e pelas crianças que não são da cultura portuguesa?

CP- Sim, desta vez acho que sim. Talvez, porque como digo, se calhar estávamos todos um bocadinho... não tenho ideia de nenhuma criança que tenha ficado fora ou que as famílias não tenham vindo. Nota-se muito que, culturalmente, as crianças sem ser da nacionalidade

portuguesa... eles só começaram a vir para a escola a partir dos três anos e agora nota-se que as crianças já estão a entrar na creche e, portanto, elas entrando na creche, de alguma forma, também começam cada vez mais a querer estar e viver muito estas ligações e estas dinâmicas. Eu creio que isso possa fazer a diferença. Alguns deles já são segundos filhos, ou seja, os primeiros filhos já cá estiveram e, portanto, eles já sabem. Agora sinto que há uma grande abertura para as comunidades também.

EE- Ok, pronto. Da minha parte está tudo, eu agradeço imenso a disponibilidade e a participação e gostava de questionar se tem alguma coisa que queira acrescentar ou especificar?

CP- Não. Gostava só de dar os parabéns pela escolha do tema. Acho que é muito interessante.

EE- Eu acho que desde o momento em que entrei nesta escola era aquilo que fazia mais sentido.

CP- Sim. Foi uma boa escolha, de facto se conseguires dar aí um bom... eu acho que sim, que nos vais dar uma oportunidade de reflexão depois ao lermos o teu trabalho de investigação e fiquei muito satisfeita por teres escolhido. É diferente do que alguma vez passou aqui por nós e queria deixar-te os parabéns por isso.

EE- Muito obrigada! Espero que corresponda às expectativas. Vou só deixar de gravar, posso?

ANEXO B. Excertos das RS

Semana de 31 de outubro a 4 de novembro de 2022

A semana que passou foi marcada, por um lado, pelos dias festivos do Pão por Deus e *Halloween* e, por outro lado, pelo surgimento de um possível projeto. Existiram ainda avanços relativamente aos consentimentos informados das fotografias que começaram a ser entregues na sexta-feira, dia 4 de novembro, tal como é possível perceber pelo seguinte excerto:

A mãe da LP chega à OS para ir buscar a filha. Relembro a educadora cooperante para entregar o consentimento informado à mãe da criança. A educadora diz para ser eu a falar com ela e a entregar (...) A mãe, de imediato, diz que autoriza e que assina já o consentimento. Assim, este é o primeiro consentimento para fotografias que tenho assinado (c.f. 6ª NC de dia 4 de novembro de 2022).

No entanto, por se ter começado a entregar estes consentimentos apenas esta semana pretendo refletir sobre estes e as questões éticas que os envolvem na próxima semana.

Assim, quanto aos dias festivos é possível mencionar que na OS apenas se festejou o Pão por Deus, - feriado que é culturalmente português. No entanto, na semana passada, na sessão de inglês, existiu um momento dedicado ao *Halloween*. A OS não proibiu nenhuma criança de celebrar o *Halloween*, se assim pretendesse, mas preferiu não dedicar nenhum momento em especial para a celebração da tradição inglesa que se tem vindo a espalhar por outros países, como Portugal. Esta decisão, segundo a educadora cooperante, foi tomada pelos elementos da equipa socioeducativa a nível geral.

Desta forma, tenho-me sentido numa situação dilemática, já que, compreendo que não se possa celebrar os feriados de todas as culturas e/ou religiões por uma questão de tempo e por um possível desconhecimento das especificidades de cada cultura. No entanto, celebrar apenas o feriado português terá sido a escolha mais adequada considerando a diversidade de culturas reunidas na OS? Não sendo possível ir ao encontro de todas as celebrações existentes, valorizo o respeito que foi manifestado tanto pela equipa socioeducativa como pelas crianças que acolheram de igual forma todas as crianças que quiseram ir mascaradas para a OS, por exemplo. Ainda assim, questiono-me como irá ser celebrado o Natal na OS, quanto tempo durará esta celebração, como se irá pensar na inclusão de crianças com religiões que não são as católicas e como reagirão as famílias perante as celebrações que não são as da sua cultura.

Esta não é uma questão que me passa pela cabeça apenas agora que estou na OS, já que já há muitos anos me questiono o porquê de o estado, que se afirma como laico, - não tendo,

portanto, nenhuma religião inerente, - define como feriados nacionais os dias que são um marco de uma religião, como é o caso do Natal e da Páscoa. Estes dois dias são feriado porque são a celebração de momentos da religião católica e as férias escolares acompanham os feriados pelo mesmo motivo. Onde é que ficam as celebrações das outras culturas e religiões?

Penso que estes dias continuam a ser feriado, ainda que o estado se afirme como laico, por uma vertente histórica, já que, em Portugal, a grande maioria da população era católica, mas será que nos dias de hoje ainda faz sentido que assim seja?

Não quer isto dizer que não se respeitem as tradições das outras culturas, já que observei que uma criança de uma outra sala do JI da OS faltou durante alguns dias para festejar o “*Día de los muertos*” e não houve qualquer problema com isso. Mas terá esta criança o mesmo espaço e tempo para festejar o *Día de los muertos*?

Estes dilemas parecem já ser algo antigo, já que, em 1999, na revista dos Cadernos de Educação de Infância, Estrela (1999) já abordava esta questão. A autora alertava para a necessidade de reflexão contínua em que se pusessem “em confronto diferentes perspectivas” (p.30) e em que se procurasse perceber de que forma se podia “conciliar o ideal de respeito ‘pela dignidade de cada família, sua cultura, costumes e crenças’ com as práticas socialmente dominantes no jardim da escola e com as suas festas que privilegiam uma religião, uma cultura, um grupo social?” (*idem*). Neste sentido, Estrela (1999) solicitou ainda que se pensasse sobre o lugar que “se atribui à cultura, costumes e crenças dos grupos minoritários” (p.30).

Ao longo da prática, tendo vindo a refletir em conjunto com as minhas colegas, e uma delas partilhou que teve conhecimento de uma educadora que teve problemas com uma família porque na sala de atividades insistia que todas as crianças arrumassem os brinquedos e limpassem, caso sujassem algo, assim como procuramos fazer na sala de atividades em que me insiro. Isto deveu-se ao facto de a família ter a visão de que os homens não trabalham em casa, não fazem lides domésticas e, portanto, não arrumam nem limpam. Assim sendo, o pai de uma das crianças soube que faziam com que o filho arrumasse e limpasse no jardim de infância e foi conversar com a educadora, exigindo que a criança não o fizesse.

No exemplo anterior, parece-me que estamos perante outro dilema e que, desta vez, a minha posição sobre o assunto não é a de dar abertura a que a forma da família ver o mundo tenha oportunidade de se fazer notar na sala de atividades. Aqui, defendo que se respeite a “dignidade (...) [da] família, [da] sua cultura, costumes e crenças” (Estrela, 1999, p.30), mas que se explique que na sala de atividades a criança terá de ser tratada de forma igual às outras, no que concerne às limpezas e arrumações. Será um contrassenso da minha parte por não colocar a hipótese de

existir diferenciação pedagógica neste caso, ou será apenas uma questão de não permitir que haja discriminação dentro da sala de atividades?

Nesta sequência, Estrela (1999) esclarece que é necessário que exista “sensibilidade às questões éticas, capacidade (...) [de] deliberação moral, (...) a empatia, [e] a coragem em defender posições” (p.31) nesta área profissional. Sobretudo, nesta Pedagogia-em-Participação que se tem vindo a implementar na OS, é necessário que se tenha em conta um dos eixos pedagógicos sugerido por Oliveira-Formosinho e Formosinho (2013) - “o eixo de pertencimento e da participação” (p.34). Segundo os autores anteriormente mencionados, uma das intenções para a ação patentes na Pedagogia-em-Participação, é de tornar claro o respeito “pelos crianças e famílias” (p.34) e que se tente “incluir as culturas familiares” (Moll, Amanti, Neff & Gonzalez, 1992, citados/as por Oliveira- Formosinho & Formosinho, 2013, p.34).

Referências

Estrela, M.T. (1999). Ética e formação profissional dos educadores de infância. *Cadernos de Educação de Infância*, 50, 27- 32.

Oliveira-Formosinho, J., & Formosinho, J. (2013). A perspetiva educativa da Associação Criança: A Pedagogia-em-Participação. *Modelos Curriculares para a Educação de Infância: Construindo uma práxis de participação*, 4, 25-55.

Semana de 14 a 18 de novembro de 2022

(...) Como ponto positivo desta entrada destaco o porteiro que todos os dias recebe as crianças com um sorriso no rosto e uma simpatia ímpar para com todas as crianças e famílias, ajudando a fazer entrar os carrinhos de bebés, por exemplo. Foi por vê-lo no primeiro dia a receber as crianças que fui capaz de identificar que o local onde iria realizar a PPSII era ali. A entrada da OS não é acessível, sendo difícil a entrada de várias pessoas ao mesmo tempo, de carrinhos de bebés e de pessoas com mobilidade reduzida. Diria mesmo que é extremamente difícil que uma criança ou um/a funcionário/a com mobilidade reduzida frequente esta OS, pois além da porta estreita e dos degraus para entrar na mesma, existem ainda outros lances de escada. (...)

Semana de 28 de novembro a 2 de dezembro de 2022

A presente reflexão surge pela necessidade de refletir sobre as dimensões que ponderei investigar no contexto da PPSII, pela necessidade de compreender um pouco melhor os temas, de saber que informações já existem sobre os mesmos e quais poderão vir a ser os objetivos da minha investigação.

Algo que, sem dúvida, faz com que esta OS se destaque de todas as outras que já conheci é o facto de nela ser possível encontrar crianças, famílias e até funcionárias de diferentes culturas, não só com “diferentes traços fenotípicos como [com] heranças culturais diversas” (Marques & Borges, 2012, pp.81-82). Segundo o Dicionário Priberam (s.d.), cultura pode ser definida pelo “conjunto de características morais, intelectuais, artísticas e dos costumes ou tradições de um determinado povo, nação, lugar ou de um período específico” (secção 10). A OS é uma “pequena comunidade que abarca e representa a diversidade do mundo” (cf. Site da OS, secção “Home”) e, portanto, é um “espaço da infância” (Moss & Petrie, 2002, citados/as por Vasconcelos, 2007, p. 113) onde se intensifica a necessidade de reflexão sobre a interculturalidade e a forma como nós, enquanto profissionais da Educação de Infância, poderemos realmente fazer com que a OS seja um espaço da infância intercultural.

Na perspetiva de Moss e Petrie (2002) citados/as por Vasconcelos (2007), ao se falar em “espaço da infância” (p.113), fala-se num espaço que simboliza uma casa, num espaço que é social, cultural e discursivo, onde existe um encontro entre crianças e adultos/as, onde se coloca “o presente em primeiro plano” (*idem*), não sendo este um local de apenas “preparação para a vida” (*idem*). Um espaço da infância é um local onde as crianças são incluídas nas tomadas de decisão, onde “são reconhecidas como cidadãs com direitos, (...) agentes das suas próprias vidas, mas, também, interdependentes dos outros, co-construtores de saberes, de identidades e de cultura” (Moss & Petrie, 2002, citados/as por Vasconcelos, 2007, pp. 113-114). O espaço da infância é, assim, um espaço “para todas as crianças numa base democrática” (Moss & Petrie, 2002, citados/as por Vasconcelos, 2007, pp. 113-114) e onde se cruzam “diferentes grupos sociais” (*idem*).

Na minha perspetiva, é assim que um Jardim de Infância deve ser. No entanto, reconheço que, tal como Marques e Borges (2012) afirmam, a “coexistência de diversas culturas (...) e o reconhecimento de que todas elas possuem igual valor e dignidade coloca, inevitavelmente, desafios à educação” (p.82). Assim sendo, o desenvolvimento de práticas pedagógicas que tenham em vista uma educação intercultural torna-se numa “questão complexa, atravessada por tensões e desafio” (Aranda & Silva, 2019, p.101), desafiando “o/[a] (...) educador/[a] de infância a uma permanente articulação entre os conteúdos, os processos de ensino/aprendizagem e a realidade sociocultural envolvente” (Marques & Borges, 2012, p.99). Enquanto procura resolver este conflito o/a educador/a deve de ser, na perspetiva de Marques e Borges (2012), “capaz de identificar com rigor o «mosaico cultural» que o/[a] rodeia e conhecer, com a profundidade possível, os traços culturais e identitários das crianças com quem trabalha” (p.99).

Cardona *et al.* (2015) reforça que o “pluralismo cultural e a prática da interculturalidade” (p.41) necessita de reflexão, do “genuíno pensamento crítico” (*idem*), e que esta deve ser uma preocupação de todos/as os/as que possuem “responsabilidades educativas” (*idem*). Isto porque, segundo os mesmos autores, as situações dilemáticas sobre a temática surgem “a toda a hora e não parece haver receitas consideradas adequadas a todas as situações a enfrentar” (Cardona *et al.*, 2015, p.41).

Assim sendo, surge o meu interesse em procurar trazer à discussão, à reflexão por parte daqueles que compõem o espaço da infância que é a OS, nomeadamente, o Jardim de Infância, - crianças, famílias, coordenadora pedagógica, educadoras e auxiliares - a questão do “pluralismo cultural” (Cardona *et al.*, 2015, p.45) e da “prática da interculturalidade” (*idem*). Penso que, partindo das reflexões realizadas pelos/as diferentes intervenientes, seria pertinente compreender os diferentes olhares e estratégias para o fazer transparecer na prática pedagógica e, talvez, proporcionar novas perspetivas sobre o “pluralismo cultural” (Cardona *et al.*, 2015, p.45) e sobre a “prática da interculturalidade” (*idem*).

À luz deste “pluralismo cultural” (Cardona *et al.*, 2015, p.45) e da “prática da interculturalidade” (*idem*) pensei em procurar compreender as perspetivas dos/as intervenientes da Educação Pré-Escolar sobre as épocas festivas. Este interesse surgiu numa aula da eletiva de Educação de Infância, Famílias e Contextos onde este tema foi abordado. Sempre que pensei sobre épocas festivas pensei nos dias do nosso calendário que estão definidos como feriados nacionais e que estes feriados refletem, maioritariamente, os dias marcantes da religião católica apostólica romana, o que nunca me fez muito sentido sendo que o Estado Português se afirma como um Estado Laico – sem religião inerente. Reconheço que em tempos, grande parte da população de Portugal era da religião católica, mas hoje em dia, numa sociedade plural, será que estes feriados ainda fazem sentido? Nesta aula percebi que existem várias perspetivas daquilo que são os dias festivos. Além disso, ao se falar sobre a questão do Estado se afirmar como laico e de se celebrarem, nos Jardins de Infância, geralmente, apenas os feriados marcados no calendário nacional, a professora colocou uma questão que me tem feito pensar: “Defendemos uma educação também ela laica ou uma educação multicultural?”

Esta questão fez-me bastante sentido e rompeu com aquilo que até agora tenho vindo a pensar já que numa educação laica, não se festeja nenhum dia/época festiva que seja influenciado pela religião, já na educação multicultural (depois da presente reflexão prefiro referir-me a uma educação intercultural) procura-se abordar todos os dias festivos inerentes às diferentes culturas, sejam eles influenciados pela religião ou não. Assim, questiono-me também se se deve procurar celebrar todos estes dias, exaltando todas as culturas, se se deve procurar celebrar apenas os dias que fazem sentido ao grupo de crianças e adultos/as do Jardim de Infância, indo ao encontro

daquilo que cada um defende, ou se se deve ir pela maioria e procurar celebrar os dias festivos que correspondem aos dias festivos da cultura que está em maioria no JI. Enquanto futura profissional da Educação de Infância, considero que iria procurar saber quais são os dias festivos que realmente são marcantes para cada uma das pessoas que integra o grupo e festejar esses mesmos dias. No entanto, seria interessante tentar perceber quais são as perspetivas existentes no contexto da PPSII.

Cardona *et al.* (2015), alerta para o facto dos desafios que atravessam o “pluralismo cultural” (p.45) e da “prática da interculturalidade” (*idem*) residirem na “dialética entre igualdade e diferença” (p.49), já que é necessário pensar em como “superar toda a desigualdade e, ao mesmo tempo, reconhecer as diferenças culturais” (*idem*). Os autores mencionam ainda que a “questão está em como trabalhar a igualdade na diferença, e aí é importante mencionar (...) Santos (2006) (...) [quando este menciona que] <<temos o direito a ser iguais, sempre que a diferença nos inferioriza; temos o direito de ser diferentes sempre que a igualdade nos descaracteriza>>” (*idem*).

Posto isto, penso que esteja clara a pertinência da abordagem destas temáticas. No entanto, irei ainda continuar a refletir se deva focar a investigação na questão dos dias festivos que tanto já me fez pensar ou se devo encontrar outro foco.

Referências:

- Aranda, P. D. S. & Silva, A. M. D. V. (2019). Interculturalidade e educação: uma reflexão sobre as políticas multiculturais de educação. *Trayectorias Humanas Trascontinentales*, (4).
- Cultura. (s.d.). In *Dicionário Priberam da Língua Portuguesa*. Consultado a 11 de dezembro de 2022 em <https://dicionario.priberam.org/cultura>
- Entrevista realizada à Coordenadora Pedagógica da Creche e da Educação Pré-Escolar. (2022).
- Marques, J. F., & Borges, M. G. (2012). A educação inter/multicultural no jardim de infância. Os livros infantis e as suas imagens da alteridade. *Educação, Sociedade e Culturas*, (36), 81-102.
- Site da OS. (2019). *Como apoiar*. Consultado no dia 11 de dezembro de 2022.
- Vasconcelos, T. (2007). *A importância da educação na construção da cidadania*.

Semana de 5 a 9 de dezembro de 2022

À semelhança do acontece com o processo de desfralde, este é um tema em que as decisões decorrem da comunicação e do acordo entre as famílias e a educadora cooperante. Imagine-se que a família de uma determinada criança diz à educadora cooperante que a criança

já não vai dormir mais a sesta, mas a educadora considera que a criança ainda não está pronta para que isto aconteça, a educadora irá conversar com a família e apresentar os seus argumentos. De entre estes argumentos poderá estar um dos riscos apontados por Vasconcelos *et al.* (2017), membros da Sociedade Portuguesa de Pediatria, que alertam que a

privação do sono na criança está associada a efeitos negativos a curto e a longo prazo em diversos domínios, tais como o desempenho cognitivo e aprendizagem, a regulação emocional e do comportamento, o risco de quedas acidentais, de obesidade e hipertensão arterial (Vasconcelos *et al.*, 2017, p.1).

Além destes riscos, Lopes *et al.* (2016) apontam ainda que os “hábitos de sono inadequados” (p.212) podem conduzir a alterações a nível do crescimento das crianças. Perante esta explicitação, é possível compreender o porquê dos profissionais de saúde, nomeadamente, da Sociedade Portuguesa de Pediatria, sugerirem que as crianças durmam a sesta até aos seus cinco/seis anos. As aprendizagens e o desenvolvimento das crianças dependem grandemente do “desempenho cognitivo, (...) [da] regulação emocional” (Vasconcelos *et al.*, 2017, p.1), do seu bem-estar, de forma geral, na qual também se inclui a ausência de problemas de saúde como os apontados anteriormente.

Desta forma, é fulcral que as Organizações Socioeducativas da Educação Pré-Escolar, promovam este período de descanso, não no sentido de obrigatoriedade, mas no sentido de dar essa oportunidade às crianças e famílias. Sendo que a OS onde decorre a PPSII tem a particularidade de oferecer esta hipótese às crianças e famílias, a educadora cooperante revela que acredita que esta pode ser uma característica que faz com que as famílias escolham esta OS para as “suas” crianças. O facto da OS proporcionar o momento da sesta faz com que esta se distinga de outros Jardins de Infância, sobretudo dos Jardins de Infância da rede pública, já que nestes “a prática da sesta é habitualmente realizada até aos 3 anos” (Vasconcelos *et al.*, 2017, p.1) e, a partir desta idade, “deixa de ser facilitada ou permitida” (*idem*).

Referências:

Brazelton, T. B. (2000). O grande livro da criança (3.^a ed.). Editorial Presença.

Cohen, R. A. S. (2021). O entendimento de professoras e familiares referente ao processo de desfralde de crianças bem pequenas [Dissertação de mestrado, Universidade Federal de Santa Maria – Centro de educação]. Repositório Digital da Universidade Federal de Santa Maria. <http://repositorio.ufsm.br/handle/1/20651>

Lopes, S., Almeida, F., Jacob, S., Figueiredo, M., Vieira, C., & Carvalho, F. (2016). Diz-me como dormes: hábitos e problemas de sono em crianças portuguesas em idade pré-escolar e escolar. *Nascer e Crescer – Birth and Growth Medical Journal*, 25(4), 211-216.

Vasconcelos, A., Prior, C., Estevão, H., Loureiro, H.C., Ferreira, R. & Paiva, T. (2017, 1 de junho). *Recomendações SPS-SPP: Prática da Sesta da Criança nas Creches e Infantários, Públicos ou Privados*.

Semana de 2 a 7 de janeiro de 2023

A presente reflexão surge da necessidade de caracterizar a relação da OS, nomeadamente da sala 10, com a comunidade envolvente e com as famílias deste mesmo grupo de crianças. Embora estes dois tópicos em concreto não sejam solicitados no documento orientador do relatório da PPSII, penso que sejam cruciais para a construção de uma prática pedagógica de qualidade e significativa para as crianças, tal como é evidenciado por Vasconcelos (2014) quando esta cita um dos estudos produzidos pela OCDE (2012) que aponta a tentativa de “envolver famílias e comunidades” (p.60) como uma das componentes que integram as “orientações políticas e pedagógicas” (*idem*) estabelecidas pelo grupo.

Assim, caso não me seja possível incluir uma caracterização destes dois tópicos no relatório pela questão da quantidade de palavras permitidas, poderei remeter os/as leitores/as para as reflexões. Desta forma, esta semana irei focar-me na relação com as famílias e, numa outra reflexão, irei debruçar-me sobre a relação da OS com a comunidade.

O JI deste contexto integra-se na Pedagogia-em-Participação, a qual dirige a sua “primeira preocupação pedagógica” (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013, p.15) para a “criação de um clima de bem-estar para crianças e famílias, onde as identidades plurais são bem-vindas e respeitadas” (*idem*), promovendo assim o desenvolvimento de laços. No âmbito da “pedagogia de laços” (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013, p.15), os autores mencionam ainda que a promoção destes com as famílias “são sentidas pela criança e facilitam o desenvolvimento de sentimentos de pertença ao centro” (*idem*) evidenciando-se, uma vez mais, a importância da relação entre a OS e as famílias. Além disso, permite uma melhor compreensão da “história de vida” (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013, p. 30) das crianças que se foi formando, ao longo do tempo, em interação com os contextos em que se inserem, sejam eles os contextos “familiares, (...) comunitários (...) [ou] sociais” (*idem*).

Neste sentido, é possível mencionar que das famílias das 25 crianças, uma é monoparental, outra apresenta uma outra situação familiar em que os pais estão divorciados e as restantes apresentam uma estrutura familiar nuclear. Além disto, é de salientar que duas crianças da sala 10 são irmãs gémeas e, portanto, os dados familiares são os mesmos. Em média, o agregado familiar das crianças do grupo 10 é composto por cerca de quatro pessoas. Continuando a analisar os dados do estudo socioeconómico a que tive acesso (Anexo G do relatório da PPSII) é possível mencionar que a maioria das famílias completou o ensino superior (licenciatura, bacharelato, mestrado ou pós-graduação), que existem seis mães ou pais desempregados e que as/os restantes têm profissões variadas. Por fim, considero importante referir que as nacionalidades das famílias variam entre portuguesa, sendo esta a nacionalidade da maioria dos elementos dos agregados familiares, nepalesa, francesa, guineense, italiana, angolana, brasileira, moldava, britânica e chinesa.

Apresentados alguns dos dados sociodemográficos das famílias, passarei a explicitar algumas das características das mesmas, com base nas NC e entrevistas realizadas à educadora cooperante, à auxiliar T e à coordenadora pedagógica da Creche e Educação Pré-Escolar. É de salientar que a informação presente, eventualmente, no projeto de grupo também seria importante para uma caracterização mais completa, no entanto, até à data, ainda não foi elaborado e, portanto, não será tido em conta. Ainda assim, tal como explicitado na 3ª NC de dia 2 de novembro de 2022, contribui com a ideia da educadora cooperante se basear na ficha das forças, riscos e conquistas que disponibilizei (tabela 1) para fazer a sua caracterização.

Ao longo da PPSII, foi possível reconhecer forças e, simultaneamente, conquistas feitas pelas famílias e pela OS na construção desta relação. Como forças, destaco a importância que as profissionais revelam atribuir a esta relação, sendo uma preocupação da CP explicitar às famílias, no momento das admissões, que “somos uma escola aberta e que sempre que as famílias quiserem podem vir” (cf. Anexo A). Existindo, também, “o convite a que a cultura possa ser expressa, o respeito, [e] as questões da alimentação” (cf. Anexo A) no que concerne às famílias com culturas diferentes da “portuguesa” / predominante. Da parte das famílias, reconhece-se que existiu, desde o início da PPSII, a iniciativa por parte das mesmas em conversar com as profissionais sobre questões que as inquietam como é o caso da situação apresentada na 2ª NC de dia 6 de janeiro de 2023:

Após conversar com a educadora cooperante sobre as atividades que iremos promover na próxima semana, a mesma conta-me que hoje a mãe da LF voltou a chamar à atenção e a alertar que W oprime a sua filha, usando este mesmo termo.

Uma das fragilidades refere-se à participação das famílias na vida do JI, ainda que esta tenha sido, simultaneamente, uma conquista já que ao longo do tempo, esta participação foi-se intensificando ou tornando-se mais evidente. Será que se deve ao tipo de abordagens da educadora cooperante (e minhas) que acabaram por ser mais motivadoras? Será que se deve ao ganho de confiança na equipa da sala de atividades, sendo que é o primeiro ano que a grande maioria das crianças está com a educadora AP?

Recordo que no dia 2 de novembro de 2022 – 3ª NC – a educadora cooperante contava que “este ano está a ser mais complicado estabelecer a comunicação com as famílias, já que esta tem sido feita apenas através de email ou presencialmente quando a família vem trazer/levar as crianças” e que no dia 4 desse mesmo mês - 2ª NC - a educadora AP contava que “outra educadora do Pré-Escolar já havia comentado consigo a falta de participação das famílias”.

De forma geral todas as famílias foram participando ao longo da PPSII, ainda que não da mesma forma e que o envolvimento das mesmas tenha sido díspar. Com o projeto dos polvos, foram contribuindo com algumas respostas, ou com telefonemas como foi o caso da tia da IS que é bióloga e a ajudou a encontrar imagens e vídeos de polvos que deram origem a uma construção de um polvo em cartão feito em casa. Com a vinda à sala de atividades para contarem histórias e dinamizarem algumas atividades, onde partilharam com o grupo partes importantes da sua vida como é o caso da leitura da história do “Nadadorzinho” que deu origem ao nome do peixe da IS (c.f. 2ª NC de dia 9 de dezembro de 2022). Com a companhia em saídas ao jardim ou até mesmo marcando presença nos convívios proporcionados no âmbito das datas comemorativas, como foi o caso do São Martinho e do Natal, ou observando e comentando os cartazes que foram sendo expostos. **“Abertura eles têm, entendes, e nós gostamos que venham”** (cf. Anexo E).

A questão da disponibilidade que, fruto das questões laborais, sabemos ser pouca é um dos motivos que a EC aponta para que a participação das famílias seja mais elevada (cf. Anexo E). Além disso, a A1 – auxiliar T – realça que

convidamos os pais para virem à sala, fazer uma atividade, falarem sobre o que entenderem, mas apercebo-me que os pais das crianças de culturas diferentes, do Nepal ... não vêm falar sobre. Não sei se é porque não têm tempo, se não perceberam, mas nós vamos ao encontro e às vezes até falamos o nosso inglês [risos], o inglês que conseguimos porque pronto também é uma coisa que se calhar temos que melhorar mas conseguimos, conseguimos chegar aos pais e comunicar com eles, só que não sei... (cf. Anexo C).

Evidenciado aquilo a que a CP define como as principais barreiras: “as questões linguísticas das famílias e, eventualmente, o não conseguirmos chegar assim às famílias para conseguir auscultar bem todas as suas histórias” (cf. Anexo A), à “individualidade da cultura” (*idem*).

Sobre as questões linguísticas, é de salientar que tem sido uma preocupação minha ao longo da PPSII traduzir todos os consentimentos para inglês, mas reconheço que não é o suficiente, até porque não sei até ponto as famílias que não têm o português como língua materna, compreendem o inglês. Além disso, reconheço que na documentação pedagógica que tenho feito não tenho incluído nada em inglês o que não devia acontecer porque se é da minha preocupação que as famílias realmente compreendam os consentimentos para que os assinem com total consciência, porque é que me tem falhado a comunicação daquilo que é o dia a dia das crianças, sendo este tão ou mais importante que os consentimentos?

Ainda no seguimento daquilo que a CP indicou como as principais barreiras, é de salientar que surgiram algumas interrogações pertinentes para a investigação. Sobre os dias festivos de outras culturas, a cp revela que já se tentou festejar o ano novo chinês na OS e que as famílias da comunidade chinesa não acolheram bem a ideia. Terá sido por inibição, por uma questão da própria cultura que entende que deve ser algo vivido “mais na família, uma coisa mais espiritual e que não é uma coisa que se transforme numa festa” (Anexo P- Transcrição da entrevista à CP, p.4)?

Referências:

Vasconcelos, T. (2014). *Tecendo tempos e andamentos na educação de infância*.

Oliveira-Formosinho, J., & Formosinho, J. (2013). *Pedagogia-em-Participação: a perspetiva educativa da Associação Criança*. Porto: Porto Editora.

Semana de 30 de janeiro a 3 de fevereiro de 2023

A presente reflexão irá focar-se no brincar, nomeadamente, no brincar no recreio e na natureza, em sequência de um dos momentos mais marcantes da semana para mim, enquanto futura educadora – 3ª NC de dia 1 de fevereiro de 2023.

Revisitando algum do *corpus* teórico já existente sobre a temática, é possível caracterizar o brincar como “um meio privilegiado para as crianças aprenderem a lidar com desafios, desenvolverem capacidades e conhecimentos úteis” (Pelligrini & Smith, 1998, citados/as por Bento & Portugal, 2016, p.87) que contribuem para a autonomia e autodeterminação, onde “a

criança transpõe o real para a fantasia e a fantasia para o real” (Azevedo, 2015, p.40) ressignificando e interpretando a “ação humana” (*idem*). O brincar é, portanto, o ofício das crianças, a sua tarefa de especialidade que se constitui como um dos direitos das mesmas proclamado na Convenção sobre os Direitos da Criança. É ainda nesta Convenção, nomeadamente, no “Comentário Geral nº 17 sobre o artigo 31º da Convenção sobre os Direitos da Criança” (Azevedo, 2015, p. 37) que se reforça o papel do brincar e do jogo na vida das crianças. Estes são “essenciais para a saúde e bem-estar, para a promoção da autoestima” (Azevedo, 2015, p.37), bem como para o desenvolvimento de competências de negociação, resolução de conflitos e tomada de decisões que contribuem, por sua vez, para o “equilíbrio emocional” (*idem*) das crianças. Os benefícios não param por aqui. Ao brincarem, as crianças aprendem, “exploram e experimentam material e simbolicamente o mundo à sua volta, vivem novos papéis e experiências através das suas ideias criativas e assim constroem a sua posição no mundo interpretando-o e conhecendo-o” (Azevedo, 2015, p.37).

Desta forma, torna-se claro compreender que “as crianças que têm ambientes propícios para brincar têm maior qualidade de vida, mais condições para desenvolver a sua criatividade, mais poder de iniciativa e maior motivação, além de desenvolverem habilidades físicas, cognitivas, emocionais e sociais” (Azevedo, 2015, p.37). Neste seguimento, o espaço de recreio exterior do JI constitui-se como um dos espaços privilegiados para que as crianças brinquem, e mobilizem todo o seu corpo “na exploração do meio, dos objetos e das próprias capacidades” (Thomas & Harding, 2011, citados/as por Bento & Portugal, 2016, p.91).

Este espaço de recreio, tal como Azevedo (2015) indica, deve seguir as normas estabelecidas no Despacho Conjunto nº 268/97 de 25 de agosto, procurando promover “ambientes diversificados” (p.37), capazes de suscitar “desafios e oportunidades de aprendizagem adequadas” (Herrington & Studtman, 1988; Maxwell, Mitchell & Evans, 2008, citados/as por Bento & Portugal, 2016, p.98), consoante os interesses e capacidades das crianças. Além disso, Cocito (2016) reforça ainda que o brincar “pode ser desenvolvido em meio à natureza, com poucos recursos e em relação constante com os pares” (p.94).

Em relação ao brincar na natureza, Cocito (2016) menciona que esta é uma forma de promover a vivência da “infância além dos muros e das paredes das escolas, ampliando (...) [a] relação [das crianças] com o mundo” (p.95). Nesta relação, as crianças podem ser “surpreendidas pelas possibilidades que o espaço natural oferece” (Cocito, 2016, p.97), já que este traz consigo “desafios físicos e estéticos que mobilizam as crianças a se aventurar” (Cocito, 2016, p.96).

A este sentido aventureiro agregam-se as preocupações dos/as adultos com os riscos que podem advir, podendo estes ser adotar um papel promotor ou inibidor de experiências que envolvam o risco nas brincadeiras. É de salientar que o risco é, muitas vezes, confundido com o perigo. Segundo (Bento & Almeida, 2012), estes dois conceitos divergem já que o perigo remete a “situações cuja probabilidade de dano é elevada e que podem conduzir a ferimentos graves ou à morte” (p.1310).

The discourses that surround us tend to focus us on the ‘darker’ side of risk – seeing the uncertainty, the possibility of failure, of injury. As teachers, however, it is important that we ensure that the positive aspects of risk are also acknowledge – the possibility of discovering that one is adventurous, daring, brave, strong, confident and successful (Stephenson, 2003, p. 42). (c.f. Bento & Almeida, 2012, p.1310).

Na 3ª NC de dia 1 de fevereiro, vendo o recreio livre, inclusive a área do recreio do 1º ciclo onde, habitualmente, as crianças do JI não podem estar, e sendo este o que oferece mais desafios no que concerne ao contacto com a natureza, as crianças da sala 10 tomaram a iniciativa de se aventurarem. Pediram-me com todo o entusiasmo para treparem às árvores pelo que fui conversar com a educadora cooperante, que autorizou o pedido. É de salientar que ao longo da PPSII foram várias as vezes em que se assistiu a contradições no posicionamento das adultas da OS no que toca às crianças do JI frequentarem o recreio do primeiro ciclo que é mais apelativo para elas, no que toca a treparem a cozinha presente no espaço do 1ª ciclo, ou até mesmo no que respeita a mexer em terra. Sendo muitas vezes negado a que as crianças mexam na terra, o trepar às árvores suava quase impensável. Apenas se encontrava no recreio o grupo da sala 10, eu e a educadora cooperante pelo que esta situação ficou “apenas” entre nós. Pelo que tenho vindo a observar, é possível que a decisão da EC pudesse vir a ser repreendida se não estivéssemos apenas nós, mas por tudo o que foi apontado até agora penso que tenha valido a pena. Atrevo-me a dizer que foi dos melhores momentos que vivi na PPSII, pela surpresa, pela aventura e pelo entusiasmo das crianças em tentarem trepar o mais alto que conseguiam. Foi notório que algumas estavam mais inseguras que outras, mas tiveram 4 braços que os apoiaram e vozes que incentivaram à aventura e superação. Apesar de algumas inseguranças, nenhuma criança pediu para descer a meio, por exemplo, revelando que este era um desafio que realmente queriam ultrapassar.

É de salientar que o espaço exterior da OS, no fim de semana antes do início da PPSII, teve intervenção das famílias e profissionais da mesma para o reformular, já que foi assumido que este espaço precisava de uma transformação. Tal como a CP menciona na transcrição da entrevista realizada (Anexo A do relatório da PPSII), existe uma “lacuna forte em termos de materiais e

espaços que nós não conseguimos combater” (p.5). Perante esta lacuna, porque é que as crianças do JI (e as do primeiro ciclo) são restritas apenas a metade do espaço do recreio? Porque é que, muitas vezes, se ouve um “são mexas nisso” ou um “sai daí” quando as crianças tentam explorar os elementos naturais mexendo, por exemplo, em terra, sendo que estes elementos não necessitam de financiamento e por si só já representam uma boa variedade de materiais? Barros (2018) refere que “os espaços escolares são mais ricos quando contêm elementos naturais combinados com as estruturas dos parquinhos tradicionais – como balanço e trepa-trepa – de forma a acomodar todos os níveis de atividade e preferências das crianças” (p.83). No entanto, perante a falta de financiamento, penso que as estruturas tradicionais como mencionado podem ser deixadas de lado. Ao longo do tempo, as adultas da OS foram reconhecendo o potencial das caixas de papelão, por exemplo, como materiais para as brincadeiras das crianças.

Por fim, considero ainda importante de realçar que um dos momentos em que se notou o envolvimento de todas as crianças do grupo 10 numa brincadeira conjunta, foi precisamente numa das alturas em que as mesmas puderam explorar o espaço de recreio do primeiro ciclo, bem como mexer na terra, nos paus, folhas e brincar na cozinha dos mais velhos com as panelas, entre outros. Sendo, por isso, perceptível que este é um gosto comum a todas as crianças do grupo, ainda que nem sempre tenham oportunidade de o explorar. Além disso, é de salientar que ao ler fundamentação para a presente reflexão fui recolhendo informação que pode ser pertinente de utilizar no tópico da investigação em JI, já que, como salientam Coelho e do Vale (2017), “o brincar existe em todas as culturas” (secção “Perspetivas acerca do Brincar”) e já observei que através dele se superam muitas barreiras linguísticas, por exemplo.

Referências:

- Azevedo, O., (2015) O recreio no Jardim de Infância: espaço e tempo para construção de culturas da Infância, *Da Investigação às práticas*, 6 (1), 132 – 156.
- Barros, M. I. A. D. (2018). *Desemparedamento da infância: a escola como lugar de encontro com a natureza*.
- Bento, G., & Portugal, M. G. C. D. C. (2016). Valorizando o espaço exterior e inovando práticas pedagógicas em educação de infância. *Revista Iberoamericana de Educación*.
- Bento, M. G. P., & Almeida, A. C. F. D. (2012). *O perigo da segurança: Estudo das percepções de risco no brincar de um grupo de educadoras de infância*.
- Cocito, R. P. (2016). A natureza como espaço educacional: oportunidades para a infância. In *Colloquium Humanarum* (Vol. 13, pp. 94-100).

Coelho, A. S., & do Vale, V. M. (2017). Reflexões em torno do brincar em contextos de educação de infância. *Revista Observatório*, 3(6), 316-337.

Semana de 9 a 13 de janeiro de 2023

A presente reflexão irá focar-se nos materiais estereotipados e na literatura para a infância disponíveis no contexto socioeducativo, procurando compreender se estes serão formas de potenciar (ou não) a desconstrução das questões de género, crenças religiosas e o respeito pelas diferenças, nomeadamente, pela diversidade cultural.

Partindo das interrogações colocadas por Vasconcelos (2014) sobre os “modelos de organização de espaço [que] oferecemos às crianças” (p.72) e se, enquanto educadoras, neste caso, permitimos “que a criança exerça a sua cidadania na organização do espaço” (*idem*) é-me possível mencionar que a OS e a sala de atividades permite, de certa forma, que as crianças desenvolvam “sentimentos de simpatia, empatia e solidariedade face aos outros”. Isto se tivermos em conta que a organização do espaço permite a fluidez de relações e interações que, conseqüentemente geram o reconhecimento do outro. No entanto, observando os materiais de forma mais atenta, diria que pode existir ainda objeto de mudança. Se o espaço tem sido transformado com alguma frequência desde que iniciei a minha prática profissional, de forma a que este a) se torne cada vez mais funcional tanto para crianças como para as adultas, b) se promova a valorização de todas as áreas, c) vá de áreas mais agitadas, harmoniosamente, para áreas mais calmas, onde o silêncio se torna mais necessário, porque não alterá-lo também com vista à inclusão de materiais que possam valorizar a diversidade cultural e com vista à diminuição de possíveis estereótipos?

Destaca-se o papel dos/as educadores/as de infância em “favorecer a consciência crítica do mundo, atenta às diferenças e vigilante sobre os factores de desigualdade” (Sarmiento, 2007, p.35), onde a prática pedagógica “ganha (...) uma dimensão política e moral irrecusável” (Sarmiento, 2007, p.37). Se considerarmos que o termo “culturas de infância” incorpora, segundo Sarmiento (2003), “a capacidade das crianças construírem (...) modos de significação do mundo e de acção intencional” (p.4), reconhecemos que a literatura é uma das vias de construção desta significação.

A aproximação ao outro faz-se também pelo lado das culturas infantis: o conhecimento das outras culturas é realizado através de um trabalho do imaginário. (Sarmiento, 2007, p.35).

Assim, uma educação intercultural ou de valorização da diversidade cultural com o intuito de tornar a sala de atividades num “entre-lugar que crie hospitalidade e (...) interações positivas”

(Vasconcelos, 2014, p. 82), deve considerar as histórias como formas de promover a descentralização, no sentido daquilo que Duque (2005) descreve como “deixar de olhar para nós e para a nossa forma de ser e de estar no mundo como verdadeiros e únicos” (p.3).

Um dos exemplos de que as histórias podem criar hospitalidade é o da EF. Esta criança tem nacionalidade francesa e tem, na sala de atividades, um livro que trouxe escrito em francês. Este é um livro de que a EF gosta e a que recorre com alguma frequência. Apesar de, enquanto educadora-estagiária, ficar apreensiva em ler-lhe a história, por não ter a certeza se o meu francês está a ser correto, continuo a fazê-lo. Esta é uma forma de me aproximar dela e na sua cultura de pertença. Além disto, dá-lhe um sentido de competência, já que procuro confirmar com a criança se estou a ler corretamente a história, sendo que é a mesma que melhor conhece o francês. Por ser uma língua latina, a dificuldade não é tão acrescida como se a história estivesse em nepalês, por exemplo, - língua materna do ABS e do ANS. No entanto, vendo o potencial que este livro da EF tem como objeto de referência para a criança e para o aproximar de culturas, julgo que seria interessante se todas as crianças levassem para a biblioteca da sala de atividade um livro de que gostassem e que, de preferência, estivesse escrito na sua língua materna.

Tal como Duque (2005) afirma, as histórias “são mais do que um veículo de transmissão de conhecimentos e informações sobre o Outro, sobre outros países e sobre outras culturas... São momentos de (re)criação, de partilha, de compreensão e de reflexão” (p.3). São formas de viajar “até ao interior de nós mesmos, onde, (...) encontramos soluções para os nossos conflitos interiores, para os nossos medos e anseios, para os nossos desejos e sonhos...” (Duque, 2005, p.3).

Referências:

- Duque, B. (2005). Um livro... uma história... Interculturais. *Lisboa: ACIME*.
- Vasconcelos, T. (2014). Tecendo Tempos e Andamentos (última lição).
- Sarmento, M. J. (2007). Culturas infantis e interculturalidade.
- Sarmento, M. J. (2003). Imaginário e culturas da infância. *Cadernos de Educação*, 12(21), 51-69.

Semana de 16 a 20 de janeiro de 2023

A presente reflexão irá recair sobre a temática da Documentação Pedagógica. Há já algumas semanas que tenho vindo a pensar sobre ela, apesar de ainda não ter refletido por escrito nas RS. Já há um tempo que a educadora cooperante me contou que a CP lhe havia alertado que tinha de começar a documentar o que é feito, incentivando também que esta começasse a ser uma preocupação da minha prática.

Segundo Marques (2018), documentar é uma forma de “clarificar as intenções pedagógicas” (p.57), significar as aprendizagens das crianças, tornando-as visíveis e fomentando a participação da família e restante comunidade da OS. Das diferentes finalidades da documentação definidas por Marques (2018), procuro nesta reflexão, situar-me na de “permitir às crianças documentar e revisitar as suas experiências e reconstituir e reinterpretar as suas aprendizagens e vivências” (p.57) e na de “dar visibilidade ao processo de aprendizagem e à sua evolução para melhor comunicar com as famílias e com a comunidade educativa” (*idem*), já que são estas que correspondem aos materiais que tenho procurado construir com as crianças para expor e partilhar os momentos e aprendizagens que temos feito em conjunto – “documentar os processos pedagógicos, é essencial” (Marques, 2018, p.52).

Além das notas de campo que tenho realizado ao longo da prática que julgo que se incluem na temática da documentação, a documentação tem se centrado na construção do portefólio da OP e na constituição que cartazes que ora incluem fotografias, ora incluem produções das crianças. Tudo isto acompanhado pelo relato do que “é dito e feito” (Marques, 2018, p.53) de forma a relacionar “o processo e o conteúdo” (Dahlberg, Moss & Pence, 2003, citados/as por Marques, 2018, p.53), já que a simples exposição de produtos não é uma documentação, tal como alerta a autora anteriormente citada. É fundamental contextualizar, explicitando “como aconteceu o processo, que aprendizagens as crianças realizaram e não” (Marques, 2018, p.54).

No dia 17 de janeiro, quando imprimia a documentação sobre a casa feita com a caixa de papelão, a CP chamou à atenção para o facto do cartaz estar escrito com letra maiúscula. Ao questionar o porquê, a CP explica que naturalmente não escrevemos tudo com letra maiúscula. Perante isto, expliquei a minha perspetiva. Compreendo que, no dia a dia, não se escreva tudo com letra maiúscula, no entanto, estamos a introduzir a forma escrita das palavras às crianças com maiúsculas, como é possível observar os lápis dos nomes, ou até mesmo nas planificações e reflexões que escrevemos junto delas diariamente. Assim, na minha perspetiva, continuando esta forma de familiarizar as crianças com as letras e formas escritas, seria pertinente ficar com letra maiúscula, ao que a CP responde questionando para quem é o cartaz e que se é para os pais não vai com letras maiúsculas. O meu objetivo com o cartaz, é também que as crianças possam observar, ver o que lá está conseguido “ver-se a aprender” (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013, p.33) remetendo-os ao processo que viveram até terem a sua casa construída. Não desvalorizando o papel das famílias, já que tem sido perceptível que as famílias vão acompanhando e comentado as aprendizagens das crianças através destas documentações, concordando com Oliveira- Formosinho e Formosinho (2013) quando estes mencionam que a documentação

exposta “pode tornar-se um meio importante de envolvimento das famílias nas atividades e projetos de sala” (p.54). Apesar de ainda não saberem ler, penso que faça sentido manter a coerência na forma como promovemos o contacto com as palavras. Poder-se-á colocar a interrogação do porquê de usar nos lápis dos nomes, por exemplo, as letras maiúsculas se a forma correta das palavras não é assim? Certo é que as crianças continuam a saber o que está nos cartazes sendo que a informar contida é fruto das conversas com as mesmas sobre o vivido. Sendo que as famílias continuam a compreender as mensagens dos cartazes mesmo que esteja com letras maiúsculas, esta foi uma questão que não me ficou completamente esclarecida. No entanto, é de salientar que o cartaz foi alterado da forma que a CP mencionou.

Ainda esta semana, tal como relatado na 4ª NC de dia 18 de janeiro de 2023:

Sugiro colocar o nome das crianças por cima do desenho num *post-it* para identificar o/a autor/a quando se fizer o cartaz sobre as diferenças e a inclusão, de forma a identificar sem estragar a produção. A educadora cooperante alerta-me da impossibilidade disso acontecer, já que não gostam que se faça isso.

Questiono-me do porquê. Será por uma questão de confidencialidade, de proteção de dados das crianças? Não me faz muito sentido, porque existem fotografias das crianças no salão, sendo que este é um espaço comum a toda a OS e é lá que temos exposto os cartazes. As crianças são capazes de reconhecer a sua produção e isso é o mais importante para o “desenvolvimento de identidades aprendentes” (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013, p.34). No entanto, se com os cartazes pretendemos tornar visível as aprendizagens de cada criança, porque não identificá-las de forma a ser possível a leitura por parte das famílias, sem que seja preciso as crianças ou as educadoras indicarem de quem é o quê?

Um dos grandes valores que se atribuem à documentação pedagógica é que ela retira as práticas pedagógicas do anonimato, visibilizando-as e permitindo colocar em diálogo culturas e identidades: a cultura da criança e a cultura do adulto; a identidade da criança e a identidade do adulto. (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013, p.33)

Neste sentido, que visibilidade se pretende dar? A divulgação de uma aprendizagem de grupo ainda que apenas três crianças apenas a tenham vivido? É certo que todo o grupo pode aprender com a experiência de apenas três crianças, mas não será importante reconhecer o mérito que estas tiveram em toda a sua experiência?

Este é um dos tópicos em que mais orgulho sinto do meu percurso na PPSII. Ainda que haja margem para fazer mais e melhor, como a necessidade de repensar como irei conseguir chegar às famílias que não têm o português como língua materna no que toca à documentação, considero que tenham qualidade e que estejam a ser significativas tanto para o grupo de crianças como para as famílias que vão acabando por dialogar ou parabenizar a “sua criança” sobre as aprendizagens que construiu. Tem sido um elo na relação da OS com as famílias, mas também na própria relação entre as crianças e as suas famílias. A chamada de atenção pela falta de documentação na sala 10 fez-me despertar e trazer até ao grupo as primeiras documentações que deem conta do trabalho feito com as crianças desde o início da PPSII. É de salientar que no início da prática havia documentação sobre um projeto de animais desenvolvido até à minha chegada.

Referências:

Marques, L. (2018). Documentação pedagógica como suporte da avaliação e do planeamento. *Actas do XIV Colóquio Internacional de Psicologia e Educação*, 51-58.

Oliveira-Formosinho, J., & Formosinho, J. (2013). *Pedagogia-em-Participação: a perspetiva educativa da Associação Criança*. Porto: Porto Editora.

Semana de 6 a 10 de fevereiro de 2023

Retomando a temática do brincar abordada na RS passada, pretendo evidenciar a 1ª e a 2ª NC de dia 5 de dezembro de 2022 por descreverem situações de brincadeira que penso que poderão espelhar representações sociais das crianças. É de salientar que ambos os momentos foram protagonizados tanto por crianças do grupo 10 como por crianças do grupo da E3.

A IS e a MC (criança de outra sala) estão a brincar juntas e vêm ter comigo, dando-me um nenuco nu e dizendo “tome, você vai ser a tia pobre”. Na mão, as crianças trazem várias folhas que dizem ser o dinheiro. Eu aceito o boneco e peço um pouco das folhas que elas têm na mão porque estão ricas e eu tenho o meu filho nu e ao frio. A IS dá-me algum do seu dinheiro (folhas), já a MC diz que não me vai dar e diz à IS para não o fazer e irem embora. Agradeço à IS e peço à MC para me dar algum dinheiro porque sou pobre e preciso de vestir e alimentar o meu filho. A MC diz-me que tenho de ir trabalhar para ganhar o meu dinheiro. As duas crianças riem. Faço de conta que estou a chorar enquanto as duas crianças

vão para outro espaço e tento tapar as partes íntimas do bebé com uma das folhas que a IS me deu. As duas crianças estão a fingir que estão às compras e voltam a vir ter comigo. Faço questão de reparar na quantidade de folhas (dinheiro) que as crianças têm nos braços e na quantidade que eu tenho, comentando isso com elas. A MC diz-me que a IS já me deu muito dinheiro e eu digo que o dinheiro que a IS me deu só chegou para comprar umas cuecas para o meu filho e explico que a vida tá cara e que preciso de comprar comida, pagar renda de casa, etc. As crianças vão me dando algum dinheiro à medida que vou dando os meus argumentos, mas a MC acaba por dizer que não me vai dar mais dinheiro porque eu vou continuar pobre e ela rica. (cf. 1ª NC de dia 5 de dezembro de 2022).

O brincar é uma característica transversal a todas as culturas, ainda que este possa ter mudanças relacionadas com a “relação com o mundo natural, (...) condições económicas, crenças religiosas e estruturas sociais” (Coelho & do Vale, 2017, secção “Perspetivas acerca do Brincar”). Analisando a situação acima apresentada, questiono-me se esta será uma situação que representa uma diferença entre culturas ou se será apenas uma situação onde é explícito que todos os indivíduos podem ter perspetivas diferentes sobre a realidade, sendo esta mais provável de ser diferente quando as culturas de pertença são também distintas? A IS é italiana com ascendência angola, já a MC é brasileira, mas penso que esta poderia ser situação protagonizada por crianças portuguesas, já que, tal como mencionado anteriormente por Coelho e do Vale (2017), as mudanças relativas ao brincar e, por sua vez, relativas às representações sociais variam consoante as condições económicas, por exemplo. Destaca-se, no excerto da NC apresentado, o papel do/a adulto/a como *playmate* (Gunnar *et al.*, citado/a por Portugal, 2000) para a sensibilização das crianças para as questões sociais numa tentativa de “cultivar a humanidade através da educação” (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013, p.33), tal como me comprometi a fazer no início da PPSII, sendo esta uma das minhas primordiais intenções para a ação (cf. Tópico 3.1 do Relatório) que julgo ter cumprido.

Ainda neste âmbito, revisito a 2ª NC de dia 5 de dezembro, por ser uma situação onde penso que foi explícita a cultura dos valores, da relação de cada um com o mundo natural e de como esta diverge de criança para criança, confirmando, portanto, a perspetiva de Coelho e do Vale (2017) sobre o brincar:

algumas crianças vêm ter comigo com uma abelha morta dentro de um balde. Juntam-se crianças de vários grupos em redor do balde com a abelha para tentar mexer nela. Levanto-me e peço para segurar no balde para me certificar que a abelha já não apresenta perigo. Dou alguns segundos às crianças para que vejam a abelha e, posto isto, digo para irmos devolver a abelha à natureza. Vou

até ao pé de uma das árvores que se encontram no recreio, já que é junto delas que é possível encontrar um pouco de terra, e explico que podemos utilizar o buraco que já lá existe para a colocar. Peço para não mexerem na abelha e a deixarem estar na natureza porque é o lugar dela. As crianças parecem compreender. Afasto-me e vou para junto das paletes que madeira que se encontram no recreio. Uma criança de outro grupo vem ter comigo em aflição apontando para o ABS, para o ANS e para a F e falando na abelha, em inglês. Ao olhar para as crianças percebo que desenterram a abelha e que estão a brincar com ela. A criança do outro grupo chora e grita para as outras crianças deixarem a abelha em paz. A criança do outro grupo continua a chorar desesperadamente, com a respiração ofegante e começando a gritar junto do chão. Tento acalmar a criança, conversando com ela em inglês e abraçando-a. Pergunto se a criança quer vir comigo resolver a situação e ver a abelha. A criança vem e assim que vê o ABS, o ANS e a F que desenterram a abelha, ralha com eles. Explico às crianças do “meu” grupo que é um ser vivo e que já não está vivo, portanto não podemos brincar com ele e temos de respeitar. Volto a colocar a abelha no buraco e a tapar. Pergunto à criança do outro grupo se quer ir apanhar umas folhas para oferecer à abelha, uma vez que não há flores, e a criança diz que sim, indo fazê-lo de imediato. Ao regressar coloca a folha em cima do local onde a abelha está enterrada e diz “*i love you bee*”.

A situação acima descrita foi protagonizada por crianças de culturas diferentes entre elas. O ABS e o ANS são nepaleses, a F é portuguesa com ascendência guineense, já a criança do outro grupo é natural do Bangladesh ou pelo menos sei que tem essa ascendência. Haverá alguma correlação? É ainda de realçar que a minha reação carregou também os meus valores, as minhas perspetivas sobre o mundo.

Referências:

Coelho, A. S., & do Vale, V. M. (2017). Reflexões em torno do brincar em contextos de educação de infância. *Revista Observatório*, 3(6), 316-337.

ANEXO C. Transcrição da
Entrevista realizada à
Assistente Operacional T
- A1

EE- Educadora Estagiária

A1- Auxiliar T, da sala 10- Auxiliar 1

EE- Antes de mais queria agradecer por se ter disponibilizado. O carácter desta entrevista é confidencial, garanto o anonimato dos dados e peço autorização para gravar o áudio, pode ser?

A1- Pode, com certeza.

EE- Pronto, esta entrevista tem como objetivo obter informação para a investigação em Jardim de Infância. Os objetivos são conhecer o percurso formativo e profissional das auxiliares, caracterizar o grupo de crianças, conhecer a conceção sobre o conceito dos dias festivos e diversidade cultural, compreender de que forma é que os dias festivos são pensados e abordados numa perspetiva pedagógica e compreender como é encara a diversidade cultural existente aqui no pré-escolar e como são adaptadas as práticas pedagógicas nomeadamente aquelas que depois se cruzam com os dias festivos. A primeira questão é: Como é que descreve o seu percurso académico e profissional?

A1- Estou na [nome da Organização Socioeducativa] há 21 anos. Não tenho formação de auxiliar como outras minhas colegas, tenho o 12 ano e frequência do primeiro ano de faculdade, mas vim para aqui trabalhar na creche. Depois, tive na creche menos de 3 anos, talvez, e estou agora em pré-escolar. Foi uma... não foi muito pensado esta ... portanto, não tenho curso superior nesta vertente, nem de auxiliar nem de educadora, nem foi uma coisa muito pensada, mas aconteceu e atualmente gosto do que faço.

EE- E disse que teve, frequentou a universidade durante um ano. Em que curso foi?

A1- Sim, foi em direito. Não completei o primeiro ano, mas sim foi em direito. Na altura, estava ligada a direito. Estava nuns escritórios de advogados, sim.

EE- Então, como auxiliar sempre exercer funções só aqui na [nome da Organização Socioeducativa]?

A1- Só na [nome da Organização Socioeducativa].

EE- A próxima questão é: O que significa para si ser auxiliar de ação educativa?

A1- O que é que significa...Significa estar com crianças de diferentes idades que nos trazem experiências diversas. Significa fazer parte da formação destas crianças. Significa tentar fazer o

melhor que posso e que sei todos os dias, claro que com algumas dificuldades, mas gosto. Gosto do que faço.

EE- A próxima questão é: O que considera serem as suas maiores conquistas enquanto profissional da área da Educação de Infância?

A1- As minhas maiores conquistas... Olha, para já é tudo o que aprendi com as crianças, porque não tinha formação nenhuma nesta área. Portanto, eu sou mãe, tinha aquela relação de mãe, mas é diferente, não é? E pronto, destes 20 e poucos anos que trabalho com crianças gosto, gosto porque aprendi imenso com elas. Consegui uma coisa que eu gostava de ter conseguido ter feito e consegui foi acompanhar um grupo desde o berçário até ao final do pré-escolar.

EE- Que é o grupo com que está agora?

A1- Não, não. É dois grupos anteriores, que já estão no segundo ciclo. Acho que estão no segundo ciclo. Mas de qualquer maneira acho que foi uma experiência muito boa, muito enriquecedora. Fiz formação e acho que é uma coisa muito boa, muito interessante uma formação nesta área e que nos faz pensar sobre muitas outras coisas que no dia a dia às vezes não pensamos. Gosto imenso daquilo que faço. Já me estou a repetir, mas é verdade [risos].

EE- [risos] Ainda bem. A próxima questão é: Quando iniciou a sua prática profissional quais foram as principais dificuldades que sentiu e agora, na atualidade, que dificuldades ainda sente?

A1- De início a minha dificuldade era essa inexperiência porque eu lembro-me no primeiro dia que cheguei aqui à [nome da Organização Socioeducativa] entrei numa sala de crianças de 3 anos e sentei-me...portanto, estava a educadora, eu sentei-me com duas crianças que estavam a fazer jogos e eu não sabia o que fazer. Eu pensei, o que é que eu vou fazer “vou falar com a educadora e estou com ela, vou ficar com esta criança, vou abordar outra criança”. Pronto, realmente senti-me completamente deslocada porque não tinha nenhuma formação naquela área, nesta área aliás. Realmente a experiência é tudo, nós com o tempo vamos passando dificuldades, tendo conquistas e pronto, vamos fazendo coisas muito interessantes. É o que eu disse anteriormente, as formações também nos ajudam muito nisso. Atualmente ...

EE- Atualmente que dificuldades ainda sente?

A1- Se tenho alguma dificuldade. As dificuldades que sinto atualmente tem mesmo a ver com a multiculturalidade porque temos crianças de determinadas culturas que falam línguas diferentes, umas é o inglês, outras ... e às vezes sinto mais dificuldade em chegar a elas atendendo a isso. Não sendo por aí, não tenho sinto assim grande dificuldade... às vezes é mais em termos de ...mais com os adultos do que propriamente com as crianças.

EE- Muito bem. A próxima questão é: Fale-me do seu percurso nesta Organização Socioeducativa, ou seja, nesta escola. Já me falou um bocadinho, não sei se quer acrescentar alguma coisa.

A1- Pois, não. Como eu disse, estou cá há 21 anos, nunca tinha tido formação, nem nunca tinha trabalhado com crianças. Comecei por estar em creche, depois vim para o Pré-Escolar e pronto, tenho estado assim. Aliás, há três...dois anos tive na creche e depois voltei para o Pré-Escolar. A nossa escola também tem primeiro ciclo, mas nunca fui para o primeiro ciclo.

EE- A próxima questão também já respondeu um bocadinho, mas é: Frequentou alguns cursos ou ações de formação nos últimos 3 anos? Se sim, quais é que foram mais significativos para si?

A1- Fizemos também de primeiros socorros, também fizemos de documentação, mas o mais significativo foi este que fizemos com a Aga Khan da pedagogia em participação.

EE- E a T. fala várias vezes dessa formação!

A1- Falo, porque gostei, porque achei que nos ajudou muito. Fez-nos ver as coisas de outra maneira. Portanto, nós tínhamos um método de abordar as crianças e de trabalhar um bocadinho diferente e acho que este é mais abrangente, pensa mais nas crianças.

EE- Identifica-se mais com este?

A1- Identifico-me mais com este, sim senhora.

EE- O próximo conjunto de perguntas é dedicado a compreender as especificidades do grupo de crianças, da nossa sala e primeira questão é: Há quanto tempo acompanha o grupo?

A1- Então, eu estou com este grupo...Algumas crianças do grupo já estão comigo há três anos, portanto, acompanhei-os na creche desde o ano e meio e depois estou há dois anos com o grupo completo, sendo que há algumas crianças que entram, outras que saem, mas sim com o grupo estou há três anos.

EE- E como é que caracteriza o grupo de crianças?

A1- Ah... é um grupo muito ... com crianças...pronto, a riqueza se calhar está nisso, não é? A riqueza pedagógica está nisso. São crianças muito diferentes, com especificidades diferentes, algumas um bocadinho problemáticas, não sei se é bem o termo que deva usar, mas sim. Com algumas dificuldades, muito agitados, têm dificuldade em concentrar-se, não sei se pronto, teremos que alterar alguma ... fazer alguma alteração na maneira como fazemos as rotinas, mas de qualquer maneira acho que as crianças são um bocadinho agitadas, não se conseguem

concentrar. Também temos crianças com necessidades especiais, outras com culturas diferentes. Acho que é um grupo por um lado muito rico, por outro mais difícil de trabalhar...

EE- É muito desafiador.

A1- É muito desafiador, é isso mesmo. É esse mesmo o termo.

EE- Pronto, a próxima questão é: Como é que descreve a diversidade cultural do grupo?

A1- Então, temos crianças ...

EE- Pode falar dos países de origem...

A1- Sim, eu estava a pensar nisso, mas estava a pensar que países é que temos. Nepal, o ano passado tínhamos também crianças do Bangladesh, mas na nossa sala não temos. Temos do Nepal, temos do Brasil, temos de origem com pais Italianos, pais franceses, tou-me a esquecer de algum, Nádía?

EE- *British.*

A1- Britânicos, sim. Moldávia, não sei se é Ucrânia ou Moldávia. É Moldávia. A diversidade é grande, é mesmo.

EE- O próximo grupo de questões é dedicado a compreender um bocadinho melhor aqui o tema da diversidade cultural e dos dias festivos e a primeira questão é: O que é que entende por cultura?

A1- Olha cultura...Deixa-me ver... é uma questão difícil, é complexa. Eu acho que será tudo aquilo que conseguimos adquirir com base nas nossas vivências, naquilo que vivemos, que lemos, que nos é transmitido pelos nossos familiares. Não sei, eu acho que será mais por aí [risos].

EE- Não há respostas certas nem erradas! É por aí?

A1- Sim.

EE- A próxima questão é: Que importância atribui à diversidade cultural existente aqui na escola e como é que a caracteriza.

A1- A importância... por um lado, eu acho que é... ou seja, é importante, mas eu também sinto dificuldades com isso. É importante porque estamos inseridos aqui num meio que há muitas culturas. Esta zona aqui tem muita diversidade cultural, pessoas de vários países e, portanto, é natural que a nossa escola acabe por receber essas crianças. É enriquecedor porque ficamos a conhecer modos de vida diferentes, vivências diferentes, culturas diferentes. Às vezes é mais difícil para nós porque temos de ir ao encontro das famílias e perceber o que é que elas fazem,

quais é que são as necessidades delas, mas acho que é muito enriquecedor porque aprendemos. Temos de conseguir lidar com isso e acompanhar e tentar... Não é uma coisa que, em termos de festividades, eu acho que não conseguimos ainda. Por exemplo, o Natal, festejávamos o Natal, o dia da mãe, o dia do pai. Em termos de festividades de outras culturas que temos aqui, do Nepal, da Índia,... eu acho que ainda não conseguimos fazer, acompanhar e celebrar as festividades deles. Eu estou-me a lembrar que nós fizemos uma formação, também com a *Aga Khan*, e eu agora não me lembro de que cultura é que era, mas uma oradora veio falar connosco sobre a cultura e deu-nos um calendário onde todos os dias havia uma festividade, uma celebração e isso foi bom para nós porque nós ao chegarmos à sala víamos “Hoje é dia de Santo António, mas no Nepal é dia de outra festividade”, só que nós se calhar mais facilmente festejamos as da nossa cultura do que a dos outros, as outras festividades. É pena, mas pronto, acho que estamos a tentar ir mais ao encontro e abranger mais...

EE- Então na perspetiva da T. seria pertinente nós abordarmos também as festividades...

A1- Seria interessante fazer-se isso também. Aliás, é uma coisa que estamos a tentar fazer, como eu já disse, chamando as famílias à sala para falar sobre... Hoje é dia... Não sei porque eu também não tenho muito conhecimento disso, mas hoje é dia... um dia especial naquela cultura, vamos. Vamos abordar, vamos falar sobre isso.

EE- E sente que na nossa sala, por exemplo, já se conseguiu fazer isso? Falar com as famílias e sensibilizá-las a vir?

A1- Hmm não. Acho que não conseguimos ainda chamar essas famílias. Temos realmente pedido às famílias para vir à sala falar ou fazer uma atividade ou qualquer coisa que queiram, livre. Ontem tivemos a mãe do LM que veio contar uma história sobre a Malala, aliás escrita pela Malala. Foi escrito por ela e sobre o percurso dela na infância e das dificuldades que sentiu, mas isto para dizer que convidamos os pais para virem à sala, fazer uma atividade, falarem sobre o que entenderem, mas apercebo-me que os pais das crianças de culturas diferentes, do Nepal ... não vêm falar sobre. Não sei se é porque não têm tempo, se não perceberam mas nós vamos ao encontro e às vezes até falamos o nosso inglês [risos], o inglês que conseguimos porque pronto também é uma coisa que se calhar temos que melhorar mas conseguimos, conseguimos chegar aos pais e comunicar com eles, só que não sei...

EE- Se calhar não é da forma mais eficaz

A1- Pois, não estamos a conseguir chegar bem a eles. Não sei se é pela comunicação, não sei, mas eles não estão muito recetivos e não estamos a conseguir chegar... É pena porque acho que

a cultura deles é muito rica em festividades. Há determinados grupos que têm festividades muito ricas e nós não conseguimos entender.

EE- Nem nós próprios conhecemos a cultura deles. A próxima questão é: De que forma a utilização da pedagogia em participação, ou os seus princípios pedagógicos contribuem para criar oportunidades de colocar em diálogo estas várias culturas?

A1- A formação que fizemos?

EE- Da pedagogia em participação, sim. Da Aga Khan.

A1- Então olha, só o facto de estarmos mais disponíveis para comunicar com as crianças, com os pais ... Porque eu acho que esta formação, esta pedagogia, levou-nos de certa maneira a entender a abordagem à criança porque havia muito aquela tendência para... nós não fazíamos as coisas pelas crianças, mas de certa maneira.. não era decidirmos mas...

EE- “Faz assim, faz isto”

A1- Está-me a faltar o termo.

EE- Dirigido?

A1- É isso mesmo, era um bocadinho mais dirigido por nós... a criança fazia aquilo que queria, mas um bocadinho direcionado por nós. Agora a criança faz aquilo que entende e que quer e falando com ela e percebendo o que quer fazer, conseguimos chegar à criança de maneira diferente. Com as famílias é a mesma coisa, eu acho que estamos a tentar puxar mais as famílias, chegar mais às famílias. Isso levou-me a perceber que há maneiras diferentes de falar com as crianças, de falar com as famílias, de entender, de perceber, de deixar que elas falem. Uma das coisas que nós ouvimos muito na formação e acho que ficou é “Dar voz à criança”, porque no fundo a criança é que tem de dizer o que é que quer fazer, quais são as suas dificuldades, o que é que gosta, o que é que não gosta, o que sente, o que não sente. Pronto, deu-me para entender que ... há culturas diferentes, há crianças com especificidades diferentes, há famílias diferentes que têm coisas diferentes para fazer, maneiras diferentes de entender e, portanto, eu tento, vou tentando chegar àquela criança de maneira diferente e àquela família. Portanto, perceber, entender ... e gostei imenso dessa formação.

EE- [risos] A próxima questão é: O que são para si dias festivos?

A1- Dias festivos...olha são dias que nós celebramos alguma coisa, com a família, ou com um grupo de amigos com grupos diferentes. Há sempre uma celebração, uma celebração e uma partilha, portanto, eu estou com... quando eu estou a celebrar o dia festivo de alguém estou a

partilhar aquilo que sei, que gosto com outra família, mesmo que seja com um grupo diferente. Imagina, eu sou cristã e estou numa festividade hindu, que era interessante. Eles estão a partilhar comigo a cultura e a festividade deles e eu estou a partilhar a minha. Mesmo que seja dentro do meu grupo de ...há uma partilha na mesma, das minhas vivências e é um momento de celebração. Estamos a celebrar algo, estamos juntos. Há sempre uma celebração, há sempre uma partilha, há sempre um aconchego, um beijinho, um bem-estar [risos].

EE- E como é que são decididos quais os dias festivos ou épocas festivas que são celebrados aqui no Pré-Escolar?

A1- Como é que são decididos...Geralmente isso passa pelas educadoras, as educadoras é que... Mas na nossa sala, por exemplo, em termos de grupo de trabalho, de equipa, nós também decidimos o que é que fazemos e como é que fazemos. Mas assim a nível da escola, são as educadoras e as coordenações que decidem o que fazem e como é que devem celebrar. Em relação, isto ao ...antes de... nós celebrávamos mais as datas festivas – o dia da mãe, o dia do pai -, agora celebramos, mas de maneira diferente. Geralmente é sempre atendendo à data do calendário ou o que é que se vai fazer, se se vai ou não celebrar esse dia, como é que se vai...

EE- A data do nosso calendário?

A1- Do nosso calendário. É sempre a data do nosso calendário, porque lá está como eu disse anteriormente, não temos um calendário ...não celebramos porque também não temos um conhecimento das outras, mas é sempre do nosso calendário.

EE- E acha que as famílias são ouvidas aqui nesta decisão de quais é que são os dias festivos que celebramos?

A1- Não...nós já tivemos alguns encontros com famílias, algumas partilhas, já se fez histórias. Já fizemos histórias noutras línguas, temos um livro que é “Na minha escola cabe o mundo”. Já houve um encontro com famílias também de culinária, de gastronomia, pronto. Eu acho que se vai fazendo alguma coisa pontualmente, mas não a nível festivo de saberes que dia x aquele grupo comemora aquela festividade...

EE- Mas mesmo a nível cultural, acha que são coisas mesmo muito pontuais destas partilhas ou é ...

A1- Sim, são mesmo muito pontuais. Não há um calendário como nós temos para saber que no dia x celebra-se isso e ...mesmo que não seja com a família, ali na sala abordar, abordar a situação. Se calhar ... só mesmo pontualmente. Não há ainda dias muito específicos e marcados e falados com ...

EE- A próxima questão é: Considere as iniciativas que foram realizadas aqui no âmbito do natal como a festa que existiu no âmbito do Pré-Escolar, ali na feira que teve as publicações dos livros e a festa que houve na nossa sala. Como é que acha que foi o envolvimento das famílias nesta festa e como é que foi o envolvimento das crianças?

A1- Eu acho que este tipo de...estas festas, comemorações, são mais abrangentes, ou seja, não é tão específico. Por exemplo, o Natal, no natal não foi uma festa especificamente para os cristãos porque em anos anteriores nós fazíamos... comemorávamos o Natal, fazíamos uma festinha de Natal, falávamos do nascimento de Jesus e agora parece que tenta-se que...faz-se uma coisa que seja mais abrangente. Esta festinha foi mais uma reunião de famílias. Reunimos, estivemos todos, pronto. Um cházinho bebe tanto uma família hindu, como... não é? Portanto conseguimos criar uma harmonia entre as famílias sem abordar o Natal mesmo a nível cristão, porque no fundo o Natal é cristão. Os hindus não comemoram o Natal, há outros países que não comemoram o Natal, acho eu. Acho que não correu mal e de futuro podemos também comemorar outro tipo de festividades, mas acho que o Natal correu bem. Não vi realmente algumas famílias de outras culturas aqui, mas pronto, se calhar podemos fazer de futuro, podemos melhorar.

EE- Sim, mas mesmo aqui nesta festa de natal, sente que as famílias de outras culturas também se envolveram da mesma forma que as outras famílias ou sente que houve aqui algum constrangimento?

A1- Não.... As famílias connosco, as famílias com a equipa não senti constrangimento, acho que as pessoas já nos conhecem e naturalmente vieram a um encontro de sala com outros pais, com as crianças. Tivemos aqui no convívio. Foi um convívio. Acho que pais com pais é que não há assim muita envolvimento, não há ... Depois há pais que criam determinados grupos e

EE- Como as crianças também, não é?

A1- Como as crianças, mas acho que o convívio até correu bem porque foi um convívio simples, natural.

EE- E mesmo da parte das crianças foi...

A1- Sim, também correu bem. Eles gostam mesmo de estar ali de roda dos doces, a brincar... é uma celebração.

EE- Pronto, T., eu agradeço imenso a disponibilidade e a participação. Da minha parte está concluída a entrevista e gostaria de perguntar se quer acrescentar alguma coisa ou especificar algo que ache que não ficou tão esclarecido.

A1- Hmm não. Acho que foi bem conseguida a entrevista.

EE- Também acho.

A1- Correu naturalmente. Quero só acrescentar que gostei muito de te ter no estágio, de te ter em sala. Acho que vais dar uma boa educadora.

EE- Vou já parar por aqui porque vou chorar [risos].

A1- [risos] és empenhada. Mesmo naqueles momentos em que nós estávamos mais focadas noutra situação, tu conseguiste apanhar o grupo, conseguiste levar o grupo bem e acho que de futuro vais conseguir. Vais exercer a profissão de educadora, se é isso que tu queres fazer porque acho que tens imenso jeito.

EE- Obrigada T., também gostei imenso de estar com vocês.

ANEXO D. Excertos das Notas de Campo

6ª NC de dia 19 de outubro de 2022

6	Sala de atividades	<p>Ainda no período da manhã vou ter com a educadora cooperante e questiono-a sobre as NEE das crianças. Falámos sobre este tema no primeiro dia, no entanto, como não apontei acabei por não conseguir reter toda a informação.</p> <p>A educadora cooperante conta que apenas uma criança está realmente diagnosticada, mas depois existem outras crianças que estão a ser acompanhadas e, ainda, outra a que a educadora está mais atenta e que pondera sinalizar para a Intervenção Precoce (IP).</p> <p>Desta forma, com esta conversa foi-me possível compreender o seguinte:</p> <ul style="list-style-type: none">• SG – Autismo leve (diagnosticado)• JM- Síndrome de Asperger (não diagnosticado)• VP- Terapia da fala• EC- Terapia ocupacional (A educadora cooperante tem de fazer o relatório para a IP. Nota que a criança corre, trepa, mas tem dificuldades em comunicar)• F- Psicóloga• MO- Terapia Ocupacional + Psicóloga• NZ- Psicóloga• D – a educadora explica que tem estado atenta para tentar perceber se o sinaliza para a IP.	Grupo de crianças Caracterização (Informações sobre a educadora cooperante)
---	--------------------	---	---

		<p>Além disto, a educadora cooperante AP conta-me que já tem cerca de 20 anos de serviço e que este é o 4.º ano em que trabalha com um grupo de pré-escolar e o primeiro em que tem uma criança com NEE (já diagnosticada) no grupo.</p> <p>Questiono a educadora se o grupo de crianças não deveria ser mais reduzido já que, na minha perspetiva, 25 crianças é um número bastante elevado e, além disso, existem outras crianças que necessitam de mais acompanhamento. Com este número alargado de crianças no grupo parece-me difícil que a educadora consiga dar o acompanhamento que gostava. Refletimos sobre este tópico e a educadora cooperante conta que de facto tem sido difícil. O grupo é complicado e com tantas crianças está a ter dificuldade em dar atenção a tudo. Será que o facto de ser um autismo classificado como leve faz com que se considere que não seja necessária a redução de crianças no grupo? A educadora cooperante esclarece que sabe que a família da criança teve dificuldades com toda a burocracia que envolve o facto de diagnosticar a criança. Será que houve alguma documentação a faltar e, por isso, não houve a redução?</p> <p>Além disso, conto à educadora que hoje, durante o momento de planificação, senti o grupo mais calma. A educadora cooperante menciona que nem todas as crianças estiveram com ela o ano passado e que as crianças que não foram do seu grupo tinha muita liberdade. Reflexo disso é o facto de algumas crianças estarem habituadas a entrarem e a saírem da sala quando querem. Relativamente a isto, a educadora</p>	
--	--	---	--

		<p>cooperante refere que fica com dificuldades em “segurar o grupo” e que o facto de as crianças entrarem e saírem da sala quando querem, poderia não prejudicar em nada o grupo com a outra educadora. No entanto, são pessoas diferentes e a AP tem sentido que isso fragiliza o seu trabalho e, conseqüentemente, a dinâmica do grupo.</p> <p>De seguida, questiono a educadora cooperante sobre quais são os elementos que a educadora cooperante considera que é mesmo importante que o grupo aprenda neste momento. A educadora menciona que neste momento é prioritário que o grupo de crianças: a) aprenda a organizar os materiais durante as brincadeiras e a ir arrumando os brinquedos/materiais à medida que vai deixando de querer brincar com os mesmos, b) Deixe de entrar e sair da sala quando quer, e c) Trabalhar o português com as crianças que não a têm como língua materna.</p> <p>Conto à educadora que tenho algumas dúvidas em como podemos trabalhar o ponto c) acima referido. A educadora conta-me que como não é uma especificidade apenas da nossa sala, combinou com as restantes colegas em reunião que iriam fazer alguns cartões com imagens e a forma escrita das palavras em português. Estes cartões serão temáticos. A nossa sala irá começar com os cartões referentes ao vestuário, por exemplo. Passado um tempo, iremos trocar os cartões com outra sala e passar a trabalhar outra temática. Sobre isto, a educadora cooperante esclarece que acha importante que as crianças, além de saberem dizer o vestuário, por exemplo, saibam</p>	
--	--	---	--

		reconhecê-lo. Assim, pensa que se deva também incentivar as crianças a que vão apontando para os vários elementos.	
--	--	--	--

4ª NC de dia 31 de outubro de 2022

4	Sala de atividades	<p>Estamos prestes a sair da sala para ir a outra sala do Pré-Escolar pedir o pão por Deus. A educadora AP conta ao grupo que tem uma música para lhes ensinar que ela costumava cantar quando ia pedir pão por deus: “Pão por Deus, pão por Deus, saco cheio, saco cheio, vamos embora com Deus”.</p> <p>Após algumas vezes a cantar a música com as crianças, a educadora cooperante comenta que se calhar não será a melhor música para utilizar. Eu explico-lhe que concordo, mas que podemos alterar a última parte ficando: “Pão por Deus, pão por Deus, saco cheio, saco cheio, vamos embora adeus!”. A educadora cooperante concorda com a sugestão e assim, alteramos a canção e passamos a cantar desta forma.</p>	Dias Festivos
---	--------------------	--	---------------

3ª NC de dia 2 de novembro de 2022

3	Sala de atividades	<p>Encontramo-nos ainda no período da manhã. As crianças encontram-se a explorar as áreas da sala de atividades. Volto a conversar com a educadora cooperante sobre a hipótese de realizar o portefólio da criança sobre o OS e questiono se a mesma considera que a família da criança irá consentir. A AP</p>	<p>Relação OS-Família</p> <p>Roteiro Ético</p> <p>Intenções para a ação</p>
---	--------------------	---	---

	<p>pensa que sim. Além disso, pergunto se acha que posso ir já conversando com a criança sobre o portefólio de forma a obter o assentimento da mesma ou se é preferível esperar primeiro pelo consentimento da família. A educadora cooperante responde que poderei conversar com o OS, mas que ele não me vai dar consentimento porque não vai compreender o que estou a dizer. Explico que não será um consentimento escrito, mas que gostava de tentar simplificar a explicação ao máximo e perguntar ao OS, por exemplo, se gostava de ir construindo um dossier comigo onde íamos colocando os desenhos que faz, coisas que me vai contando e etc.</p> <p>Nesta conversa, menciono ainda que recebi, no âmbito da unidade curricular de Educação de Infância, Famílias e Contextos, uma ficha que poderá ajudar a educadora a fazer o projeto do grupo já que facilita o pensamento sobre as forças, riscos e conquistas do grupo e das famílias. Além disso, menciono que poderá também enviar a ficha às famílias para que elas reflitam sobre a sua família ou apenas sobre a “sua” criança. Caso o façam, poderiam partilhar as conclusões com a educadora cooperante ou não. De qualquer forma, menciono que seria uma mais-valia.</p> <p>A educadora cooperante menciona que este ano está a ser mais complicado estabelecer a comunicação com as famílias, já que esta tem sido feita apenas</p>	
--	--	--

		<p>através de email ou presencialmente quando a família vêm trazer/levar as crianças.</p> <p>Neste sentido, conto à educadora que o ano passado, no contexto em que estagiei existiam os cadernos vai e vem que eram utilizados para fazer partilhas e fomentar a relação entre a família e foi um instrumento que vi que, de facto, resultava apesar de umas famílias acabarem por participar mais que outras.</p> <p>A educadora cooperante conta que em creche também utilizava um instrumento deste género, mas além do número de crianças do grupo ser mais reduzido, também conseguia aproveitar a hora da sesta que era maior para trabalhar nestas partilhas e fazer outras coisas necessárias para o grupo. Este ano está a tornar-se complicado relativamente ao tempo e pensa que não seria possível voltar a trabalhar com os cadernos vai e vem.</p>	
--	--	---	--

5ª NC de dia 8 de novembro de 2022

5	Recreio – Salão	<p>Encontro-me ainda no salão, no tempo de recreio. A W, o ABS e o ANS estão sentados junto à parede. Sento-me de frente para as crianças, digo-lhes olá. A W sorri-me. Um dos gémeos está com a mão estendida e, por isso, brinco com eles, fazendo de conta que sou um cão e que lhes estou a morder a mão. A criança não demonstrou desconforto e, portanto, continuo com esta dinâmica</p>	<p>Grupo de crianças</p> <p>Língua não materna</p> <p>Faz-de-conta</p>
---	-----------------	--	--

		<p>de segurar na mão deles para fazer de conta que estou a morder. As crianças começam a rir-se e, passado um tempo, já são elas que me dão a mão, em vez de ser eu a ir segurar as suas mãos. Continuamos esta dinâmica por tempo e as três crianças demonstram estar a gostar, pelos seus risos. A W e um dos irmãos gémeos levantam-se para irem ver o que está a acontecer ao fundo do salão. O outro irmão continua sentado de frente para mim e, por isso, continuamos a brincar.</p> <p>A W e o gémeo regressam para junto de nós e continuamos esta dinâmica.</p>	
--	--	---	--

3ª NC de dia 9 de novembro de 2022

3	<p>Sala de atividades + Recreio do Espaço Exterior</p>	<p>Encontro-nos na reunião da manhã para refletirmos sobre o que foi feito. A educadora cooperante comenta que já não há muito tempo até à hora de almoço. A auxiliar solicita que quem já disse à AP como correu a manhã e o que fez, pode ir ter com ela para irem para a rua. Era suposto ter explicado às crianças que íamos fazer os pequenos grupos para continuarmos a atividade sobre a <i>landart</i>, mas acabo apenas por pedir que algumas crianças fiquem na sala.</p> <p>As crianças demonstram-se confusas sobre o que vão fazer. As crianças vão conversando comigo sobre o que estão a ver.</p> <p>Depois das crianças que se encontram comigo a realizar a atividade da <i>landart</i> ter terminado, vou até ao recreio do espaço exterior, onde se encontram as restantes</p>	<p>Atividade de Exploração</p>
---	--	---	--------------------------------

	<p>crianças do grupo, para levar o grupo que esteve comigo e chamar as crianças que irão compor o próximo pequeno grupo.</p> <p>Tal como aconteceu no último dia que fizemos os pequenos grupos, a MR não quis vir até à sala de atividades fazer os pequenos grupos. Incentivo a que a criança venha, mas a MR continua a recusar-se e, portanto, vou chamar o VM que vem de imediato e o SP. Além da MR, também o SG e o NZ não quiseram vir à sala de atividades fazer a atividade.</p> <p>Já de volta à sala de atividades, conto à educadora cooperante o sucedido e dou início ao momento com este último pequeno grupo. Neste pequeno grupo, está o EC que me sorri, mas não escolhe nenhuma imagem, mesmo por linguagem corporal. Tento arranjar estratégias para que o EC participe como dizer-lhe para apenas apontar para uma imagem, mas não sou bem-sucedida.</p> <p>A educadora cooperante diz que como este é um momento de pequeno grupo, a MR, o SG e o NZ têm de vir fazer a atividade, mesmo que não queiram e, por isso, vai ao recreio chamá-los.</p> <p>Já na sala de atividades, as crianças que antes disseram que não queriam vir acabam por participar na atividade, não demonstrando qualquer desagrado.</p>	
--	---	--

1ª NC de dia 5 de dezembro de 2022

1	Recreio – Espaço exterior	<p>Encontramo-nos no recreio do espaço exterior, no período após à hora de almoço, enquanto algumas crianças dormem a sesta (cf. Tabela 2). Por estar doente, estou sentada junto ao bau das mantas. A IS e a MC (criança de outra sala) estão a brincar juntas e vêm ter comigo, dando-me um nenuco nu e dizendo “tome, você vai ser a tia pobre”. Na mão, as crianças trazem várias folhas que dizem ser o dinheiro. Eu aceito o boneco e peço um pouco das folhas que elas têm na mão porque estão ricas e eu tenho o meu filho nu e ao frio. A IS dá-me algum do seu dinheiro (folhas), já a MC diz que não me vai dar e diz à IS para não o fazer e irem embora. Agradeço à IS e peço à MC para me dar algum dinheiro porque sou pobre e preciso de vestir e alimentar o meu filho. A MC diz-me que tenho de ir trabalhar para ganhar o meu dinheiro. As duas crianças riem. Faço de conta que estou a chorar enquanto as duas crianças vão para outro espaço e tento tapar as partes íntimas do bebé com uma das folhas que a IS me deu. As duas crianças estão a fingir que estão às compras e voltam a vir ter comigo. Faço questão de reparar na quantidade de folhas (dinheiro) que as crianças têm nos braços e na quantidade que eu tenho, comentando isso com elas. A MC diz-me que a IS já me deu muito dinheiro e eu digo que o dinheiro que a IS me deu só chegou para comprar umas cuecas para o meu filho e explico que a vida tá cara e que preciso de comprar comida, pagar renda de casa, etc. As crianças vão me dando algum dinheiro à medida que vou dando os meus argumentos, mas a MC acaba por</p>	<p>Intenções para a ação (Estar disponível)</p> <p>Intenções para a ação (Igualdade e inclusão)</p> <p>Representações sociais</p> <p>Diversidade Cultural</p>
---	---------------------------	---	---

		dizer que não me vai dar mais dinheiro porque eu vou continuar pobre e ela rica. Outras crianças vêm ter comigo.	
--	--	---	--

3ª NC de dia 9 de dezembro de 2022

3	Recreio- Espaço Exterior	Encontro-me no recreio, no período após a hora de almoço. Estou a brincar com a LP, a IS e a IH. A mãe da IS vem buscar a filha para irem ao cabeleireiro. Converso com ela sobre a atividade da manhã e agradeço a ajuda que deu à IS na construção do polvo que a criança fez em casa para o projeto. A mãe da criança conta que a IS pediu para telefonar à irmã dela (tia) que é bióloga marinha e mora em Itália para fazer perguntas sobre os polvos. A irmã enviou várias fotografias de polvos e ela fez o molde com base neles. Converso ainda com a mãe sobre a possibilidade de fazermos uma videochamada com a tia da IS para podermos fazer algumas perguntas sobre o projeto e já que falamos idiomas diferentes e que a IS sabe falar tanto em português como italiano, a criança podia ir traduzindo. A mãe da criança diz que teria de falar com a irmã e ver também os horários dela mas que se a irmã aceitar pensa que é uma boa ideia.	MTP Intenções para a ação (parcerias com as famílias) Diversidade Cultural
---	--------------------------------	---	---

8ª NC de dia 12 de dezembro de 2022

8	Sala de atividades	A educadora AP traz um presépio e questiona tanto a mim como à auxiliar T o que achamos de o colocar na sala. A auxiliar T concorda. Eu fico um pouco apreensiva e	Investigação em JI Dias Festivos
---	--------------------	--	-------------------------------------

	<p>explico que não sei se colocaria, já que o presépio é algo representativo da igreja católica. A educadora cooperante explica a sua perspetiva e menciona que para ela o presépio simboliza a família. Apesar de compreender a perspetiva da educadora, continuo apreensiva. A educadora cooperante refere que lá fora, na entrada da escola também existe um presépio e, portanto, não seria nada fora daquilo que já acontece. Neste caso, penso que não haja “problema”, ainda que considere que não seja muito representivo das outras culturas que temos na escola e na sala.</p> <p>Perante isto, a educadora cooperante explica que por esse motivo pensou abordar o natal, na perspetiva daquilo que representa para cada um. Na minha opinião, é uma melhor ideia, mas continuo a ser de opinião que não se deva colocar o presépio. Em jeito de reflexão, a educadora e a auxiliar mencionam que sempre se fez assim e que faz uma certa confusão em abordar de forma diferente. Refiro que compreendo, no entanto, este tema provoca algumas questões, pela sua complexidade e que ainda não sei como é que iria abordar as datas festivas, caso o grupo já fosse meu, mas que provavelmente iria tentar abordar as datas festivas, por exemplo, de cada cultura que tenho na sala, tentando perceber quais são as que realmente fazem sentido para cada uma delas.</p> <p>Após esta reflexão, a educadora cooperante conversa com a auxiliar T e a auxiliar conta que a educadora que acompanhava o grupo no ano letivo passado tinha um calendário com as datas das festividades nas várias culturas e que podiam procurar</p>	Diversidade Cultural
--	---	----------------------

		para verem. A educadora cooperante concorda com a ideia da auxiliar, e diz que até se pode questionar se as crianças acham que o natal é igual em todo o lado, mas pensa que depois não consegue ter uma resposta certa. Perante isto, explico que se pode procurar na internet, consoante as culturas/países de origem e ascendências que temos na sala e abordar essas.	
--	--	---	--

1ª NC de dia 4 de janeiro de 2023

1	Sala de atividades	Tal como começou a ser conversado entre os membros da equipa educativa da sala 10 - educadora cooperante, eu, auxiliar T. - ontem, vamos alterar a organização da sala para que esta tenha áreas mais definidas, com transições de espaços calmos para espaços mais dinâmicos. Assim, enquanto as crianças estão a desempenhar as tarefas que planearam na reunião de planeamento – Atividades e Projetos -, eu, a educadora cooperante e a auxiliar T. vamos conversando e alterando a disposição da sala.	Organização do Ambiente Socioeducativo Grupo de crianças Ordem instituinte
---	--------------------	---	---

		<p>Tiramos a mesa que se encontrava na área de abordagem à escrita, junto ao painel para a colocarmos nouro local. Sobraram apenas as cadeiras. Ao reparar nisso, as crianças foram juntando mais cadeiras, fazendo várias filas. Neste processo juntam-se crianças que, normalmente, não brincam juntas e outras, como o EC normalmente não participa em brincadeiras coletivas.</p> <p>Ao reparar nesta dinâmica, questiono o grupo sobre o que estavam a fazer. O OS esclarece-me que estão a fazer um comboio. O MO diz-me que é o motorista e, portanto, senta-se na única cadeira que se encontra na fila da frente.</p>	
--	--	--	--

1ª NC de dia 9 de janeiro de 2023

1	Sala de atividades	<p>Encontramo-nos no momento de atividades e projetos. As crianças que na sexta-feira deram inicio à construção da casa, planificam continuar a fazê-lo.</p> <p>Assim, volta-se a escolher as cores a usar e a dividir tarefas para iniciarmos a pintura da outra face da caixa. Enquanto um vai buscar os frascos com as cores, outro vai buscar os pincéis e outro a tampa onde vamos depositar a tinta que cada um vai usar.</p> <p>Ao darem inicio às pinturas e ao pintarem o seu lado da caixa vão aproximando-se dos lados em que o outro amigo está a pintar com uma outra cor e acabam por pintar</p>	<p>Atividades de Exploração</p> <p>Atividades emergentes</p> <p>Equipa educativa</p> <p>Interesses das crianças</p> <p>Autonomia</p>
---	--------------------	--	--

	<p>por cima, dando origem a uma nova cor. Ficam espantados e continuam a experimentar pintar por cima das outras cores. Ao ver o entusiasmo das crianças, percebo que pode ser interessante criarmos uma nova cor todos juntos. Assim, questiono se gostavam de fazer uma nova cor. As crianças dizem, de imediato, que sim e por isso, pergunto que cores querem fazer. As crianças mencionam o roxo e uma outra cor. Vou buscar os materiais e pergunto que cores é que as crianças acham que será necessário. Dizem não saber, mas colocam o amarelo como hipótese. Vou colocando o azul e o vermelho numa caixa, à medida que vou questionando qual o nome das cores e vou misturando à vista das crianças. Repararam que não está a ficar roxo, como queriam e, por isso, tentamos descobrir qual das cores é que tenho de adicionar para atingir o tom que querem. Quando finalmente, atingimos a cor desejada, divido por tampas para cada uma das crianças.</p> <p>Continuam as pinturas até que uma das crianças deixa cair alguns salpicos de tinta pela caixa. A criança pede desculpa, mas explico que não há problema e aproveito para explicar que há um artista que gosta de pintar dessa forma – Jackson Pollock. Assim, questiono se gostavam de pintar também como Pollock, para experimentarem a técnica dele. As crianças respondem que sim, com euforia. Desta forma, demonstro como podem fazer e, posteriormente, as crianças vão experimentando. Inevitavelmente as crianças vão sujando o chão. A auxiliar T repara</p>	
--	--	--

		e chama à atenção de que está tudo a ficar sujo, colocando as suas mãos na cabeça. Digo que não há problema porque vamos limpar tudo e que estamos apenas a experimentar a técnica de um pintor famoso que também pinta assim as suas obras. Aproveito para informar as crianças de que posteriormente vamos limpar o espaço e os materiais todos juntos. As crianças continuam a pintar. Terminada a pintura desta face da caixa, as crianças tomam a iniciativa de limpar tudo, tal combinado.	
--	--	--	--

2ª NC de dia 13 de janeiro de 2023

2	Recreio- Espaço Exterior	Encontramo-nos no recreio antes da hora de almoço. Enquanto vigio as crianças, observo o ABS, o ANS, a W e a LF. Destas crianças, apenas a LF fala português. No entanto, é a W a tomar a iniciativa do jogo. Junta as cadeiras e vai levando cada criança ao lugar onde se acha que se devem sentar. Segurando a bola, a W explica, através de gestos, como é que pretende que o jogo se desenrole. O jogo desenrola-se e as crianças envolvidas vão rindo, lançando a bola uns aos outros e comunicando através de gestos quando não corre como planeado.	Investigação em JI Interação entre pares Jogos Língua não materna Comunicação não verbal
---	--------------------------------	---	--

ANEXO E. Transcrição da
Entrevista à Educadora AP
- EC

EE- Educadora Estagiária

AP- Educadora Cooperante

EE- Antes de mais quero agradecer a disponibilidade e gostava de perguntar se posso gravar esta nossa conversa.

AP- Sim, senhora [risos].

EE- Então, esta entrevista tem como objetivo obter informação para a realização do tópico de caracterização e da investigação. O carácter é confidencial e garante o anonimato dos dados. A primeira questão é: como é que descreve o seu percurso académico e profissional?

AP- Eu sou licenciada em Educação de Infância, licenciatura de 4 anos no ISEC. Fui para um colégio pequenino, tinha uma sala de cada idade, era uma vivenda adaptada, portanto era uma escola mesmo muito familiar. Tive lá 13 anos, saí da faculdade e fui logo para lá. Entretanto saí, fui para uma outra escola, mas particular, portanto, sempre particular. Também pequenina, também com uma sala de cada, sendo a sala de pré-escolar uma sala heterogénea, em que por acaso no último ano fiz a sala dos três anos. Portanto o meu percurso tem sido em creche, mas acabei por ficar com uma sala de 3 anos porque havia imensas crianças ... ou seja, o grupo que eu tinha de dois anos iria ficar todo e ainda tínhamos mais crianças para entrar e dividiu-se. Como tínhamos salas, acabou por haver uma sala de três e depois uma outra sala de 4/5 anos. Portanto, esse colégio também fechou e acabei por andar assim a saltitar a fazer umas baixas e já há dois anos, fez dois anos que estou na [nome da OS] e aqui ficarei, penso eu. [risos].

EE- *Okay.*

AP- Quando entrei, entrei para uma sala de 5 anos, só no último período. O ano passado tive numa sala novamente de creche, de dois anos e este ano voltei a descer para o Pré-Escolar, em que já estamos com salas mistas, salas heterogéneas que, entretanto, foi alterado. E é o primeiro ano mesmo da minha vida que tenho uma sala de Pré-Escolar e heterogénea, ou seja, o ano inteiro e assim heterogéneo... apenas tinha tido a outra de 3.

EE- E como é que foi mudar de organizações mesmo pequeninas, familiares, para esta que é tão grande?

AP- É uma realidade completamente... é um mundo diferente, portanto vinha de uma realidade muito pequenina em que toda a gente se conhecia... aqui também acabamos por nos conhecer todos, mesmo sendo uma realidade tão grande, não é? Até com o primeiro ciclo acabamos por

conhecer todos, chegar aos pais também é fácil e isso não acho grande diferença. Chegar aos pais numa escola particular ou chegar aos pais... ou seja, não é numa escola particular, é uma escola mais pequena, de dimensão muito mais pequena.

EE- A próxima questão é: O que é que significa para si ser educadora de infância?

AP- *hmmm.*

EE- É o que vai na alma...

AP- É o que vai na alma... portanto, o que vai na alma...primeiro que tudo, para sermos Educadoras de Infância temos de gostar muito do que fazemos. Acho que parte muito daí, da nossa sensibilidade também. O observarmos muito o outro. Estarmos atentos a todas elas, às suas diferenças, às suas dificuldades individuais porque cada uma, mesmo que sejam da mesma idade, cada uma tem as suas especificidades, não é? Ou seja, todos diferentes. Não andam todos ao mesmo ritmo como é lógico, é normal e estarmos ... e por vezes também sermos um bocadinho crianças, sabermos juntar-nos a elas, descermos também ao nível delas ... e estarmos cá para as ouvir também, para as escutar. Penso que em geral é isto.

EE- Então a próxima questão é: o que é que considera serem as suas maiores conquistas enquanto profissional da área da Educação de Infância?

AP- Para mim, uma das coisas muito importantes realmente a nível de conquista e que eu fico bem comigo mesma, ou seja, feliz é quando... como é que hei de dizer... me sinto no grupo, integro um grupo e sinto que consigo conquistar as crianças. Aí acho que é a base fundamental, que elas têm confiança em mim, que eu pertença ao grupo, que podem confiar em mim, que podem contar comigo, enquanto membro do grupo. Eu acho que isso é uma das minhas conquistas e que geralmente consigo fazer é chegar às crianças, mesmo. É das coisas que acho que, para mim, são fundamentais. E depois o trabalhar com elas e ver as evoluções que vamos tendo, não só ... não digo as evoluções a nível de saberes, mas as evoluções a nível de comportamentos, de tudo, geral, do grupo ou individualmente também, de cada criança.

EE- Muito bem. Quando iniciou a sua prática profissional quais foram as principais dificuldades que sentiu e agora, na atualidade, que dificuldades ainda sente?

AP- Então é assim, no início, eu como sou tímida era mais falar com os pais, reuniões de pais e eu acho que, por vezes, ainda sinto isso. Ou seja, já passaram tantos anos, neste caso, quase 20 anos e é das coisas em que sinto que não estou tão à vontade. O falar diretamente com os pais estou à vontade, o se calhar falar em grande grupo não tão à vontade, mas isto é uma característica minha. Acabo por me sentir mais exposta, porque se estamos em reuniões de pais, pronto... isso

vou sempre ali com um formigueiro na barriga. Ou seja, de tudo, é aquela parte em que realmente não me sinto tão à vontade e me custa mais. O ter que, quando acontecia alguma coisa, porque iniciei numa sala de um ano, e tropeçavam e... aí sou sincera, era a parte que afligia mais, o ter que dizer aos pais que eles estavam magoados... porque não são nossos... são nossos em sala, não é? Mas temos de dizer à família que a criança se aleijou, pronto dizer custava-me um bocadinho. Também sou mãe, portanto é sempre chato. A questão das mordidelas também, ou seja, quando a criança é mordida mais que uma vez. Portanto há certas questões que ... eu falo sempre em creche porque é a minha realidade... custa à família que a criança vá mordida, mas também nos custa a nós que isso aconteça em sala, só que há coisas que às vezes não conseguimos mesmo controlar, mas pronto é uma situação que não me agrada.

EE- Então e na atualidade, ainda é esta a maior dificuldade?

AP- A questão das reuniões sou sincera, ainda fico com aquelas borboletas. Não fico muito à vontade, em geral, se for em grande grupo, se for individualmente já não sinto isso.

EE- Pronto, a próxima questão já respondeu um bocadinho, mas é: Fale-me do seu percurso nesta Organização Socioeducativa.

AP- Ok, sim. Quando entrei vim integrar, vim apenas fazer uma substituição numa sala de 5 anos. Na altura era só de 5. Era o último período, por isso faz agora dois anos. O ano passado fui para uma sala de dois anos, por isso fiz o ano todo com eles e acabei por vir para o Pré-Escolar, para uma sala de mista, heterogénea, dos 3 aos 6 anos e neste momento já estou efetiva. Portanto, estava a fazer substituição e neste momento já estou efetiva.

EE- Frequentou alguns cursos ou ações de formação nos últimos 3 anos?

AP- Frequentei. Não me lembro de todos, lembro-me de um que foi a filosofia para crianças que achei bastante interessante.

EE- Foi o mais significativo.

AP- Foi, foi. Achei muito interessante essa formação, em que posso também dar aulas de filosofia para crianças.

EE- E já deu mesmo não foi?

AP- Dei, mas foi num colégio, antes de vir para cá. Foi pouco tempo, como monitora numa sala de terceiro ano e nós é que planificávamos essas aulas. Ou seja, era a aula de filosofia para crianças, aulas de expressão plástica e aulas de ciências.

EE- Muito bem..

AP- Não era nada da forma que eu aprendi na formação, portanto fazia-me um bocadinho confusão. Aliás, todas essas disciplinas que acabávamos nós por dar, porque as crianças faziam-no muito sentadas na secretária. Portanto, muito João de Deus, muito...E filosofia para crianças é uma coisa que tu tens que estar numa roda, sentada, em que todos se estejam a ver uns aos outros, não é? Para todos estarem a ouvir, para todos estarem a partilhar. Era muito, a meu ver...

EE- Muito tradicional...

AP- muito...nem as crianças vêm. Se uma está a falar não conseguem ver, as secretárias umas atrás das outras acaba por não ser aquilo que ...se eu fosse dar aulas de filosofias para crianças... teve de ser daquela forma, mas pronto, num aparte não daria daquela forma.

EE- Pronto, as próximas questões são dedicadas a compreender um bocadinho a equipa socioeducativa e a primeira questão é: Como é que caracteriza o trabalho de equipa de existente entre os vários elementos da equipa?

AP- A nível de sala?

EE- A nível de sala, de pré-escolar e depois com os outros níveis.

AP- Ok. Eu considero que, pelo menos por onde tenho passado, falo por mim não é, a comunicação dentro de sala funciona bem, acho que depois a nível de Pré-Escolar também vai funcionando. Pode haver aqui algumas diferenças às vezes é na questão a nível de escola mesmo porque temos várias valências. Temos o berçário, depois temos a creche, o Pré-Escolar, o primeiro ciclo e pronto, acaba por ser várias valências e ser um bocadinho mais difícil a nível de comunicação. Mesmo assim não tanto, porque nós, o Pré-Escolar e Creche juntam-se, na hora não letiva. Nós educadoras juntamo-nos à segunda e quarta-feira, fazemos em conjunto e acabamos por comunicar mais umas com as outras e partilhar, portanto, acaba por haver também um bocadinho dessa comunicação a nível escolar.

EE- Portanto, este trabalho de equipa, acaba por se operacionalizar muito nestas reuniões que vão existindo.

AP- Eu acho que o trabalho de equipa há sempre, portanto, estás em recreio a olhar para os teus... Aqui funcionamos muito assim, não é só... Se estás em recreio estás com o grupo todo, se estamos a dar almoços, damos a todos. É tudo como um grupo e não só a tua sala, o teu grupo, ou seja, tu estás inserida naquele momento e como nós rodamos, acaba por ...tem que haver mesmo essa comunicação não é... “a criança vai comer dieta”, pronto, o que seja, acabamos por comunicar.

EE- As próximas questões são dedicadas a compreender o ambiente educativo. A primeira questão é: Quais são/foram os elementos tidos em conta na organização do ambiente educativo e qual a importância que atribui aos mesmos? Na organização sala, das rotinas, os materiais...

AP- Os materiais estão todos à disposição das crianças, portanto, está tudo à disposição delas o que eu acho muito interessante. Vinha de outras realidades diferentes e o que eu gosto realmente aqui na escola é que está tudo à disposição deles. O nível de autonomia, acaba por terem muito mais autonomia porque eles próprios vão buscar, vão lavar, o arrumar é um bocadinho mais difícil, mas acho que isso acho que tem a ver com o grupo, mas pronto, já o fazem. A nível de sala... depois a organização de sala é um bocadinho feita de acordo... como é que eu hei de dizer... com eles, porque se procuram mais aquela área, vamos ampliar um bocadinho mais. Por exemplo, a área das construções, entretanto quando fizeram a questão da *landart* que até foi contigo, gostaram e acabámos por inserir mais elementos da natureza na sala e eles acabam por utilizar também.

EE- Sim, acabou por ser uma área...

AP- Abrangente, as construções e a natureza. Nós chamamos a natureza, mas eles fazem construções com isso. Portanto é assim, vai-se gerindo também consoante o grupo e vamos alterando consoante a necessidade de sala, mas também das próprias crianças não é. Alargámos também a área da leitura e da escrita.

EE- Sim, nos temos feito várias alterações ao longo do ano.

AP- Sim sim, nunca é estanque. Mas não é só aqui, eu já era assim.

EE- Sim sim. O que é que teve a procurar durante estas reorganizações da sala? Qual é que foi assim o objetivo máximo?

AP- O meu maior objetivo é que eles se conseguissem organizar em áreas. No início do ano letivo foi um bocadinho complicado porque eles não se organizavam, o brincar era tudo para o chão, fazer puzzles no chão, tudo o que era jogos misturavam. Portanto, um bocadinho aquela brincadeira desorganizada. Hoje em dia, quando se entra na nossa sala, já conseguimos ver quem é que está em cada área a brincar.

EE- Já há um bocadinho mais de harmonia, não é?

AP- Muito mais. Não posso dizer que, por vezes, não haja... mas aí somos nós que temos que ir ter com eles e dizer “olha, o que é que planificaste? Então para que área tens de ir?” e ajudar a criança a organizar-se e ir fazer essa brincadeira que disse que ia fazer. Claro que podem mudar

de área e eles vêm ter connosco “Oh AP, posso mudar de área?”, “Claro que podes”. Não têm de estar sempre ali, mas para perceberem que fazem uma planificação, escolhem fazer algo e vão fazê-lo. Depois podem escolher ir para outra área, mas para organizarem também o pensamento deles.

EE- Sim, muito importante...pronto, a próxima questão é: de que forma caracteriza a influencia das crianças sobre o ambiente e vice-versa?

AP- Sim, é importante porque se tu vires que a criança te procura muito... por exemplo, a expressão plástica, tu se calhar tens que inserir lá mais materiais, mais diversificados porque realmente as crianças procuram muito tecidos, lãs, o que for... colas. Ainda agora fui buscar mais colas porque é só cola, cola porquê? Porque fazem malas, fazem *n* coisas e que portanto têm que utilizar. Coser ainda não cosem, portanto têm de usar a cola líquida. Eles bem tentam a cola batom, mas a cola líquida não dá para nada, então tem de ser a cola líquida. Mas eles fazem-no sozinhos, eles cortam, cortam, recortam, fazem tudo.

EE- Pronto, e nesse caso o ambiente também influencia na medida em que lhes permite estar...

AP- Acaba por ter, temos de estar atentos às necessidades que a criança também vai ter e se gosta daquela área, ampliar um bocadinho a nível de material. Assim como a área do faz-de-conta também. Uma vez, até foi a MR que quis fazer uma televisão, não tínhamos uma televisão e ela fez uma televisão.

EE- Também arranámos uma cama...

AP- Uma cama, sofá... aquilo que eles vão dizendo que nos faz falta meter e nós fazermos com eles ou tentarmos arranjar... agora recebemos mais um carrinho. Às vezes os pais também partilham coisas connosco. Ainda agora o VM trouxe um carrinho de compras com alguns alimentos...

EE- Os materiais que estão na *landart*, não é?

AP- Quando foi a questão da *landart* também pedimos os materiais aos pais que eles até apanhassem no fim-de-semana. Fomos tentar apanhar ao jardim, mas foi furado, não havia nada [risos]. Agora já pedi também, se forem no fim de semana à praia, porque andam a partir imensas conchas e já lhes disse “Então quando forem à praia é para apanharem conchas!” [risos]. E eles acabam por quando vão trazer.

EE- A próxima questão já está praticamente respondida, mas se a AP quiser acrescentar alguma coisa...

AP- *Ok.*

EE- O brincar e o jogo foram ou são tidos em conta no ambiente educativo e se sim, de que forma?

AP- Sim sim...

EE- Já está explícito, não é? Ah... depois: que elementos do ambiente educativo são representativos da diversidade cultural existente no grupo de crianças?

AP- No ambiente educativo sou sincera, não tenho assim grande... porque nós temos crianças de várias nacionalidades na nossa sala

EE- E ascendências, não é?

AP- E ascendências, nacionalidades mesmo e em sala não tenho assim nada... devia ter. Que me lembre não tenho assim nada...

EE- E pensando agora...

AP- Já temos às vezes falado e a nível de histórias também ... tivemos aquela história que até chegámos ao racismo e eles acabaram por assimilar algumas coisas... porque há sempre, não é... e acho que eles têm mesmo que perceber isso. Ainda no outro dia... isto é um à parte, mas tu conheces o MO. Ele não queria dar a mão à W e eu dizia-lhe: “Mas não queres dar a mão à W porquê?” e ele disse “porque é escura”. Nunca tinha acontecido tal coisa, mas deu essa resposta e eu depois acabei por ver e dizer “mas nenhuma mão é igual, ninguém tem o mesmo tom de pele, podemos ter parecida mas não temos igual. Uns são mais morenos, uns são mais branquinhos, queres ver?”. E então andei a passar a minha mão a todo o grupo a ver quem era mais escuro e mais clarinho.

EE- Nós no momento da história também fizemos essa exploração.

AP- Exato! E eu voltei a fazer isso. Pronto e depois lá deu a mão, sem problema. Acabam às vezes por ter assim alguns... mas podia ter até a nível de bonecos na casa, materiais, que não tenho, não tenho.

EE- Agora pensando um bocadinho fora da realidade da nossa sala, acha que temos assim pela escola, por exemplo, pelo salão ou pelo recreio, elementos que sejam realmente representativos?

AP- Também não. É um bocadinho geral, acho eu.

EE- *Ok.*

AP- Porque aqui mesmo na escola, no salão, por exemplo que é um ponto em que estamos todos também não. Sabes que não, não há lá nada a nível da cultura. É assim, nós temos falado disso e está para ser feito algo, mas que ainda não foi. Mesmo até a nível de materiais, talvez bonecos com diferentes cores...

EE- Isto é um a parte, mas será que a minha investigação teve alguma influencia?

AP- Não não, já estava definido. Já estava antes.

EE- *Ok*, boa.

AP- Mesmo por exemplo, as coisas estarem traduzidas já está portanto... como temos tanta cultura, não é, mesmo nas traduções também tem de começar por ai e imensa coisa já está feita, mas talvez algo exposto... grupos expostos...se calhar coisas em várias línguas. Sei lá, se calhar “Bom dia” escrito em *n* línguas, um exemplo. E já temos falado. Tivemos umas formações e realmente falava sobre isso e depois foi-se dando ideias, por isso é que eu estou a dizer.

EE- Essas formações foram da *Aga Khan*?

AP- Sim. Eu não tive em todas, não é, porque cheguei...

EE- Então chegou a frequentar essas formações?

AP- Sim, frequentei algumas.

EE- *Ok*.

AP- Também frequentei essas formações...

EE- Pronto. As próximas questões...

AP- ...não a nível do modelo educativo, da Pedagogia-em-Participação, essa não tive. Fui tendo cá, com a coordenadora, pronto, que me foi ajudando. Mas depois tínhamos estas...Tinham um bocadinho a ver com a cultura também.

EE- Sim, porque a Pedagogia-em-Participação também está muito ligada a esta questão.

AP- *Hmhm*.

EE- As próximas questões são dedicadas a compreender um bocadinho melhor como é que é o grupo de crianças da sala 10. A primeira questão é: Há quanto tempo acompanha o grupo?

AP- Desde setembro. Algumas crianças do grupo já acompanhava na sala dos dois anos o ano passado, cinco, se não me engano.

EE- Como é que caracteriza o grupo de crianças da sala 10?

AP- Um grupo...Tem crianças diferentes, ou seja, algumas crianças são muito focadas, outras distraem-se muito facilmente, também tem a ver um bocadinho com as diferenças de idades ou mesmo feitios. No início do ano, tive ali algumas dificuldades como já disse a nível do estarem em sala, de brincar que hoje em dia já está muito mais controlado. Já têm uma brincadeira mais controlada, mais calma não é. Algumas crianças ainda têm alguma dificuldade em fazê-lo, em saber a sua escolha, portanto, acabam por ter ainda alguma dificuldade. Quando estamos em grande grupo ainda se distraem muito facilmente, começam em conversa em pequenos grupos, às vezes estão mesmo de costas para mim. A nível de histórias já é mais fácil de ouvirem uma história até ao fim, portanto já está a ser um bocadinho mais fácil, mas era um grupo que facilmente perdia a concentração.

EE- Pronto agora já passaram quase dois meses desde que terminei o estágio, mas tentado focar-nos um bocadinho naquilo que era o grupo há dois meses atrás, sente que...

AP- Eu acho que está diferente. Houve melhorias de comportamentos de algumas crianças, o que ajuda também a estar tudo...acabar por estar mais calmo em sala. As últimas semanas do MO têm sido semanas muito mais calmas. Não estou a dizer que não volte a acontecer, mas que tem sido tem sido. Mas temos outras crianças que estão com comportamentos diferentes, como o SG que ultimamente tem tido comportamentos mais agressivos mesmo em sala e de frustração nele próprio. Ouve um não e acaba por ficar mais frustrado e reage de formas que não reagia, a gritar, a cuspir e isso acaba por não ajudar a nível de grupo, não é. O OS também anda a bater imenso, já falei com a mãe, como teve o irmão, não sei se tem a ver com isso. Acho que mesmo assim em sala está um ambiente muito mais calmo e que eles já estão mais organizados em sala, eu acho que há diferença para essa altura.

EE- Então se tivesse que caracterizar o grupo entre outubro e fevereiro como é que caracterizaria?

AP- Então nessa altura era um grupo que... houve melhorias ao longo desse tempo também.

EE- *Hmhm.*

AP- Portanto em outubro não era a mesma coisa que em fevereiro.

EE- Claro.

AP- Portanto acabou por haver uma evolução ao longo desses meses todos, estavas cá a viste. Essa dificuldade que tínhamos ao início e mesmo quando chegaste já estava um bocadinho melhor porque em setembro foi mesmo difícil...eles saiam da sala... ou seja, houve ali uma... era um

bocadinho o grupo geral e depois os mais novos que tinham estado na creche... porque nós só recebemos duas crianças extra [nome da OS], as outras já cá estavam na creche, mas depois acabavam por ir atrás e fazer igual. Ainda hoje se for preciso, assim que vêm alguém lá fora, aí vão eles. Mas eu chamo e eles vêm logo para dentro, pronto. Mas é um grupo super ativo, portanto, como é tão ativo, qualquer coisinha ajuda a que eles se distraiam ou que eles vão...

EE- Então o adjetivo que melhor caracteriza o grupo, ou que caracterizava de outubro a fevereiro?

AP- Ativo,..., mas também tem coisas muito boas!

EE- mas ser ativo não quer dizer que seja uma coisa má!

AP- [risos] Não! É bom, é bom. É um grupo participativo também, gosta de participar. E depois há aquelas crianças que quando estamos a planificar em grande grupo, não falam nada, mas depois o grupo vai para as áreas e vêm ter comigo. Eles querem dizer o que querem fazer, só não se querem expor tanto. Já começa algumas crianças que tinham mais inibição em falar, já começam a falar mais e eu acho que acabam também por ter todos mais confiança, mais expressivos nessa altura.

EE- Pronto, a próxima questão é: de que forma descreve o grupo a nível da autonomia e como é que esta se operacionaliza? Isto tendo sempre em perspetiva o período mais ou menos de outubro a fevereiro.

AP- Eu acho o grupo um grupo autónomo. A casa de banho é longe e eles vão sozinhos à casa de banho. Em irem buscar os materiais. Eles vão buscar os materiais, lavar os materiais, eles gostam de participar nisso tudo. Eles gostam de fazer, mas têm também de ser um bocadinho orientados porque algumas crianças têm 3 anos e acabam por ter que ter ali uma orientação. Mas eles vão fazer as coisas sozinhos, eles é que criam as coisas, imaginam, fazem à sua forma e no meio dessa criatividade toda acabam por ter autonomia, porque é dada essa autonomia. Os materiais estão todos à disposição, portanto, eles são autónomos para escolher e fazer. Só temos duas crianças ainda a nível de higiene que não têm tanta essa autonomia porque ainda usam fralda, mesmo. Usam durante o dia. Eles já vão, por vezes fazem, mas não é constante, ou seja, não é sempre.

EE- Ainda estão no processo, não é?

AP- Sim.

EE- De que forma caracteriza os interesses e necessidades das crianças?

AP- Os interesses muito a área das construções, do faz-de-conta e da expressão plástica. São as áreas que realmente eles procuravam. E depois o grupo é muito meiguinho e andam atrás de mim

“[diminutivo do nome real da AP]” e nunca ninguém me chamou [diminutivo do nome real da AP] aqui [risos], portanto aquilo parte deles.

EE- Eu acho que eles são muito intensos, sentem muito as coisas.

AP- É os abraços, sentem muito, é o grupo todo!

EE- É as frustrações e a parte do amor e carinho.

AP- E isso é muito bom! E mostram. É um grupo também afetuoso e que não tem problemas em mostrar o que sente porque acabam por dizerem. Acabam por dizer “Adoro-te, AP”, o que for [risos].

EE- Como é que descreve a relação das crianças entre elas e depois com as adultas da equipa?

AP- Entre elas a relação é boa, até porque há uma interação não apenas de idades porque eles acabam por ir muito e juntarem-se consoante aquilo que gostam também de fazer, não por idades, mas sim por interesse. Vês uma criança de 5 anos a brincar com uma de 3 porque...

EE- Porque têm mais coisas em comum, talvez.

AP- Exato, é mais por área de interesse, penso eu. Acabam por ter uma boa relação entre eles, mesmo porque não é um grupo ...há algumas crianças que acabam por gerar conflito, pronto, depois no geral corre bem. Acabam por trazer as coisas e partilhar. À sexta-feira, por exemplo, já sabem que se trazem para a escola acabam por partilhar.

EE- E sente que isto também era assim até ali ao período de fevereiro?

AP- Alguns já eram capazes de partilhar, mas quando eram as coisas deles já era um bocadinho mais difícil. Depende da criança.

EE- O próximo grupo de questões é dedicado a compreender um bocadinho melhor a relação com as famílias e a primeira questão é: que tipo de envolvimento/participação têm as famílias aqui na OS?

AP- É assim, a nível de sala eu já tenho pedido aos pais, vou falando e vou pedindo e acabámos na altura do Natal, por fazer um cartaz para os pais se inscreverem e virem fazer uma atividade com eles. Nessa altura acho que foi só duas famílias que cá vieram. Entretanto já vieram mais, vieram para aí 5. É pouco. Não quer dizer que não venham, já tenho falado com outros pais e “sim, sim”, mas acabam por não vir, portanto, não é falta de nós propormos, nós equipa de sala, mas a disponibilidade se calhar também não é assim tão fácil. Eu noto agora também para fazerem as reuniões...17h30, portanto, às vezes não é fácil também a nível de horários para os pais

conseguirem vir cá e estar cá. Agora a comunicação, há sempre comunicação. Acabamos por comunicar por email também, ou mesmo ali à saída ou à entrada, qualquer coisa que seja mais importante, se não marcamos também um dia.

EE- Próxima questão é: O que é que pensa da relação do envolvimento das famílias no propósito educativo aqui do Pré-Escolar? Qual é que é o impacto que o envolvimento deles pode ter?

AP- É o que nós temos estado a fazer, tentar que eles venham, que participem, que estejam connosco em sala. Também acabam por participar às vezes em inquéritos, mas isso já não parte de nós de sala, é a nível escolar, a nível geral e através desses inquéritos também se acaba por saber o que é que os pais esperam ou o que é que se possa mudar.

EE- Sim, até a participação deles ou não aqui na vida do JI também pode partir um bocadinho daquilo que eles acham que é suposto que aconteça. Se calhar há pais que não valorizam tanto ou pensam que não é necessário estarem aqui a fazer alguma coisa... Se calhar parte um bocadinho das conceções deles.

AP- É assim, alguns se calhar são... e vêm e participam e gostam e se calhar até vinham mais vezes e já disse aos que vieram “Podem vir mais, se tiverem disponibilidade! Podem vir mais vezes, fazer outra atividade diferente”, só que depois não vêm... Abertura eles têm, entendes, e nós gostamos que venham. Depois temos pais que estão assim disponíveis e que nos dizem “olha se for preciso ajuda para isto ou para aquilo, contem connosco” ... ou numa saída como já houve também, em que eles vieram connosco a ajudar-nos portanto acabam por ter essa participação.

EE- Foi... a avó da SM

AP- E com a mãe da IS também... Ainda agora a mãe da IS disse “AP, tou disponível se for preciso alguma coisa”, portanto isso há, existe, percebes, mas não são de todos. É assim, nós tentamos que venham, se calhar até de mim podia ser mais ativa ou questionar mais os pais, incentivá-los mais, pronto não ‘tou também a tirar água, como se costuma dizer, do meu capote. Também pode partir de mim, se calhar não ser tão... pronto na relação com os pais, o falar, o pedir... Até tínhamos combinado com a mãe da LF que é brasileira “Ah ela gosta tanto de fazer pãezinhos de queijo” e eu assim “Então, mas porque é que não vem para cá e não fazemos pãezinhos de queijo para todos comerem os pãezinhos de queijo e vir cá fazer...”, “Ah temos de combinar, temos de combinar!”, mas pronto ainda não veio. Daqui a bocado chega o fim do ano letivo e não fazemos... Pronto, não é falta de ... Quando há assim qualquer coisa, eu “Então, mas venha cá!”, ou seja, acabo por ter essa iniciativa para os chamar e para dizer que era giro.

EE- E isso é mesmo a próxima questão! Que é: de que forma promove a participação das famílias aqui no JI, nomeadamente na nossa sala?

AP- Sim, é isto. É a questão da partilha deles, às vezes, virem cá partilhar algo e acaba por ser um bocadinho a partir das conversas que temos e que surge essa ideia “Então porque é que não vem cá fazer?!”, é de uma forma mais natural, não de ser uma coisa obrigatória.

EE- É o pegar num interesse deles...

AP- Exatamente! Que seja comum, não é, ou seja, uma partilha que eles às vezes fazem. A IS com o livro que era um livro que gostava muito e que tinha em italiano, a mãe é italiana, e ela acabou por vir cá depois contar a história. Por acaso contou em português, era o peixinho...

EE- O nadadorzinho.

AP- Exatamente, ela contava muito até em italiano, mas é giro essas partilhas porque eles notam diferença, não é. E depois vêm o sotaque, o sotaque porque realmente nota-se diferença...

EE- E mesmo o orgulho que as crianças sentem em ter ali a família não é...

AP- De cada um, claro, claro. Eles gostam, a própria criança gosta muito que a família... depois custa mais um bocadinho a ir embora [risos].

EE- Mas nota-se ali o orgulho que elas acabam por sentir.

AP- E quando é uma história que conhecem, acabam por ajudar a contar também.

EE- Que dificuldades encontra no que diz respeito à promoção da participação e envolvimento das famílias?

AP- É assim, as famílias envolvem-se, por exemplo, quando há alguma comemoração até, que é para todos, eles vêm, não é. Participam e estão ...e estão cá. Tivemos o natal, estavas cá no Natal?

EE- Sim.

AP- E vêm e participam. Acabam todos por participar e gostam, vê-se que gostam. Momentos assim mais individuais, se calhar já é um pouco... agora, será que... Falei com a mãe do EC também, que ela é das artes, mas acabou por não vir fazer nada...até pode não vir fazer nada de artes, pode vir fazer culinária, vir contar uma história, o que seja, qualquer coisa, mas eu acho que, ou eles se sentem expostos também...olha não sei.

EE- A parte também do fator da disponibilidade.

AP- A disponibilidade, a exposição, não é, porque uma coisa é estarem com o filho, outra coisa é virem à escola... não deixa de estar lá a educadora, a auxiliar...

EE- 25 crianças...

AP- 25 crianças... Percebes? Eu acho que às vezes pode... não digo que sejam todos porque não é, porque muitos vêm e corre super bem, depois quando vêm eles gostam imenso. Tanto o filho gosta, como gostam as outras crianças e a própria mãe ou pais ou quem venha, penso que gosta realmente de participar.

EE- As próximas questões são dedicadas a compreender a articulação com a comunidade envolvente. A primeira questão é: de que forma é incentivada a participação das crianças na comunidade?

AP- É assim, eu tentei ir à fábrica de café e tentei que eles fossem lá também ver a fábrica, mas fomos lá e não deu para ver porque pronto a senhora diz que aquilo realmente é um bocadinho perigoso, porque tem máquinas e depois são crianças mais pequenas e podem sempre sentar-se em cima de sacos de café, pronto... Ela diz mesmo, agora ultimamente só mesmo para faculdades é que vão lá visitar, ou seja, mais crescidos e mais conscientes, mas depois acabámos nós por trazer café de lá, ou seja, para fazer uma atividade em conjunto com a ...

EE- Acabaram por arranjar uma alternativa

AP- Sim, sim. Exato. A dona da fábrica do café, acabou por estar a reunir café, a guardar as borras do café e depois nós íamos lá levantando para irmos fazer uma atividade em conjunto com uma sala de creche... portanto no que diz respeito às transições, isso também é cá feito, estávamos a falar há bocado lá atrás, ou seja, há estas partilhas também não é, de transições entre creche e JI e JI e primeiro ciclo.

EE- Acabam por haver essa ligação também, não é.

AP- Sim, sim.

EE- Como é que caracteriza a articulação aqui da OS, nomeadamente do grupo da nossa sala, com o meio envolvente?

AP- Espera, desculpa. Repete lá.

EE- Como é que caracteriza a relação do nosso grupo com o meio envolvente? Se têm contacto, como é esse contacto...

AP- Pronto, o contacto é mesmo o ir a um jardim, que já temos feito. Agora fora jardins não tenho... É assim, houve aqui uma exposição, mas eu não consegui ir, era aqui ao pé da Junta. A Junta já cá tem vindo também. Também há essa partilha, não nós ir...

EE- Sim, também é possível haver essa alternativa...

AP- Às vezes são eles que vêm cá.

EE- Lembro-me da altura do Natal, foi o teatro...

AP- Pronto há essas...

EE- Essas iniciativas.

AP- Sim, sim, essas iniciativas, isso há. De sala, o que temos feito mais é realmente ir ao Jardim, a diversos.

EE- Agora vamos entrar aqui na parte mesmo dedicada à Investigação e a primeira questão é: O que é que entende por cultura?

AP- Por cultura? *Ops...* Isto depende. Pode ser muita coisa. A cultura....a cultura é entre...ai como é que eu hei de dizer, sou muito má para falar. A cultura pode ser a cultura que cada um tem dos seus saberes não é, de tudo o que nos rodeia... a nível de saberes intelectuais que vamos adquirindo ao longo da nossa vida, como cultura de cada país, ou seja, a diferença que há entre países, entre nacionalidades. Cada um tem a sua cultura, a nível de religião, de tradições, portanto tem um bocadinho essas duas- ou uma cultura, ou uma cultura [risos]. Cultura geral.

EE- Ou as duas.

AP- Ou as duas! Exatamente, as duas juntas.

EE- Pronto. Que importância atribui à diversidade cultural existente aqui no Pré-Escolar, nomeadamente no grupo de crianças da sala 10 e como é que a caracteriza.

AP- A importância...

EE- Da diversidade cultural.

AP- Eu acho que é importante existir e é uma das coisas que eu gosto muito nesta escola é haver realmente esse leque tão grande, não é, de várias nacionalidades e acho muito interessante, porque é realmente o sabermos viver e olharmos para o lado e vermos que somos todos diferentes, mas somos todos iguais, portanto fazemos todos parte de um todo e as crianças logo desde cedo tomarem consciência disso, eu acho que é muito importante e não olharmos para o lado com essa

visão de diferença...porque não é diferente, não é? É diferente, mas não é diferente. É igual. Todos somos diferentes, portanto. Há o homem e há a mulher, logo aí somos diferentes. Uns usam o cabelo comprido, outros usam o cabelo curto. Uns têm caracóis, outros têm o cabelo liso. Mas isso é em todas as nacionalidades, em todas as raças, não é. Em todo o lado.

EE- E como é que caracteriza a diversidade cultural do nosso grupo?

AP- É interessante... eu sou um bocadinho má para caracterizar as coisas... É interessante ver, por exemplo, às vezes, só que lá está eles estão tão habituados... porque às vezes até a nível de vestuário, tu notas que há... tu notas essas diferenças. Por exemplo, a mãe da F, é interessante ver como ela traz o bebé, como ela se veste, como ela traz o bebé agarrado a ela, com aquele pano só e eles lidam com tudo isso ao longo dos dias, ao longo do ano e não só. Mais a nível da nossa sala, também temos crianças com ascendência africana ...

EE- São todos diferentes...

AP- Sim, sim.

EE- Temos dos países nórdicos.

AP- Sim, loirinhos, de olhos azuis. Asiáticos. Há muitas diferenças, a nível de... pronto, neste caso de fisionomia, e que é bom. É muito bom. Acho que é positivo realmente termos... E falha, falha em sala não haver, não estar... não termos assim algo referente a essas nacionalidades e culturas.

EE- De que forma a utilização da Pedagogia-em-Participação, ou os seus princípios pedagógicos, contribuem para criar oportunidades de colocar em diálogo estas várias culturas?

AP- De que forma é que? Desculpa.

EE- A Pedagogia-em-Participação, ou os seus princípios pedagógicos, contribuem para criar oportunidades de colocar em diálogo estas várias culturas?

AP- Temos os tempos, temos o momento intercultural em que podemos fazer até jogos tradicionais, se podem ir buscar de outras culturas, de outros países, de outras tradições. Muitas vezes os jogos são iguais, mas têm outro nome. Jogos tradicionais nós viemos a descobrir, lá está, que muitas vezes é comum, universal, porque se faz aquele jogo em muitos países e tu se calhar não precisas de saber falar a mesma língua e consegues jogar com uma criança que não fala a tua língua, não conseguem comunicar se calhar verbalmente, mas através do jogo se calhar consegues.

EE- E sente que existe essa ligação entre as crianças que acabam por criar com os jogos?

AP- Sim, porque fui muitas vezes lá fora e acabou por acontecer ... não falavam e tu sabes, os gémeos que falam mais o inglês, a W também fala muito pouco e não fala inglês, é chinesa e fala pouco português, a F que é descendente guineense e, portanto, também não falava inglês e eles jogavam imenso lá fora e comunicavam entre eles. Eles conseguiam. E muitas vezes fui dar com eles a contar em português, portanto. E nenhum deles falava o português, e depois começaram a... hoje em dia já estão... Não sei se estiveste com a F a falar, mas ... não, a F não veio, mas há de estar com a F a ouvi-la falar, está espetacular.

EE- Mas nos últimos tempos já estava muito melhor.

AP- Não tem nada a ver, agora está muito melhor. Muito gira a falar. Os gémeos é que pronto, têm... não é dificuldade porque eles ainda hoje disseram o nome de números, nomearam alguns números. Eles sabem...

EE- Eles são mais tímidos.

AP- Eles são mais ... exatamente e depois acabam por ter se calhar receio de dizer. Eles acabam por ir adquirindo, não é. E a W já vai agora para o primeiro ano.

EE- Pronto e é muito através do brincar, não é.

AP- Tem de ser tudo através do lúdico e eles acabam por depois também... e muita das vezes também lá está, se fazemos coisas em grande grupo, eu acho que ajuda muito. Eu gosto muito de fazer em grande grupo, porquê? Porque aí eles ouvem o falar português e ouvem as outras crianças falarem também o português e então, se eu fizer em grande grupo, os outros respondem e eles vão acabando por assimilar também.

EE- É muito aqui na parte da interação, não é?

AP- Da interação com os outros, sim. E eles acabam por... pelo menos vão assimilando, depois em pequenos grupos tu consegues.

EE- Então agora a próxima questão é: que estratégias coloca em prática para integrar e valorizar as diferentes culturas existentes no grupo e que outras estratégias pensa que poderiam ser utilizadas neste âmbito.

AP- Estratégias... É assim, muitas vezes tem a ver com a própria linguagem. Às vezes, questiono alguma palavra, um exemplo não é, e fazemos a divisão silábica da palavra e depois dizemos a palavra em inglês. No outro dia, acabei também por perguntar, porque temos também francês e

então perguntava diretamente à criança, não é, que sabe falar francês, como é que se diz essa palavra em francês e ela dizia-me, traduzia. Portanto, fica toda contente de traduzir e dizer como é que se diz em francês. A nível de cultura mesmo, sou sincera, não tenho trazido assim tanto para a sala.

EE- Ok.

AP- A nível geral, sim. Chinesa...Não se tem trabalhado assim tanto a nível de cultura.

EE- E o que é que acha que poderia fazer em relação a isso?

AP- Pode-se, a nível de histórias, a nível de ...

EE- Falou também já nos jogos...

AP- Os jogos, sim. Os jogos tradicionais, as histórias para eles verem...figuras. Sei lá, diferenças de casas que haja. Também já trabalhei noutros anos, mas por acaso aqui não, porque lá está a nível de projeto como a nível de projeto também tem muito a ver com aquilo que eles nos dizem a nós, depois acaba por não...não sou eu que lanço os temas, não é.

EE- Projetos?

AP- Sim, projetos que se formam em sala. Mas depois quando se faz o momento intercultural posso acabar por falar e por chamar algo de outras culturas.

EE- A próxima questão é: o que são para si Dias Festivos?

AP- Ai eu sou um bocadinho diferente...[risos]. Assim, por exemplo, a questão do Dia da Mãe, Dia do Pai...para mim é todos os dias, portanto, eu esses dias, às vezes penso um bocadinho diferente de algumas colegas.

EE- Mas isto é o que é para si, portanto...

AP- Custa-me se calhar comemorar o Dia do Pai, quando uma criança perdeu, não tem pai. Hoje em dia é assim, há pais, há mães, há duas mães, dois pais, portanto, há tanta diferença que... acho que é uma coisa que deve ser comemorada mais em família, portanto, cada família é que sabe como é que há de comemorar esse dia, ou se quer comemorar, se não quer comemorar. Portanto, cada família sabe...

EE- E sente que o comemorar em família é mais dedicado à parte do dia da mãe e do pai ou sente que é uma coisa geral, que esses dias festivos devem ser comemorados em casa?

AP- Todos não, há coisas que tem também um bocadinho a ver com a nossa cultura. Eu acho que o Dia do pai, o dia da mãe, o dia da família, isso não tem a ver assim com cultura, não é, com a cultura do país ou a cultura do ... Tudo bem que às vezes possa ter a ver com religião, o Dia de São José, não sei, mas eu ... Esses dias para mim não ... Porque eu acho que realmente nós somos mães e pais e filhos todos os dias, portanto ... Natal não é todos os dias. Por exemplo, comemorar o Natal, não é, também tem a ver ... eu sei que há ... por exemplo, a páscoa não é igual em todas as religiões, o natal também não é. O dia e tudo, não é no mesmo dia. Por exemplo, Moldávia e assim não é, eles comemoraram agora há menos tempo. As culturas são realmente diferentes e até é interessante. Nós não trabalhámos isso, mas podíamos ter trabalho e ver as diferenças. Olha o Natal cá foi a 25 de dezembro, comemora-se o nascimento de Jesus, se calhar uma muçulmana, se tivéssemos em sala há de ser de outra forma e comemoram de outra maneira. Este ano são os nepaleses, não sei se é exatamente igual, mas o ano passado tinha um menino na minha sala que partilharam comigo a passagem de ano e não teve nada a ver com a nossa passagem de ano, foi noutra altura completamente diferente.

EE- Na cultura da A2 já estão em 2050 e tal ...

AP- É indiana, não é?

EE- *Hmm.*

AP- Então é isso que eu te estou a dizer e o outro também era indiano e eles até gravaram e mandaram por vídeo ele a festejar o novo ano em família e não tem nada a ver com a nossa. Lá está, aquela investigação que tu estavas a fazer dos Dias festivos e não sei quê, porque há muitos dias que não são iguais aos nossos, varia de país para país, de cultura para cultura e era interessante até ... nunca se sabe se para o ano ... este ano não sei se ainda o vamos fazer ou não, mas eu acho que é um tema muito interessante a trabalhar em sala com eles e fazermos essas descobertas mesmo e se calhar até é uma coisa que pode acontecer “olha vem o Natal, e o natal é igual ... Olha vem a páscoa, e a páscoa é igual ...”, ou seja, quando surge alguma época festiva realmente tentarmos descobrir, porque eu também não sei muitas coisas. Tentarmos descobrir realmente como é que é feito. Pode ter a ver com a diferença de culturas na nossa sala, ou não, podemos ir procurar fora das culturas que temos em sala.

EE- A próxima questão é: como ...

AP- Desculpa, porque temos muitas, por exemplo, a francesa há de ser como a nossa, por exemplo, não é.

EE- Sim, mas por exemplo, na italiana já descobri que eles têm algumas diferenças, mas também não sabia.

AP- Eu para mim, lá está [risos], a italiana também devia ser igual à nossa. Mesmo em Portugal, por exemplo, só nosso país há diferença, por exemplo, na alimentação. Se calhar numa cidade, numa parte de Lisboa é o bacalhau e se calhar noutra já é outra, outra tradição. Por isso, até no nosso próprio país há diferenças e de certeza que na Índia...então a Índia que é enorme, há de haver mesmo muita diversidade a nível de culturas dentro da própria cultura.

EE- Depois, a próxima questão é: como é que são decididos quais os dias festivos ou épocas festivas que são celebradas aqui no Pré-Escolar?

AP- É com a equipa do Pré-Escolar. Não é por sala, não é individualmente a educadora, é mesmo por equipa.

EE- E as famílias são ouvidas nesta decisão?

AP- Não foram, mas também não houve nenhuma que tenha sido...quer dizer agora na páscoa acabámos por não falar, também porque não estamos cá, acaba o tempo letivo, nós saímos mais de sala e acabas por não estar a falar sobre isso.

EE- Ah e os dias festivos que foram definidos para serem celebrados aqui no Pré-Escolar são os dias festivos da cultura predominante, aqueles que fazem sentido para as várias culturas...

AP- Eu acho que é pensar também na nossa cultura que acaba por ser também mais geral, penso eu... só que eles também estão inseridos na nossa cultura, não é, por isso é que eles às vezes festejam a nossa e festejam depois a deles, às vezes acontece. [silêncio]. Espera o que é que perguntaste mesmo ao certo?

EE- Daqueles dias que foram decididos para serem celebrados aqui no Pré-Escolar, por exemplo o Natal, não é, se são dias que são provenientes da cultura predominante, ou se são dias festivos que acaba por ser um bocadinho representativos de cada cultura.

AP- Acho que tem a ver também com... a escola de antes era uma escola mais católica, agora aos poucos já não...também com tanta cultura, acaba-se por não se ir tão dentro da ... é um bocadinho mais geral, mas lá está há dias que ainda se vão comemorando. Não te sei dizer. É assim, [silêncio] acho que a nossa cultura nunca está posta de lado, porque eles estão inseridos na nossa cultura, portanto logo aí...há a nossa. E é assim, o número maior de crianças também acaba por ser ... pelo menos na nossa sala são os portugueses.

EE- Ok. A próxima questão é: como é tida em conta a diversidade cultural existente na OS no momento desta decisão? Mas acho que a AP já respondeu um bocadinho, não é.

AP- Dias Festivos acabam por ser estes assim que são um bocadinho mais geral, não digo a todas as culturas, mas ... o Natal, Páscoa. O dia do pai e dia da mãe não é bem uma celebração, eles fazem algo, se quiserem, para levar para casa. Não quer dizer que seja mesmo celebrado, ou seja, se a criança quiser fazer algo para levar para casa para oferecer leva, não são obrigados a, nem fazemos aquelas prendas iguais para todos.

EE- Já só há mais uma questão [risos], que é: considere as iniciativas realizadas no âmbito do Natal, como a festa que existiu na OS, nomeadamente na nossa sala, como acha que foi o envolvimento das famílias nesta festa? E das crianças?

AP- Houve envolvimento das crianças tanto que quiseram cantar uma canção. Eles escolheram a canção que queriam cantar para os pais, acabámos por fazer aquele vídeo, lembraste que me ajudaste a fazer, mas para além disso, eles quiseram cantar em sala. Então os pais estavam em sala, a festa foi individualmente em cada sala e depois tínhamos no salão. Eu acho que houve bastante envolvimento até na parte do salão em que tínhamos também lá à venda livros e acho que acabou por ser muito giro.

EE- E sente que este envolvimento das famílias e das crianças foi da mesma forma, foi igual tendo em conta as pessoas de diferentes nacionalidades?

AP- Sim, tiveram presentes todos. Isto acaba sempre por ... Eu falo no final do ano porque já houve o outro final do ano que houve no exterior e os pais vinham e envolviam-se, até uns com os outros que acho que também é ...

EE- Mesmo então das famílias da sala, as que são de outras nacionalidades...

AP- De outras nacionalidades, às vezes, retraem-se um bocadinho na comunicação com os outros pais, pronto.

EE- Mas participam na mesma?

AP- Eu já não me lembro se eles tiveram cá, mas eu acho que sim. Da F eu acho que vieram, não sei se veio dos gémeos, já foi há muito tempo e não me recordo ao certo. Mas participam muito, dou-te o exemplo dos pais da F, eu peço um pequeno *snack* para partilhar com os outros e eles trazem-me um saco daqueles enormes com sumos, com isto, com batatas, lagartos, pauzinhos, chocolates, n coisas...e era um *snack*, mas lá está envolvem-se, têm gosto. Acho que acabam por

participar também, o que pode prejudicar é essa questão de...ou seja, há pessoas que já não são tão comunicativas por elas próprias e depois a questão da língua também não ajuda, muitas vezes.

EE- Mesmo no caso das crianças, sente que a participação daqueles que são de nacionalidade portuguesa e das outras foi igual?

AP- Em sala... às vezes pode não ser, sim.

EE- Estou mesmo a falar aqui em relação...

AP- À festa?

EE- Sim.

AP- Não, isso não tem... desde que a criança esteja...não me lembro de haver diferença porque a F estava no grupo e tenho quase a certeza que estava a cantar, seja a F seja ...eu não me lembro se os gémeos estiveram.

EE- Eles não estiveram, houve uma altura em que eles estiveram fora imenso tempo.

AP- Pois, eles não estiveram cá, mas estava a LP, fala muito português. Ou seja, dos que ... A W também! A W que é chinesa, participa imenso nas canções e ela gosta de tudo o que é cantar e também veio com as outras primas e assim que andam cá e também gostam. Andam por aqui e vêm juntas.

EE- Também acho que é engraçado ver essa dinâmica da família da W, por exemplo, eles vêm sempre juntos, há uma união entre eles.

AP- Às vezes até o levar, ...

EE- E se calhar isso também incentiva um bocadinho a participação deles.

AP- Mas eu vejo muito isto através das canções, as crianças ao participarem seja em épocas festivas ou não, mesmo o participar, porque muita das vezes eles não falam bem a nossa língua, mas quando é para cantar, cantam aquilo tudo e super alto.

EE- Eu também canto inglês incrivelmente, mas não, mas não falo muito o inglês [risos].

AP- Mas eu não canto sequer inglês. Sou muito má em línguas.

EE- Mas não tenta imitar também?

AP- Imitar, mas imitar não vai lá que aquilo sai umas palavras esquisitas.

EE- Mas eu acho que acaba por ser o caso deles, porque eles vão tentando imitar o som e como é uma canção...

AP- E gostam e já dizem muitas vezes e dizem bem! Eu até estou a falar também em relação ao outro ano, tinha um nepalês que cantava alto, mas cantava super alto, portanto, em canção eles acabam por adquirir esse vocabulário.

EE- Desinibem-se, porque também é uma coisa mais lúdica.

AP- Sim! É lúdico, estão a cantar, estão a fazer uma coisa de que gostam e acabam por decorar, não é, a canção, tal e qual como tu decoras outras línguas, eles também decoram a nossa a cantar. Portanto, acaba por, às vezes, ser mais fácil realmente através da música e no caso da W, dos gémeos também, a F também, mas a F está a falar muito mais, mesmo. A fazer frases, a utilizar os verbos, está muito bem mesmo. Os gémeos é por serem um bocadinho mais reservados, não é, um bocadinho aquela...mais timidez e depois tem-se um ao outro. Como se têm um ao outro sempre, nunca estão cá sozinhos, porque se está um doente o outro também não vem, então tendo-se um ao outro eles acabam por ter sempre maneira de comunicar entre eles os dois.

EE- Acabam por não sentir tanto a necessidade de ...

AP- Enquanto os outros não, não é, mas noto diferença, por exemplo, a W teve uns dias sem vir e eu noto logo diferença a nível de vocabulário. Ela estava no outro dia a tentar dizer-me algo que eu não consegui perceber o que ela me estava a dizer e isso já não andava a acontecer, ela já estava a fazer pequenas frases e estava com mais dificuldade agora em voltar a falar.

EE- Acho que acaba por ser normal também.

AP- Porque estive em casa, não lidou com o português.

EE- Pronto olhe, da minha parte está concluído, mas gostava de perguntar se quer acrescentar alguma coisa ou especificar algo.

AP- Acho que não.

EE- Pronto, eu agradeço a disponibilidade e a participação. Acho que foi um bom contributo. Depois quando tiver isto tudo finalizado eu partilho e vou parar aqui a gravação.

AP- *Ok.*

ANEXO F. Dia-Tipo: Rotina
do Grupo 10

Horário	Momento
8h00 -9h30	Acolhimento
9h30-9h45	Planificação
9h45-10h40	Atividades e Projetos
10h40-10h50	Reflexão
10h50-11h15	Recreio
11h15-11h45	Momento Intercultural
11h45-12h00	Recreio
12h00-14h30	Almoço (12h00 -12h30) + Sesta (12h30 – 14h30) *
	Recreio (12h00- 12h30) + Almoço(12h30-13h00) + Recreio (13h00-14h30) *1
14h30-15h30	Trabalho em pequenos grupos
15h30–15h45	Recreio
15h45-16h00	Lanche
16h00-17h00	Recreio/ Saída
17h00-19h15	Prolongamento

Nota. Tabela realizada com base no PTG (2022-2023) e nas NC.

* Rotina das crianças dormiam a sesta / *₁ Rotina das crianças que já não dormiam a sesta

ANEXO G. Estudio
Socioeconómico do Grupo
10

Criança	Nacionalidade	N.º de elementos do Agregado Familiar	Situação Familiar	Habilitações Literárias da Mãe	Habilitações Literárias do Pai	Idade da Mãe	Idade do Pai	Nacionalidade da Mãe	Nacionalidade do Pai
ABS	Nepalesa	4	Nuclear	Bacharelato	Bacharelato	31	33	Nepalesa	Nepalesa
ANS	Nepalesa	4	Nuclear	Bacharelato	Bacharelato	31	33	Nepalesa	Nepalesa
D	Portuguesa	4	Nuclear	Licenciatura	Licenciatura	43	37	Portuguesa	Portuguesa
EC	Portuguesa	3	Nuclear	Licenciatura	Secundário	46	48	Portuguesa	Portuguesa
EF	Francesa	5	Nuclear	-	-	40	41	Francesa	Francesa
F	Portuguesa	4	Nuclear	-	-	34	43	Guineense	Portuguesa
IH	Portuguesa	3	Nuclear	Licenciatura	Pós Graduação	39	40	Portuguesa	Portuguesa
IS	Italiana	4	Nuclear	Licenciatura	Secundário	46	48	Italiana	Angolana
JM	Portuguesa	4	Nuclear	Licenciatura	Mestrado	41	37	Portuguesa	Portuguesa
JB	Portuguesa	4	Nuclear	Licenciatura	Licenciatura	36	36	Portuguesa	Portuguesa
LF	Portuguesa	3	Monoparental	3º Ciclo	-	43	-	Brasileira	-
LM	Portuguesa	4	Nuclear	Pós Graduação	3º Ciclo	34	43	Portuguesa	Portuguesa
LP	Francesa	3	Outro	Licenciatura	Mestrado	38	39	Portuguesa	Francesa
MR	Portuguesa	4	Nuclear	Licenciatura	Licenciatura	39	40	Portuguesa	Portuguesa
MO	Portuguesa	4	Nuclear	Secundário	3º Ciclo	46	49	Portuguesa	Portuguesa
NZ	Portuguesa	7	Nuclear	Secundário	Secundário	41	48	Moldava	Moldava
OP	Portuguesa	4	Nuclear	Licenciatura	Licenciatura	42	42	Portuguesa	Portuguesa
OS	Portuguesa	4	Nuclear	Mestrado	Mestrado	32	33	Portuguesa	Britânica

SG	Portuguesa	4	Nuclear	Licenciatura	Secundário	35	36	Portuguesa	Portuguesa
SP	Portuguesa	3	Nuclear	Licenciatura	Mestrado	35	39	Portuguesa	Portuguesa
SIG	Portuguesa	3	Nuclear	Licenciatura	Secundário	40	41	Portuguesa	Portuguesa
SM	Portuguesa	3	Nuclear	Mestrado	Licenciatura	34	36	Portuguesa	Portuguesa
VM	Portuguesa	3	Nuclear	Licenciatura	Licenciatura	38	45	Portuguesa	Portuguesa
VP	Portuguesa	3	Nuclear	Pós Graduação	Pós Graduação	40	52	Portuguesa	Portuguesa
W	Chinesa	4	Nuclear	3º Ciclo	3º Ciclo	32	36	Chinesa	Chinesa

Criança	Número de irmãos/ãs	Profissão da Mãe	Profissão do Pai
ABS	1	Desempregada	<i>Sushman</i>
ANS	1	Desempregada	<i>Sushman</i>
D	1	Assistente técnica	Informático
EC	1	Artista plástica	Técnico especializado
EF	2	Comunicação	Gerente
F	2	-	Servente
IH	0	Psicóloga Clínica	Lexicografo
IS	1	Desempregada	Vendedor
JM	1	Assistente de Bordo	Gestor
JB	1	Técnica Superior	Técnico Superior
LF	1	Desempregada	-
LM	1	Recursos Humanos	Empregado de Restaurante
LP	0	Jornalista	Technical Lead
MR	0	Gestora de Projetos	Gestor de Projetos
MO	1	Gestora de Seguros	Fiel de Armazém
NZ	4	Empregada de Limpezas	Desempregado
OP	1	Editora	Jornalista
OS	1	Arquiteta	Arquiteto
SG	1	Técnica de Análises Clínicas	Administrativo
SP	0	-	Engenheiro
SIG	0	Desempregada	Ator
SM	0	Administrativa Financeira	Engenheiro Informático (desempregado)
VM	0	Argumentista	Editor de vídeo
VP	0	Enfermeira	Profissional de Seguros
W	1	Desempregada	Empregado

Criança	Idade no início da PPSII (17 de outubro de 2022)	Idade no fim da PPSII (10 de fevereiro de 2023)
ABS	4 anos e 5 meses	4 anos e 9 meses
ANS	4 anos e 5 meses	4 anos e 9 meses
D	4 anos	4 anos e 4 meses
EC	2 anos e 11 meses	3 anos e 3 meses
EF	3 anos e 1 mês	3 anos e 5 meses
F	3 anos e 10 meses	4 anos e 1 mês
IH	3 anos e 11 meses	4 anos e 3 meses
IS	5 anos e 8 meses	6 anos e 1 mês
JM	3 anos e 6 meses	3 anos e 9 meses
JB	3 anos e 4 meses	3 anos e 8 meses
LF	3 anos e 10 meses	4 anos e 1 mês
LM	4 anos e 2 meses	4 anos e 6 meses
LP	4 anos e 1 mês	4 anos e 5 meses
MR	4 anos	4 anos e 3 meses
MO	5 anos 6 meses	5 anos e 9 meses
NZ	3 anos e 10 meses	4 anos e 2 meses
OP	4 anos e 5 meses	4 anos e 8 meses
OS	2 anos e 11 meses	3 anos e 2 meses
SG	3 anos e 7 meses	3 anos e 11 meses
SP	3 anos 6 meses	3 anos e 10 meses
SIG	2 anos e 11 meses	3 anos e 2 meses
SM	3 anos e 10 meses	4 anos e 2 meses
VM	3 anos e 11 meses	4 anos e 3 meses
VP	3 anos 4 meses	3 anos e 7 meses
W	5 anos 7 meses	5 anos e 11 meses

ANEXO H. Guiões das
Entrevistas
Semiestruturadas

Guião de Entrevista à Coordenadora da OS

Destinatária: Coordenadora Pedagógica da Organização Socioeducativa (OS)

Objetivos Gerais:

- Conhecer a organização socioeducativa do ponto de vista jurídico-legal, estatutário assim como a natureza jurídica das instituições proprietárias e ofertas educativas e sociais;
- Compreender a OS a nível de estrutura, relações, processos, cultura, objetivos e meio;
- Contextualizar a OS ao nível das suas competências organizacionais e de gestão, percebendo as funções da mesma, o modelo de gestão “decretado” e “recriado”, os elementos de gestão e a caracterização possível de tipos de modelos de gestão.

Blocos de informação	Objetivos específicos	Formulação de questões	Observações
A. Legitimação da entrevista e motivação às entrevistadas	<ul style="list-style-type: none"> • Legitimar a entrevista; • Motivar a entrevistada. 	<p>- Esta entrevistada tem como objetivo a obtenção de informação para a realização do tópico: “caracterização reflexiva do contexto socioeducativo”, parte integrante do relatório da PPS II.</p> <p>- O seu carácter é confidencial e o anonimato dos dados é garantido.</p> <p>- Pedir autorização para a gravação de áudio.</p> <p>- Informar da devolução das transcrições e da entrega de um exemplar do relatório da PPS II.</p>	
B. Dados sobre o perfil da entrevistada	<ul style="list-style-type: none"> • Caracterizar a entrevistada no plano académico e profissional. 	<p>B1- O que a motivou a seguir esta área?</p> <p>B2- Como descreve o seu percurso académico e profissional?</p>	B2 – Relacionar com coordenadora e educadora.

		<p>B3- Como caracteriza a importância da sua profissão?</p> <p>B4- O que considera serem as suas maiores conquistas, medos e/ou receios enquanto profissional da área da Educação de Infância?</p>	
<p>C. Contextualização da Organização Socioeducativa</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Caracterizar o cargo de coordenadora pedagógica. • Conhecer a relevância atribuída ao cargo de coordenadora pedagógica 	<p>C1- Enquanto coordenadora pedagógica fale-nos por favor da importância que atribui ao cargo que exerce?</p> <p>C2- Que requisitos e competências julga serem necessários para o desempenho do cargo?</p> <p>C3- Que desafios, constrangimentos, dilemas identifica no cargo que exerce?</p> <p>C4- Como descreve e caracteriza as funções que desempenha, efetivamente?</p>	
<p>D. Dimensões Organizacionais</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer as principais características da organização 	<p>D1- Em linhas gerais, fale-nos da organização e funcionamento deste</p>	

	<p>e funcionamento da Educação Pré-Escolar.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Compreender a gestão da diversidade. 	<p>estabelecimento. Que especificidades aponta na organização e funcionamento da valência pré-escolar?</p> <p>D2- Como define o ambiente que se vive nesta organização que dirige?</p> <p>D3- De que forma são definidos os princípios orientadores e os objetivos para este estabelecimento.</p> <p>D4- Concretamente, em relação ao pré-escolar, pode falar-nos sobre o processo de construção e aprovação do Projeto Educativo?</p> <p>D5- Como é encarada e gerida a diversidade profissional dos elementos que integram o estabelecimento?</p> <p>D6- Como descreve e caracteriza os processos de gestão de recursos e de instalações?</p> <p>D7- Qual a sua perspetiva sobre o processo formal de “avaliação da qualidade” da valência do pré-escolar?</p>	<p>(D2) - A nível das relações/interações, por exemplo.</p>
--	--	--	---

<p>E. Organização e Gestão</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Definir o conceito de equipa em contexto pré-escolar e caracterizar o trabalho desenvolvido. • Compreender a posição coordenadora pedagógica na equipa. • Analisar a ação de supervisão desenvolvida. • Analisar a liderança exercida. 	<p>E1- Como define e caracteriza a equipa integrada na valência pré-escolar?</p> <p>E2- Que importância atribui ao trabalho de equipa e em que consiste um bom trabalho de equipa?</p> <p>E3- Que tipo de decisões são tomadas no âmbito do pré-escolar e como são tomadas essas decisões?</p> <p>E4- Como caracteriza as interações e a comunicação entre os diversos intervenientes?</p> <p>E5- Na sua perspetiva há articulação e trabalho cooperativo entre os intervenientes? Como os caracterizaria?</p> <p>E6- Como define o seu papel em todos essas dimensões (tomada de decisão, interação, comunicação, articulação...)?</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Reuniões e frequência • Estratégias de apoio. • Valorização e formação e avaliação do desempenho dos profissionais
---------------------------------------	---	---	--

		E7- Como encara e define as competências de supervisão que lhe são atribuídas?	
F. Participação das famílias	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer as representações sobre a participação das famílias. • Conhecer as práticas de participação das famílias. 	<p>F1- Qual é a sua perspetiva sobre a participação das famílias?</p> <p>F2- Como descreve e caracteriza as práticas de participação das famílias na organização que dirige?</p> <p>F3- Que papel assume, enquanto gestora, na promoção dessa participação?</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Trabalho desenvolvido com as famílias. Adesão das famílias. • Estratégias e oportunidades concretas de cooperação e participação. Em que domínios? (decisões, projeto, avaliação do serviço prestado...
G. Relação com a Comunidade	<ul style="list-style-type: none"> • Caracterizar a relação da OS com a comunidade. • Conhecer o papel da OS no meio. 	<p>G1- Como descreve e caracteriza a relação do pré-escolar com a comunidade e com o meio envolvente?</p> <p>G2- Que papel assume, enquanto gestora, na promoção dessa relação?</p>	
H. Formalização da conclusão da entrevista	<ul style="list-style-type: none"> • Formalizar a finalização da entrevista. 	H1- Pretende acrescentar algo mais, que considere ser relevante em relação aos assuntos abordados?	<ul style="list-style-type: none"> • Agradecer a disponibilidade. • Reforçar a importância da informação disponibilizada.

		H2- Necessita de algum esclarecimento? H3- Agradecemos a sua participação!	
--	--	---	--

Guião de Entrevista a realizar à Educadora Cooperante

Destinatária: Educadora Cooperante

Objetivos Gerais:

a) Caracterização de uma ação educativa contextualizada:

- Conhecer o percurso formativo e profissional da Educadora Cooperante;
- Compreender a dinâmica de organização do contexto socioeducativo e da equipa educativa;
- Caracterizar o grupo de crianças;
- Entender como se mobiliza a articulação entre a OS com a família ou outros agentes socioeducativos das crianças;
- Conhecer de que forma se concretiza a articulação da OS com a comunidade do meio envolvente.

Blocos de informação	Objetivos específicos	Formulação de questões	Observações
I. Legitimação da entrevista e motivação à entrevistada	<ul style="list-style-type: none"> • Legitimar a entrevista; • Motivar a entrevistada. 		- Esta entrevistada tem como objetivo a obtenção de informação para a realização do tópico “Caracterização de uma ação educativa contextualizada”, parte integrante do relatório da PPS II.

			<p>- O seu caráter é confidencial e o anonimato dos dados é garantido.</p> <p>- Pedir autorização para a gravação de áudio.</p> <p>- Informar da devolução das transcrições e da entrega de um exemplar do relatório da PPS II.</p>
<p>J. Dados sobre o perfil da entrevistada</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer a trajetória formativa e profissional da educadora cooperante. 	<p>B1- Como descreve o seu percurso acadêmico e profissional?</p> <p>B2- O que significa para si ser educadora de infância?</p> <p>B3- O que considera serem as suas maiores conquistas enquanto profissional da área da Educação de Infância?</p> <p>B4- Quando iniciou a prática profissional quais foram as principais dificuldades que sentiu? E na atualidade, que dificuldades sente?</p> <p>B5- Fale-me do seu percurso nesta organização socioeducativa.</p> <p>B6- Frequentou alguns cursos/ações de formação nos últimos três anos? Se sim, quais foram mais significativos para si?</p>	<p>B1- Há quanto tempo exerce funções de educadora de infância?</p> <p>B6- Qual a formação que tem no abordagem pedagógica que coloca em prática?</p>

<p>K. Equipa Socioeducativa</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Compreender a dinâmica existente entre os vários elementos da equipa socioeducativa. 	<p>C1- De que forma caracteriza do trabalho de equipa existente entre os vários elementos da equipa socioeducativa? C2- Como é que este se operacionaliza?</p>	
<p>L. Ambiente Educativo</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Compreender a perspectiva da educadora cooperante sobre os vários elementos que podem ser tidos em conta na Organização do Ambiente Educativo. • Conhecer o que pensa a educadora sobre o papel que a criança exerce na sua relação com este Ambiente. 	<p>D1- Quais foram/são os elementos tidos em conta na Organização do Ambiente Educativo e qual a importância que atribui aos mesmos? D2- De que forma caracteriza a influência das crianças sobre este e vice-versa? D3- O brincar e o jogo foram / são tidos em conta no momento de organizar o ambiente educativo? Se sim, de que forma e com que finalidade? D4- Que elementos do ambiente educativo são representativos da diversidade cultural existente no grupo de crianças?</p>	

<p>M. Grupo de crianças da sala 10</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer os interesses e necessidades do grupo. • Compreender as especificidades do grupo 	<p>E1- Há quanto tempo acompanha o grupo? E2- Como caracteriza o grupo de crianças da sala 10? E3- De que forma descreve o grupo a nível de autonomia? Como é que esta se operacionaliza? E4- De que forma caracteriza os interesses e necessidades das crianças? E5- Como descreve a relação das crianças entre elas e com as adultas da equipa educativa?</p>	
<p>N. Relação com as Famílias</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Compreender a relação existente entre as famílias e a OS. • Conhecer o que a educadora cooperante pensa sobre o contributo desta articulação para o propósito educativo da Educação Pré-Escolar, assim como quais os 	<p>F1- Que tipo de envolvimento/participação têm as famílias na organização socioeducativa? F2- O que pensa da relação do envolvimento das famílias no propósito educativo do Jardim de Infância? F3- De que forma promove a participação das famílias na vida no Jardim de Infância? F4 – Que dificuldades encontra no que diz respeito à promoção da participação e envolvimento das famílias?</p>	

	<p>constrangimentos encontrados na promoção desta relação.</p>		
<p>O. Articulação com a Comunidade Envolvente</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Compreender como se dá a relação das crianças com o meio envolvente. <p>Conhecer estratégias que estão ou podem vir a ser implementadas para fomentar esta articulação.</p>	<p>G1- De que forma é incentivada a participação das crianças na comunidade envolvente?</p> <p>G2- Como caracteriza a articulação da OS, nomeadamente do grupo da sala 10, com o meio envolvente?</p>	
<p>Conclusão da Entrevista</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer informação adicional; • Finalizar a entrevista. 	<p>Gostaria de acrescentar ou especificar mais algum aspeto que considere importante? Dou por concluída a entrevista. Agradeço a sua disponibilidade e participação.</p>	

Guião de Entrevista a realizar aos elementos da Equipa Educativa

Destinatária: Coordenadora Pedagógica da Creche e Educação Pré-Escolar, Educadoras (E1,2 e 3) e Assistentes Operacionais (AO1, 2 e 3)

Objetivos Gerais:

Investigação em JI – A Diversidade Cultural e os Dias Festivos:

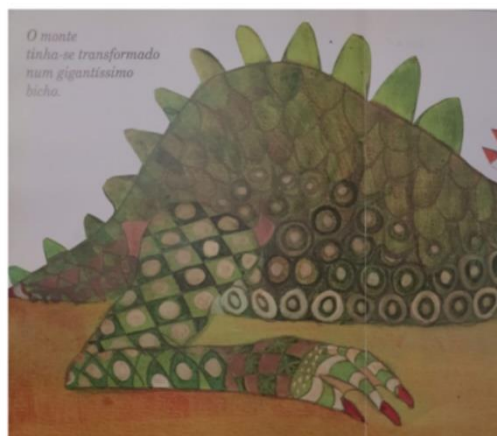
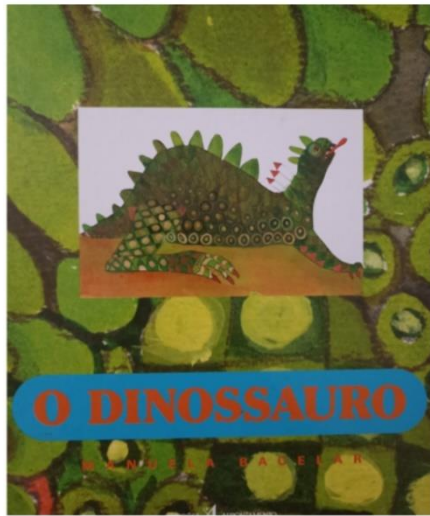
- b) Conhecer a conceção da Coordenadora Pedagógica sobre o conceito “Dias Festivos” e “Diversidade Cultural”;
- c) Compreender de que forma é que os Dias Festivos são pensados e abordados, numa perspetiva pedagógica;
- d) Compreender como é encarada a Diversidade Cultural existente na OS e como são adaptadas as práticas pedagógicas, nomeadamente as que se cruzam com os Dias Festivos.

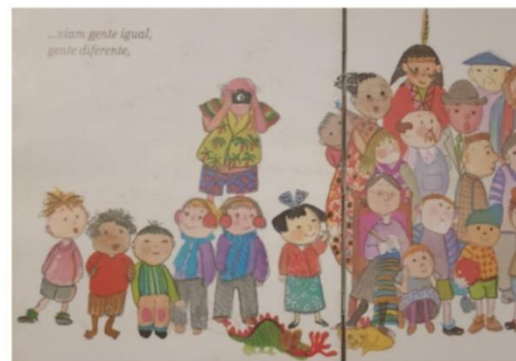
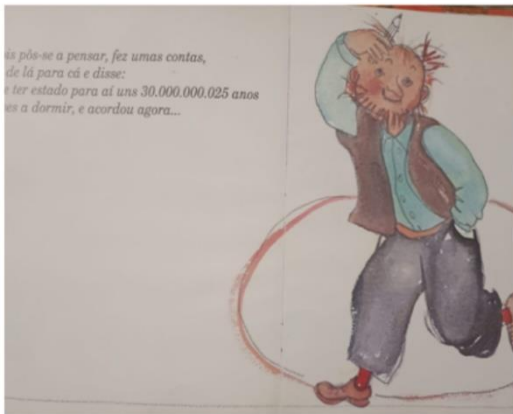
Blocos de informação	Objetivos específicos	Formulação de questões	Observações
P. Legitimação da entrevista e motivação à entrevistada	- Legitimar a entrevista; - Motivar a entrevistada.		- Esta entrevistada tem como objetivo a obtenção de informação para a realização do tópico “Investigação em JI”, parte integrante do relatório da PPS II. - O seu caráter é confidencial e o anonimato dos dados é garantido.

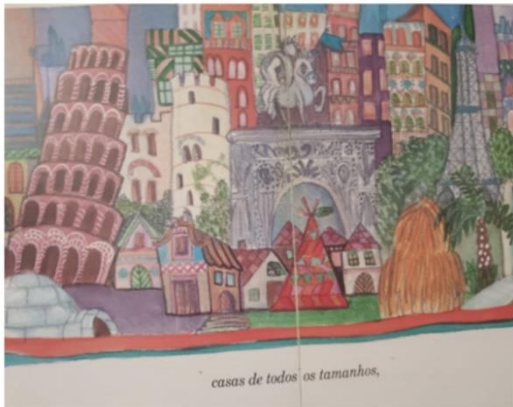
			<ul style="list-style-type: none"> - Pedir autorização para a gravação de áudio. - Informar da devolução das transcrições e da entrega de um exemplar do relatório da PPS II.
<p>Q. Diversidade Cultural e Dias Festivos</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Compreender a conceção da entrevistada sobre o termo “Cultura” e “Dias Festivos”; - Compreender a perspectiva da coordenadora pedagógica sobre a Diversidade Cultural; - Conhecer as estratégias que podem ser colocadas em prática para integrar e valorizar a diversidade cultural; 	<p>B1- O que entende por “Cultura”?</p> <p>B2- Que importância atribui à Diversidade Cultural existente na Educação Pré-Escolar? Como a caracteriza?</p> <p>B3- De que forma a utilização da Pedagogia-Em-Participação ou os seus princípios pedagógicos contribuem para criar oportunidades de colocar em diálogo as várias culturas?</p> <p>B4- Que estratégias procura promover para integrar e valorizar as diferentes culturas? Que outras estratégias pensa que poderiam ser utilizadas neste âmbito?</p> <p>B5- O que são para si Dias Festivos?</p>	<p>B6/B7- As famílias são ouvidas nesta decisão? Dias festivos da cultura predominante?; Dias festivos que fazem sentido para as várias culturas?</p> <p>B8- Como foi o envolvimento das famílias e crianças que não são da cultura portuguesa?</p>

	<ul style="list-style-type: none"> - Conhecer os processos de decisão relativamente às práticas que envolvem as temáticas; - Compreender o envolvimento das famílias e das crianças nas práticas relativas aos Dias Festivos. 	<p>B6- Como são decididos quais os Dias Festivos ou Épocas Festivas que são celebrados/as ou abordados/as no Pré-Escolar?</p> <p>B7- Como é tida em conta a diversidade cultural existente na OS no momento desta decisão?</p> <p>B8- Considere as iniciativas realizadas no âmbito do Natal, como foi o envolvimento das famílias na mesma? E das crianças?</p>	
Conclusão da Entrevista	<ul style="list-style-type: none"> - Conhecer informação adicional; - Finalizar a entrevista. 	Gostaria de acrescentar ou especificar mais algum aspeto que considere importante? Dou por concluída a entrevista. Agradeço a sua disponibilidade e participação.	

ANEXO I. História “O
Dinossauro”, de Manuela
Bacelar







casas de todos os tamanhos,



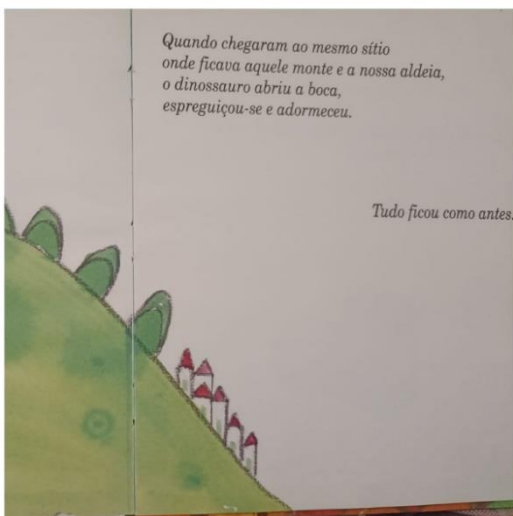
e num instante era noite, e num instante era dia.



Tiveram calor e fr

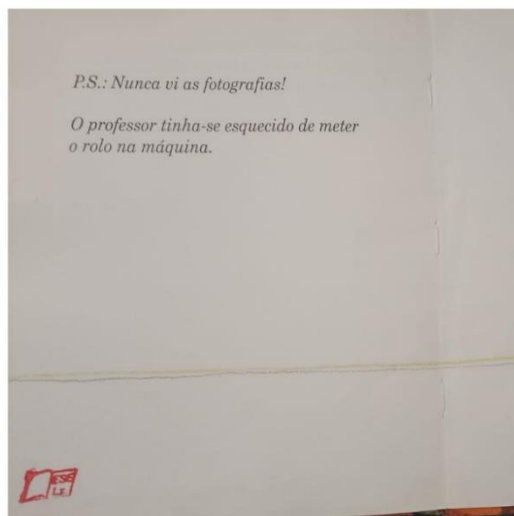


*O professor tirou
imensas fotografias.*



*Quando chegaram ao mesmo sitio
onde ficava aquele monte e a nossa aldeia,
o dinossauro abriu a boca,
espreguiçou-se e adormeceu.*

Tudo ficou como antes.



P.S.: Nunca vi as fotografias!

*O professor tinha-se esquecido de meter
o rolo na máquina.*

ANEXO J. Questionário às
famílias do grupo 10

A Diversidade Cultural e a Abordagem dos Dias Festivos

1. O que entende por “Diversidade Cultural”?

2. Para si, o que são Dias Festivos?

3. Como caracteriza a sua Cultura de Pertença?

3.1. O/a seu/sua filho/a faz parte dessa mesma Cultura?

Sim Não

3.1.1. Caso tenha respondido que não na última questão, indique a que cultura pertence o/a seu/sua filho/a.

4. Tem conhecimento de alguma iniciativa que tenha sido desenvolvida neste Jardim de Infância para celebrar algum/alguns dia/s festivo/s da/s sua/s cultura/s?

Sim Não

4.1. Se sim, qual/quais? _____

5. Caso tenha sugestões de atividades ou iniciativas para abordar os dias festivos da/s sua/s cultura/s no Jardim de Infância, coloque-as no espaço seguinte:

6. Indique, qual/quais o/s motivo/s que o/a levaram a escolheu este Jardim de Infância para o/a seu/sua filho/a?

Proximidade do local de residência/trabalho	
Recomendação de outras pessoas	
Boa experiência com outros/as filhos/as	
Diversidade Cultural	
Projeto Educativo/ Práticas Educativas	
Relações da Escola com a Família e/ou Comunidade	
Outras	

7. Gostaria de acrescentar algo mais? Se sim, pode adicionar abaixo:

Obrigada pela participação!

ANEXO K. Roteiro Ético

Princípios Éticos e Deontológicos no trabalho de investigação com crianças (Tomás, 2011) ⁴	Carta de Princípios da APEI (APEI, 2011)	Prática Profissional Supervisionada II
<p>1. Objetivos do trabalho</p> <p>Uma etapa fulcral da construção de uma “ética democrática” (Tomás, 2011, p.80) passa por tornar claro a todos/as envolvidos/as quais são os objetivos da investigação.</p>	<p><u>No compromisso com as crianças:</u></p> <p>“Respeitar toda a criança, independentemente da sua religião, género, etnia, cultura, estrato social ou com necessidades educativas especiais, incluindo-a e promovendo e divulgando os seus direitos consignados na Convenção Internacional” (APEI, 2011, p.1).</p> <p>“Cuidar na relação educativa a gestão da “aproximação” e da “distância”, do respeito pela individualidade, sentimentos e potencialidades de cada criança utilizando o seu poder no sentido da autonomia de cada uma” (APEI, 2011, p.1).</p>	<p>A educadora cooperante AP foi informada, desde o início da PPSII, de tudo o que era inerente à minha presença na OS. À medida que fui dando conta de dimensões que pudessem ser alvo da minha investigação fui conversando com a educadora cooperante, de forma a perceber a perspetiva dela. É de salientar que antes de me focar na diversidade cultural e nos dias festivos, manifestei vontade de investigar o possível impacto das ações de voluntariado que decorriam na OS no desenvolvimento e aprendizagem das crianças. Sobre as temáticas que passei então a tomar como foco, a EC teve oportunidade de expor a sua opinião sobre as mesmas. No seu olhar, este é um tema complexo que, caso fosse ela a investigadora, não tomaria como problemática. Conversei também com a auxiliar T, informando-a do que iria investigar.</p> <p>Além disso, procurei também ter a perspetiva da orientadora sobre os temas que ponderei analisar.</p> <p>Após delinear a problemática, os objetivos, a natureza, o método, as técnicas e instrumentos de recolha de dados enviei, tanto para a educadora cooperante como para a supervisora. Esta última ajudou a ajustar os objetivos definidos, bem como os instrumentos.</p> <p>As famílias e as crianças são também elementos importantes na investigação e, portanto, foram informadas dos objetivos do trabalho.</p>

⁴ Tomás, C. (2011). «Há muitos mundos no mundo». *Cosmopolitismo, participação e direitos da criança*. Edições Afrontamento.

	<p>“Respeitar a privacidade de cada criança e garantir o sigilo profissional” (APEI, 2011, p.1).</p> <p><u>No Compromisso com as famílias:</u></p> <p>“Respeitar a família das crianças e a sua estrutura, valorizando a competência educativa das mesmas e colaborando de modo a que as crianças sintam que a família e a instituição estão ligadas no processo educativo” (APEI, 2011, p.2).</p> <p>“Promover a participação e acolher os contributos das famílias, aceitando-as como parceiras.</p> <p>“Manter sigilo relativamente às informações sobre a família (salvo exceções que ponham em risco a integridade da criança)” (APEI, 2011, p.2).</p>	<p>As famílias foram informadas através de um consentimento informado que foi entregue escrito em português, ou inglês, caso as famílias em questão não falassem o português. Ainda sobre este consentimento, é de salientar que nem todas as famílias o preencheram e, portanto, optei por uma outra abordagem, criando uma versão online, onde as mesmas pudessem também ler e assinar. Este consentimento foi enviado, numa fase posterior, pela educadora cooperante, via e-mail.</p> <p>No que concerne às crianças, optei por lhes explicar que iria precisar da ajuda delas para responderem a algumas questões que me iriam ajudar a fazer um trabalho para poder ser educadora, como a AP.</p>
--	---	---

	<p><u>No Compromisso com a equipa de trabalho:</u> “Partilhar informações relevantes no seio da equipa dentro dos limites da confidencialidade” (APEI, 2011, p.2).</p> <p><u>No Compromisso com a sociedade:</u> “Implicar-se na valorização da função social dos profissionais de educação de infância e nas condições estruturais que mais a dignifiquem” (APEI, 2011, p.2).</p>	
<p>2. Custos e Benefícios A investigação pode trazer tanto benefícios como constrangimentos para as crianças e, portanto, devem ser tidos em conta.</p>	<p><u>No compromisso com as crianças:</u> “Respeitar toda a criança, independentemente da sua religião, género, etnia, cultura, (...), incluindo-a e promovendo e divulgando os seus direitos consignados na Convenção Internacional” (APEI, 2011, p.1). “Encarar as suas funções educativas de modo amplo e integrado, na atenção à criança na sua globalidade e inserida no seu contexto” (APEI, 2011, p.1)</p>	<p>Considero que os benefícios se prendam, de forma geral, com o bem-estar de todas as crianças e com a valorização e integração das mesmas e das suas famílias no JI. No que concerne à equipa educativa, o benefício da investigação poderá ser o de promover a reflexão sobre um tema que tanto desafios traz às práticas educativas – diversidade cultural -, procurando que se (re)pensem estas práticas e que valorizem o seu contributo para uma sociedade democrática, “livre, tolerante, justa, aberta e inclusiva” (Conselho da Europa, 2008, p.36), que preze por uma “compreensão mútua” (<i>idem</i>), e pelo respeito genuíno pela “diversidade e (...) dinâmica das tradições culturais, (...) identidades étnicas e culturais” (Conselho da Europa, 2008, p.16).</p>

	<p>“Promover a aprendizagem e a socialização numa vida de grupo cooperada, estimulante, lúdica, aberta à comunidade” (APEI, 2011, p.1)</p> <p><u>No Compromisso com as famílias:</u></p> <p>“Respeitar a família das crianças e a sua estrutura, valorizando a competência educativa das mesmas e colaborando de modo a que as crianças sintam que a família e a instituição estão ligadas no processo educativo” (APEI, 2011, p.2).</p> <p>“Promover a participação e acolher os contributos das famílias, aceitando-as como parceiras” (APEI, 2011, p.2).</p>	<p>Já os custos poderão prender-se com a inibição das famílias de outras culturas em darem a sua perspetiva real sobre as temáticas. Numa tentativa de colmatar este possível sentimento, foi escolhido aplicar questionários, sendo que, através destes, as famílias poderão expressar a sua opinião isoladamente, sem ter de a comunicar perante ninguém.</p> <p>Sabe-se que o quotidiano das famílias, por consequência das elevadas horas laborais, por exemplo, é bastante preenchido, portanto, um custo que poderá resultar do processo de investigação traduz-se no tempo despendido pelas famílias. Na PPSI procurei que as famílias “perdessem” o menor tempo possível com a questão da investigação e, portanto, por aconselhamento, decidi juntar a entrega dos consentimentos informados da investigação com a entrega dos questionários, procurando que perdessem apenas um momento com o preenchimento destes documentos. No entanto, este foi um exemplo daquilo que pode resultar com uns indivíduos, pode não resultar com todos, sendo que acabei por comprometer a minha investigação. A não entrega dos questionários, por exemplo, significou também a não entrega dos consentimentos informados que necessitava para as entrevistas às crianças, por exemplo.</p>
<p>3. Respeito pela privacidade e confidencialidade</p> <p>A privacidade e confidencialidade devem ser “sujeitas a negociação com as crianças” (Tomás, 2011, p.81).</p>	<p><u>No compromisso com as crianças:</u></p> <p>“Respeitar a privacidade de cada criança e garantir o sigilo profissional” (APEI, 2011, p.1).</p>	<p>Tal como mencionado anteriormente, no que concerne à investigação, facultei um consentimento informado, escrito em português e inglês (Anexo I), de forma a tentar garantir que todas as famílias compreendiam o que estavam realmente a consentir (ou não). Este consentimento foi facultado tanto em versão digital como presencial. Além disso, a questão da privacidade e confidencialidade foram tidas</p>

	<p><u>No Compromisso com as famílias:</u> “Manter sigilo relativamente às informações sobre a família (salvo exceções que ponham em risco a integridade da criança)” (APEI, 2011, p.2).</p>	<p>em conta desde o primeiro momento da minha prática, tendo sido também entregues um consentimento que procurava a autorização das famílias para a captura de imagens (Anexo J), onde se salvaguardava a proteção da imagem das crianças. Esta foi ainda tida em conta no portefólio da OP (Anexo K) e no registo de informações ditas pelas crianças no caderno que foi acompanhando. A OP disse que não queria que uma das suas vivências com polvos fosse escrita e, depois de tentar negociar, acabei por decidir não a colocar, respeitando a privacidade e a vontade da criança.</p> <p>Além disso, ao longo de toda a prática, a escrita dos nomes das crianças, por exemplo, foi realizada através de um código, preservando a identidade das mesmas.</p>
<p>4. Decisões acerca de quais as crianças a envolver e excluir É necessário explicitar quais os critérios de “selecção, inclusão e exclusão de crianças na investigação” (Tomás, 2011, p.82), já que este pode ser um “motivo de ‘diferenciação’ (Tomás, 2011, p.83). Além disso, a mesma autora esclarece que as crianças têm a opção de não participar em elementos da investigação, como atividades ou entrevistas.</p>	<p><u>No compromisso com as crianças:</u> “Respeitar toda a criança, independentemente da sua religião, género, etnia, cultura, estrato social ou com necessidades educativas especiais, incluindo-a e promovendo e divulgando os seus direitos consignados na Convenção Internacional” (APEI, 2011, p.1).</p>	<p>A decisão sobre quais crianças a incluir passou, num primeiro momento, pela decisão de que iria procurar ter em conta todas as crianças do grupo 10. Num segundo momento, passou pela decisão de entrevistar uma quantidade de crianças representativa das idades que compõem o grupo. Consoante esta “quantidade”, o critério de seleção foi produção de discurso verbal das crianças, tendo, portanto, procurado seleccionar as que crianças que melhor consigo perceber o que dizem.</p>

<p>5. Planificação e definição dos objetivos e métodos da investigação</p> <p>Todos/as os/as envolvidos/as na investigação, incluindo as crianças, devem ter conhecimento dos “objetivos e da natureza da investigação, dos métodos, do <i>timing</i> e dos resultados” (Tomás, 2011, p. 84).</p>	<p><u>No compromisso com as crianças:</u></p> <p>“Encarar as suas funções educativas de modo amplo e integrado, na atenção à criança na sua globalidade e inserida no seu contexto” (APEI, 2011, p.1).</p> <p><u>No Compromisso com a equipa de trabalho:</u></p> <p>“Partilhar informações relevantes no seio da equipa dentro dos limites da confidencialidade” (APEI, 2011, p.2).</p>	<p>A informação dos objetivos, métodos e instrumentos da investigação foi passada a todos os envolvidos, tal como mencionado anteriormente, tendo sido simplificada a transmissão dos mesmos às crianças.</p>
<p>6. Consentimento Informado</p> <p>O consentimento informado constitui-se num dos instrumentos éticos que compõem a investigação. Neste documento deve estar explícito todos os procedimentos da investigação, de forma a que as famílias possam assiná-lo cientes do que a mesma envolve. Devem ainda ser informadas de que poderão retirar a sua autorização a qualquer momento. O consentimento deve também ser dado pela criança, no entanto,</p>	<p><u>No compromisso com as crianças:</u></p> <p>“Respeitar a privacidade de cada criança e garantir o sigilo profissional” (APEI, 2011, p.1).</p> <p><u>No Compromisso com as famílias:</u></p> <p>“Promover a participação e acolher os contributos das famílias, aceitando-as como parceiras” (APEI, 2011, p.2).</p> <p>“Manter sigilo relativamente às informações sobre a família (salvo</p>	<p>Ao longo da investigação, preocupei-me em garantir que os envolvidos realmente concordavam em participar no processo, tal como mencionado nos pontos anteriores.</p> <p>As crianças destas idades ainda não sabem ler e não compreendem ao certo o que significa autorizar ou não alguma coisa, mas sabem manifestar quando não querem fazer algo, seja por não terem interesse, seja por não se sentirem à vontade. A maioria já consegue expressar verbalmente quando quer ou não fazer alguma coisa e, portanto, ao longo do processo fui sempre respeitando a vontade das crianças quando estas não demonstravam vontade em participar nalguma atividade, por exemplo – assentimento. Exemplo disso, foi o respeito manifestado</p>

<p>pela sua complexidade pode ser adaptado (Tomás, 2011).</p>	<p>excepções que ponham em risco a integridade da criança)” (APEI, 2011, p.2).</p>	<p>na entrevista realizada à IH, já que a determinado momento, a IH demonstrou não querer continuar.</p> <p>Além das famílias e das crianças, procurei ter também o consentimento das educadoras, auxiliares e da CP que autorizaram ser entrevistadas e gravadas.</p> <p>Este consentimento passou pela garantia de que as entrevistadas autorizavam a gravação da entrevista e de que as mesmas permitiam que os dados recolhidos fossem utilizados somente para fins académicos, conforme é possível verificar pelo seguinte excerto:</p> <p style="padding-left: 40px;">“EE- Antes de mais queria agradecer por se ter disponibilizado. O carácter desta entrevista é confidencial, garanto o anonimato dos dados e peço autorização para gravar o áudio, pode ser?</p> <p style="padding-left: 40px;">A1- Pode, com certeza” (cf. Anexo C, p.1).</p> <p>Além disto, e indo ao encontro do princípio 7 e 9, é ainda possível mencionar que me certifiquei da vontade das entrevistadas em receber os resultados das entrevistas – transcrições, trabalhos académicos e relatórios.</p>
<p>7. Uso e relato das conclusões</p> <p>Segundo Tomás (2011), é importante que exista uma devolução tanto do processo de investigação como do resultado da mesma.</p>	<p><u>No compromisso com as crianças:</u></p> <p>“Respeitar toda a criança, independentemente da sua religião, género, etnia, cultura, estrato social ou com necessidades educativas especiais, incluindo-a e promovendo e divulgando os seus direitos consignados na</p>	<p>No que concerne ao relato das conclusões e do processo da investigação pretendo, após realizar a prova pública, averiguar se as famílias e crianças do grupo 10, auxiliares e educadoras do JI estão disponíveis para reunirmos presencialmente para que possa preparar uma apresentação. Caso não haja esta possibilidade, pretendo enviar o relatório a todos/as os/as que contribuíram para a investigação.</p>

	<p>Convenção Internacional” (APEI, 2011, p.1).</p> <p><u>No Compromisso com as famílias:</u> “Fornecer às famílias informações sobre a instituição, sobre o seu projecto educativo e ainda sobre o desenvolvimento concreto do mesmo. Informá-las acerca do dia-a-dia da criança e sobre eventuais situações excepcionais” (APEI, 2011, p.2)</p>	
<p>8. Possível impacto nas crianças, famílias ou equipa</p> <p>Segundo Tomás (2011) é crucial que o/a investigador/a tenha em conta que a sua investigação poderá ter algum impacto nas crianças, nas famílias ou na equipa educativa.</p>	<p><u>No compromisso com as crianças:</u> “Promover a aprendizagem e a socialização numa vida de grupo cooperada, estimulante, lúdica, aberta à comunidade” (APEI, 2011, p.1).</p> <p><u>No Compromisso com as famílias:</u> “Respeitar a família das crianças e a sua estrutura, valorizando a competência educativa das mesmas e colaborando de modo a que as crianças sintam que a</p>	<p>O impacto perspectivada para as crianças, famílias ou equipa durante ou após a investigação baseia-se essencialmente no mencionado no ponto do 2 do presente roteiro ético e deontológico.</p>

	<p>família e a instituição estão ligadas no processo educativo” (APEI, 2011, p.2).</p> <p>“Promover a participação e acolher os contributos das famílias, aceitando-as como parceiras” (APEI, 2011, p.2).</p>	
<p>9. Informação às crianças e adultos/as envolvidos/as</p> <p>A investigação deve espelhar “as metodologias participativas” (Tomás, 2011, p.88) e incentivar a horizontalidade das relações “em todo o processo” (<i>idem</i>) e, portanto, “o processo investigativo deve ser transparente” tal como afirma Tomás (2011, p.88), basendo-se em O’Kane (2005).</p>	<p><u>No compromisso com as crianças:</u></p> <p>“Respeitar toda a criança, independentemente da sua religião, género, etnia, cultura, estrato social ou com necessidades educativas especiais, incluindo-a e promovendo e divulgando os seus direitos consignados na Convenção Internacional” (APEI, 2011, p.1).</p> <p><u>No Compromisso com as famílias:</u></p> <p>“Fornecer às famílias informações sobre a instituição, sobre o seu projecto educativo e ainda sobre o desenvolvimento concreto do mesmo. Informá-las acerca do dia-a-dia da</p>	<p>Tal como mencionado no tópico 7., irei procurar devolver as conclusões da investigação a todos/as os/as envolvidos/as através de uma apresentação presencial ou do envio do relatório, caso a primeira opção não seja viável.</p>

	<p>criança e sobre eventuais situações excepcionais” (APEI, 2011, p.2).</p> <p><u>No Compromisso com a equipa de trabalho:</u></p> <p>“Partilhar informações relevantes no seio da equipa dentro dos limites da confidencialidade” (APEI, 2011, p.2).</p>	
10. Tratamento dos dados⁵	<p><u>No compromisso com as crianças:</u></p> <p>“Respeitar a privacidade de cada criança e garantir o sigilo profissional” (APEI, 2011, p.1).</p> <p><u>No Compromisso com as famílias:</u></p> <p>“Manter sigilo relativamente às informações sobre a família (salvo</p>	<p>No que respeita ao tratamento e proteção de dados para a qual a legislação nos remete, é de salientar que os nomes reais das crianças nunca serão revelados. Apenas a educadora cooperante tem acesso a uma lista de correspondência entre as siglas utilizadas para me referir a cada criança com o nome real de cada uma, já que esta necessita de compreender o que escrevo e de fazer a comparação com aquilo que realmente acontece na sala de atividades e na OS. Além disto, esta lista foi confiada à educadora cooperante, já que esta, enquanto educadora partilha dos</p>

⁵ “a entidade deverá garantir a recolha do consentimento do titular dos dados - ato positivo claro que indique uma manifestação de vontade livre, específica, informada e inequívoca de que o titular de dados consente no tratamento dos dados que lhe digam respeito – i.e.: declaração escrita que indique claramente que aceita o tratamento proposto dos seus dados pessoais, nesse contexto. O consentimento deverá abranger todas as atividades de tratamento realizadas com a mesma finalidade, indicando quem é o responsável, qual a categoria de dados pessoais tratados, informar o titular sobre o exercício do direito de acesso, retificação, atualização e apagamento dos dados pessoais, existência ou não de comunicações ou interconexões de dados, qual o prazo de conservação dos dados salvaguardando as condições de segurança dos dados recolhidos para objeto de tratamento. Nos casos em que o tratamento sirva fins múltiplos, deverá ser dado um consentimento explicitando esses fins. Importa que prevaleçam os interesses, direitos e liberdades do titular dos dados consagrados no RGPD.” In <https://www.dge.mec.pt/inqueritos-em-meio-escolar-0>

	<p>excepções que ponham em risco a integridade da criança)” (APEI, 2011, p.2).</p>	<p>mesmos princípios que eu, guiando-se também pela carta da APEI, e respeitando também ela “a privacidade de cada criança”.</p> <p>Além disso, apesar de as fotografias fazerem parte do roteiro metodológico apresentado no tópico 4.3. do relatório e, conseqüentemente, da investigação, é de realçar que as faces das crianças são sempre tapadas, assim como tudo o que possa indicar o local onde me encontro a realizar a PPSII.</p> <p>Relativamente à dimensão das fotografias, para garantir que os dados são protegidos, é de salientar que as fotografias que utilizo somente nas notas de campo, são apagadas prontamente. Já as fotografias que eu julgo necessitar até ao final deste processo, encontram-se numa pasta no meu computador pessoal, protegida com uma password, a que só eu tenho acesso. As fotografias são partilhadas somente com a educadora cooperante, quando esta solicita.</p> <p>Os dados que tenho vindo a recolher não identificam diretamente nenhuma criança, nenhuma família, num elemento da equipa educativa, nem o local de estágio e a sua identificação não será partilhada em momento nenhum, mesmo após a investigação. Além disto, considero pertinente mencionar que estes dados serão eliminados posteriormente.</p>
--	--	---

ANEXO L. Carta de Apresentação

Olá Famílias,



Chamo-me Nádía Carvalho e estou neste momento a frequentar o 2º ano do Mestrado em Educação Pré-Escolar na Escola Superior de Educação de Lisboa.

Iniciei a minha prática pedagógica no dia 17 de outubro de 2022 na sala 10 do Pré-Escolar onde estarei a ser acompanhada pela educadora _____ e pela auxiliar _____ até fevereiro do próximo ano.

Durante este período de tempo pretendo estabelecer uma relação diária de confiança, valorizando as interações sociais entre as crianças e o adultos neste contexto.

Acredito que conseguirei proporcionar muitos sorrisos, encontrar momentos de desafios e aventuras, contribuindo assim para o seu bem-estar e crescimento harmonioso.

Com os melhores cumprimentos,

Nádía Carvalho

Hello Families,



My name is Nádía Carvalho and I am currently attending the 2nd year of the Master's degree in Preschool Education at the Higher School of Education of Lisbon.

I started my pedagogical practice on October 17, 2022 in room 10 of the Preschool where I will be accompanied by educator _____ and assistant _____ until February next year.

During this period of time I intend to establish a daily relationship of trust, valuing the social interactions between children and adults in this context.

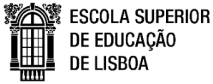
I believe That I will be able to provide many smiles, find moments of challenges and adventures, thus contributing to your well-being and harmonious growth.

Best regards,

Nádía Carvalho

ANEXO M. Consentimientos
Informados

Consentimento Informado para a investigação



Estimadas famílias,

Um dos objetivos do Mestrado em Educação Pré-Escolar, nomeadamente da Prática Profissional Supervisionada II que estou a realizar junto das crianças da sala 10, é a realização de uma investigação sobre a Diversidade Cultural e a Abordagem dos Dias Festivos no Jardim de Infância. Os objetivos passam por:

- Conhecer as conceções dos/as vários/as intervenientes (Coordenadora Pedagógica da Educação Pré-Escolar, Educadoras da mesma, Auxiliares, Famílias e Crianças da Sala 10) sobre o conceito “Dias Festivos” e “Diversidade Cultural”;
- Compreender de que forma é que os Dias Festivos são pensados e abordados, numa perspetiva pedagógica;
- Compreender como é encarada a Diversidade Cultural existente na OS e como são adaptadas as práticas pedagógicas, nomeadamente as que se cruzam com os Dias Festivos;

Sendo que as famílias e as crianças são uma parte fundamental desta investigação gostaria de poder contar com a vossa participação. É de salientar que, caso autorizem participar nesta investigação, a vossa **identidade** será sempre **protegida** e os **dados recolhidos serão partilhados** posteriormente convosco e **utilizados somente para fins académicos e de natureza científica**.

Assim, caso aceitem contribuir, **peço que respondam ao breve questionário** que se encontra no **verso da folha**.

Agradeço desde já a vossa participação.

(Nádia Carvalho)



Dear Families,

One of the objectives of the Master in Pre-School Education, namely the Supervised Professional Practice II that I am carrying out with the children in room 10, is to carry out an investigation on Cultural Diversity and the Approach to Holidays in Kindergarten. The objectives go through:

- To know the conceptions of the various actors (Pedagogical Coordinator of Pre-School Education, Pre-School Education Teachers, Assistants, Families and Children from Room 10) about the concept “Festival Days” and “Cultural Diversity”;
- Understand how the Festive Days are thought and addressed, from a pedagogical perspective;
- Understand how the Cultural Diversity existing in the OS is viewed and how pedagogical practices are adapted, namely those that intersect with Festive Days;

Since families and children are a fundamental part of this research, I would like to count on your participation. It should be noted that, if you consent to participate in this investigation, your **identity** will always be **protected** and the **data collected will be shared** with you later and **used only for academic and scientific purposes**.

So, if you agree to contribute, **I ask you to answer the brief questionnaire** found on the **back of the page**.

Thank you in advance for your participation.

Nádia C.

(Nádia Carvalho)

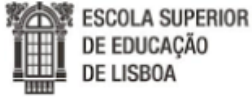
Eu, _____,
Encarregado/a _____ de _____ Educação _____ do/a _____

- Aceito participar e que o/a meu/minha educando/a participe nesta investigação, consciente que poderei retirar o meu consentimento a qualquer momento, se for da minha vontade.
- Não aceito participar e não aceito que o/a meu/minha educando/a participe nesta investigação.

I, _____, In charge of
education _____

- I agree to participate and that my student participate in this research, aware that I may withdraw my consent at any time, if I wish.
- I do not accept to participate and I do not accept that my student participates in this investigation.

Consentimento informado para a captura de imagens



Eu, Nádía Sofia Moreira Carvalho, estudante do segundo ano do Mestrado em Educação Pré-Escolar na Escola Superior de Educação de Lisboa, encontro-me a estagiar desde o passado dia 17 de outubro na sala 10, sendo acompanhada pela educadora e auxiliar da mesma sala.

Neste sentido, venho solicitar que me seja autorizado captar fotografias das crianças, para fins académicos, bem como das atividades realizadas no contexto deste Estabelecimento.

É de salientar que, em momento algum, será revelada a identidade da criança e, portanto, o seu nome, por exemplo, e a sua face não serão incluídos. Caso concorde em assinar a presente declaração, poderá, a qualquer momento, retirar a sua autorização sem que haja qualquer tipo de consequência.

Se, durante algum momento, a criança demonstrar que não quer ser fotografada, comprometo-me a respeitar a sua vontade.

Reforço que a presença de fotografias no meu relatório que ilustrem a vida no Pré-Escolar se traduz numa mais-valia para o meu processo de formação, mantendo sempre a identidade protegida.

Com os melhores cumprimentos,

Eu, encarregado/a de educação da criança

Autorizo a captação de fotografias protegidas.

Não autorizo a captação de fotografias protegidas

O/A Encarregado/a de Educação



I, Nádía Sofia Moreira Carvalho, a second-year student of the Master's degree in Pre-School Education at the Escola Superior de Educação de Lisboa, have been interning since October 17 th in room 10, being accompanied by the educator and assistant from the same room.

In this sense, I am here to be allowed to capture photographs of children for academic purposes, as well as the activities carried out in the context of this Establishment.

It should be noted that at no time will the identity of the child be revealed and therefore his name, for example, and his face will not be included. If you agree to sign this declaration, you may at any time withdraw your consent without any consequence.

If, for some time, the child demonstrates that he does not want to be photographed, I undertake to respect his will.

I reinforce that the presence of photographs in my report that illustrate life in preschool translates into an added value for my training process, always keeping the identity protected.

With the best regards,

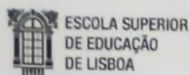
I, the child's guardian

I authorize the capture of protected photographs.

I do not authorize the capture of protected photographs.

O/A in charge of Education

Consentimento informado para a realização do portefólio da OP



Eu, Nádía Carvalho, estudante do 2º ano do Mestrado em Educação Pré-Escolar na Escola Superior de Educação de Lisboa e estagiária nesta organização, nomeadamente na sala 10, venho por este meio solicitar a vossa permissão para realização um Portefólio de avaliação sobre a vossa educanda.

Este fará parte do meu relatório de prática profissional e consiste no acompanhamento do desenvolvimento e aprendizagem da criança, nas diferentes áreas, ao longo do tempo.

É de salientar que a criança será parte ativa desta ação e que o portefólio poderá conter fotografias, excertos de falas da criança e seleções de produções (desenhos, por exemplo) realizadas pela mesma.

Caso autorize a realização deste Portefólio, reforço que os dados recolhidos sobre a criança serão utilizados somente para o relatório, sendo protegida toda a informação pessoal da mesma.

No final, partilharei o processo que foi vivido.

Obrigada desde já pela atenção.

Com os melhores cumprimentos,

Nádía S. M. Carvalho

Eu, [redacted] de educação da criança

Autorizo que seja realizado um Portefólio de Avaliação da minha educanda.

Não autorizo que seja realizado um Portefólio de Avaliação da minha educanda.

O/A encarregado/a de educação [redacted]

ANEXO N. Tabelas Categoriais

Perspetivas da CP – dados obtidos através da entrevista

Tema	Categoria	Subcategoria	Unidades de Registo	N.º de ocorrências *
Sentimentos relativos à prática pedagógica	Dificuldades	Diversidade Cultural: questões linguísticas	“As nossas principais barreiras, sempre foram as questões linguísticas das famílias e, eventualmente, o não conseguirmos chegar assim às famílias para conseguir auscultar bem todas as suas histórias”	
Definição do conceito de cultura	Perspetiva	Arte	“diferentes formas de arte”	
		Património	“património”	
		História	“história”	
		Conhecimentos	“conjunto de conhecimentos que a pessoa tem sobre a vida”	
Perspetivas sobre a Diversidade Cultural	Existência de diversidade cultural no JI	Sentimentos Agradáveis	“é um prazer” “um certo orgulho”	
	Abordagem pedagógica	Potenciar a integração e valorização das diferentes culturas	“enquanto coordenação, ou enquanto filosofia de escola ainda não estamos a fazer um trabalho digno da diversidade que temos” “podia ser mais potenciado”	
		Desconhecimento sobre as culturas	“Nós quando fizemos esse plano de capacitação, apercebi-me que (...) nós não conhecemos nem metade das tradições, as culturas, não conhecemos”	

	Famílias	Fator que valoriza a OS no momento de escolha do JI	“famílias que nos têm procurado (...) vêm isto como uma mais-valia (...) mas houve anos, uns anos antes eventualmente até do confinamento, que havia famílias que se sentia que era uma questão haver tanta diversidade assim”	
		Reuniões de pais	E1 – Por exemplo, nas reuniões de pais, eu estou curiosa como será que funciona... (...) CP- “Há determinadas culturas que a escola tem o seu papel e eles não precisam de ... desde que sejam bem tratados e afins”	
		Individualidade das culturas	“no que toca ao ponto de vista da individualidade da cultura sentimos que não estamos a conseguir fazer um trabalho de chegar às famílias, mas as famílias também muitas vezes assumem que se estão aqui é a vida que também querem assumir (...) nós não os abafamos, não estamos é a conseguir efetivamente explorá-los e incentivá-los a participar”	
Estratégias para integrar e valorizar as várias culturas	Utilizadas	Traduções	“traduzir documentos” “salas começam a conseguir dialogar inglês”	
		Plano de capacitação	“quando fizemos esse plano de capacitação, apercebi-me que há n formas de fazer uma entrevista a famílias estrangeiras”	
		Apelar a que as famílias frequentem a OS	“Dizer que somos uma escola aberta e que sempre que as famílias quiserem podem vir, seja pelas questões culturais ou não, numa atividade que queiram vir fazer.”	
		Convite a que expressem a sua cultura	“o convite a que a cultura possa ser expressa, o respeito, as questões da alimentação, dos... isso respeitamos, sim”	

	Sugestão de estratégias futuras	Fotografias	“fotografias de acolhimento das famílias na instituição”
		Mais traduções	“mais dizeres” “frases escritas para esta diversidade do ponto de vista linguístico”
	Pedagogia-em-Participação	Diversidade Plural	“quer pela sua eticidade (...) como na forma como ela é implementada, ela permite a diversidade plural”
		Escuta da voz da criança	“acolhermos a voz da criança que era uma coisa que...não estou a dizer que não se fazia antes, mas que agora garantidamente todas as salas e todas as educadoras o fazem, trouxe-nos a oportunidade de acedermos a dados mais concretos sobre cada criança.”
Definição do conceito de Dias Festivos	Perspetivas	Dias com rituais	“dias que têm rituais”
		Marcos históricos/culturais/familiares	“marco de alguma história ou de alguma cultura, ou até de alguma família”
Celebração de Dias Festivos no JI	Tomada de decisões	Plano anual de atividades	“É no plano anual de atividades, em conjunto com as coordenações da resposta social de creche, pré-escolar e primeiro ciclo”
		Especificidades de cada sala	“Cada educador, cada responsável de sala, tenta perceber quais são as especificidades que tem ou alguma coisa e tentamos ir ao encontro disso”.

	Dias do calendário da cultura predominante	<p>“Também costumamos olhar para um mapa, aquele das festas, o que é que se podia explorar, mas de facto é mais ir ao encontro daquilo que as famílias têm e do que é podíamos fazer”</p> <p>“ainda é da cultura predominante”</p>
	Celebrações do Natal nas salas	<p>““tomámos a decisão, quase à ultima da hora de cada sala fazer na sua, em vez de ser só...”</p>
Perspetivas	Celebração de dias festivos da cultura predominante e de dias que fazem sentido para as várias culturas	<p>“EE- Ok. E acha que nesta decisão são tidos em conta os dias festivos da cultura predominante, ou os dias festivos que fazem sentido para as várias culturas?</p> <p>CP- Pois, se calhar ainda...ouvindo a pergunta, ainda é da cultura predominante.</p> <p>EE- Ok, e numa opinião um bocadinho mais pessoal, acha que faria sentido qual delas?</p> <p>CP- Acho que fazem sentido as duas”</p>
	Experiências no festejo de dias festivos de outras culturas	<p>“celebrar o ano novo chinês e correu bem para as crianças porque foi uma festa, mas para a cultura chinesa não foi assim tão bom (...) o sentimos foi que de alguma forma estávamos numa invasão ou (...) na altura não colaboraram muito e disseram “ah, mas porque é que vão fazer isso?”...eles próprios, agora os outros acolhem muito bem.”</p>

		<p>Celebrações de outras culturas a serem vividas com a família</p>	<p>“achamos é que às vezes as famílias ou por inibição ou porque a própria cultura assim o entende, não é. Que pode ser vivida, mais na família, uma coisa mais espiritual e que não é uma coisa que se transforme numa festa que nós se calhar culturalmente, portugueses, temos tendência a fazer tudo um bocadinho uma festa”</p> <p>“sentimos que isso também faz parte, portanto, se nós escola também sentimos que cada sala precisa de ter o seu, eu acredito que a família também goste de ter a sua e que não seja uma coisa tão aberta”</p>	
	<p>Práticas Pedagógicas Anteriores</p>	<p>Festejos de outras culturas</p>	<p>“O que acontece é que as más experiências levam-nos às vezes a depois deixarmos cair alguns processos, porque eu lembro-me uma vez decidi, em conjunto com uma colega, celebrar o ano novo chinês e correu bem para as crianças porque foi uma festa, mas para a cultura chinesa não foi assim tão bom, porque eles não apreciam que essas situações sejam trazidas para a escola.”</p>	

	Vivência do Natal por famílias de outras culturas	“no Natal, o pai veio buscá-la e a [nome de uma auxiliar de ação educativa] dizia “então, mas fique, entre” e tal. E o pai dizia não, não. E a [nome de uma auxiliar de ação educativa] dizia “o pai está mesmo a ser um bocadinho...” Pronto. E na cultura deles, no Uzbequistão, não é suposto haver festividade de Natal. Portanto, em vez de julgar, devíamos conhecer isto à priori. Se eles não comemoram o Natal, não vão a festividades, por que carga de água é que o pai se sentia bem agora em entrar para dentro de uma sala, para uma festa?! (...) Às vezes acho que depois falta um bocadinho esse conhecimento assim, para poder apoiar””	
Envolvimento das famílias nas iniciativas do Natal	Satisfação	“estiveram muito satisfeitas, sentiram-se muito acolhidas”	
Envolvimento das crianças nas iniciativas do Natal	Influência de já terem frequentado a creche	“começaram a vir para a escola a partir dos três anos e agora (...) entrando na creche, de alguma forma, também começam cada vez mais a querer estar e viver muito estas ligações e estas dinâmicas. Eu creio que isso possa fazer a diferença”	
Envolvimento da equipa educativa nas iniciativas do Natal	Gosto por festejarem em conjunto	“vimos de um pós-confinamento e foi a primeira festa a ser celebrada em conjunto (...) foi maravilhoso retomar esse calor humano todo”	

Perspetivas das educadoras- dados obtidos através das entrevistas

Tema	Categoria	Subcategoria	Unidades de Registo	N.º de ocorrências
Sentimentos relativos à prática pedagógica	Conquistas	Conquistar as crianças	“consigo conquistar as crianças” (E1);	1
		Crescimento	“crescer com as crianças” (E3)	1
		Transmissão de valores	“transmitir valores” (E3)	1
		Satisfação de necessidades sócio-emocionais	“podem confiar em mim, que podem contar comigo, enquanto membro do grupo” (E1) “eu pertenço ao grupo” (E1) “reconhecimento das famílias” (E3)	3
		Resiliência	“ainda aqui estar” (E2)	1
		Preservação	“Não deixar de ser a pessoa que sou” (E3)	1
	Dificuldades	Diversidade Cultural: comunicação	“comunicação com as famílias que não falam a língua portuguesa” (E3)	1
		Reuniões de pais	“reuniões de pais (...) não fico muito à vontade” (E1)	1
		Gestão de grupos com diferentes interesses	“grupos com diferentes interesses e fazer tudo isto funcionar” (E2)	
		Gestão de grupos com muitas crianças com NSE	“grupos com muitas crianças com necessidades educativas especiais (...) apoio mais individualizado” (E3)	

		Implementação de uma nova pedagogia	“implementar uma nova pedagogia” (E3) “documentar” (E3) “avaliar portefólio” (E3)	3
		Não conseguir chegar a todo o lado	“frustração de não se conseguir chegar a todo o lado” (E3)	1
Definição do conceito de cultura	Perspetivas	Tradições	“tradições” (E1)	2
		Religião	“nível de religião” (E1)	3
		Conhecimentos	“saberes intelectuais” (E1) “conhecimentos” (E3)	2
		Vestuário	“as vestimentas” (E3)	1
		Artes	“a música” (E3) “o artesanato” (E3) “as artes” (E3)	3
		Gastronomia	“as comidas típicas” (E3)	2
		Comportamentos	“comportamentos” (E3)	1
		Idioma/ Alfabeto	“língua” (E3) “escrita” (E2)	2
		Países	“diferença que há entre países” (E1) “achamos que somos todos Europeus, é tudo igual... não é” (E2)	3

			“Uma aquisição de experiências e vivências e festividades e aprendizagens ligadas a um determinado local.” (E2)	
		Diversidades culturais	“há de haver mesmo muita diversidade a nível de culturas dentro da própria cultura” (E1) “todos nós temos uma cultura diferente em nós” (E2)	2
		Calendários	“calendários anuais” (E2)	1
		Heranças	“uma herança” (E2)	1
		Adaptação ao clima	“abordagem diferente ao frio e ao calor” (E2)	1
		Origem etimológica	“em latim <i>colere</i> que significa cuidar, cultivar e crescer” (E3)	1
Perspetivas sobre a Diversidade cultural	Pertinência da existência de diversidade cultural nos grupos de crianças	Respeito pela individualidade	“impõe-se cada vez mais o respeito por cada individuo enquanto ser único, enquanto ser também traz uma cultura, uma identidade.” (E3) “olhar individualmente sobre a criança e ter uma prática pedagógica diferenciada (...) muito rico (...) embora nos traga (...) desafios acrescidos” (E3)	
		Inclusão	“gerir a diversidade e integrá-la” (E3) “vai ter consequências na forma como as crianças correspondem e evoluem a nível educacional” (E3)	
		Igualdade na Diferença	“o sabermos viver e olharmos para o lado e vermos que somos todos diferentes, mas somos todos iguais” (E1)	

		Prática	“dou importância no sentido em que individualizo e tento compreender e tudo mais, mas não vou ao fundo da questão.” (E2)	1
Caracterização dos grupos de crianças	Tendo em conta a Diversidade Cultural existente	Países de origem ou ascendência	“9 nacionalidades diferentes” (E2) “portuguesa, brasileira, nepalesa, indiana, francesa, estoniana, italiana, angolana, são tomense, belga, bengali, chinesa e suíça” (E3) “grupo (...) com várias nacionalidades, línguas, culturas e realidades” (E3)	6
		Fisionomia	“Há muitas diferenças (...) de fisionomia” (E1)	1
		Expressão e compreensão da linguagem oral por parte de crianças de culturas diferentes da portuguesa	“todas compreendem o português” (E3) “expressão, estão em vários níveis” (E3) “acabam por ter se calhar receio de dizer” (E1)	4
		Interesses de crianças de culturas diferentes da portuguesa	“quando é para cantar, cantam aquilo tudo e super alto” (E1)	1
		Crianças de nacionalidade portuguesa	“as crianças de nacionalidade portuguesa, também têm as suas especificidades culturais” (E3)	1
	Relações entre pares	Jogo	“não precisas de saber falar a mesma língua e consegues jogar com uma criança que não fala a tua língua” (E1)	2
		Comunicação	“tem-se um ao outro (...) acabam por ter sempre maneira de comunicar” (E1)	1

		Atitudes desfavoráveis	“Ele não queria dar a mão à W e eu dizia-lhe: “Mas não queres dar a mão à W porquê?” e ele disse “porque é escura”.” (E1)	1
Estratégias para integrar e valorizar as várias culturas	Utilizadas	Traduções	“O nome da exposição também apareceu nas várias línguas da sala” (E3) “nas línguas (...) que eu não conheço tento incentivar as famílias para, por exemplo (...) trazer uma criança mais crescida que consiga traduzir” (E2)	10
		Aprendizagem de novas palavras	“aprendendo algumas palavras com as famílias” (E3)	1
		Formações	“Tivemos umas formações” (E1)	2
		Ideias	“Porque aqui mesmo na escola, no salão, por exemplo que é um ponto em que estamos todos (...) não há lá nada a nível da cultura. (...) nós temos falado disso e está para ser feito algo”	1
		Interesses das crianças para a aquisição de vocabulário	“em canção eles acabam por adquirir esse vocabulário (...) estão a fazer uma coisa de que gostam” (E1)	1
		Interesses das crianças	“... é aproveitar os interesses que essas crianças trazem, seja a nível de música, seja a nível de artesanato, seja a nível de comidas, seja a nível de... e dependendo dos projetos e atividades que estão a ser desenvolvidas em sala, trazer para dentro essa riqueza (...) O nome da exposição também apareceu nas várias línguas da sala e isto foi também uma pesquisa feita pelas crianças” (E3)	1

		Partilhas das famílias	<p>“a mãe é italiana, e ela acabou por vir cá depois contar a história.” (E1)</p> <p>“Pedindo (...) às famílias que venham partilhar connosco” (E3)</p>	2
		Abordar outras Festividades	<p>“se, efetivamente, eu sei que é altura de algumas festividades, tento na sala também abordar com as crianças” (E2)</p>	1
		Respeito pelas vivências	<p>“próprias vivências e nesse aspeto, apesar de eu sentir que respeito, por exemplo, percebo que em algumas culturas seja hábito, seja prática comer com as mãos, portanto percebo que se a criança tiver a comer com as mãos, eu sei que ... embora eu sinta que a devo ensinar os modos relacionados com a cultura em que estamos inseridos, mas se a criança continuar a comer assim eu sei qual é a razão e obviamente respeito” (E2)</p>	1
		Cuidado para adaptar e acolher	<p>“tem havido um cuidado especial visto que a nossa realidade mudou para também nos adaptarmos e acolhermos. Damos oportunidade igual a estas famílias e estas crianças que vêm com outra língua, com outras culturas” (E3)</p>	1
	Sugestões de estratégias futuras	Materiais	<p>“a nível de histórias” (E1)</p> <p>“ter nas salas elementos que tenham a ver com as diversas culturas que temos em sala” (E2)</p> <p>“brinquedos, imagens, decorações, histórias” (E2)</p>	7

		Mais traduções	“coisas em várias línguas” (E1)	1
		Outras festividades	“abertura para irmos a integrar outras celebrações” (E2) “Olha vem o natal, e o natal é igual (...) realmente tentarmos descobrir, porque eu também não sei muitas coisas” (E1).	2
		Auscultação e participação das famílias	“deveria ser feito o Projeto e o Projeto Educativo também com a participação dos pais” (E3) “melhor trabalho de partilha” (E2)	3
		Jogos tradicionais no momento intercultural	“temos o momento intercultural em que podemos fazer até jogos tradicionais” (E1)	1
	Constrangimentos detetados	Idioma	“línguas que (...) não conheço” (E2)	1
		Abertura das famílias	“as próprias famílias, sobretudo as asiáticas não são completamente abertas a isso. Eu acho que, muitas vezes, eles têm um bocadinho aquela ideia de “a escola é para tu teres os hábitos portugueses, a cultura portuguesa. A cultura hindu, chinesa, etc, tratamos nós em casa” e, portanto, às vezes, não é tão simples assim trazer isto para a escola.” (E2)	1
	Contributo da Pedagogia-em-Participação	Escuta da voz da criança	“escutadas na sua individualidade” (E2) “escutamos a voz da criança, a criança traz aquilo que...a sua identidade cultural” (E3)	2

		Proximidade com as famílias	“incentivo à proximidade com as famílias” (E2)	1
Definição do conceito de Dias Festivos	Perspetivas	Variações	“há muitos dias que não são iguais aos nossos” (E1) “varia de país para país, de cultura para cultura” (E1)	2
		Celebração de acontecimento especial	“se celebra alguma coisa importante” (E2) “acontecimento especial” (E3)	3
		Assinalados no calendário	“vêm no calendário” (E2) “estão no calendário e estão ligadas mais a questões históricas e culturais, religiosas e que são vividas por toda uma comunidade, ou por uma parte dela” (E3)	2
Celebração de Dias Festivos no JI	Tomada de decisões	Plano anual de Atividades	“Uma é quando se faz o plano anual de atividades e aí será comum a todos” (E2)	
		A nível de Salas	“existem os tais dias festivos que fazem parte da cultura de crianças de cada sala e que a pessoa, eventualmente, em conjunto com as famílias, ou com as crianças e tudo mais consegue celebrar, mas pronto, já mais a nível das próprias salas” (E2)	

	Perspetivas	Desvalorização	“ainda não estamos a valorizar as festividades e celebrações de outras culturas no Plano Anual de Atividades” (E2)	
		Influência da história da OS	“a escola de antes era uma escola mais católica, agora aos poucos já não...também com tanta cultura, acaba-se por não se ir tão dentro da ... é um bocadinho mais geral, mas lá está há dias que ainda se vão comemorando. Não te sei dizer. É assim, [silêncio] acho que a nossa cultura nunca está posta de lado, porque eles estão inseridos na nossa cultura, portanto logo aí...há a nossa” (E1)	
		Dias Festivos que fazem sentido para o grupo	<p>“ EE- Portanto, no seu ponto de vista, assim num panorama ideal. Acha que faria sentido festejarmos apenas os dias festivos predominantes da cultura portuguesa ou faria sentido nós festejarmos um bocadinho dos dias festivos que façam sentido para o grupo?</p> <p>E3- Se fizer sentido para o grupo acho que sim.</p> <p>EE- E o que é que podemos fazer, no início do ano ou ...para compreendermos que dias festivos fazem sentido, quais é que não fazem?</p> <p>E3- Isso pode haver um questionário aos pais, às famílias ou ...” (E3)</p>	
	Prática Pedagógica	Religiosidade	<p>“não trazemos, por exemplo, aqui à escola a religiosidade da festa” (E2)</p> <p>“Não significa com isso que se as crianças abordarem o presépio ou tudo mais que não se fale neles, não é criar tabu” (E2)</p>	
Prendas		“não são obrigados a, nem fazemos aquelas prendas iguais para todos” (E1)		

Envolvimento das famílias de outras nacionalidades nas iniciativas	Papel motivador das crianças	“as crianças (...) levam muito para casa aquilo que vivem aqui, não é, e isso, (...) é uma forma de entusiasmar os pais (E3)	1
	Comunicação	“pessoas que já não são tão comunicativas por elas próprias e (...) a questão da língua também não ajuda” (E1) “outras nacionalidades, (...), retraem-se (...) na comunicação com os outros pais” (E1)	
	Participação	“participam muito, (...) peço um pequeno <i>snack</i> para partilhar (...) trazem-me um saco daqueles enormes” (E1)	
Envolvimento das crianças de outras nacionalidades nas iniciativas	Com membros da família	“veio com as outras primas e assim que andam cá (...). Andam por aqui e vêm juntas” (E1)	1

Perspetivas das auxiliares- dados obtidos através das entrevistas

Tema	Categoria	Subcategoria	Respostas	N.º de ocorrências
<p>Sentimentos relativos à prática pedagógica</p>	<p>Conquistas</p>	<p>Diversidade Cultural</p>	<p>“Estar numa sala com crianças com cultura diferente <i>it feels like home</i>” (A2)</p> <p>“sinto que eles conseguem comunicar, sentem-se mais à vontade e <i>there is like a bonding between us</i>, por sermos asiáticos” (A2)</p> <p>“Também sinto esta conexão com os portugueses. Além de eu ser de outra cultura, eles sentem aquele carinho de “<i>okay</i>, tu és a mais nova das auxiliares, tu és a mais brincalhona, podemos ...” [risos]” (A2)</p>	<p>2</p>
		<p>Conexão criada com as crianças</p>	<p>“estar diretamente a trabalhar no meu dia-a-dia com uma criança com autismo... nunca tinha pensado antes que teria aquela conexão com uma criança assim” (A2)</p>	<p>5</p>

			“a conexão que eu tenho com as crianças e a forma que eles vão felizes para casa” (A2)	
		Resolução de problemas	“resolver um problema entre duas crianças, já não me meto naquele problema e deixo que elas resolvam (...) antes acho que sentia que não era capaz e hoje em dia já sinto que consigo fazer melhor” (A2)	1
		Mudança de perspetivas/ aprendizagens	“é tudo o que aprendi com as crianças” (A1); “uma formação nesta área (...) ver as coisas de outra maneira” (A1); “visualizar o mundo da forma que eles visualizam” (A2)	3
		Satisfação de necessidades sócio-emocionais	“Transmitir confiança” (A3); “sentir que as crianças se sentem seguras” (A3); “sentir que as crianças se sentem (...) satisfeitas” (A3);	3
		Comunicação	“é difícil a comunicação” (A3);	3

Dificuldades relacionadas com a Diversidade Cultural		<p>“atualmente tem mesmo a ver com a multiculturalidade (...) falam línguas diferentes, umas é o inglês, outras ... (...) mais dificuldade em chegar a elas” (A1);</p> <p>“é difícil perceber os pais “ (A3);</p>	
	Emoções das crianças	“é difícil perceber as emoções” (A3);	1
	Diferenças de perspetivas	“aquilo que achamos importante, os pais não acham” (A3);	1
	Dias Festivos	“acompanhar e celebrar as festividades deles.” (A1)	1
	Compreensão das necessidades das famílias	“Esta zona aqui tem muita diversidade cultural (...) às vezes é mais difícil para nós porque temos de ir ao encontro das famílias (...) perceber o que é que elas fazem, quais é que são as necessidades delas” (A1)	1
Dificuldades relacionadas com crianças com NSE	Práticas pedagógicas	<p>“coisas que desiludiram (...) Há crianças com necessidades especiais, mas não há momentos especiais para elas...” (A2)</p> <p>“termos de estar sempre a dizer “não, não podes tocar ali, não...” (A2)</p>	2

Definição do conceito de cultura	Perspetivas	Tradições	“A cultura são as tradições” (A3); “a cultura é tipo festejar algo que está ligado ao nosso país, tipo <i>tradicions</i> ” (A2)	2
		Religião	“a religião, sendo que às vezes também é relativo porque, às vezes, numa cultura estão implantadas uma série de religiões” (A3)	1
		Festividades	“A cultura (...) são as festividades” (A3);	1
		País	“A cultura eu entendo que seja uma coisa relacionada com o país relacionada com o país, (...) com a origem” (A3);	1
		Vestuário	“as vestes, as coisas que eles usam” (A3);	1

		Vivências	“cultura (...) Eu acho que será tudo aquilo que conseguimos adquirir com base nas nossas vivências” (A1)	1
		Transmitido pelos familiares	“cultura (...) Eu acho que será tudo aquilo (...) que nos é transmitido pelos nossos familiares” (A1)	1
Perspetivas sobre a Diversidade Cultural	Pertinência da existência de diversidade cultural nos grupos de crianças	Aprendizagem	“aprendemos imenso” (A3); “conhecer modos de vida diferentes, vivências diferentes, culturas diferentes” (A1);	2
		Questão de futuro	“Depois as crianças, têm uma coisa interessante que é as vestes, as coisas que eles usam e são vistos aqui de uma forma super natural pelas outras crianças e acho que isso é uma coisa que desde pequenino a estar em sítios, contactar, brincar com outras crianças com os turbantes e com as vestes, as (...) e aquelas coisas. Eles desde pequeninos habituam-se, até por uma questão depois de futuro, de preconceito e outras coisas” (A3)	1

	Práticas Pedagógicas	Exploração das várias culturas	<p>“eu acho que estamos a desvalorizar estas crianças um bocadinho” (A2)</p> <p>“ninguém toca muito na forma cultural.” (A2)</p> <p>“além de termos esta diversidade cultural (...) não é muito explorada <i>in the school</i>” (A2)</p> <p>“era importante sabermos um pouco sobre as outras culturas, para que todos (...) se sintam integrados e respeitar uns aos outros” (A2).</p> <p>“acho que para eles iria ter um grande significado. “Ah trabalharam sobre a minha cultura”” (A2)</p>	5
Caracterização dos grupos de crianças	Tendo em conta a Diversidade Cultural existente	Países de origem ou ascendências	<p>“Nepal (...) Brasil, (...) Italianos, pais franceses (...) Britânicos (...) Moldávia” (A1)</p> <p>“Temos a parte asiática e temos os europeus” (A2)</p> <p>“Temos menos portugueses quase que os estrangeiros” (A3);</p>	7
		Expressão e compreensão da linguagem oral	<p>“comunicam entre eles em inglês” (A3);</p> <p>os estrangeiros que o ano passado praticamente não comunicavam connosco já comunicam mais, já falam português” (A2)</p>	2

		Participação no processo educativo	“já mostram mais o querer saber, fazer, o querer participar” (A2)	1
		Diversidade de crenças religiosas	“Temos muitas religiões dentro daquela sala” (A2);	1
		Celebrações	<p>“Eu já perguntei a estas crianças “Celebras o Natal?”, “Fazes a árvore de Natal em casa?” e todos eles dizem que não.” (A2)</p> <p>“Tenho uma criança que já fez anos em setembro e ainda hoje diz “Eu vou fazer a minha festa de anos amanhã. Amanhã vai ser uma festa de anos em minha casa e toda a gente vai à minha casa”, quando houve um momento que eu falei com a mãe dele e a mãe disse “Não, nós não celebramos os anos...”” (A2)</p>	2

	Relações entre pares	Mudança nas dinâmicas de brincadeira	<p>“Temos a parte asiática e temos os europeus. Agora, dentro destes dois grupos, na parte dos portugueses divide-se muito entre raparigas e rapazes e na parte asiática, da cultura asiática são todos juntos (...) isto era o ano passado” (A2)</p> <p>“eles não conseguiam comunicar uns com os outros, por isso não brincavam uns com os outros” (A2)</p> <p>“eles eram estrangeiros e como não sabiam falar procuravam pessoas da cultura deles.” (A2)</p>	3
			<p>“Antes era ‘Ah tu não falas a minha língua, fica à parte, fica muito à parte’ e este ano já vejo que já brincam mais juntos” (A2)</p> <p>“já mostram mais (...) o querer participar, enquanto o ano passado não faziam isso. Os meninos portugueses ao verem isto já gostam mais de brincar, de envolverem-se com eles também” (A2)</p>	2
		Integração	<p>“existe mais comunicação e integração entre os dois grupos” (A2)</p>	1

		Falta de curiosidade das crianças por outras culturas	<p>“falta de curiosidade da parte dos outros” (A2)</p> <p>“não termos uma criança a perguntar ‘porque é que aquele veste aquilo’” (A3);</p> <p>“é tão comum que não há curiosidade” (A3);</p>	3
		Curiosidade das crianças por outras culturas	<p>“porque é que ela põe o <i>turban</i> na cabeça? Ninguém sabe... (...) uma questão que toda a gente teve e que o ano passado eu ouvi, a resposta foi “ah, é porque faz parte da cultura dela”. Então, mas porque é que faz parte dela? Ninguém explicou isso...” (A2)</p> <p>“... eu acho que mesmo as outras crianças que são portuguesas (...) são curiosas em querer saber sobre outras culturas.” (A2)</p>	2
Estratégias para integrar e valorizar as várias culturas	Utilizadas	Traduções/ Comunicação	<p>“introduzimos o inglês” (A3);</p> <p>“às vezes até falamos o nosso inglês” (A1)</p>	2
		Incentivar a participação das famílias	<p>“chamando as famílias à sala para falar” (A1);</p> <p>“já tivemos alguns encontros com famílias” (A1)</p>	2
		Abordar festividades de outras culturas	<p>“há uma sala do pré-escolar que quando passou agora o ano novo indiano eles festejaram tipo da nossa forma” (A2)</p>	1

		Abordar as festividades de forma mais abrangente	“comemorações, são mais abrangentes (...) Esta festinha foi mais uma reunião de famílias. Reunimos, estivemos todos, pronto. Um cházinho bebe tanto uma família hindu, como... não é? Portanto conseguimos criar uma harmonia entre as famílias sem abordar o Natal mesmo a nível cristão” (A1)	1
		Partilhas culturais	“Eu acho que se vai fazendo alguma coisa pontualmente” (A1)	1
		Histórias noutras línguas	“histórias noutras línguas, temos um livro” (A1);	1
		Partilhas gastronómicas	“Encontro com famílias também de culinária, de gastronomia” (A1)	1
	Sugestões de estratégias futuras	Celebração de dias importantes para crianças de outras culturas	“um calendário onde todos os dias havia uma festividade (...) ‘Hoje é dia de Santo António, mas no Nepal é dia de outra festividade’” (A1); “dar a conhecer a nossa cultura portuguesa a estas crianças estrangeiras que têm pouco conhecimento, mas	3

			também devíamos dar reconhecimento à cultura deles e celebrar os dias que são importantes para eles tipo o Ano Novo, o Natal deles.” (A2) primeiro que tudo devemos começar por explorar as culturas que temos dentro da sala. Agora, se as crianças tiverem curiosidade sobre outras culturas, claro que devemos ter ali um <i>Brief</i> sobre todo o mundo” (A2)	
	Constrangimentos detetados	Partilhas das famílias de outras culturas	“apercebo-me que os pais das crianças de culturas diferentes, do Nepal ... não vêm falar sobre” (A1) “Não sei se é porque não têm tempo, se não perceberam” (A1) “eles não estão muito recetivos” (A1)	3
	Contributo da Pedagogia-em- Participação	Individualizar	“há culturas diferentes, há crianças com especificidades diferentes, há famílias diferentes que têm coisas diferentes para fazer, maneiras diferentes de entender e, portanto, eu tento, vou tentando chegar àquela criança de maneira diferente e àquela família.” (A1)	1
			“Porque eles têm também às vezes coisas diferentes até nas brincadeiras” (A3);	

			“promover (...) trazer a sua cultura, não é, porque cada um traz as suas coisas” (A3);	
Definição do conceito de Dias Festivos	Perspetivas	Tradições	“tradições” (A2)	1
		Celebrações	“é um momento de celebração” (A1) “festejar alguma coisa” (A2)	2
		Partilhas	“uma partilha” (A1)	1
		Origem católica	“o natal, o aniversário, a páscoa... são os dias que normalmente nós...lá está, de origem católica...” (A3)	1
		Bem-estar	“há sempre um aconchego, um beijinho, um bem-estar [risos]” (A1)	1
		Relações	“o meu ano novo indiano (...) é a relação que nós temos com as pessoas”	1
Celebração de Dias Festivos no JI	Plano anual de atividades	Participação das famílias na elaboração	“nestas decisões, não. É uma coisa que já se falou, já se pensou em termos de plano anual” (A3)	1
		Elaborado por educadoras e coordenações	“as educadoras e as coordenações” (A1)	1
		Dias a Festejar consoante calendário	“a data do nosso calendário” (A1)	1

	Perspetivas	Celebração de Festividades de outras culturas	<p>“em termos de festividades, eu acho que não conseguimos ainda. (...) eu acho que ainda não conseguimos fazer, acompanhar e celebrar as festividades deles” (A1)</p> <p>“ah, já puseram os balões do ano chinês lá fora”...Mas em que altura é que explorámos aquilo? Não explorámos. Será que foi porque não temos uma criança chinesa na sala?” (A2)</p> <p>“se nós queremos saber sobre o Natal, sobre a Páscoa, sobre Santo António...sobre tradições portuguesas porque é que não pode existir uma exploração sobre as outras culturas?” (A2)</p>	3
	Abordagem Pedagógica	Práticas passadas	<p>“Fazer o coro, fazer o teatro, dramatizar alguma coisa (...) a opção pedagógica foi deixar isso um bocadinho para trás” (A3);</p> <p>“não vamos pensar em pôr um grupo de crianças a cantar no coro ou a fazer uma canção de natal, porque temos religiões que nem festejam o natal” (A3);</p>	7
		Práticas Atuais	<p>“tentamos sempre que chegue a todos. Então, se calhar estamos a deixar um bocadinho para trás a nossa forma do antigamente de fazer (A3);</p>	5

			<p>“Reunimos, estivemos todos, pronto. Um cházinho bebe tanto uma família hindu, como... não é? Portanto conseguimos criar uma harmonia entre as famílias sem abordar o Natal mesmo a nível cristão, porque no fundo o Natal é cristão.</p> <p>“estamos a tentar ir mais ao encontro e abranger mais” (A1)</p> <p>“Aqui estamos a trabalhar e para um grupo de 25 crianças e com uma comunidade enorme, uma diversidade gigante e, como tal, temos que adaptar e festejar de uma forma em que festejemos todos” (A3).</p>	
	Envolvimento das famílias de outras nacionalidades nas celebrações	Papel motivador das crianças	<p>“os meninos puxam e os pais vão” (A3);</p> <p>“a criança que está feliz e que leva (...) e lá vem a mãe ‘é isto? Ele disse que era isto’” (A3);</p>	2
		Influência de já conhecerem o funcionamento da OS	<p>“já conhecem um bocadinho como é que a instituição funciona, o que é que acontece em sala e como é que se faz com os outros e então eu acho que já há mais participação” (A3)</p>	1
		Relação entre famílias durante as celebrações	<p>“pais com pais é que não há assim muita envolvimento” (A1)</p>	3

			<p>“facto de o inglês também não ser a língua materna delas ou o português, torna tudo muito mais difícil.” (A2)</p> <p>“tenho uma criança que a mãe é africana e sente-se muito à parte de tudo. (...) “Ah, eu nunca me sinto nada à vontade, não me sinto à vontade, sinto-me estranha, não consigo comunicar muito com os outros pais (...) como ela é escura, é de cor escura sente que...não há ali um grande <i>bonding</i>.” (A2)</p>	
		Relação com a equipa educativa durante as celebrações	<p>“as famílias com a equipa não senti constrangimento” (A1)</p> <p>“mesmo elas não comunicando com os outros pais, acho que também não se comunicavam muito connosco, sentiam-se um pouco à parte.” (A2)</p>	2
		Recetividade	<p>“abrangeu toda a comunidade (...) uma recetividade muito grande” (A3);</p> <p>“Não vi realmente algumas famílias de outras culturas aqui” (A1)</p> <p>“pais de diferentes culturas (...) vieram à festa...ah...claro que também comeram, também se</p>	3

			envolveram um pouco, mas ficaram muito ali no cantinho deles” (A2)	
	Envolvimento das crianças nas celebrações	Prazer	<p>“Eles gostam mesmo de estar ali de roda dos doces, a brincar... é uma celebração” (A1)</p> <p>“envolveram-se muito bem com os pais e entre eles também” (A2)</p> <p>“era brincarem à vontade com os pais das outras crianças portuguesas” (A2)</p>	3

Perspetivas das famílias do grupo 10 – dados obtidos através dos questionários

Tema	Categoria	Subcategoria	Unidade de Registo	N-º de Ocorrência
Conceções sobre os conceitos	Diversidade cultural	Religião	“diferentes entendimentos sobre (...) religião ”	VP; MO; EC; SM; JB; (5)
		Costumes	“costumes (...) de um povo”	VP; SIG; EC; SG; SM; (5)
		Tradições	“diferentes tradições”	JM; SIG; OP; SG; SM; JB; (6)

		Coexistência	“co-existência (...) num mesmo espaço e/ou contexto social”	VP; VM; EC; IS; DC; LF; JB; IH; MR (9)
		Ocasões especiais	“várias maneiras de abordar o quotidiano bem como ocasiões especiais”	OS (1)
		Países	“país onde nasce (...) até ao local onde vive”	OS; JM; VM; JB; (4)
		Partilha	“partilha com todos os indivíduos com quem convive”	JM; JB; (2)
		Modos de pensamento	“modos de pensamento diferentes entre si”	VP; OS; EC; (3)
		Diferenciação entre as várias culturas	“processos de diferenciação entre as várias culturas”	MO; NZ (2)
		Gastronomia	“comida”	SIG (1)
		Expressões artísticas	“música, dança”	SIG; DC; SM (3)
		Perspetivas de valorização *	“aprendemos sobre a sociedade e fomentamos empatia”	OS; OP; DC; JB; IH; W; (6)
	Dias Festivos	História pessoal/familiar	“datas importantes da nossa história pessoal e familiar”	VP; OS; VM; (3)
		História cultural	“celebramos as nossas tradições, a história, as diferentes culturas...”	VP; OS; SIG; OP; VM; MO; SG; IS; DC; SM;

				LF; NZ; JB; IH; W; MR (16)
		Dias Significativos	“ocasiões marcantes socialmente e que fazem sentido para a nossa família” (SM)	VP; OS; JM; SIG; OP; VM; EC; SG; IS; DC; SM; LF; JB; IH; W; MR (16)
Caracterização da Cultura de pertença	Base religiosa	Catolicismo	“base católica”	VP; VM; SG; DC; SM; LF; (6)
		Judaico-cristã	“raiz judaico-cristã”	OP (1)
		Laica	“vivência laica”	OP; SM; (2)
	Regiões	Mediterrânico	“assente no (...) mediterrânico”	VP; (1)
		Europeu	“cultura europeia”	OS, JB; (2)
		Ibérica	“cultura ibérica”	JB (1)
		Latina	“herança latina”	JB (1)
		Aproximação à portuguesa	“aproximação à cultura portuguesa”	OS; SG; SM, DC; MR (5)
		Diferente da portuguesa	“bastante diferente da cultura portuguesa”	W(1)
	País	Ocidente	“cultura ocidentalizada”	VM; EC; (2)
Bélgica		“Eu nasci na Bélgica”	OS(1)	

		Várias nacionalidades	“comunidade de (...) várias nacionalidades”	OS(1)
		Sociedade global	“a cultura de pertença perdeu um pouco as suas fronteiras”	JM(1)
		Itália	“cultura italiana”	IS(1)
	Valores	Humanismo	“humanista”	IH(1)
		Democráticos	“democracia”	VM(1)
		Liberdade	“liberdade”	VM(1)
	Tradições	Portuguesas	“tradições portuguesas”	DC; VM (2)
	Características	Alegre	“alegre e acolhedora”	IS(1)
		Valorização da família	privilegia as ligações familiares	SM; JM (2)
		Aberta	“aberta a novas ‘aquisições’”	JM(1)
	Expressões artísticas	Música diferente da tradicional portuguesa	“musicalmente (...) numa subcultura”	DC; (1)
		Música tradicional portuguesa: fado	“música do fado”	VP (1)
	Sistema ideológico	Comunismo	“criada com o comunismo”	NZ (1)
	Idioma	Português	“falamos português”	MR (1)

	Festividades	Marcos	“celebra marcos”	SM; MR; DC (3)
	Dos/as filhos/as	Ascendências, naturalidade e residência	“A minha filha tem a sorte de viver a cultura materna, a cultura paterna e a cultura do país onde vivemos”.	IS

Perspetivas das crianças do grupo 10 – dados obtidos através das entrevistas

Tema	Categoria	Subcategoria	Unidade de Registo	N.º de ocorrências
Localização geográfica	Identificação do local de residência	Planeta Terra	<p>“EE- (...) foi dar um passeio pelo planeta terra. Sabes o que é que é o planeta terra?</p> <p>MO- Ceia, é a noca casa”</p> <p>OP- No planeta terra (...) é o planeta do céu inteiro.</p>	4 (MO, JM, OP, MR)
		Portugal	<p>VM- em Portugal!</p> <p>IS- Em Portugal.</p> <p>IH – moro em Portugal.</p>	6 (VM, LM, OP, MR, IS, IH)
		Lisboa	JM- a nossa cidade de Lisboa.	1 (JM)
	Outros países que visitaram	Espanha	IS- Fui (...) a Espanha.	1 (IS)
		Itália	IS- Fui, a Itália	1 (IS)
		França	IH- A França.	1 (IH)

		Inglaterra	EE- (...) Já foste a Inglaterra? OS- Sim. EE- Fazer o quê? OS- Ver a [nome] e o tio [nome].	1 (OS)
	Identificação de outros países além dos visitados	Egito	VM- É do Egito.	2 (JM, VM)
		Índia	JM- Na Índia.	2 (JM, IS)
		Angola	EE- E a Angola, nunca foste? IS- [acena negativamente com a cabeça]. EE- Não conheces ninguém de lá? IS- O meu tio.	1 (IS)
		China	OP- Da China.	2 (OP, IS)
		Japão	JM- (...) no Japão	1 (JM)
		Brasil	JM- (...) no Brasil	1 (JM)
Costumes		Pinturas na cara	Identificação da personagem com a cara pintada como sendo Índio	“JM- por...porque é um Índio. EE- E os índios têm as pinturas na cara? JM- [acena afirmativamente com a cabeça].”

		Identificação da personagem com a cara pintada como sendo de outro país	MO- Porque é de outro país também.	1 (MO)
	Adereços	Identificação da personagem com a pena na cabeça como sendo Índio	VM- É um Índio;	2 (VM, JM)
	Cumprimentos	Esquimós	JM- dão beijinhos só com o nariz	1 (JM)
Vestuário e Calçado		Personagem descalça: cultura	IS- Talvez porque o seu país não é preciso...não há sapatos.	1 (IS)
		Personagem descalça: ida à praia	VM- Vai à praia	1 (VM)
		Personagem descalça: por vontade própria	LM- Eu acho que ‘tava calçado e depois descalçou-se (...) É porque queriam.	1 (JM)
		Personagem descalça: dificuldades	OP- Porque ... ele tem uma dificuldade a calçar.	1 (OP)
		Personagem descalça: ausência de habitação	MR- Se calhar não tem casa.	1 (MR)
		Personagem com a veste branca a cobrir a cabeça: médico	LM- É do hospital.	1 (LM)
		Personagem com a veste branca a	OP- Ele está mascarado de noiva.	1 (OP)

		cobrir a cabeça: mascarado		
		Personagem com a veste branca a cobrir a cabeça: cultura	OP- este senhor vive noutra país, então usa isto	1 (OP)
		Personagem com a veste branca a cobrir a cabeça: religião	IS- É o rei que foi visitar o Jesus. JM- Um anjo. É o anjo da guarda.	2 (IS, JM)
		Personagem com a veste branca a cobrir a cabeça: pobreza	MO- É pobre. (...) MO- porque tem uma mantinha (...) Para aquecer.	1 (MO)
	Roupa	Apontada como diferença entre personagens	VM- A roupa é diferente.	2 (VM, LM)
Características Físicas e Nome das pessoas	Semelhanças	Cor de pele	OS- Eu sou igual a ti. EE- Porquê? OS- Porque eu sou a pele. EE- Porque temos a mesma pele? OS- Sim.	1 (OS)
		Cabelo	OP- O cabelo.	1 (OP)
		Olhos	OS- Óia, são iguais aos meus olhos azuis.	1 (OS)
	Diferenças	Cor de pele	LM- A cor não é igual. OP- Porque eles são castanhos.	4 (LM, OP, MR, IS)

			MR- A cor da pele.	
		Cabelo	MR- O cabelo	1 (MR)
		Cara	IS- A cara.	1 (IS)
		Nome	IS- E o nome.	1 (IS)
		Olhos	OP- Porque tem os olhos assim, como a W.	2 (OP, OS)
Dias Festivos	Vivências das crianças	Natal	OP- Eu gosto das histórias de Natal. (...) adoro o Natal (...) brinco. E até eu fico...o Pai Natal dá presentes que é a mamã e o pai (...) MR- Fico com os avós todos! (...) E almoço com eles.	3 (JM, OP, MR)
		<i>Halloween</i>	JM- Eu fui à corrida do <i>Halloween</i> .	1 (JM)
	Ocasões festejadas por todas as pessoas	Aniversário	EE- Olha e será que todos os meninos têm assim festas de anos? Será? O que é que tu achas? OP- Sim.	2 (IS, OP)
		Natal	MO- Também. Codos têm a festa do Natal. OP- Toda a gente recebe presentes...menos os cães e os gatos.	5 (VM, OS, OP, MR, MO)

	Ocasões que não são festejadas por todas as pessoas	Natal	<p>LM- Sim e outras não (...) as que lutam não.</p> <p>IS- Porque alguns portam-se mal e alguns portam-se bem.</p> <p>IS- Acho que no seu país não se festeja.</p>	3 (LM, IS, IS)
	Diferenças entre tradições que conhece	Páscoa em Itália	IS- Há um bolo da páscoa que é diferente	1 (IS)
Gastronomia	Diferença	Sushi (culinária japonesa)	<p>MO- É do cuci. (...)</p> <p>EE- Olha e diz-me lá. O que é que os senhores do sushi fazem de diferente de nós?</p> <p>MO- comer.</p>	1 (MO)
		Bolos da páscoa (culinária italiana)	IS- Há um bolo da páscoa que é diferente.	1 (IS)
	Semelhança	Semelhança entre as personagens da história	<p>EE- E comem as mesmas coisas?</p> <p>VM- sim;</p>	1 (VM)
Influência da televisão	Estereótipos	Associação de personagens de outras etnias a personagens violentas	<p>“EE- Achas que este senhor aqui não festeja o Natal?</p> <p>LM- Não.</p> <p>EE- Porquê?</p> <p>LM- É porque ele... é porque ele anda nas caso... nas carrotas.</p>	1 (LM)

			<p>EE- Ele anda nas carroças? E as pessoas que andam nas carroças não festejam o Natal, é isso?</p> <p>LM- Não.</p> <p>EE- Então festejam o quê?</p> <p>LM- Eu não sei... Lutam.</p> <p>(...)</p> <p>EE- Porque é que será que eles lutam? Que tu dizes que eles lutam.</p> <p>LM- Eu sei já... eu já vi, mas já na mi...na televisão que o pai 'tava a ver</p>	
Coexistência	Conflituosa	Personagens da história	LM- Lutavam.	1 (LM)
	Pacífica	No JI	<p>EE- E dão-se bem umas com as outras?</p> <p>IS- Dão.</p>	2 (LM, IS)
		Personagens da história	<p>EE- Pois é. E achas que elas se davam todas bem?</p> <p>IS- [acena afirmativamente com a cabeça].</p>	1 (IS)
	Prazerosa	Cidade de Lisboa	<p>EE- E tu achas que eles iam gostar de morar aqui?</p> <p>JM- Sim.</p>	1 (JM)

			EE- Porquê? JM- Porque esta é a nossa cidade de Lisboa.	
Fauna e Clima	Fauna do Egito	Crocodilo	JM- há um crocodilo grande que é o crocodilo do Nilo.	1 (JM)
		Escaravelho	JM- no Egito há escaravelhos	1 (JM)
		Gatos	JM- Gatos do Egito	1 (JM)
	Fauna do local onde se encontram casas feitas de neve	Lobo	EE- (...) conheces algum esquimó? JM- Eles (...) têm o lobo.	1 (JM)
		Pinguim	NZ- (...) É do pinguim.	1 (NZ)
	Clima do local onde se encontram casas feitas de gelo	Gelo	NZ- É gelo. JM- (...)..tem de ser da parte do gelo.	3 (NZ, MO, JM)
	Clima do local onde se encontra a personagem com um chapéu na cabeça	Justificação para uso de adereços	MR- Para proteger do sol.	1 (MR)
Arquitetura	Casas	Apontadas como diferença	LM- Fazem casas diferentes.	1 (LM)
		Identificação das tendas	MO- É um cenda (...) Uma peca. LM- É uma tenda (...) LM- Não sei.	2 (LM, MO)

		Tenda como material de brincadeira	MR- Não, isto é uma tenda (...) Se calhar isso é só para brincar.	1 (MR)
		Tenda como residência de Índios	VM- Uma tenda dos índios. OP- Porque ele vive numa tenda.	4 (VM, IH, OP, IS)
		Casa de neve como morada dos esquimós	JM- Esta é a casa dos esquimós.	1 (JM)
		Casa de neve como morada das pessoas que vivem com os pinguins	IS- As pessoas que vivem com os pinguins.	1 (IS)
		Casa de neve como morada do boneco de neve	MO- (...) isto é uma casa de neve. EE- Ah, uma casa de neve. E quem é que mora lá? MO- O bogeco de neve.	1 (MO)
		Identificação das casas como sendo outros elementos	MR- Um bolo (...) <i>Aham</i> , porque está todo torto.	10 (MR, OS, VM, VM, OS, NZ, LM, MR, MR, IS)
	Monumentos	Identificação da Torre de Pizza	IS- É a Torre de Pizza.	1 (IS)

		Identificação da Torre de Pizza como a residência de pessoas que conhece	OP- Esta é a casa da IS, é onde ela vive (...) Porque ela é da Itália.	1(OP)
		Identificação da pirâmide como morada de Índios	EE- E onde é que vivem os Índios, sabes? IH- Na pirâmide.	1 (IH)
Relação das personagens com pessoas que conhecem	Características físicas	Careca	JM- Acho que é o avô do SP, porque o avô do SP é careca.	1 (JM)
		Olhos	OP- Porque tem os olhos assim, como a W.	1 (OP)

Dados obtidos através das Notas de Campo

Tema	Categoria	Subcategoria	Unidade de Registo	N.º de ocorrências*
Diversidade Cultural	Brincar	Brincadeira entre pares	“O MO diz-me “Olha Nádía, eles não falam”, apontando para o ABS e o ANS. Explico ao MO que eles falam mas é noutra língua. O MO vai ter com o ABS, segura-lhe na face e diz-lhe “diz, b-o-m d-i-a” e repete o mesmo com o ANS. Noto que os gémeos estão a ficar desconfortáveis com a situação e peço ao MO para não insistir com eles. Passado um tempo observo que o MO, o ABS e o ANS já estão a brincar juntos.” (7ª NC de dia 11 de novembro de 2022)	

			<p>“(...) observo o ABS, o ANS, a W e a LF. Destas crianças, apenas a LF fala português. No entanto, é a W a tomar a iniciativa do jogo. (...). Segurando a bola, a W explica, através de gestos, como é que pretende que o jogo se desenrole. O jogo desenrola-se e as crianças envolvidas vão rindo, lançando a bola uns aos outros e comunicando através de gestos quando não corre como planeado” (2ª NC de dia 13 de janeiro de 2023)</p>
		<p>Brincadeira comigo: <i>Adulto</i> <i>Playmate</i></p>	<p>“A W, o ABS e o ANS estão sentados junto à parede. Sento-me de frente para as crianças, digo-lhes olá. A W sorri-me. Um dos gémeos está com a mão estendida e, por isso, brinco com eles, fazendo de conta que sou um cão e que lhes estou a morder a mão. A criança não demonstrou desconforto e, portanto, continuo com esta dinâmica de segurar na mão deles para fazer de conta que estou a morder. As crianças começam a rir-se e, passado um tempo, já são elas que me dão a mão, em vez de ser eu a ir segurar as suas mãos. Continuamos esta dinâmica por tempo e as três crianças demonstram estar a gostar, pelos seus risos..” (5ª NC de dia 8 de novembro de 2022)</p>
		<p>Partilhas sobre a sua cultura</p>	<p>“Encontro-me perto da IH, da IS e da LP. As crianças conversam sobre viagens já que a mãe da IH tirou uns dias para viajar. Nesta conversa, a IS conta: “Eu nasci em Portugal, mas às vezes vou a Itália”. Além disso, conta que sabe falar italiano”. (3ª NC de dia 10 de janeiro de 2023)</p>

		<p>Diferentes formas de ver o mundo</p>	<p>Enquanto o momento acima descrito acontece, algumas crianças vêm ter comigo com uma abelha morta dentro de um balde. (...) Dou alguns segundos às crianças para que vejam a abelha e, posto isto, digo para irmos devolver a abelha à natureza. Vou até ao pé de uma das árvores que se encontram no recreio, já que é junto delas que é possível encontrar um pouco de terra, e explico que podemos utilizar o buraco que já lá existe para a colocar. Peço para não mexerem na abelha e a deixarem estar na natureza porque é o lugar dela. As crianças parecem compreender. Afasto-me e vou para junto das paletes que madeira que se encontram no recreio. Uma criança de outro grupo vem ter comigo em aflição apontando para o ABS, para o ANS e para a F e falando na abelha, em inglês. Ao olhar para as crianças percebo que desenterram a abelha e que estão a brincar com ela. A criança do outro grupo chora e grita para as outras crianças deixarem a abelha em paz. (...) Tento acalmar a criança, conversando com ela em inglês e abraçando-a. Pergunto se a criança quer vir comigo resolver a situação e ver a abelha. A criança vem e assim que vê o ABS, o ANS e a F que desenterram a abelha, ralha com eles. (...) Volto a colocar a abelha no buraco e a tapar. Pergunto à criança do outro grupo se quer ir apanhar umas folhas para oferecer à abelha, uma vez que não há flores, e a criança diz que sim, indo fazê-lo de imediato. Ao regressar coloca a folha em cima do local onde a abelha está enterrada e diz “<i>i love you bee</i>”. (2ª NC de dia 5 de dezembro de 2022)</p>	
--	--	---	--	--

			<p>A IS e a MC (criança de outra sala) estão a brincar juntas e vêm ter comigo, dando-me um nenuco nu e dizendo “tome, você vai ser a tia pobre”. Na mão, as crianças trazem várias folhas que dizem ser o dinheiro. Eu aceito o boneco e peço um pouco das folhas que elas têm na mão porque estão ricas e eu tenho o meu filho nu e ao frio. A IS dá-me algum do seu dinheiro (folhas), já a MC diz que não me vai dar e diz à IS para não o fazer e irem embora. Agradeço à IS e peço à MC para me dar algum dinheiro porque sou pobre e preciso de vestir e alimentar o meu filho. A MC diz-me que tenho de ir trabalhar para ganhar o meu dinheiro. As duas crianças riem. Faço de conta que estou a chorar enquanto as duas crianças vão para outro espaço e tento tapar as partes íntimas do bebé com uma das folhas que a IS me deu. As duas crianças estão a fingir que estão às compras e voltam a vir ter comigo. Faço questão de reparar na quantidade de folhas (dinheiro) que as crianças têm nos braços e na quantidade que eu tenho, comentando isso com elas. A MC diz-me que a IS já me deu muito dinheiro e eu digo que o dinheiro que a IS me deu só chegou para comprar umas cuecas para o meu filho e explico que a vida tá cara e que preciso de comprar comida, pagar renda de casa, etc. As crianças vão me dando algum dinheiro à medida que vou dando os meus argumentos, mas a MC acaba por dizer que não me vai dar mais dinheiro porque eu vou continuar pobre e ela rica. (1ª NC de dia 5 de dezembro de 2022)</p>	
--	--	--	---	--

	Histórias	Meio para a interação entre pares	<p>Encontramo-nos na sala de atividades, no período após a hora da sesta. A W e a LF encontram-se a explorar os livros da biblioteca da sala de atividades, deitando-se no sofá da área. À medida que vão folheando os livros, vão mostrando as imagens uma à outra.</p> <p>(3ª NC de dia 13 de janeiro de 2023)</p>	
Meio para a veiculação de perspectivas estereotipadas		<p>(...) questiono se as (...) crianças gostariam de ouvir uma história. (...) Dirijo-me para o armário onde existem livros de histórias da educadora cooperante e o MO pede-me para ser ele a escolher. A criança escolhe o livro e dou início à leitura da história (...) Este livro remete à história de um menino que estuda para ser padre, mas que se apaixona por uma menina e, portanto, debate-se se deve seguir a carreira de padre ou ser camponês e casar. A menina é camponesa, mas gostava de ser professora. À medida que vou contando a história vou-me apercebendo que não me identifico com a pertinência desta história para o grupo de crianças que me está a ouvir e, portanto, decido não continuar a história. Para que não seja um final abrupto, desafio as crianças a pensarem num desfecho para mais logo me contarem - Será que o menino vai ser padre ou será que vai casar com a menina. Será que a menina vai ser camponesa ou será que vai ser professora?</p> <p>(6ª NC de dia 12 de dezembro de 2022)</p>		

Dias Festivos	Decisões sobre as celebrações	Equipa Socioeducativa	(...), na semana passada, na sessão de inglês, existiu um momento dedicado ao <i>Halloween</i> . A OS não proibiu nenhuma criança de celebrar o <i>Halloween</i> , se assim pretendesse, mas preferiu não dedicar nenhum momento em especial para a celebração da tradição inglesa (...). Esta decisão, segundo a educadora cooperante, foi tomada pelos elementos da equipa socioeducativa a nível geral.
	Atividades de Exploração – Projeto do polvo	Adiar	A educadora AP revela gostar das ideias, mas sugere fazermos estas atividades só em janeiro para não perderem o seu significado durante a pausa letiva, e porque há imensa coisa do natal para fazer antes desta pausa (7ª Nc de dia 12 de dezembro de 2022).
	Prática Pedagógica	Abordagem de dias festivos de outras culturas	As crianças estão sentadas no chão, em roda. O VM, o JM, a F, a JB e o D vêm mascarados já que hoje algumas pessoas comemoram o <i>halloween</i> . (1ª NC de dia 31 de outubro de 2022) Explica um pouco o <i>halloween</i> , o pão por deus e a diferença entre as duas festividades e questiona se as crianças gostavam de fazer umas abóboras com as plasticinas (3ª NC de dia 31 de outubro de 2022)

		<p>Adaptação de tradições</p>	<p>A educadora AP conta ao grupo que tem uma música para lhes ensinar que ela costumava cantar quando ia pedir pão por deus: “Pão por Deus, pão por Deus, saco cheio, saco cheio, vamos embora com Deus”</p> <p>Após algumas vezes a cantar a música com as crianças, a educadora cooperante comenta que se calhar não será a melhor música para utilizar. Eu explico-lhe que concordo, mas que podemos alterar a última parte ficando: “Pão por Deus, pão por Deus, saco cheio, saco cheio, vamos embora adeus!”. A educadora cooperante concorda com a sugestão e assim, alteramos a canção e passamos a cantar desta forma.</p> <p>(3ª e 4ª NC de dia 31 de outubro de 2022)</p>	
		<p>Dias Festivos como Partilha entre as pessoas</p>	<p>A educadora cooperante explica (...) o que vai acontecer hoje (...) será uma partilha.</p> <p>(1ª NC de dia 31 de outubro de 2022)</p>	
		<p>Iniciativas do Natal com as crianças</p>	<p>(...) discute-se o que se vai fazer para mostrar às famílias no lanche de amanhã. A ideia inicial era gravar uma mensagem de natal (...) Numa primeira fase, as gravações seriam individuais, em que cada criança fazia ou dizia o que quisesse para mostrar às famílias e, numa segunda fase, gravava-se a canção do pinheirinho já conhecida pelas crianças enquanto dançavam à volta da árvore.</p>	

			<p>Assim, na reunião de planeamento da manhã, treina-se a canção do pinheirinho e explica-se como se irá realizar as gravações.</p>	
		<p>Iniciativas do Natal com a comunidade</p>	<p>Hoje iremos assistir a um teatro relacionado com o Natal e, portanto, na reunião de planeamento, a educadora cooperante questiona o grupo de crianças se sabem como é que surgiu o Pai Natal em Portugal, ou seja, como é que nós cá em Portugal começámos a celebrar o Natal, a fazer a árvore de Natal, por exemplo. A IS diz que o Natal é a história do nascimento de Jesus.</p> <p>Já na sala do segundo piso da OS, onde se vai desenrolar o teatro, é possível reparar no silêncio que o grupo está a fazer enquanto aguarda pelo começo. (1ª NC de dia 6 de dezembro de 2022)</p> <p>Ao chegar à OS reparo que o Salão tem várias bancas que foram dispostas ontem para as comemorações do Natal. Nestas bancas houve compra e venda de livros, pedidos de donativos de bens de higiene pessoal que visam “o apoio direto à comunidade organizados pela Junta de Freguesia” e pedidos de donativos para mães e bebés. Nos telhados das “casas” – bancas- é possível ler-se “sê solidário!” (1ª NC de dia 16 de dezembro de 2022)</p>	

		<p>Celebrações com as famílias</p>	<p>Enquanto isso, eu e a educadora cooperante vamos fazendo mais alguns cartuchos para o lanche com as famílias que vai haver hoje à tarde para a celebração do são martinho. (3ª NC de dia 11 de novembro de 2022).</p> <p>Já se encontram mais algumas crianças na sala, quando chega a IS com a sua mãe que é italiana. A mãe da criança começa por explicar o porquê de ter escolhido aquela história. Explica que é uma história que gosta muito de ler em conjunto com a IS e que é especial já o nome do peixe de estimação de família ganhou o nome da personagem principal da história- o nadadorzinho. (2ª NC de dia 9 de dezembro de 2022)</p> <p>Após o reforço da manhã, o grupo de crianças senta-se no chão, em roda, e integro-me na mesma para ouvir a história que a IH escolheu com a sua mãe. É uma história de Chico Buarque – o Chapeuzinho – escrita em português do brasil. Por esta especificidade há algumas palavras que são desconhecidas para a maioria das crianças e adultas presentes na sala, por esse mesmo motivo, a mãe da IH, à medida que vai contando a história, vai questionando as crianças o significado de algumas palavras. A LF tem ascendência brasileira e, portanto, ri quando a mãe da IH menciona estas palavras que para muitos são desconhecidas. (1ª NC de dia 12 de dezembro de 2022).</p>	
--	--	------------------------------------	---	--

	Decoração do Ambiente Educativo	<p>A árvore de natal já está montada com fotos das crianças como efeito. Há painéis colocados nas paredes do salão e a educadora AP encontra-se a fazer alguns desenhos decorativos nos mesmos (1ª NC de dia 9 de dezembro de 2022).</p> <p>Ao chegar à OS reparo que foi colocado um presépio na entrada, tal como foi mencionado ontem pela educadora cooperante (1ª NC de dia 13 de dezembro de 2022).</p> <p>A educadora cooperante alerta ainda que a cp lhe pediu para colocarmos os cartazes mais para cima para não estragar os enfeites de Natal que se encontram na parede da entrada da sala de atividades (NC de dia 24 de janeiro de 2023).</p>
Interesses das crianças	Histórias	<p>Encontro-me no salão, no período após a hora de almoço. A OP vai até à estante de livros que ali se encontra e traz-me um livro de natal para lhe ler. Quando questionada do porquê da escolha daquele livro, a OP conta que adora o Natal. Posto isto, começo a folhear o livro e percebo que se trata de um livro de canções. A OP demonstra sabê-las de cor (1ª Nc de dia 18 de janeiro).</p>
Troca de Perspetivas com a equipa educativa de sala	Religiosidade das comemorações	<p>A educadora AP traz um presépio e questiona tanto a mim como à auxiliar T o que achamos de o colocar na sala. A auxiliar T concorda. Eu fico um pouco apreensiva e explico que não sei se colocaria, já que o presépio é algo representativo da igreja católica. A educadora cooperante explica a sua perspetiva</p>

		<p>e menciona que para ela o presépio simboliza a família. Apesar de compreender a perspectiva da educadora, continuo apreensiva. A educadora cooperante refere que lá fora, na entrada da escola também existe um presépio e, portanto, não seria nada fora daquilo que já acontece. Neste caso, penso que não haja “problema”, ainda que considere que não seja muito representativo das outras culturas que temos na escola e na sala. Perante isto, a educadora cooperante explica que por esse motivo pensou abordar o natal, na perspectiva daquilo que representa para cada um. Na minha opinião, é uma melhor ideia, mas continuo a ser de opinião que não se deva colocar o presépio. Em jeito de reflexão, a educadora e a auxiliar mencionam que sempre se fez assim e que faz uma certa confusão em abordar de forma diferente. Refiro que compreendo, no entanto, este tema provoca-me algumas questões, pela sua complexidade e que ainda não sei como é que iria abordar as datas festivas, caso o grupo já fosse meu, mas que provavelmente iria tentar abordar as datas festivas, por exemplo, de cada cultura que tenho na sala, tentando perceber quais são as que realmente fazem sentido para cada uma delas.</p> <p>Após esta reflexão, a educadora cooperante conversa com a auxiliar T e a auxiliar conta que a educadora que acompanhava o grupo no ano letivo passado tinha um calendário com as datas das festividades nas várias culturas e que podiam procurar para verem. A educadora cooperante concorda com a ideia da auxiliar, e diz que até se pode questionar se as crianças acham que o natal é igual em todo o</p>	
--	--	--	--

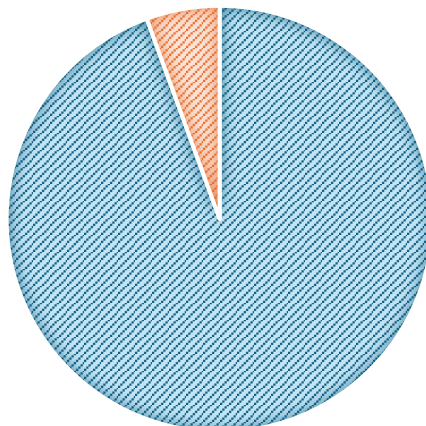
			lado, mas pensa que depois não consegue ter uma resposta certa. Perante isto, explico que se pode procurar na internet, consoante as culturas/países de origem e ascendências que temos na sala e abordar essas. (8ª NC de dia 12 de dezembro de 2022)	
--	--	--	--	--

*Não aplicável

ANEXO 0. Gráficos de
análise aos questionários
das famílias do grupo 10

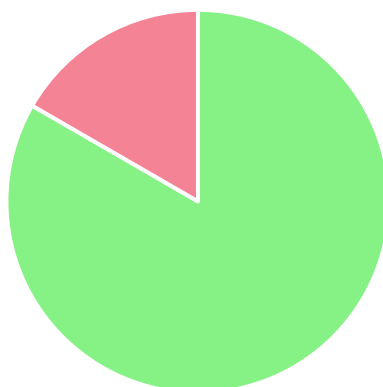
O/a seu/sua filho/a faz parte dessa mesma cultura?

■ Sim ■ Não



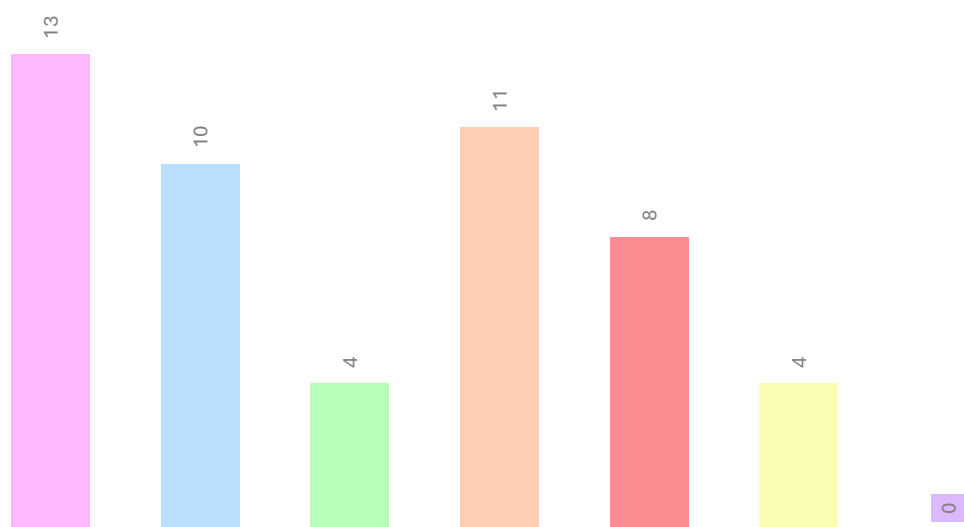
Tem conhecimento de alguma iniciativa que tenha sido desenvolvida neste JI para celebrar algum/alguns dia/s festivo/s da/s sua/s cultura/s?

■ Sim ■ Não



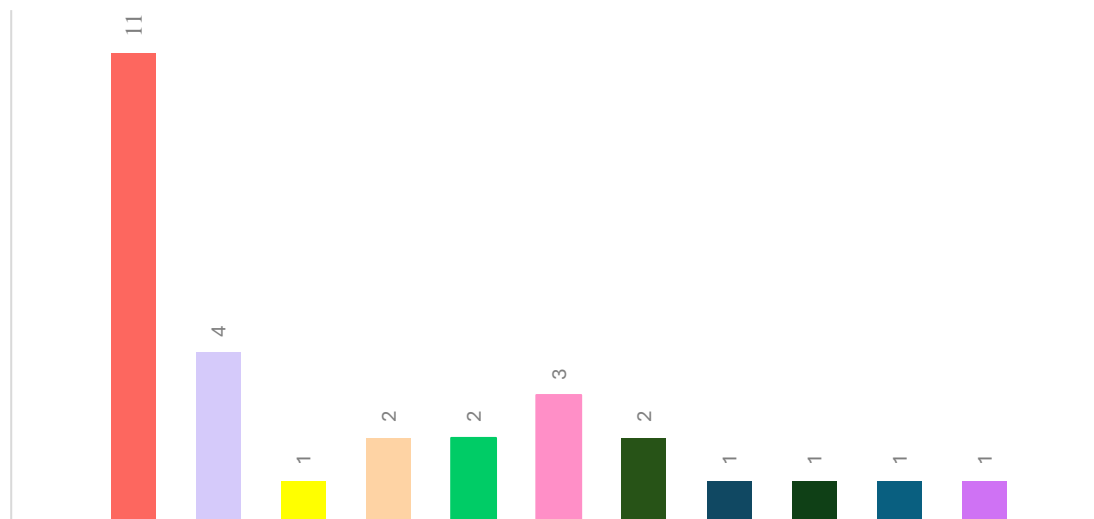
Indique, qual/quais o/s motivo/s que o/a levaram a escolher este JI para o/a seu/sua filho/a.

- Proximidade do local de residência/ trabalho
- Boa experiência com outros/as filhos/as
- Projeto Educativo/ Práticas Educativas
- Outras
- Recomendação de outras pessoas
- Diversidade Cultural
- Relações da Escola com a Família e/ou comunidade



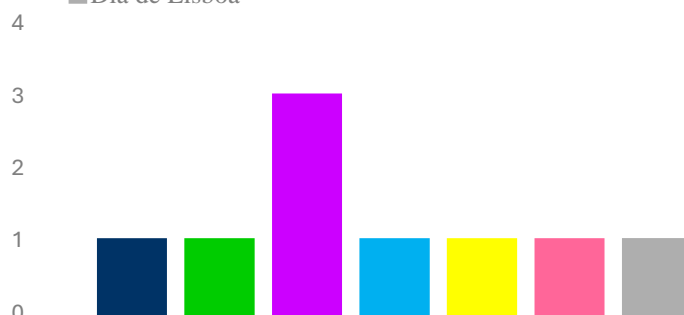
DIAS FESTIVOS DA CULTURA DE PERTENÇA DAS FAMÍLIAS ABORDADOS NO JI

- | | | | |
|-----------------|----------------|------------------|------------------|
| ■ Natal | ■ Pão por Deus | ■ Aniversários | ■ São Martinho |
| ■ Santo António | ■ Carnaval | ■ Páscoa | ■ Dia Da Mãe/Pai |
| ■ Dia de reis | ■ Janeiras | ■ Dia da criança | |



Sugestões de iniciativas relacionadas com as festividades da cultura de pertença familiar, a realizar na OS

- | | |
|-------------------------------|----------------|
| ■ Ano Novo Chinês | ■ Dia dos Reis |
| ■ Festejos de outras culturas | ■ Dia da Água |
| ■ Dia da Família | ■ 25 de abril |
| ■ Dia de Lisboa | |



ANEXO P. Transcrição da
exploração da história
com o LM

Transcrição da Exploração da História “O dinossauro” realizada com o LM (4 anos e 6 meses)

EE- Educadora Estagiária

EE- Então, a nossa história é sobre...

LM- Dinossauros

EE- Boa! Tu gostas de dinossauros? Já viste algum?

LM- Tenho dinossauros em casa e já fui ao parque dos dinossauros.

EE- Verdadeiros? Viste dinossauros verdadeiros?

LM- Não.

EE- Então?

LM- Dinossauros estátua.

EE- *Ok.* Vamos lá começar a história. Em frente à minha janela

[entrevista interrompida]

EE- Será que já podemos começar a nossa história? Então esta é a história do...

LM- Dinossauro.

EE- Começa assim: Em frente à minha janela, há um monte com árvores e algumas casas. Nesse monte moram também pessoas e animais. Olha aqui, o que é que é isto?

LM- pintainho

EE- E aqui?

LM- um coelho

EE- [aponta].

LM- Galo.

EE- [aponta].

LM- buletas

EE- [aponta].

LM- Porco.

EE- [aponta].

LM- ratinho

EE- [aponta].

LM- Gato.

EE- [aponta].

LM- Cão

EE- [aponta].

LM- Pessoa.

EE- [aponta].

LM- Pessoa.

EE- [aponta].

LM- Pessoa.

EE- Boa! E um dia, tudo começou a tremer e as pessoas, as coisas e os bichos, foram todos atirados ao ar. Deram um grande trambolhão. O que é que será que aconteceu?

LM- *Hmm*, não sei.

EE- Vamos descobrir. Como ninguém sabia o que é que se estava a passar, vieram todos à janela ver e umas pessoas olhavam com os olhos bem abertos e outros fechavam porque estavam com muito medo. E nem as pessoas mais velhas se lembravam de algum dia terem visto algo assim. O monte tinha-se transformado num gigantíssimo bicho. E vê lá onde é que estão as casas agora.

LM- Em lado nenhum.

EE- Em lado nenhum? Vê bem.

LM- Não vejo nada, só vejo o bicho.

EE- Tu passaste o dedo agora por cima da casa! As casas estão todas aqui no pescoço do bicho. Ficaram às cavalitas. Tu já andaste às cavalitas dos dinossauros?

LM- Não.

EE- Deve ser muito fixe.

LM- Só se os dinossauros deixarem.

EE- Claro, mas este dinossauro deixou! Como em todas as terras, havia ali uma escola e dentro da escola havia um pro...

LM- -blema.

EE- Um problema? Dentro da escola havia um problema? Este senhor é um problema?

LM- Não.

EE- Então?

LM- É um professor!

EE- E o professor sabia muitas coisas, por isso, as pessoas foram todas perguntar ao professor que bicho era aquele e o professor respondeu: é um ...

LM- Dinossauro.

EE- Boa! É um dinossauro. E o professor pôs-se também a pensar e percebeu que o dinossauro estava a dormir há para aí uns 3 milhões de anos e 7 meses e que só acordou agora. O dinossauro, com todas aquelas pessoas, pôs os pés ao caminho e foi dar um passeio e as pessoas, à janela, foram vendo o mundo a passar e viram vários países. Tu sabes o que é que são países?

LM- Sim.

EE- Nós vivemos em qual, sabes?

LM- Não, eu não sei.

EE- Não sabes em que país nós vivemos?

LM- Em Portugal.

EE- Boa! E tu conheces outro país?

LM- Não. Só conh...só conheci Portugal.

EE- Ok. Então olha, por estes países por onde o dinossauro passou viu muita gente. Viu pessoas iguais, pessoas diferentes.

LM- Olha o Pai Natal.

EE- O que é que o Pai Natal está aí a fazer?

LM- Não sei...

EE- O que é que será que o Pai Natal está a fazer na nossa história?

LM- Vamos ver.

EE- Já vamos ver. [aponta] quem é?

LM- Não sei.

EE- Não sabes? Porque é que será que ele tem estas coisas na cara?

LM- É tinta.

EE- É tinta. Mas porque é que ele pôs a tinta?

LM- É pa...eu não sei

EE- E este senhor? Já viste que ele tem aqui uma coisa branca e umas coisas nas mãos?

LM- É do hospital.

EE- E este senhor, quem é?

LM- É um pirata.

EE- Então e diz-me, estas pessoas são todas diferentes ou todas iguais?

LM- Diferentes

EE- O que é que elas têm de diferente?

LM- O chapéu.

EE- O chapéu é diferente, e mais?

LM- Este gorro.

EE- O gorro é diferente...Por isso, a roupa é diferente e mais?

LM- O cão é diferente, a tewa é diferente.

EE- Há mais alguma coisa?

LM- Não.

EE- Olha e este menino? Está descalço...

LM- Este está descalço.

EE- Porquê?

LM- descalçou-se.

EE- Mas porquê? Porque é que ele se descalçou?

LM- Não sei.

EE- Porque é que será que ele se descalçou, temos de pensar.

LM- Eu acho que 'tava calçado e depois descalçou-se.

EE- Ok, e esta menina, quem é que tu achas que é?

LM- Não sei.

EE- Mas já viste alguém parecido com ela?

LM- [acena negativamente com a cabeça].

EE- Então olha, o dinossauro, com estas pessoas todas em cima do pescoço passou por vários sítios, várias cidades onde viu casas de todos os tamanhos e feitios. Vê lá bem estas casas.

LM- Estas casas parecem muito diferentes.

EE- Pois é! E porque é que elas são diferentes?

LM- É porque elas são novas.

EE- *Ok.* E esta casa aqui? Quem é que será que mora nesta casa?

LM- Não sei.

EE- Mas isto é uma casa?

LM- Não.

EE- Então, é o quê?

LM- É um monte.

EE- E aqui?

LM- É uma tenda.

EE- E quem é que mora lá?

LM- Não sei.

EE- E aqui?

LM- Aqui é uma casa.

EE- Mas quem é que mora nesta casa?

LM- Cão.

EE- O cão mora aqui?

LM- Não sei quem é que mora, são pessoas diferentes.

EE- São pessoas diferentes. Será que estas pessoas fazem todas as mesmas coisas?

LM- Não.

EE- O que é que elas fazem de diferente umas das outras?

LM- Fazem casas diferentes.

EE- Fazem casas diferentes... e mais? Vestem coisas diferentes, já tinhas dito, não é?

LM- A cor não é igual.

EE- Sim.

LM- Não têm as mesmas calças iguais.

EE- Pois. E será que estas pessoas festejam o Natal?

LM- Não. Sim!

EE- Sim ou não?

LM- Sim, mas o Pai Natal não. E este também não.

EE- Achas que este senhor aqui não festeja o Natal?

LM- Não.

EE- Porquê?

LM- É porque ele... é porque ele anda nas caso... nas carroças.

EE- Ele anda nas carroças? E as pessoas que andam nas carroças não festejam o Natal, é isso?

LM- Não.

EE- Então festejam o quê?

LM- Eu não sei... Lutam.

EE- Han? Lutam? Então e aqui destas pessoas quem é que tu achas que anda nas carroças?

LM- [aponta].

EE- Este senhor que tem a pintura na cara, e mais?

LM- [aponta].

EE- O senhor que tem a roupa...O Pai Natal também achas que luta?

LM- Não.

EE- Ah...

LM- [aponta].

EE- O senhor que tem o chapéu?

LM- Não...sim.

EE- Sim...[aponta].

LM- não.

EE- [aponta].

LM- não.

EE- então diz-me só quem é que tu achas aqui que anda nas carroças e que luta.

LM- Este, este...

EE- Os senhores que têm o chapéu, não é?

LM- Sim.

EE- O senhor que tem a roupa branca.

LM- Sim.

EE- E o senhor que tem a pintura na cara, era isso?

LM- Sim.

EE- Ok, são estes que tu achas que lutam e não festejam o Natal.

LM- Sim.

EE- Então, mas... será que eles se dão todos bem?

LM- Não.

EE- Então, porquê?

LM- Não sei.

EE- Porque é que será que eles lutam? Que tu dizes que eles lutam.

LM- Eu sei já... eu já vi, mas já na mi...na televisão que o pai 'tava a ver.

EE- E eram pessoas assim parecidas com estas era?

LM- Não...eram iguais, mas à frente tinham um cavalo.

EE- Ok. Mas à frente tinham cavalos e, por isso, estas pessoas que andam nas carroças é que eram aquelas que estavam a lutar é?

LM- Não sei.

EE- Muito bem. Queres dizer mais alguma coisa sobre estas pessoas todas?

LM- [silêncio]

EE- Olha e nesta escola, há pessoas iguais e diferentes?

LM- Ahmmm, sim.

EE- E dão-se todas bem?

LM- sim...

EE- Tens a certeza?

LM- Sim.

EE- *Ok*, pronto. Vamos continuar a nossa história. O dinossauro, com as pessoas todas nas cavalitas, passou por países diferentes. Viu casas diferentes, casas iguais, pessoas diferentes, pessoas iguais. Passou por sítios onde era de noite, por sítios onde era de dia.

LM- Sítios onde era de noite, sítios onde era de dia.

EE- Por sítios onde havia calor, por sítios onde havia frio.

LM- Por sítios

EE- E o professor foi vendo tudo isto e foi tirando várias fotografias.

LM- Várias, várias, várias

EE- Várias, várias... E depois, quando chegaram todos ao mesmo sitio, o dinossauro abriu a boca [boceja], cheio de sono, e voltou a dormir. E tudo ficou como era de antes. Vitória, vitória...

LM- Acabou-se esta história.

EE- E com pozinhos de perlimpimpim...

LM- A história chegou ao fim.

EE- Gostaste?

LM- Sim.

EE- A história era sobre o quê? Conta-me.

LM- Dos dinossauros e pessoas.

EE- Pessoas. E essas pessoas eram iguais ou eram diferentes?

LM- Eram diferentes

EE- E o que é que elas tinham de diferente?

LM- Roupa diferente.

EE- Mais.

LM- [silêncio].

EE- Faziam as mesmas coisas?

LM- Não.

EE- Então o que é que elas faziam de diferente?

LM- Descalçavam-se

EE- E porque é que elas se descalçavam?

LM- Os sapatos.

EE- Mas porquê? Porque é que elas descalçavam os sapatos?

LM- É porque queriam.

EE- Porque queriam... e elas festejavam todas o Natal?

LM- Sim e outras não.

EE- Sim e outras não. E essas que não festejavam o natal, porque é que não festejavam?

LM- Eu sei porque não.

EE- Porque não. E tu dizias...essas pessoas que não festejavam o Natal o que é que faziam?

LM- Lutavam. Davam presentes.

EE- Ah, mas elas também dão presentes, é isso?

LM- Sim.

EE- Mas não é no Natal.

LM- Sim, é.

EE- Então elas festejam o Natal?

LM- Sim... as que lutam não.

EE- Ah, as que lutam não festejam o Natal, *ok*. E há mais alguma coisa que queiras dizer sobre a história?

LM- Não.

EE- Muito bem. Obrigada pela tua ajuda, LM. *High-five*.