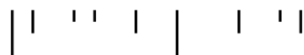


A DIVERSIDADE CULTURAL NO JARDIM DE
INFÂNCIA: UM OLHAR REFLEXIVO SOBRE
AS REPRESENTAÇÕES DE EDUCADORAS,
CRIANÇAS E FAMÍLIAS

Matilde Picciochi Braz

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

2020-2021



A DIVERSIDADE CULTURAL NO JARDIM DE INFÂNCIA: UM OLHAR REFLEXIVO SOBRE AS REPRESENTAÇÕES DE EDUCADORAS, CRIANÇAS E FAMÍLIAS

Matilde Picciochi Braz

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

Orientadora: Marina Fuertes

2020-2021

| ' ' | | ' ' |

AGRADECIMENTOS

É impossível concluir esta jornada sem primeiro agradecer a todos aqueles que contribuíram para o meu sucesso. À minha mãe e irmã, para quem as palavras nunca serão suficientes, e que mesmo a 208km de distância nunca deixaram de me apoiar, de acreditar em mim e de se sacrificarem para que eu pudesse concluir os meus estudos e ficar cada vez mais perto de concretizar os meus sonhos. Obrigada pelo vosso amor, carinho e apoio incondicional. Tenho a certeza que Deus me deu a melhor mãe e irmã que alguma vez podia pedir.

Ao meu namorado por me mostrar a beleza dos pequenos prazeres da vida, por me motivar, apoiar e acreditar em mim, mais do que alguma vez acreditei. Por nunca me ter deixado desistir dos meus sonhos, por ter sempre as palavras certas nos momentos difíceis, e por ser a pessoa mais paciente perante as minhas inseguranças. A ti, um enorme obrigada e que continuemos a sonhar juntos.

À família que me acolheu em Lisboa, em especial à minha avó, que me confortou com as suas melhores iguarias nos dias mais cansativos e me recebeu sempre com um abraço e um sorriso no rosto. Obrigada por fazeres da tua casa a minha casa, e por te orgulhares de cada conquista minha. Hoje sei que o avô também estará orgulhoso de mim.

À minha orientadora, Professora Doutora Mariana Fuertes, obrigada pelo seu carinho, apoio e exigência, sem eles este percurso nunca teria sido tão rico e bonito. Obrigada por me ensinar a acreditar nas minhas capacidades e por me ter desafiado a superar-me mais um bocadinho todos os dias. Foi um privilégio poder trabalhar consigo.

À Susana e à Carolina, as minhas eternas parceiras, que mesmo em mestrados diferentes, caminharam sempre ao meu lado. Há quem diga que o que a vida académica une, ninguém separa e eu tenho a certeza que será assim. Que a vida nos proporcione ainda mais momentos juntas.

A toda a equipa educativa da PPS II, em especial à educadora F. e à assistente operacional A., por me terem recebido e acolhido de braços abertos, por me apresentarem a beleza e simplicidade da educação de infância, e por me tornarem uma pessoa e uma educadora melhor. Levo-vos no meu coração e sei que também me levam no vosso.

Por último, mas não menos importante, obrigada a todas as crianças que se cruzaram no meu caminho. Obrigada por tudo o que me ensinaram, pelos vossos beijinhos e abraços, e por me terem deixado fazer parte do vosso crescimento e aprendizagens individuais. Irei sempre recordar-vos com muito carinho.

RESUMO

O presente relatório tem como principal objetivo apresentar, de forma reflexiva e fundamentada, a minha intervenção educativa ao longo de todo o processo da Prática Profissional Supervisionada II (PPS II), num contexto multicultural de jardim de infância, mais especificamente, com um grupo entre os quatro e os seis anos de idade.

A sua estrutura encontra-se organizada em cinco capítulos que englobam a caracterização do estabelecimento socioeducativo, da equipa educativa, do grupo de crianças e das suas famílias; as intencionalidades que guiaram a minha prática educativa; a investigação acerca da problemática que emergiu no decorrer do estágio; uma reflexão sobre a construção da minha profissionalidade e algumas considerações finais.

Devido à multiculturalidade presente no contexto da minha PPS II, a problemática a investigar consiste na identificação das representações culturais de educadoras de infância, crianças e famílias, com o objetivo de compreender as suas principais potencialidades e desafios, bem como o posicionamento destes intervenientes perante essa diversidade. Deste modo, procurei fundamentar e justificar teoricamente a problemática selecionada, com o objetivo de tornar o tema de fácil de compreensão ao leitor, e apresentar os resultados sob a forma de esquemas, gráficos e/ou tabelas. Através do estudo realizado foi possível identificar que as educadoras possuem práticas espontâneas com estratégias implícitas; que as crianças compreendem que existem diferenças entre elas e que as famílias reconhecem a importância da diversidade cultural para a formação dos/as seus/as educandos.

Enquanto futura profissional de educação, pretendo promover práticas inclusivas, alicerçadas na riqueza de diferentes realidades culturais, sociais e individuais. Assim, a minha ação será pautada pelos princípios da comunicação, respeito e integração, a fim de proporcionar aprendizagens significativas para todas as crianças.

Palavras-chave: educação de infância, diversidade, inclusão, representações culturais, prática pedagógica.

ABSTRACT

The main objective of this report is to present, in a reflective and systematic manner, my educational intervention throughout the course of Supervised Professional Practice II (PPS II), in a multicultural context of a kindergarten, more specifically, with a group between four and six years old.

The structure is organized in five chapters, which include the characterization of the socio-educational establishment, the educational team, the group of children and their families; the intentionalities that guided my educational practice; the research on the subject that emerged during the internship; a reflection on the development of my professionalism and some final considerations.

Due to the multiculturalism existing in the context of my PPS II, the subject to be investigated consists on the identification of the cultural representations of childhood educators, children and families, with the aim of understanding their main potentialities and challenges, and the position of these players in relation to this diversity. In this way, I tried to explain and theoretically justify the selected subject, with the objective of making the theme easy to understand to the reader, and to present the results in the form of diagrams, graphs and/or tables. Through the study, it was possible to conclude that educators have spontaneous practices with implicit strategies; that children understand that there are differences between them and that families recognize the importance of cultural diversity for the education of/their/their learners.

As a future education professional, I intend to promote inclusive practices based on the relevance of different cultural, social and individual realities. Thus, my action will be guided by the principles of communication, respect and integration, in order to provide meaningful learning for all children.

Keywords: childhood education, diversity, inclusion, cultural representations, pedagogical practice.

ÍNDICE GERAL

INTRODUÇÃO.....	1
1. CARACTERIZAÇÃO REFLEXIVA DO CONTEXTO SOCIOEDUCATIVO.....	4
1.1 O meio e o contexto socioeducativo	5
1.2 A equipa educativa e o ambiente educativo.....	7
1.3 As crianças da sala Amarela	11
1.4 As famílias das crianças da sala Amarela.....	14
2. ANÁLISE REFLEXIVA DA INTERVENÇÃO EM JI.....	16
2.1 Intenções para a ação e avaliação	17
2.2 Explicitação do processo de intervenção da PPS em JI.....	21
3. INVESTIGAÇÃO EM JI.....	24
3.1 Identificação e fundamentação da problemática.....	25
3.1.1 Objetivos da investigação.....	26
3.2 Revisão de literatura sobre a problemática identificada	26
3.3 Roteiro metodológico e ético	29
3.3.1 Participantes da investigação	31
3.3.2 Técnicas e instrumentos de recolha de dados.....	32
3.4 Apresentação e discussão dos resultados.....	34
3.4.1 Apresentação dos resultados	34
3.4.1.1 Representações culturais de educadoras de infância.....	34
3.4.1.2 Representações culturais de crianças	37
3.4.1.3 Representações culturais de famílias.....	40
3.4.2 Discussão dos resultados.....	45
3.4.2.1 Representações culturais de educadoras de infância.....	45
3.4.2.2 Representações culturais de crianças	47
3.4.2.3 Representações culturais de famílias.....	49
3.4.2.4 Triangulação das representações culturais dos intervenientes da investigação.....	50
3.4.2.5 Considerações Finais.....	53
4. CONSTRUÇÃO DA PROFISSIONALIDADE DOCENTE COMO EDUCADORA DE INFÂNCIA EM CONTEXTO	56
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	62
REFERÊNCIAS	65

ANEXOS	70
ANEXO A Portefólio da Prática Profissional Supervisionada II (documento à parte)	71
ANEXO B Planta do Jardim de Infância	72
ANEXO C Planta do Recreio Exterior do Jardim de Infância.....	74
ANEXO D Planta da Sala Amarela	76
ANEXO E Caracterização das áreas da Sala Amarela	78
ANEXO F Caracterização do grupo de crianças	81
ANEXO G Caracterização das famílias das crianças	84
ANEXO H Consentimento informado para a captação de registos fotográficos preenchido pelas crianças	86
ANEXO I Carta de Apresentação às famílias.....	90
ANEXO J Sorteio das crianças participantes na investigação.....	92
ANEXO K Roteiro ético e metodológico	94
ANEXO L Guião de entrevista realizada a duas educadoras de infância.....	104
ANEXO M Transcrição da entrevista realizada à educadora F.....	109
ANEXO N Transcrição da entrevista realizada à educadora C.	119
ANEXO O Entrevista realizada às crianças.....	127
ANEXO P Transcrição das entrevistas realizadas às crianças	133
ANEXO Q Inquérito por questionário realizado às famílias	149
ANEXO R Categorização das entrevistas realizadas às educadoras de infância.....	151

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Respostas das crianças à questão 1.....	37
Figura 2. Respostas das crianças à questão 2.....	37
Figura 3. Respostas das crianças à questão 3.....	39
Figura 4. Respostas das crianças à questão 4.....	39
Figura 5. Respostas das crianças à questão 5.....	39
Figura 6. Afirmações recolhidas através das respostas dadas pelas famílias da sala amarela.....	41
Figura 7. Afirmção número 1.....	42
Figura 8. Afirmção número 2.....	42

Figura 9. Afirmação número 3.....	42
Figura 10. Afirmação número 4.....	43
Figura 11. Afirmação número 5.....	43
Figura 12. Afirmação número 6.....	43
Figura 13. Afirmação número 7.....	44

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1. Rotina das crianças da Sala Amarela.....	10
Tabela 2. Fases do processo de investigação.....	30
Tabela 3. Técnicas de recolha e análise de dados.....	32
Tabela 4. Principais diferenças e semelhanças identificadas pelas crianças nas questões números 1 e 2.....	37

LISTA DE ABREVIATURAS

PPS I/II- Prática Profissional Supervisionada I/ II

Jl- Jardim de Infância

INTRODUÇÃO

| | ' ' | | ' '

O presente relatório reflete o processo de intervenção, reflexão e aprendizagem no decorrer de quinze semanas de Prática Profissional Supervisionada II, no contexto de jardim de infância. Deste modo, o relatório encontra-se dividido em cinco secções, nomeadamente: **(i)** caracterização reflexiva do contexto socioeducativo; **(ii)** análise reflexiva da intervenção em JI; **(iii)** investigação em JI; **(iv)** construção da profissionalidade docente como educadora de infância em contexto e **(v)** considerações finais.

Na primeira secção, apresento a caracterização do meio e do contexto socioeducativo, da equipa e ambiente educativo, do grupo de crianças e das suas famílias. Para que estas caracterizações fossem realizadas ética e rigorosamente, procedi à recolha de informações através de notas de campo, de observações diretas e da consulta documental. Tendo em consideração as caracterizações mencionadas, na segunda secção do relatório identifico as intenções que guiaram a minha ação, realizo uma análise acerca do desenvolvimento e implementação das minhas planificações e explicito todo o processo de intervenção ao longo da PPS II.

Posto isto, na terceira secção, menciono o tema da problemática selecionada para a investigação e os seus objetivos, procedendo à sua fundamentação através da revisão de literatura atual e adequada, identifico as opções éticas e metodológicas pelas quais orientei a minha prática e, por último, apresento os dados recolhidos e uma breve discussão sobre eles.

Na quarta secção, reflito acerca das dimensões mais impactantes para a construção da minha identidade profissional futura, bem como as principais dificuldades no decorrer das PPS I e II. Por último, na quinta secção, surgem algumas considerações finais que me permitiram avaliar, refletir e compreender a minha intervenção com o grupo de crianças, bem como a importância e impacto do tema selecionado para a investigação.

Como forma de complementar e tornar mais clara a compreensão de todas as secções supramencionadas, encontram-se anexadas informações diversas que suportam todo o processo decorrido ao longo da PPS II, mais especificamente: o portefólio decorrente da prática, as plantas das diversas zonas do JI, as caracterizações

pormenorizadas das áreas da sala de atividades, das crianças e das suas famílias, o consentimento informado para a recolha de registos fotográficos, uma carta de apresentação, o roteiro ético e metodológico, os guiões das entrevistas e inquéritos aplicados e as respetivas transcrições, e uma categorização das respostas às entrevistas realizadas às profissionais de educação.

1. CARACTERIZAÇÃO
REFLEXIVA DO CONTEXTO
SOCIOEDUCATIVO
| | ' ' | | ' ' |

Neste capítulo pretendo caracterizar o contexto socioeducativo no qual realizei o meu estágio no âmbito da PPS II, o qual se encontra dividido em quatro subcapítulos:

- (i) o meio e o contexto socioeducativo;
- (ii) a equipa e o ambiente educativo;
- (iii) as crianças da sala amarela;
- (iv) as famílias das crianças da sala amarela.

Todas as informações apresentadas de seguida foram recolhidas utilizando diversas técnicas de recolha de dados, nomeadamente: observação direta, notas de campo e consulta documental.

1.1 O meio e o contexto socioeducativo

A organização educativa na qual desenvolvi a minha Prática Profissional Supervisionada II, faz parte de um Agrupamento de Escolas público, situado numa freguesia do concelho de Sintra, criado em 2003 com o objetivo de contribuir “para o desenvolvimento pleno e harmonioso da personalidade dos alunos” (Projeto Educativo, 2018-2021, p.8).

O edifício deste estabelecimento foi inaugurado no ano letivo 2001-2002 tendo, no seu interior 10 salas de aula, uma zona polivalente que pode servir de ginásio, dois refeitórios, uma cozinha, uma sala de docentes, uma biblioteca, um gabinete da direção, 2 zonas de casas de banho para crianças, 1 zona de material de educação física, 2 zonas de casas de banho para adultos, sendo que uma delas está capacitada para pessoas com deficiência, e dois espaços exteriores.

Relativamente às ofertas sociais, o Jardim de Infância tem capacidade para 75 crianças, com idades compreendidas entre os 3 e os 6 anos de idade. Como ofertas educativas, as famílias podem optar pelas Atividades de Animação e Apoio à Família (AAAF), que decorrem em dois períodos: período da manhã entre as 7h30 e as 9h e período da tarde entre as 15h e as 19h30.

A estrutura organizacional do agrupamento de escolas é formada, em primeiro lugar, pelo diretor do agrupamento e os seus assessores, pelos coordenadores de escola e

de departamento e pelos restantes trabalhadores (educadores de infância, professores do ensino básico e secundário e assistentes operacionais).

No que concerne aos recursos humanos de apoio, como a alimentação e limpeza, a organização socioeducativa dispõe de uma cozinheira e quatro ajudantes de cozinha, subcontratadas, enquanto a higienização dos espaços é realizada pelas assistentes operacionais da instituição. Neste estabelecimento existe um Centro de Apoio à Aprendizagem (CAA), no qual se insere uma Unidade de Ensino Estruturado (UEE), que dá uma resposta mais inclusiva às crianças com perturbação do espectro do autismo (PEA) e/ou com outro tipo de necessidades educativas. No presente ano letivo, a instituição tem também um projeto de cinoterapia que acompanha todas as crianças com necessidades educativas especiais (NEE) (Projeto Educativo, 2018-2021, p.2). Ainda no seio desta instituição existem profissionais especializados em educação especial e psicologia, embora os últimos não realizem acompanhamento das crianças, mas apenas uma avaliação.

Relativamente à metodologia pedagógica, a organização socioeducativa assenta a sua prática “numa leitura flexível do currículo, uma vez que a flexibilidade é hoje considerada instrumental para garantir a todos e a cada um o acesso às aprendizagens verdadeiramente significativas, assentes num conhecimento efetivo” (Projeto Educativo, 2018-2021, p.8), criando objetivos e metas de acordo com as características de cada grupo/turma e de cada criança/aluno. Deste modo, tanto as/os educadoras/es como as/os professoras/es podem adotar estratégias e técnicas de ensino que vão ao encontro dos objetivos que pretendem atingir com determinado grupo ou criança, proporcionando-lhes “um desenvolvimento pleno e harmonioso (...), nomeadamente nas suas capacidades intelectuais, físicas, artísticas e sociais”, com o intuito de os transformar em “cidadãos capazes de julgarem com espírito crítico e criativo o meio social em que se integram e de se empenharem na sua transformação progressiva” (Projeto Educativo, 2018-2021, p.8).

Por fim, o agrupamento de escolas no qual o estabelecimento socioeducativo está inserido, assume três opções curriculares estruturantes, que são “Saber, cooperar, construir!”, orientando a sua ação na valorização “do conhecimento efetivo dos saberes disciplinares, transversais e instrumentais (...) da aprendizagem da cooperação,

preparando para o desenvolvimento de atividades em equipa” e da “intervenção positiva, construtiva, ecológica, respeitadora de si próprio e dos outros”, a fim de construir uma “escola eficaz” (Projeto Educativo, 2018-2021, p. 10).

1.2 A equipa educativa e o ambiente educativo

A equipa educativa da sala amarela é constituída por dois elementos: uma educadora e uma assistente operacional. A educadora, encontra-se na faixa etária dos 53-58 anos e tem como formação académica o curso de Educadores de Infância pelo método João de Deus, correspondente a um bacharelato, concluído na Escola Superior de Educação João de Deus. Aliado a este curso, realizou o complemento de formação para a obtenção do grau de equivalência à licenciatura, tendo realizado também diversas formações na área da educação. Exerce funções de educadora há 36 anos, sendo que trabalha no estabelecimento socioeducativo há 12 anos.

Relativamente à assistente operacional, esta encontra-se na faixa etária dos 44-49 anos, e exerce funções na instituição há 3 anos, apoiando a educadora a tempo inteiro. Esta profissional tem como formação base o 12º ano em Artes Plásticas, um curso de secretariado e administração e outro de inglês. Apesar de não possuir formação académica na área da educação, a assistente operacional tem uma ótima relação com o grupo e a educadora da sala, assumindo com positividade e respeito todas as tarefas que lhe são solicitadas. Paralelamente, esta sala dispõe de técnicos especializados para as crianças com medidas seletivas e adicionais que complementam o trabalho desenvolvido pela equipa, entre elas, uma docente de educação especial, uma psicóloga, uma técnica de cinoterapia, uma terapeuta ocupacional e um terapeuta da fala.

Através de conversas informais com a educadora cooperante e de observações realizadas durante o período de estágio, pude verificar que as relações estabelecidas entre os elementos que constituem a organização socioeducativa têm duas valências: a formal e a informal. Quanto à componente formal, as duas valências existentes na instituição (pré-escolar e primeiro ciclo do ensino básico) reúnem-se uma vez a cada período letivo, exceto no primeiro em que se realizam dois encontros, podendo proceder-se à marcação de reuniões sempre que se identificar essa necessidade. Igualmente, nos períodos de acolhimento, recreio e alimentação, a equipa comunica e troca ideias entre si,

transmitindo informações e descrevendo situações ocorridas nas determinadas salas. Esta equipa dispõe também de 40 minutos semanais, nos quais procedem à construção de materiais lúdicos, estipulam atividades para desenvolver em conjunto, abordando também outros assuntos que mereçam uma atenção especial. Cada educadora tem ainda um momento destinado ao atendimento às famílias (30 minutos semanais) outro à supervisão das atividades desenvolvidas nas Atividades de Animação e Apoio à Família (AAAF) (20 minutos semanais).

No que ao ambiente educativo diz respeito, Silva et al. (2016), afirmam que este deve ser um “contexto facilitador do processo de desenvolvimento e aprendizagem de todas e cada uma das crianças, de desenvolvimento profissional e de relações entre os diferentes intervenientes” (p.5). Assim, o ambiente educativo do Pré-Escolar é composto por diversos espaços: três salas de Jardim de Infância, uma sala de 1º ano do ensino básico, uma casa de banho, uma sala de docentes e cacifos de arrumação individuais (Anexo B). A casa de banho que pode ser utilizada por todas as crianças que frequentam este espaço, contém as sanitas, os lavatórios, materiais de higienização individual e cacifos de arrumação de material.

Relativamente aos espaços exteriores, existe um onde as crianças podem brincar, o qual se encontra junto à sala e, através de uma porta interior, as crianças têm acesso ao mesmo, sendo constituído por um escorrega, triciclos, uma casa, um caminho de cordas, uma parede de escalada, peças de construção e pneus (Anexo C). Este espaço é utilizado apenas pelas crianças do Jardim de Infância, sendo que as crianças que frequentam o primeiro ciclo também dispõem de um espaço próprio para brincar no exterior.

No que respeita à organização do espaço da sala, esta deve constituir-se como “o suporte do desenvolvimento curricular, pois as formas de interação no grupo, os materiais disponíveis e a sua organização, a distribuição e a utilização do tempo são determinantes para o que as crianças podem escolher, fazer e aprender” (Silva et al., 2016, p.24). Deste modo, o espaço da sala de atividades deve respeitar as necessidades e interesses das crianças, sendo suficientemente amplo para a realização de diferentes ações, nomeadamente, atividades em pequeno e grande grupo, a livre circulação de pessoas e a

exploração por parte do grupo, tornando-se assim num ambiente seguro, confortável, estimulante e diversificado.

O espaço da sala amarela encontra-se organizado em diferentes áreas de desenvolvimento, com o objetivo de desenvolver diversas competências individuais e de convivência em grupo. Concomitantemente, este espaço é também caracterizado pela sua vertente lúdica, para que as crianças adquiram conhecimentos diversos através das suas brincadeiras (Anexo D). Partindo da análise do anexo E, podemos afirmar que existem três grandes áreas na sala: a área das mesas, a área do brincar e a área do tapete, sendo que a segunda se divide em 8 pequenas áreas: o quadro, a garagem, a casinha, a casinha pequena, a biblioteca, os jogos de mesa, a areia e a mesa de luz. Tendo em consideração o anexo supramencionado, cada área destina-se a uma atividade específica, através da qual as crianças podem explorar os seus materiais e construir brincadeiras significativas, que promovam o seu desenvolvimento e aprendizagem.

Através do anexo E, é possível observar que cada área tem a sua especificidade e materiais próprios, no entanto, a educadora não coloca restrições, caso alguma criança queira brincar numa área diferente à que foi estabelecida à priori, como por exemplo, as crianças podem brincar com os carros da garagem na zona do tapete. De salientar também que todos os materiais estão ao alcance das crianças.

Ainda neste anexo, podemos constatar que a área das mesas, da biblioteca, do quadro, da areia e da mesa de luz são aquelas que registam menor número de conflitos entre o grupo de crianças. Por seu turno, aquelas que registam um maior número destas incidências são a garagem e a casinha, devido à dificuldade de partilhar os objetos presentes nos espaços.

Nos momentos de brincadeira livre, as crianças podem escolher a área onde querem brincar, existindo apenas uma restrição por parte da equipa educativa, a qual diz respeito ao número de crianças presentes em cada área, a fim de não haver uma elevada concentração de crianças num só espaço. Apesar do grupo demonstrar interesse por todos os materiais presentes na sala, as áreas mais escolhidas são a casinha, a garagem, o quadro, o tapete e os jogos de mesa.

Neste estabelecimento de ensino, e considerando a tabela 1, o tempo encontra-se organizado de forma simples, existindo momentos de atividade dirigidos pela educadora cooperante e momentos de brincadeira livre.

Tabela 1.

Rotina das crianças da Sala Amarela

Horário	Situação Pedagógica	Local	Agentes Educativos
7h30-9h	Atividades de Animação e Apoio à Família (AAAF)	Espaço Polivalente	Técnicas das AAAF
9h-9h10	Acolhimento e arrumar os agasalhos	Portão de entrada/saída do Jardim de Infância e corredor do Pré-Escolar	Educadora e assistente operacional
9h10-9h30	Exploração livre das áreas da sala/ Distribuição de tarefas/ Planificação	Sala Amarela	Educadora e assistente operacional
9h30-10h30	Desenvolvimento das atividades planificadas	Sala Amarela	Educadora e assistente operacional
10h30-11h	Leite Escolar/ Recreio	Sala Amarela e Recreio Exterior	Educadora e assistente operacional
11h-11h45	Continuação das atividades/ arrumar/ preparação para o almoço	Sala Amarela	Educadora e assistente operacional
11h45-12h	Higiene	Casas de banho	Educadora e assistente operacional
12h-13h	Almoço	Refeitório do Pré-Escolar	Assistente operacional
12h30-13h	Recreio	Recreio Exterior	Educadora e assistente operacional
13h-13h45	Hora da História/ Exploração da história	Sala Amarela	Educadora e assistente operacional
13h45-14h45	Desenvolvimento das atividades	Sala Amarela	Educadora e assistente operacional
14h45-15h	Arrumar/ Avaliação das atividades	Sala Amarela	Educadora e assistente operacional
15h	Saída	Portão de entrada/saída do Jardim de Infância	Educadora e assistente operacional
15h-19h30	Atividades de Animação e Apoio à Família (AAAF)	Espaço Polivalente	Técnicas das AAAF

Assim, procedendo à análise da tabela 1, na sala amarela, as rotinas diárias são compostas pelos seguintes momentos: o acolhimento, realizado nas AAAF ou no portão do Jardim de Infância; atividades dirigidas ou livres; recreio, no exterior quando as condições meteorológicas assim o permitem; higiene pessoal; almoço; recreio; hora da história; atividades; saída e/ou AAAF.

As atividades dirigidas pela equipa educativa podem ser histórias, jogos, atividades de expressão plástica e/ou relaxamento corporal. As atividades livres, baseiam-se na exploração das várias áreas da sala e do recreio exterior. Adicionalmente a estas atividades, 9 crianças da sala frequentam as Atividades de Animação e Apoio à Família (AAAF).

Em momentos de conversa informal com a educadora cooperante, foi possível compreender que quando as crianças não têm oportunidade de brincar no recreio exterior, ficam mais agitadas e torna-se mais difícil a realização de atividades que exijam um elevado grau de concentração. Nestes momentos, a educadora opta por deixar o grupo brincar livremente dentro da sala ou pela realização de atividades mais lúdicas.

1.3 As crianças da sala Amarela

O grupo da sala Amarela é constituído por 20 crianças, 13 do sexo feminino e 7 do sexo masculino. Sendo um grupo com uma grande diversidade cultural, as suas nacionalidades distribuem-se da seguinte forma: 14 portuguesas, 3 cabo verdianas, 2 guineenses e 1 angolana, sendo que todas as crianças habitam em zonas próximas da área de localização do Jardim de Infância. Adicionalmente, este grupo é formado por 7 crianças com 4 anos de idade, 11 com 5 anos de idade e 2 com 6 anos de idade. No que ao percurso institucional diz respeito, 4 crianças do grupo frequentam este Jardim de Infância há 3 anos (biénio 2018/2019), 6 há 4 anos (biénio 2019/2020) e 10 juntaram-se ao grupo apenas este ano letivo (biénio 2020/2021). De salientar também que, das crianças que entraram apenas este ano, 4 já tinha frequentado creches e/ou outros Jardins de Infância, 3 nunca frequentaram nenhuma instituição tendo permanecido em casa com as famílias e/ou amas e 3 não têm esta informação disponível. Nos três biénios mencionados, o grupo foi sempre acompanhado pela mesma educadora e assistente operacional, do ano letivo decorrente (Anexo F).

Algumas crianças deste grupo, para além de frequentarem o Jardim de Infância, ficam ao cuidado de baby-sitters, amas ou familiares, na ausência dos pais, tanto no período da manhã como ao final do dia. Para além destes aspetos, importa mencionar que três crianças tem um irmão/irmã no primeiro ciclo do ensino básico do mesmo estabelecimento socioeducativo

Através da análise do anexo F, podemos afirmar que este grupo é caracterizado por ter crianças muito autónomas e independentes nas suas tarefas diárias, uma vez que realizam as suas refeições, higiene e outras tarefas sem necessitar do auxílio de um adulto. Importa destacar que, apesar de autónomas em grande parte do dia, algumas crianças, ocasionalmente, ainda solicitam a intervenção do adulto para determinadas tarefas como, por exemplo, para vestir ou despir o casaco e para comer a sopa.

No seio deste grupo existem duas crianças com Necessidades Educativas Especiais (NEE) uma vez que foram diagnosticadas com perturbação do espectro do autismo (PEA). No que a estas crianças diz respeito, e de acordo com o anexo F, é de salientar que o F.M tem um gosto especial por todo o tipo de veículos e, de acordo com a educadora cooperante, tem evoluído de forma muito positiva desde a entrada para o Jardim de Infância, uma vez que já é capaz de ficar sentado a ouvir músicas e histórias, de brincar com os pares e de pedir autorização para realizar diversas tarefas. Esta criança, apesar de se dispersar com facilidade, mostra-se cada vez mais predisposta para a realização de atividades e para a exploração de materiais novos. Quanto ao T.S, e aos seus interesses, posso afirmar que gosta muito de animais de todas as espécies. Este rapaz, é capaz de permanecer em silêncio e com atenção durante todo período de tempo no qual decorrem os momentos em grande grupo, sendo que as suas principais dificuldades, se prendem com o facto de apresentar uma fraca resistência à frustração e à realização de atividades autonomamente, solicitando sempre a presença de um adulto para o auxiliar.

Relativamente aos principais gostos do restante grupo, foi possível verificar que os puzzles, as brincadeiras no exterior, nos jogos do tapete, na casinha, no quadro e na mesa de luz são as mais escolhidas por grande parte do grupo. Das 20 crianças pertencentes a este grupo, não foi possível recolher os principais gostos de apenas uma – a S.S – dado que é uma criança que não verbaliza qualquer tipo de palavra e/ou som e, por isso, não consegui construir uma conversa de pergunta-resposta com ela. Estas crianças mostram-se bastante curiosas, interessadas e participativas nas diversas atividades que lhes são propostas pela equipa educativa. Esta situação foi observada, essencialmente, na rotina da manhã e na hora do relaxamento, nas quais as crianças respondiam ativamente às questões da educadora, contribuindo com as suas ideias e

opiniões para a criação de um ambiente acolhedor e facilitador de aprendizagens. Verificou-se também que algumas crianças são capazes de se expor em grande grupo sem dificuldades, não apresentando qualquer tipo de constrangimento ao realizar determinadas atividades, como por exemplo, a contagem das crianças presentes na sala, a marcação do tempo meteorológico, o relato daquilo que fizeram no seu fim-de-semana, entre outras.

Este grupo apresenta ainda diversos conhecimentos, em algumas áreas de conteúdo como por exemplo, os números, os meses do ano, a sequência dos dias da semana, as formas e as cores. No que diz respeito aos seus interesses, as crianças gostam bastante de visualizar histórias e/ou vídeos no armário branco da sala, atividade que decorre sempre que a educadora considera pertinente, de andar de triciclo no recreio exterior, de atividades de expressão plástica e de cantar canções temáticas.

No que concerne às características de desenvolvimento registadas ao longo do estágio em algumas crianças, verificou-se que 12 já conseguem vestir-se e despir-se sozinhas, e 8 estão cada vez mais próximas de atingirem este objetivo. Quando eu integrei a equipa deste grupo, a J.B apresentava algumas dificuldades em brincar livremente no exterior, permanecendo sempre junto a um adulto ou optando apenas pelo uso do triciclo. Contudo, atualmente, encontra-se mais confiante e já é capaz de brincar livremente e interagir com outras crianças. Esta criança, no interior da sala, também recorria sempre a um adulto para que este lhe indicasse o que poderia fazer, não escolhendo autonomamente a brincadeira que queria realizar. Contudo, e com o passar do tempo, a J.B já começa a pedir, explicitamente, para brincar em determinada zona da sala. Também a S.S apresenta algumas dificuldades, uma vez que não comunica verbalmente com os adultos e colegas, tornando-se assim difícil a compreensão das suas reais necessidades. A L.J, é uma criança muito participativa, solicitando sempre à educadora para realizar as mesmas atividades das crianças mais velhas, mostrando-se capaz de as concretizar corretamente. O F.M e o T.S estão cada vez mais sociáveis um com o outro, apesar de ainda apresentarem alguns momentos de conflito decorrentes da partilha de objetos. A M.B apresenta algumas dificuldades ao nível da linguagem e a A.R.F ao nível da articulação e, por isso, encontram-se a ser acompanhadas por terapeutas da fala particulares. Todos estes aspetos

têm sido trabalhados pela equipa educativa da sala, pela professora da educação especial, pelas terapeutas da cinoterapia e por técnicos exteriores à instituição.

No decorrer da minha Prática Profissional Supervisionada II, verifiquei que todas as crianças têm uma boa relação afetiva com a equipa educativa, procurando-a aquando da resolução de situações de conflito, para mostrarem algum trabalho livre e/ou orientado, para contarem uma novidade do seu dia-a-dia, ou apenas para pedirem/ dar algum tipo de carinho. Deste modo, posso afirmar que as crianças da sala amarela têm relações bastante próximas entre elas, comunicando e brincando diariamente, e com a equipa educativa, promovendo assim um ambiente favorável dentro e fora da sala de atividades.

1.4 As famílias das crianças da sala Amarela

A organização socioeducativa e as famílias são dois contextos diferentes “que trabalham com um grande objetivo e responsabilidade comum, proporcionar às crianças condições, ambientes e estratégias que promovam na criança o melhor crescimento e desenvolvimento a todos os níveis” (Oliveira, 2014, p.10), o que se traduz na importância em criar uma relação positiva entre ambos. Assim, considerando a influência que as famílias da sala amarela têm na vida das suas crianças, torna-se fundamental conhecê-las e caracterizá-las.

O anexo G, surge da análise dos dados disponibilizados pela educadora cooperante e da consulta do plano curricular de grupo, tendo como principal objetivo caracterizar e analisar a situação socioeconómica das famílias das crianças.

Tendo em consideração os dados apresentados no anexo referido anteriormente e o plano curricular de grupo (2020-2021), existem 7 famílias com uma estrutura familiar nuclear, 7 famílias monoparentais e 6 famílias alargadas que coabitam com avós, primos e/ou tios. Neste grupo existem ainda 13 crianças com irmãos. No que concerne às nacionalidades das famílias é possível identificar uma elevada diversidade, uma vez que, 11 são portuguesas, 4 guineenses, 3 cabo verdianas, 1 angolana e 1 ucraniana.

Relativamente às habilitações académicas dos familiares, e apesar de não ter sido possível recolher os dados de 13 progenitores, pode-se afirmar que apenas 8 apresentam formação ao nível do ensino superior (7 detém uma licenciatura e 1 um mestrado), sendo

que os restantes apresentam formação ao nível do ensino básico e secundário (1 possui o 8º ano, 5 o 9º ano, 1 o 10º ano, 2 o 11º ano e 10 o 12º ano). Quanto à situação profissional, 8 familiares não apresentam a sua situação laboral atual, 4 progenitoras encontram-se desempregadas, e os restantes trabalham em diversas áreas do setor terciário.

A participação e envolvimento das famílias na vida escolar dos/as seus/as educandos é determinante para alcançarem o sucesso, uma vez que “estão a contribuir para uma relação escola-família que se traduz em resultados positivos para ambas as partes” (Martins, 2014, p.43). Assim, é importante que as famílias participem nas reuniões de pais solicitadas pelas equipas educativas, ou que elas próprias solicitem, que coloquem dúvidas e questões quando algo não lhes fizer sentido, o que permitirá “que as crianças tenham um melhor desempenho a nível escolar e, também, pessoal” (Martins, 2014, p.43).

De acordo com as observações realizadas durante o meu período de estágio, tanto a educadora como a assistente operacional, demonstram ter uma boa relação com as famílias das crianças. Neste momento e devido à pandemia viral que o país atravessa, esta relação tem ficado aquém das expectativas das profissionais, verificando-se diversas fragilidades na relação escola-família. No entanto, para colmatar esta dificuldade, através de conversas informais com a educadora cooperante, pude verificar que esta dispõe de 40 minutos semanais de atendimento às famílias, cujas reuniões são de carácter individualizado e, sempre que as famílias necessitarem ou a profissional considerar necessário, podem ser solicitadas estas reuniões para debater aspetos relacionados com a vida escolar das suas crianças.

No que concerne às festividades nas quais as famílias são convidadas a participar, destaca-se a festa de final do ano letivo, habitualmente realizada no espaço exterior da organização socioeducativa.

Em suma, e apesar de não ter presenciado nenhuma situação de participação das famílias de forma direta no dia-a-dia das crianças no Jardim de Infância, devido à crise de saúde pública existente, estas mantêm uma relação positiva com toda a equipa educativa da sala.

2. ANÁLISE REFLEXIVA DA INTERVENÇÃO EM JI

| | ' ' | | ' ' |

Neste capítulo irei realizar uma análise reflexiva referente à minha intervenção no decorrer da PPS II, tendo por base, as caracterizações apresentadas no capítulo anterior. Assim, e considerando que esta reflexão é composta por várias partes, este capítulo encontra-se dividido em dois subcapítulos:

- (i) as intenções pelas quais regi a minha prática;
- (ii) o processo de intervenção utilizado na PPS II.

2.1 Intenções para a ação e avaliação

As intencionalidades que um/a educador/a de infância transporta para a sua prática pressupõem que este/a faça uma reflexão acerca das “concepções e valores subjacentes às finalidades da sua prática: papel profissional, imagem de criança, o que valoriza no que as crianças sabem e fazem e no modo como aprendem” (Silva et al., 2016, p.13). Assim, a criação de intencionalidades permite aos/às educadores/as “atribuir sentido à sua ação, ter um propósito, saber o porquê do que faz [em detrimento de outras coisas] e o que pretende alcançar” (Silva et al., 2016, p.13).

De acordo com esta linha de pensamento, redigi quatro intencionalidades, que regem a minha prática com as crianças, sendo que a primeira **(i) estabelecer uma relação afetiva com as crianças, baseada na segurança, partilha, confiança e respeito**. Ao iniciar a minha prática profissional supervisionada II, estava um pouco preocupada com o tipo de relações que iria estabelecer com o grupo de crianças, uma vez que tinha a esperança de ser reconhecida como uma figura vinculativa, na qual poderiam procurar ajuda sempre que necessitassem, assumindo assim uma relação de proximidade para comigo, uma vez que, como afirma Portugal (2000), quando uma figura adulta oferece à criança “calor, regularidade, afeição, ela desenvolve um sentimento de confiança no mundo, o sentimento de que alguém estará sempre por perto para tomar conta dela se necessário e a vontade de explorar e interagir com o mundo” (p.101).

Deste modo, desde a primeira semana de estágio, procurei participar nas brincadeiras das crianças, auxiliando-as sempre que fosse preciso, procurando assim construir uma relação de maior proximidade e confiança. Para que o estabelecimento de uma relação de confiança e respeito fosse possível, conversei com as crianças e,

individualmente, perguntei a cada uma se me autorizava ou não a tirar-lhes fotografias a fim de ilustrar as atividades desenvolvidas (Anexo H). Creio que, devido à adoção desta postura, as crianças começaram a procurar-me sempre que necessitavam de ajuda numa tarefa, para pedir autorização na satisfação das suas necessidades básicas (por exemplo, idas à casa de banho e beber água), na resolução de conflitos ou, simplesmente, para me darem um carinho, o que fez com que, desde o primeiro dia, me sentisse parte integrante da equipa educativa da sala.

Posto isto, também considerei importante **(ii) reconhecer e respeitar os ritmos de aprendizagem de cada criança, como ser único e individual, através da promoção da sua autonomia**, o que me permitiu estar mais desperta para as características de cada criança, à sua progressão a curto, médio e longo prazo, no que respeita ao desenvolvimento, aprendizagem e bem-estar individuais. Através das minhas notas de campo e dos momentos de observação, foi possível identificar que o grupo é bastante autónomo nas diversas atividades que compõem as rotinas do Jardim de Infância. Neste sentido e com vista a dar continuidade ao trabalho da educadora cooperante, durante a minha ação pedagógica, procurei incentivar as crianças a realizarem tarefas sozinhas, a insistirem mais do que uma vez antes de desistirem, nunca esquecendo o ritmo individual de cada uma. Em concordância, Portugal (2000) diz-nos que as crianças mais novas “podem resolver mais problemas do que a maioria das pessoas crê. A educadora tem de dar tempo e liberdade para isso. Assim, não deve responder de imediato a uma frustração.” (p.101).

No decorrer do processo educativo, procurei sempre adequar os interesses e necessidades das crianças, aos momentos educativos propostos, considerando como terceira intencionalidade **(iii) promover atividades significativas, envolvendo as crianças no seu próprio processo educativo e nas suas conquistas pessoais, tendo por base os seus interesses e necessidades**. Assim, sempre que pensava numa proposta pedagógica, conversava com a educadora cooperante para tentar perceber se as crianças já teriam feito algo parecido, a fim de planear atividades lúdicas, diversificadas e distintas daquelas com que as crianças contactavam habitualmente, procurando também despertar a sua curiosidade, criatividade e imaginação. Em todas as minhas planificações procurei

estabelecer uma ligação entre os principais gostos das crianças (expressão plástica, histórias, músicas, entre outros), e as minhas intencionalidades pedagógicas, nunca esquecendo a inclusão das duas crianças com Necessidades Educativas Especiais (NEE) através da criação de uma secção denominada “Estratégias Inclusivas”, na qual procurei adaptar todas as atividades aos interesses e capacidades destas crianças, uma vez que “é extremamente importante conhecer as características gerais das crianças, correspondentes à faixa etária em que se encontram, para que possa adequar as atividades indo ao encontro das suas necessidades, interesses e capacidades” (Quaresma, 2018, p.15).

Como quarta intencionalidade, e tendo em consideração os direitos das crianças nomeadamente, a liberdade de brincar, procurei **(iv) privilegiar os momentos de brincadeira para todas as crianças, respeitando a sua liberdade de escolha**. Através desta intencionalidade, pretendo que todas as crianças sejam livres e tenham a oportunidade de serem crianças na sua totalidade, brincando de forma livre e natural, e que cada brincadeira seja da sua autoria delineando-se em momentos criativos, espontâneos e felizes. Deste modo, acredito que através de momentos de brincadeira livre as crianças adquirem competências fundamentais para o seu futuro e convivência em sociedade, visto que,

a criança aprende a perder ainda que queira muito ganhar. Assim, as brincadeiras parecem funcionar como metáforas para as questões da vida, em que nem sempre se pode vencer. É importante pensar que, por mais que as brincadeiras mexam com as fantasias e imaginações infantis, não estão distantes da vida real. Pelo contrário, elas estão altamente ligadas à cultura de uma sociedade, ao mesmo tempo produzindo-a e sendo produzidas por ela. (Monteiro & Delgado, 2014, p.109).

No que às minhas intencionalidades para com as famílias diz respeito, e devido à ausência de comunicação resultante da pandemia viral que o país atravessa, criei como única e fundamental a necessidade de **(i) construir uma relação de comunicação positiva, honesta e de proximidade, baseada em valores como o respeito e a confiança, através da partilha de momentos e acontecimentos da vida das crianças**. Assim, no decorrer da minha PPS II, procurei assumir uma aproximação às famílias,

começando por me apresentar e explicar o motivo da minha presença na sala dos/as seus/suas educandos/as, através de uma carta de apresentação (Anexo I), mostrando-me sempre disponível para qualquer esclarecimento adicional. A participação das famílias assume um carácter de extrema importância na vida das crianças, uma vez que lhes permite “compreender as aprendizagens que realizam, mas também contribuir para essa avaliação, através do que conhecem da criança e observam em casa, facilitando a articulação entre a educação familiar e o processo educativo no jardim de infância” (Silva et al., 2016, p.19).

Nesta perspetiva, e de acordo com as ideias de Fuertes (2020), através desta intencionalidade pretendia criar com as famílias uma parceria eficaz baseada em cinco aspetos fundamentais, nomeadamente: a comunicação, o compromisso, a valorização, a confiança e o respeito, com vista a criar “um contacto frequente, próximo e respeitador” com os principais agentes educativos das crianças, remando em conjunto para o mesmo objetivo – o bem-estar das crianças.

Relativamente às minhas intencionalidades para com a equipa educativa, a primeira baseia-se em **(i) conhecer e colaborar com a equipa educativa da sala**, a qual passou essencialmente por criar uma relação positiva baseada em valores como a partilha, confiança, respeito e entreajuda, tanto com a educadora cooperante como com a assistente operacional, respeitando e valorizando o trabalho de ambas. Para que tal fosse possível, comuniquei abertamente com as duas profissionais, partilhei ideias, opiniões e dúvidas, apresentando-me sempre disponível para ajudar no que fosse necessário.

Em articulação com a intencionalidade anterior, procurei **(ii) desenvolver um trabalho cooperativo com a equipa educativa integrando-me nas suas dinâmicas e rotinas**, isto é, desenvolvi uma participação ativa nos vários momentos do dia a dia das crianças, auxiliando em diversas atividades como, por exemplo, a higiene e alimentação.

Assim, na minha opinião, o trabalho cooperativo deve ser encarado como uma mais-valia para o desenvolvimento pleno e harmonioso das crianças e, como Argêncio (2018) refere, “tendo as organizações educativas um papel fulcral no desenvolvimento da criança, é notória a necessidade crescente das instituições se tornarem, cada vez mais,

espaços pedagógicos onde se pratique uma democracia participativa e justa, sendo a educação inclusiva e colaborativa.” (p. 476).

Em suma, considero que as intencionalidades redigidas para com as crianças, as suas famílias e a equipa educativa da sala contribuíram positivamente para a minha formação e relação com os três agentes educativos mencionados. Considero também que, cada uma das minhas intenções resultou numa aprendizagem intensa e de reflexão individual, uma vez que todos os intervenientes se mostraram sempre disponíveis para me auxiliar, sugerir e partilhar informações a fim de enriquecer a minha prática e o meu trabalho futuro como educadora de infância.

2.2 Explicitação do processo de intervenção da PPS em JI

Desde que a minha Prática Profissional Supervisionada II teve início, optei por observar e registar vários momentos do dia-a-dia do grupo de crianças, nomeadamente as interações estabelecidas entre criança-criança e criança-adulto, os momentos de brincadeira livre e brincadeira dirigida, a relação comigo e com toda a equipa educativa, a participação e envolvimento das famílias, o modo como o grupo reagia às rotinas e às atividades propostas por mim e pela educadora cooperante. Assim, durante as primeiras três semanas estabeleci uma presença menos participativa, não interferindo nas brincadeiras do grupo, a menos que fosse solicitada, a fim de compreender as suas forças e riscos, bem como a melhor forma de lhes proporcionar aprendizagens significativas. Deste modo, no decorrer destas semanas, procurei compreender os gostos e interesses de cada criança, mas também conhecer a vivência em grande grupo.

Queirós e Rodrigues (2006), afirmam que “a utilização cuidada de técnicas como a redação de notas de campo ou a fotografia pode, sem sombra de dúvida, constituir um sólido elemento de apoio” (p.3) e, por isso, através das notas de campo diárias, procedi ao registo de todas as situações que considerei pertinentes para enriquecer as minhas reflexões semanais, cujo tema emergia maioritariamente destes registos, bem como a planificação de algumas atividades.

No final do primeiro mês de estágio, posso afirmar que já conhecia suficientemente bem o grupo, as suas rotinas e as intencionalidades da equipa educativa,

o que me permitiu ter uma ideia clara das atividades que pretendia desenvolver com as crianças, respeitando os seus interesses e necessidades. Assim, conversei com a educadora cooperante e partilhei as minhas ideias e sugestões de atividades a implementar com o grupo, sempre com o objetivo de contribuir para os seus processos de aprendizagem e desenvolvimento. Deste modo, e uma vez que o grupo apresentou alguma dificuldade na identificação e regulação das suas emoções, propus à educadora cooperante realizar uma atividade acerca dessa temática, a fim de contribuir para o desenvolvimento das crianças e para a criação de um ambiente no qual se sintam seguras e apoiadas.

Após a concretização desta proposta, combinei com a educadora cooperante que as minhas planificações seriam sempre ligadas aos temas que esta estivesse a desenvolver com o grupo, uma vez que “planificar é um processo que corresponde a um conjunto de ações pensadas previamente” (Fonseca, Rodrigues, & Dias, 2015), e para que todas as atividades tivessem uma conotação significativa para as crianças, criando assim um trabalho colaborativo com a educadora. No final de cada atividade implementada, realizei sempre uma autoavaliação da minha prestação e das crianças, e também se os objetivos e indicadores estipulados tinham sido atingidos. Também a educadora cooperante, no final de todas as atividades, deu-me o seu *feedback*, aconselhando-me da melhor forma que conseguia.

Considerando que a avaliação dos processos em educação de infância “assenta fundamentalmente na recolha de documentação, que resulta das atividades realizadas e também do registo intencional de observações” (Silva, 2013, p.165), registei em notas de campo, reflexões e fotografias a concretização das atividades. Assim, através destes registos, consegui identificar, no momento exato e à *posteriori*, os aspetos que se constituíram como um obstáculo à aprendizagem das crianças, bem como aqueles que se verificaram ser facilitadores, as minhas principais dificuldades e as evoluções que cada criança e grupo teve ao longo do estágio.

Durante todo o percurso da minha PPS II, procurei respeitar sempre os tempos e rotinas do grupo, organizando a duração das minhas atividades com o tempo que a educadora necessitava para a concretização da sua prática, estabelecendo assim um

trabalho de cooperação e articulação na sala de atividades. Importa salientar que a profissional de educação nunca colocou entraves à minha prática, disponibilizando-me todo o tempo que necessitasse para implementar corretamente as minhas propostas educativas.

Para Parente (2004), a avaliação por meio de um portfólio pode ser considerada proveitosa tanto para o/a educador/a de infância como para a criança uma vez que consiste num “instrumento que torna possível apreciar e interpretar a aprendizagem realizada” e, ao mesmo tempo, “planificar experiências de aprendizagem cada vez mais adequadas para a criança” (p.31). Assim, através da construção de um portfólio, realizei a avaliação de uma criança, no qual explicito o seu desenvolvimento e aprendizagem segundo os domínios linguístico, sensório-motor, social e emocional e cognitivo, no decorrer da PPS II (Anexo A, capítulo 4).

Para finalizar, realizei uma autoavaliação da minha prática enquanto estagiária e futura educadora de infância, identificando os aspetos positivos e negativos, bem como as aprendizagens adquiridas no decorrer do estágio.

3. INVESTIGAÇÃO EM JI

| | ' ' | | ' ' |

Neste capítulo pretende-se introduzir o tema central desta investigação, no contexto de Jardim de Infância, abordando quatro componentes diferentes:

- (i) a problemática emergente;
- (ii) uma revisão de literatura sobre o tema;
- (iii) um roteiro metodológico e ético pelo qual regi a investigação;
- (iv) os resultados obtidos e uma breve discussão dos resultados.

3.1 Identificação e fundamentação da problemática

A educação intercultural pretende promover o reconhecimento e a valorização da diversidade como oportunidade e como fonte de aprendizagem para todos, no respeito pela multiculturalidade das sociedades atuais, bem como desenvolver a capacidade de comunicar e incentivar a interação social, criadora de identidades e de sentido de pertença comum à humanidade. (Direção-Geral da Educação, s.d)

A observação das crianças da sala amarela, quer a nível individual (idade, nacionalidade, percurso institucional, agregado familiar, entre outras), quer ao nível do grupo, permitiu-me verificar que o grupo se caracterizava pela multiculturalidade. Com efeito, 11 crianças eram oriundas de famílias portuguesas, 4 crianças de famílias guineenses, 3 crianças de famílias cabo verdianas, 1 criança de família angolana e 1 criança de família ucraniana. Ao realizar as caracterizações das crianças (capítulo 1, subcapítulo 1.3), verifiquei a existência desta multiculturalidade, o que me despertou interesse em investigar, identificar e compreender as culturas de cada família, como é que estas são abordadas no jardim de infância e quais as estratégias levadas a cabo pelas educadoras para a inclusão de todos os intervenientes da esfera escolar. No entanto, a principal fragilidade da minha PPS II, prendeu-se justamente, com uma ausência de comunicação entre mim e as famílias das crianças, provocada, em grande parte, pela pandemia viral que o nosso país atravessa e consequentemente pela diminuição de contactos entre as pessoas. Também devido ao plano de contingência da instituição, as famílias não podiam entrar no recinto escolar o que fez com que os contactos fossem ainda mais parcos.

Para que fosse possível criar uma relação de confiança, comunicação e cordialidade com as famílias da sala amarela percebi que teria de as conhecer melhor e, ao mesmo tempo, criar propostas pedagógicas que as incluíssem na minha prática profissional. Para tal, defini como tópico da investigação *A diversidade cultural no jardim de infância: um olhar reflexivo sobre as representações de educadoras, crianças e famílias*.

3.1.1 Objetivos da investigação

Ao refletir sobre a problemática identificada, sugiram algumas questões, para as quais gostaria de encontrar respostas, nomeadamente: **(i)** quais as representações das educadoras, crianças e famílias acerca da diversidade cultural no jardim de infância? e **(ii)** quais as potencialidades e constrangimentos decorrentes dessa diversidade?

Para que fosse possível responder às questões supramencionadas, defini 5 objetivos para a minha investigação: **(i)** analisar as representações de duas profissionais de educação e das famílias das crianças acerca da multiculturalidade no jardim de infância; **(ii)** identificar as estratégias utilizadas, pelas educadoras, para a inclusão de diferentes culturas; **(iii)** compreender como se sentem as famílias em relação a uma diversidade cultural, e se consideram que esta é tida em consideração no meio escolar; **(iv)** destacar as principais potencialidades e constrangimentos decorrentes da existência de um grupo culturalmente heterógeno, e **(v)** compreender o conceito de cultura para cada criança, através da exploração do conceito de diferença.

3.2 Revisão de literatura sobre a problemática identificada

No decorrer do último século, a sociedade tem sido alvo de profundas transformações “quer em termos de estratificação ou destratificação, quer pela alteração dos papéis tradicionalmente atribuídos a homens e mulheres, quer mesmo pela democratização no acesso aos recursos materiais, culturais e humanos” (Pedro, Pires, & González, 2007, p.230). No entanto, como resultado “de um conjunto de acontecimentos de cariz diverso mas com profundo impacto na forma como percebemos o mundo” (Pedro, Pires, & González, 2007, p.230), surgiu na sociedade atual aquilo que denominamos por “multiculturalidade” ou “diversidade cultural”.

De acordo com Pedro, Pires e González (2007), o conceito de multiculturalidade pode assumir dois significados distintos, uma vez que, “por um lado, descreve a realidade das sociedades em que coexistem culturas distintas e, por outro lado, refere-se a gestão política desta mesma realidade” (pp. 233-234). Estes autores referem também que, apesar de estas culturas viverem em locais comuns, isso não implica que os seus membros se relacionem, “já que em muitos casos, permanecem invisíveis por assimilação na cultura maioritária” (p.234).

No que às instituições de ensino diz respeito, a “educação intercultural”, consiste num “método de ensino/aprendizagem que tem por base um conjunto de valores e crenças democráticas e que procura fomentar o pluralismo cultural dentro de sociedades culturalmente diversas, que são mais frequentemente a regra num mundo global e interdependente” (Pedro, Pires, & González, 2007, p.234). Para Souta (1997), este tipo de educação tem como objetivos “coordenar, incentivar e promover, no âmbito do sistema educativo, os programas e as acções que visem a educação para os valores da convivência, da tolerância, do diálogo e da solidariedade entre diferentes povos, etnias e culturas” (p.48).

Marques e Borges (2012), afirmam que a “coexistência de diversas culturas numa mesma sociedade e o reconhecimento de que todas elas possuem igual valor e dignidade coloca, inevitavelmente, desafios à educação e ao ensino” (p.82). Deste modo, é fundamental que os professores e educadores promovam um trabalho de inclusão de todas as culturas existentes nas suas salas, garantindo assim “que todo e qualquer indivíduo tem a oportunidade de aprender o que quer ou o que necessita para poder activamente participar nas diversas esferas do social” (Pedro, Pires, & González, 2007, p.235). Os profissionais de educação assumem assim o dever de “criar um ambiente de igual respeito para com todos, onde cada um se possa exprimir e aprenda, de modo vivencial, a respeitar e apreciar os outros” (Carvalho et al., 2006, p.33). Também para Hortas (2013), a escola deve ser capaz “de se reconstruir abrindo-se e disponibilizando-se para fomentar as relações entre populações diversas, promovendo espaços de convivência intercultural e de valorização da diversidade numa perspectiva dinâmica de cultura e de construção de identidades” (p.44)

Marques e Borges (2012), afirmam que o/a educador/a de infância deve “ser capaz de identificar com rigor o «mosaico cultural» que o rodeia e conhecer (...) os traços culturais e identitários das crianças com quem trabalha” (p.99). Deste modo, importa que desde cedo, e junto das crianças, se desenvolvam atitudes de respeito pelas diferenças do outro, sejam elas culturais, étnicas, religiosas, entre outras. Para tal, as rotinas do jardim de infância, devem “organizar-se como um contexto de vida democrática, em que as crianças exercem o seu direito de participar”, no qual as diferenças são “aceite[s] numa perspetiva de equidade, num processo educativo que contribui para uma maior igualdade de oportunidades entre mulheres e homens, entre indivíduos de diferentes classes sociais, com capacidades diversas e de diferentes etnias” (Silva et al., 2016, p.39). Neste sentido, “as diferentes maneiras de ser e de saber contribuem para o enriquecimento da vida em grupo”, levando assim “à aquisição de novos saberes e à compreensão de diferentes culturas” (Silva et al., 2016, p.39).

Para Carvalho et al. (2006), uma educação intercultural passa por diferentes etapas, nomeadamente:

deverá despertar para o valor da diversidade e é necessário que seja muito mais do que uma mudança de currículo. A forma como os programas são estruturados, o método de ensino utilizado, a existência de aulas que abordem temas como preconceito ou perspectivas diferentes de conhecimento serão sem dúvida elementos importantes para uma verdadeira educação intercultural (p.33).

Estes autores afirmam ainda que a comunicação é um dos fator chave para uma verdadeira educação intercultural, ou seja, “a comunicação é um passo mais além do que o conhecimento e conduz a um maior respeito entre as pessoas e a um enriquecimento mútuo mais profundo” (Carvalho et al., 2006, p.34). Assim, a comunicação permite a partilha de ideias e saberes comuns entre as várias culturas existentes numa sala, promovendo também uma maior interação, aprendizagem e conhecimento das especificidades do outro.

No entanto, a diversidade cultural também acarreta obstáculos para o sucesso pessoal e profissional destes indivíduos. Devido às dificuldades linguísticas e de comunicação, mas também aos costumes culturais e religiosos próprios de cada cultura, estes “podem não ser encarados como meritórios por parte de um empregador” (Pedro, Pires, & González, 2007, p.236), verificando-se assim uma necessidade de trabalhar o espírito de inclusão e aceitação da diferença em todas as esferas da sociedade contemporânea. Deste modo, e tal como já foi referido, a inclusão deve ser trabalhada desde cedo e, como afirmam Cardona et al. (2015), “é necessário promover a interculturalidade, valorizar a diferença e aceitar a igualdade sem que isso represente uniformidade ou homogeneização” (p.41).

Sendo a escola uma “instituição cultural”, as relações estabelecidas entre si e a “cultura não podem ser concebidas como entre dois pólos independentes, mas sim, como universos entrelaçados (...) profundamente articulados” (Moreira & Candau, 2003, p.160).

Em suma, Carvalho et al. (2006), afirmam que “a educação intercultural não é fácil”, no entanto, “o futuro das nossas sociedades depende da capacidade de conviver com a diferença, de ultrapassar as tentativas mais ou menos conseguidas de integração a fim de tender para uma verdadeira convergência cultural” (p.35).

3.3 Roteiro metodológico e ético

A presente investigação enquadra-se num estudo exploratório do tipo estudo de caso, visando “uma maior concentração no todo, para chegar a compreender o fenómeno na globalidade” (Stake, 1999, citado por Meirinhos & Osório, 2010, p. 53). Deste modo, constituindo-se como um estudo exploratório que decorre da prática, tem “como finalidade definir as questões ou hipóteses para uma investigação posterior” (Meirinhos e Osório, 2010, p.57).

Observando a tabela 2, podemos afirmar que a investigação foi planeada de acordo com quatro fases de trabalho distintas, mas complementares, a fim de cumprir todos os objetivos propostos:

Tabela 2.*Fases do processo de investigação*

Fases de Implementação	Procedimentos de Recolha	Objetivos
1ª Fase (Janeiro de 2021)	Formulação das questões problema, bem como do tópico a investigar. Revisão de literatura adequada e pertinente.	Identificar e fundamentar a problemática emergente. Selecionar os recursos necessários para a obtenção de resultados.
2ª Fase (Fevereiro de 2021)	Aplicação de entrevistas a duas educadoras do estabelecimento socioeducativo. Aplicação de inquéritos por questionário às famílias das crianças da sala amarela;	Recolher informações acerca das conceções das profissionais de educação e das famílias das crianças sobre a diversidade cultural no JI.
3ª Fase (Março de 2021)	Entrevista a 6 crianças da sala amarela.	Identificar se as crianças compreendem que têm/existem diferentes culturas, através da exploração da sua conceção sobre a diferença.
4ª Fase (Abril e Maio de 2021)	Comparação das respostas obtidas nas entrevistas e nos inquéritos por questionário. Redação das conclusões obtidas no decorrer da investigação.	Analisar, comparar e concluir sobre as conceções que cada educadora e família têm acerca da diversidade cultural do JI.

No que à metodologia diz respeito, esta investigação baseia-se numa abordagem qualitativa, visto que pressupõe a recolha, análise, descrição, compreensão e interpretação de dados, a minha participação enquanto investigadora e a construção de conhecimento ao longo do processo. Assim, através de uma investigação qualitativa pretendo atingir uma “compreensão das complexas inter-relações que acontecem na vida real”, mas também a “construção do conhecimento” que uma abordagem qualitativa supõe. (Meirinhos & Osório, 2010, pp. 50-51).

3.3.1 Participantes da investigação

Nesta pesquisa participaram duas educadoras de infância, 6 crianças e 6 famílias. Para o efeito, todos os participantes foram consultados e informados dos objetivos do estudo e das suas metodologias. Adicionalmente, foi garantida a confidencialidade dos dados e o direito a desistir em qualquer momento sem nenhum prejuízo.

Quanto às educadoras, ambas possuem um bacharelato em educação de infância, sendo que uma se encontra na faixa etária entre os 53 e os 58 anos, tendo 36 anos de experiência profissional e a outra entre os 59 e os 64, com 39 anos de experiência profissional e uma licenciatura em educação especial e problemáticas de risco. Estas profissionais procuram realizar sessões de formação acerca de temas inerentes à educação pré-escolar, nomeadamente: currículo e formação, línguas e literacia nos primeiros anos de escolaridade, a utilização das TIC, modelos pedagógicos de intervenção, entre outros. No que concerne à sua participação, esta foi confirmada através de uma autorização verbal, na qual ambas as profissionais se prontificaram a colaborar no estudo.

Das 6 crianças participantes, a divisão por faixa etária foi realizada de forma equitativa, sendo que existiam duas de cada idade (4, 5 e 6 anos). Quanto ao género, 5 eram raparigas e 1 era rapaz. A seleção das crianças foi realizada de forma aleatória e imparcial. Considerando as iniciais dos seus nomes, procedi a dois sorteios na plataforma *SorteioGo* (4 e 5 anos, Anexo J). Visto que com 6 anos só existem duas crianças, estas foram automaticamente selecionadas para o estudo. Posto isto, conversei com cada uma delas em privado, questionando se gostariam de fazer parte do estudo e de responderem a algumas questões, respeitando sempre o consentimento informado apresentado no Anexo K.

A participação das famílias foi solicitada através de um pedido formal no decorrer de uma sessão síncrona por *zoom*, no qual expliquei que iria enviar um questionário para o e-mail de cada uma e, se concordassem em participar, teriam de preencher o questionário e reencaminhá-lo de volta para o e-mail institucional da sala. De entre as 20 famílias contactadas, apenas 6 responderam ao inquérito. Todos os participantes eram do sexo feminino, sendo que 3 se situavam na faixa etária dos 33 aos 48 anos e 3 entre os 39 e os 43 anos.

3.3.2 Técnicas e instrumentos de recolha de dados

Fragoso (2004), citado por Meirinhos e Osório (2010), afirma que um/a investigador/a se deve assegurar de que “os métodos e técnicas de recolha de informação são utilizados de forma a obter informação suficiente e pertinente” (p.59). Deste modo, na tabela 3, encontram-se as técnicas de recolha por mim selecionadas:

Tabela 3.

Técnicas de recolha e análise de dados.

Objetivos da investigação	Técnicas de recolha de dados	Técnicas de análise de dados	Participantes
Identificar as representações culturais dos participantes;	Observação direta participante e não participante	Análise de conteúdo	Grupo de crianças Educadora cooperante Educadora-estagiária Famílias
	Consulta documental	Análise documental	Educadora-estagiária
Identificar potencialidades e constrangimentos decorrentes da diversidade cultural;	Entrevista	Análise estatística	6 crianças 2 educadoras de infância Educadora-estagiária
	Inquérito por questionário		6 famílias Educadora-estagiária

Quanto à primeira técnica utilizada, a observação, “consiste na recolha de informação de modo sistemático, através do contacto direto com situações específicas” (Aires, 2015, pps.24-25). Ao longo de todas as semanas da PPS II, registei sob a forma de notas de campo, as intervenções diárias da equipa educativa, as minhas e as das crianças, a fim de compreender a especificidade de cada momento. Com o avançar da prática, a minha observação tornou-se mais direta e participante, o que deu origem a notas de campo mais pormenorizadas, resultando assim num “relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiência e pensa no decurso da recolha” (Bogdan & Biklen, 1994, p.50).

A consulta documental, segunda técnica utilizada, foi realizada ao longo de todo o percurso da PPS II, a fim de me ajudar a identificar, compreender, fundamentar e refletir, sobre a minha temática de investigação.

Relativamente à entrevista aplicada a duas educadoras do estabelecimento socioeducativo e às seis crianças da sala amarela (Anexos L a P), esta constitui-se como a terceira técnica selecionada sendo uma “das formas mais comuns e poderosas de tentar compreender outros seres humanos” (Fontana & Frey, 1994, citados por Meirinhos e Osório, 2010, p.62). Uma vez que através da entrevista é possível “captar a diversidade de descrições e interpretações que as pessoas têm sobre a realidade”, esta revela-se a opção mais acertada para conhecer e identificar as conceções que as profissionais de educação têm acerca da diversidade cultural no jardim de infância. Assim, a entrevista aplicada às educadoras assume um carácter semi-diretivo, enquanto a das crianças consiste na observação, seleção e descrição de várias imagens, de acordo com as suas representações pessoais.

No que concerne à quarta e última técnica selecionada, o inquérito por questionário (Anexo Q) à semelhança da técnica anterior, procura compreender quais as conceções das famílias quanto à diversidade cultural no jardim de infância, através da criação “de um formulário, previamente elaborado e normalizado” (Meirinhos & Osório, 2010, p.62), no qual terão de optar pela(s) opção(ões) que melhor descreve(m) as suas opiniões. Apesar do questionário, por norma, ser utilizado em estudos quantitativos, este poderá “prestar um importante serviço à investigação qualitativa” (Meirinhos & Osório, 2010, p.62).

Assim, acredito que a utilização destes instrumentos separadamente acarreta resultados bastante positivos, mas também é importante que exista uma ligação entre todos, ou seja, uma “combinação de perspetivas e de métodos de pesquisa adequados” o que permite identificar aspetos diferentes dentro da mesma problemática, fornecendo diferentes ângulos de análise (Tuzzo & Braga, 2016, p.147).

Depois de aplicar as entrevistas às educadoras, procedi à categorização das suas respostas de acordo com diferentes categorias de análise (Anexo R). Também após a

aplicação dos questionários às famílias, realizei uma pequena análise quantitativa e qualitativa, de modo a compreender as respostas obtidas (ponto 3.4).

Devido à pandemia viral que o país atravessa, tanto as entrevistas às profissionais de educação como os questionários às famílias, foram aplicados por via *online*. Deste modo, combinei com cada educadora um dia e hora para a concretização das entrevistas, sendo que estas foram realizadas e gravadas através da plataforma *Zoom*, com o consentimento de ambas as educadoras. Relativamente aos questionários, cada família recebeu no seu *e-mail* o documento, procedeu ao seu preenchimento e reencaminhou-o novamente para o *e-mail* institucional da sala.

Por último, para além dos aspetos supramencionados, importa referir que quando realizamos uma investigação com crianças, é importante que o/a investigador/a desenvolva “um conjunto de pressupostos éticos que permitam (...) a flexibilidade para enfrentar as variadas circunstâncias que pode descobrir durante a investigação” (Fernandes & Tomás, 2011, p. 9). Deste modo, a fim de garantir o respeito pela ética na minha investigação, construí um roteiro que me guiou em relação aos princípios éticos e deontológicos a cumprir, na investigação com crianças (Anexo K).

3.4 Apresentação e discussão dos resultados

Os dados recolhidos através da aplicação de entrevistas e inquéritos por questionário a todos os participantes da investigação, serão apresentados de seguida sob a forma de esquemas, gráficos circulares e/ou tabelas.

3.4.1 Apresentação dos resultados

3.4.1.1 Representações culturais de educadoras de infância

A fim de compreender as representações culturais de duas educadoras de infância, realizei uma entrevista (Anexos L a N), na qual foram abordados tópicos referentes **(i)** à cultura e diversidade cultural; **(ii)** à integração de diferentes culturas familiares no jardim de infância e, **(iii)** as perspetivas acerca dessa diversidade.

Assim, no anexo R encontramos uma categorização das respostas obtidas nas entrevistas realizadas às profissionais de educação. De acordo com estas respostas e quando questionadas acerca da definição de cultura, as educadoras afirmaram ser algo

“muito difícil” de definir, afirmando que é “próprio de cada pessoa, das vivências de cada um”, mas também dependente do lugar “onde cada um cresce e tem as suas referências”, baseando-se naquilo que “trazemos das nossas famílias” (Anexo R, Tema: cultura; Categoria: representações das educadoras sobre cultura).

Quanto à diversidade cultural e à sua importância no jardim de infância, as educadoras afirmam que se trata de um “sinal de riqueza”, constituindo-se como algo “muito importante” e como “mote de aprendizagem” de todas as pessoas envolvidas nestes contextos. Estas profissionais afirmam que a diversidade cultural no meio escolar permite “conhecer diferentes realidades” e, por sua vez, “alargar conhecimentos”, não só das crianças, mas também dos adultos com quem contactam diariamente (Anexo R, Tema: diversidade cultural; Categoria: importância). Quanto à diversidade cultural no seio dos seus grupos, as educadoras afirmam que não afeta a sua prática ou atuação com cada criança ou seja, estas profissionais têm conhecimento de que “cada um traz a sua bagagem, a sua cultura, porque é a vivência que tem da sua família”, mas ao mesmo tempo “quando eles entram no jardim de infância (...) são crianças” e, por isso, são encaradas como tal, promovendo o seu crescimento num ambiente saudável e de igualdade entre todos (Anexo R, Tema: diversidade cultural; categoria: caracterização das educadoras).

No que à integração da cultura no jardim de infância diz respeito, quando questionadas acerca de possíveis estratégias a adotar com um grupo multicultural, ambas afirmaram não terem estratégias específicas, adotando uma “postura de acolher todos da mesma forma”. Contudo, apesar de não identificarem estratégias específicas, estas profissionais realizam as adaptações necessárias para que todo o grupo se sinta integrado na sala de atividades e, conseqüentemente, no jardim de infância, o que passa por “respeitar a família e, claro a criança” sempre com o este valor na base de todas as ações. Ainda neste tópico, as educadoras destacam que é o próprio adulto que exalta uma diferenciação negativa (Anexo R, Tema: cultura no jardim de infância; Categoria: integração).

Relativamente às potencialidades que um grupo multicultural pode apresentar, as profissionais de educação afirmam que pode “alargar conhecimentos (...) podermos

explorar outras coisas”, permitindo assim que “dentro do grupo aprendas outras coisas, que alargues imenso a tua possibilidade de trabalho e de descoberta com eles”. Por outro lado, os principais constrangimentos desta realidade prendem-se com a barreira linguística porque “as famílias não dominam ainda a língua [portuguesa], e eu também não domino, nem sei de todo a deles”, baseando-se no “querer passar uma mensagem e perceber que essa mensagem não chega lá e de sentir que também acontece o inverso [com as famílias]” (Anexo R, Tema: cultura no jardim de infância; Subcategoria: potencialidades e constrangimentos identificados).

Quanto à relação escola-família e à inclusão das suas realidades culturais, as educadoras afirmam que existe “uma relação muito saudável” e que é essencial conhecer a realidade de cada família– “é perceber o que é que eu poderei fazer com aquelas crianças porque vai ferir suscetibilidades das famílias”. Neste momento, as educadoras afirmam também que “a escola já está muito mais aberta (...) que tem grandes preocupações que a integração de toda a gente corra o melhor possível”. Contudo, afirmam ser necessário realizar um trabalho “com os pais e com os próprios alunos” para que tudo se desenrole da melhor maneira para ambas as partes. Quanto ao respeito pelas culturas familiares, as educadoras referem que estas devem ser aceites “como naturais e permitindo que as crianças as exponham, aquilo que fazem e sabem, e articulando que cada um faz de sua maneira e nenhuma está errada, desde que aquilo que tu faças não me faça mal a mim”, é “tratar com naturalidade e respeito” (Anexo R, Tema: culturas familiares; Categoria: inclusão de diferentes realidades).

No que concerne ao último tema da entrevista, as atividades desenvolvidas no jardim de infância, quando questionadas acerca da abordagem de épocas festivas como o Natal e a Páscoa, as educadoras afirmam que todas as famílias no início do ano letivo têm conhecimento do Plano Anual de Atividades e dos temas que serão abordados. Deste modo, tudo é realizado de “forma perfeitamente natural” explicando às crianças que é “alguma coisa que nós festejamos e que algumas pessoas acreditam e outras não”. Assim, este tipo de celebrações religiosas são apresentadas às crianças “de uma forma quase como se fosse uma história”, afirmando que “não se trata de catequizar (...) mas se um país inteiro festeja, as crianças têm de saber o que se está a festejar”. Em suma, as

educadoras destacam que todas as famílias têm opção de escolha e são livres de levar ou não os/as seus/suas educandos/as à escola nestes dias, devendo existir sempre uma conversa entre a equipa da sala e as famílias para que juntas possam definir aquilo que é melhor para a criança (Anexo R, Tema: atividades desenvolvidas no jardim de infância; categoria: épocas festivas).

3.4.1.2 Representações culturais de crianças

Para caracterizar as representações culturais de crianças entre os 4 e os 6 anos, optei pela realização de entrevistas. Apresentei às crianças 2 pares de imagens por questão (Anexo O), e pedi que as descrevessem e/ou que selecionassem aquela com que mais se identificassem, justificando sempre as suas respostas (Anexo P). Os resultados destas entrevistas são apresentados de seguida em gráficos circulares e/ou tabelas descritivas.

Através das figuras 1 e 2 e da tabela 4 é possível observar as respostas das crianças às questões números 1 e 2.

Figura 1.

Respostas das crianças à questão 1.

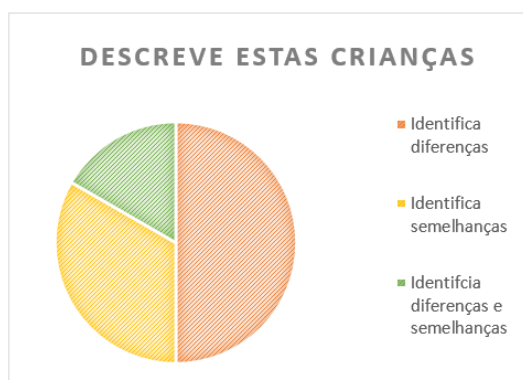


Figura 2.

Respostas das crianças à questão 2.

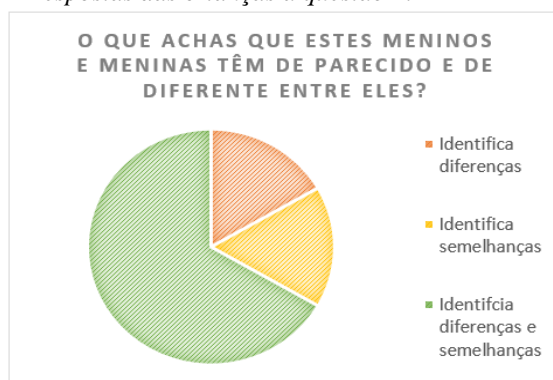


Tabela 4.

Principais diferenças e semelhanças identificadas pelas crianças nas questões números 1 e 2.

	Diferenças identificadas	Semelhanças identificadas
Questão 1	Mãos coloridas (4) Idades diferentes (1) Roupas diferentes (1)	Sentimento de felicidade (4) Sexo biológico feminino (1)
Questão 2	Aspeto da cara (2) Cor da roupa (3) Tipo de cabelo (3)	Sentimento de felicidade (3) Posição corporal deitada (1)

	Utilização de óculos (2) Lugares ocupados por cada criança (2) Tom de pele diferente entre algumas crianças (1)	Tom de pele semelhante entre algumas crianças (2) Associação a outras crianças da sala (1) Brincadeira como atividade desenvolvida (1)
--	---	--

Ao analisarmos a figura 1, quando solicitado às crianças que descrevessem as duas raparigas das fotografias (Anexo O, questão 1), $\frac{3}{6}$, isto é, metade das crianças, identificou apenas diferenças, $\frac{2}{6}$ identificaram apenas semelhanças e, apenas $\frac{1}{6}$ foi capaz de identificar diferenças e semelhanças entre as duas raparigas. Quanto às principais diferenças enumeradas entre as duas fotografias, destacam-se as mãos coloridas, as roupas e as idades diferentes e, como semelhanças, o sentimento de felicidade expresso na cara das raparigas e o sexo biológico feminino (Tabela 4).

Quanto à figura 2, quando confrontadas com um grupo de crianças de diferentes nacionalidades e culturas (Anexo O, questão 2), $\frac{4}{6}$ das crianças entrevistadas foi capaz de identificar tanto diferenças como semelhanças, $\frac{1}{6}$ considerou que só existem diferenças e, também $\frac{1}{6}$ apenas identificou semelhanças. Ao observarmos a tabela 4 é possível identificar que as crianças nomearam o aspeto da cara, a cor das roupas, o tipo de cabelo, o tom de pele, entre outros, como as principais diferenças entre as crianças da fotografia, identificando o sentimento de felicidade, o estar deitado na relva, a aproximação de tons de pele e outros aspetos, como principais semelhanças.

Nas questões 3, 4 e 5 (Anexo O), foi solicitado às crianças que seleccionassem apenas uma das imagens, de acordo com aquilo que consideravam correto ou mais próximo da sua opinião. Assim, as figuras 3, 4 e 5, representam as escolhas de cada criança.

Figura 3.

Respostas das crianças à questão 3.



Figura 4.

Respostas das crianças à questão 4.

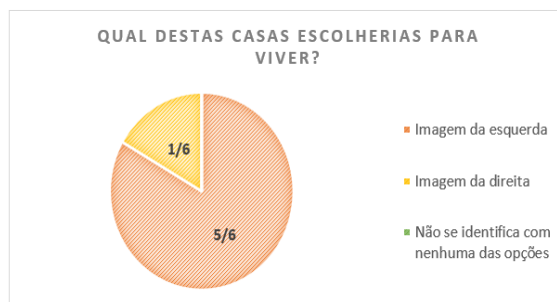
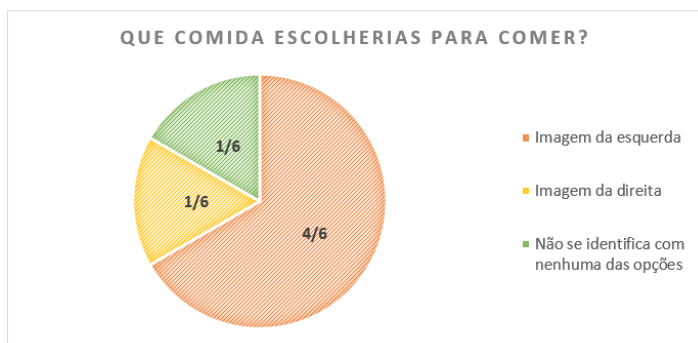


Figura 5.

Respostas das crianças à questão 5.



Na terceira questão, as crianças foram questionadas acerca de qual das famílias se parecia mais com as famílias do nosso país e, observando a figura 3, é possível afirmar que, $\frac{4}{6}$ das crianças selecionou a imagem da esquerda, enquanto $\frac{2}{6}$ selecionou a imagem da direita. As principais justificações para a escolha da imagem da esquerda foram: “são felizes” (Anexo P, entrevista à A.M, questão 3), “tem a casa toda branca e eu também tenho” (Anexo P, entrevista à A.B, questão 3), e “porque eu gosto” (Anexo P, entrevista à J.B, questão 3). Quanto à imagem da direita, as crianças que a escolheram justificaram-se com “estão felizes” (Anexo P, entrevista à C.C, questão 3), fazendo uma comparação com a figura maternal da fotografia da direita à figura maternal da fotografia da esquerda, afirmando que “esta é igual a esta” (Anexo P, entrevista à E.T, questão 3).

Relativamente à questão número 4, as crianças deveriam optar pela habitação em que gostassem de viver, sendo que $\frac{5}{6}$ optou pela imagem da esquerda e apenas $\frac{1}{6}$ optou

pela imagem da direita. Quanto às justificações atribuídas a cada escolha, as crianças que selecionaram a casa do lado esquerdo, afirmaram: “achei mais bonita” (Anexo P, entrevista à C.C, questão 4), “bem alta para eu ver coisas lindas” (Anexo P, entrevista à A.B, questão 4) e, “é tão bonita” (Anexo P, entrevista à E.T, questão 4). Por sua vez, a justificção dada para a escolha da casa da direita foi: “não é muito segura assim [a casa da esquerda] (...) porque se algum ladrão quiser entrar pode partir a janela e esta não, porque tem muro e não tem janelas” (Anexo P, entrevista ao S.M, questão 4).

Por último, na questão número 5, as crianças deveriam optar pela ementa que mais gostassem, sendo que $\frac{4}{6}$ escolheu a imagem da esquerda, $\frac{1}{6}$ a imagem da direita e $\frac{1}{6}$ não selecionou nenhuma. Deste modo, a principal justificção para a imagem da esquerda foi: “é muito boa” (Anexo P, entrevista à C.C, questão 5) ou “porque eu gosto” (Anexo P, entrevista à J.B, questão 5) e, para a imagem da direita porque “é mais chique” (Anexo P, entrevista ao S.M, questão 5).

3.4.1.3 Representações culturais de famílias

A realização dos inquéritos por questionário aplicados às famílias da sala amarela (Anexo Q), permitiu-me compreender o que os pais entendem por cultura e inclusão cultural, e qual a sua posição perante algumas afirmações alusivas à diversidade cultural no jardim de infância. Deste modo, na figura 1, encontramos as definições que as famílias atribuíram aos dois conceitos supramencionados.

Figura 6.

Afirmações recolhidas através das respostas dadas pelas famílias da sala amarela



Observando a figura 6 é possível afirmar que, quando inquiridas acerca do que significa *Cultura*, as seis famílias apresentaram respostas muito próximas, afirmando que a cultura é algo que pertence a uma sociedade, que se baseia nos seus costumes e tradições, constituindo-se assim como um veículo de identidade para cada povo. Por sua vez, quando questionadas sobre a definição de *Inclusão Cultural* duas famílias afirmam que consiste na adoção de uma postura de aceitação e respeito, bem como na disponibilidade para conhecer e partilhar experiências. Outras duas famílias definem este conceito como a integração da pessoa na sociedade, interagindo com a mesma e, se necessário, fazer a assimilação da cultura dominante e, uma família entende que a inclusão cultural consiste na apresentação de diferentes culturas a um individuo que, por sua vez, deverá escolher aquela que pretende seguir. Por último, apenas uma família definiu a inclusão cultural como algo que deveria ser obrigatório nas instituições de ensino, uma vez que promove um desenvolvimento saudável dos seus intervenientes.

Nas figuras 7 a 13 é possível observar as respostas das famílias a diferentes afirmações sobre a diversidade cultural no jardim de infância.

Figura 7.

Afirmação número 1.

É IMPORTANTE QUE AS CRIANÇAS CONTACTEM COM CULTURAS, RELIGIÕES E COSTUMES DISTINTOS, PARA QUE MAIS TARDE POSSAM FAZER AS SUAS PRÓPRIAS ESCOLHAS CULTURAIS

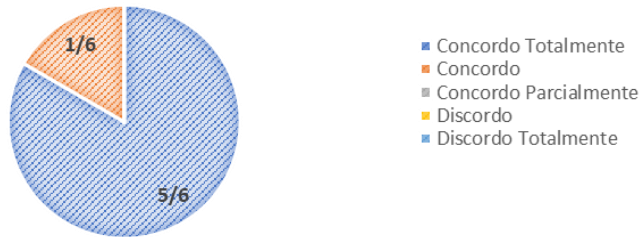


Figura 8.

Afirmação número 2.

OS MEUS VALORES/OPÇÕES CULTURAIS SÃO INCLUÍDOS E RESPEITADOS PELA EQUIPA EDUCATIVA DA SALA DO/A MEU/MINHA EDUCANDO/A.



Figura 9.

Afirmação número 3.

NÃO CONCORDO COM A CELEBRAÇÃO DE FESTAS RELIGIOSAS CRISTÃS COMO O NATAL OU A PÁSCOA NAS ESCOLAS.

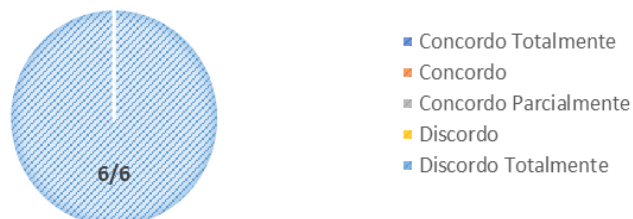


Figura 10.

Afirmação número 4.

NAS ESCOLAS COM MAIOR INCLUSÃO DE CRIANÇAS DE ORIGENS E CULTURAS DISTINTAS, OCORREM MAIS CONFLITOS ENTRE AS CRIANÇAS E MAIS PROBLEMAS DE COMPORTAMENTO.

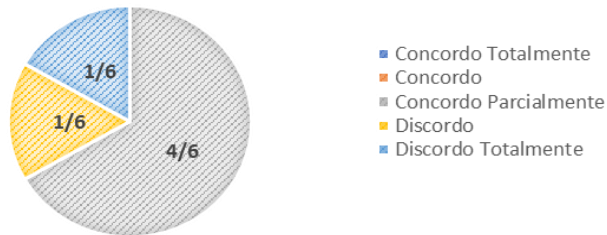


Figura 11.

Afirmação número 5.

CONSIDERO QUE CIDADÃOS COM DIFERENTES NACIONALIDADES, QUE VIVEM NO MESMO PAÍS, DEVIAM PODER FREQUENTAR ESCOLAS PRÓPRIAS PARA CADA CULTURA.

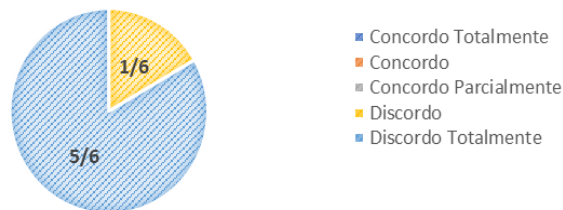


Figura 12.

Afirmação número 6.

É IMPORTANTE QUE AS CRIANÇAS CONTACTEM COM CULTURAS DIFERENTES DA SUA, PARA DESENVOLVEREM UMA ATITUDE DE RESPEITO E ACEITAÇÃO DA DIFERENÇA.

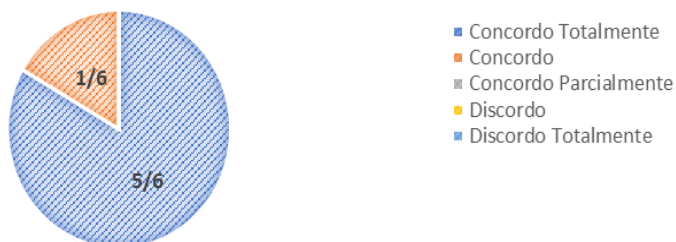


Figura 13.

Afirmação número 7.

A DIVERSIDADE CULTURAL PODE AUMENTAR O DESEMPREGO,
CRIMINALIDADE E TENSÃO SOCIAL.



Partindo da análise das figuras anteriores, é possível verificar que apenas na afirmação número 3 – “Não concordo com a celebração de festas religiosas cristãs como o Natal ou a Páscoa nas escolas” (figura 9) -, todas as famílias estão de acordo, ou seja, todas concordam com a celebração das festas religiosas independentemente da sua orientação cultural. Quanto à importância do contacto com diferentes culturas e ao respeito pelos valores e opções culturais de cada família (afirmações números 1 e 2), $\frac{1}{6}$ concorda com a afirmação e $\frac{5}{6}$ concorda totalmente (figuras 7 e 8)

Já na afirmação número 4 – “Nas escolas com maior inclusão de crianças de origens e culturas distintas, ocorrem mais conflitos entre as crianças e mais problemas de comportamento” (figura 10) -, $\frac{4}{6}$ das famílias concorda parcialmente com a sua existência, bem como com a incidência de conflitos. Contudo, $\frac{1}{6}$ das famílias discorda desta afirmação e $\frac{1}{6}$ discorda totalmente. Na afirmação número 5 – “Considero que cidadãos com diferentes nacionalidades, que vivem no mesmo país, deviam poder frequentar escolas próprias para cada cultura” (figura 11) -, é possível identificar que nenhuma família concorda com a afirmação, sendo que $\frac{1}{6}$ discorda e $\frac{5}{6}$ discorda totalmente.

Quando analisamos a afirmação número 6 – “É importante que as crianças contactem com culturas diferentes da sua, para desenvolverem uma atitude de respeito e aceitação da diferença” (figura 12) -, todas as famílias consideram ser importante, uma

vez que $\frac{5}{6}$ concorda totalmente e $\frac{1}{6}$ concorda. Na sétima e última afirmação – “A diversidade cultural pode aumentar o desemprego, criminalidade e tensão social” (figura 13) –, verifica-se uma maior divisão entre as respostas das famílias, sendo que $\frac{3}{6}$ concorda parcialmente, $\frac{2}{6}$ discorda e $\frac{1}{6}$ discorda totalmente da afirmação.

3.4.2 Discussão dos resultados

Concluída a apresentação anterior, é possível discutir os resultados acerca das representações culturais de cada grupo de indivíduos. Assim, a discussão dos resultados apresenta-se organizada em quatro secções distintas, sendo que as três primeiras correspondem aos três grupos de intervenientes na investigação (educadoras de infância, crianças e famílias), e o último a uma triangulação dos dados recolhidos a fim de realizar uma comparação entre as representações culturais de cada grupo. No final desta discussão é possível encontrar um conjunto de considerações finais.

3.4.2.1 Representações culturais de educadoras de infância

Inicialmente, importa refletir acerca da seguinte questão: O espaço/sala de atividades é uma zona inclusiva ou com práticas inclusivas? Analisando as respostas obtidas e com base no que pude observar nestes espaços, considero que a organização socioeducativa, mais concretamente o jardim de infância é um espaço inclusivo no qual as educadoras agem de forma natural e espontânea, sem recorrer a estratégias específicas de diferenciação cultural, respeitando todas as crianças e famílias, bem como as suas práticas culturais.

Deste modo, a educação levada a cabo pelas educadoras aproxima-se do “Modelo Holista ou Integracionista”, no qual “a educação intercultural não deve operar, de forma restrita e exclusiva, sobre as minorias culturais, mas e sobretudo, deve estender-se a todos os alunos sem exceção” (Pedro, Pires, & González, 2007, p.239). Ao longo das entrevistas, estas profissionais afirmaram que a diversidade cultural dos seus grupos se constitui como uma mais-valia para a aprendizagem de todos os agentes envolvidos. Também Pedro, Pires e González (2007), reforçam esta ideia quando afirmam que “alguns dos traços típicos dos grupos de imigrantes poderão revelar-se como fontes de enriquecimento e interpelação de certas tendências da cultura dominante” (p.239).

As educadoras, ao afirmarem que não dispõem de estratégias específicas num ambiente multicultural como o do jardim de infância, permitem-me questionar sobre o que acontece em espaços/salas de atividades inclusivos, ou seja, de que modo é que a inclusão de todas as crianças se processa? Posto isto, é possível afirmar que estes espaços se encontram adaptados não especificamente para as diferentes culturas, mas sim para diferentes idades e necessidades educativas especiais, sendo que as estratégias de integração cultural surgem espontaneamente e de acordo com os interesses e necessidades do grupo¹. Ambas as educadoras afirmam que, muitas vezes, são os próprios adultos que chamam à atenção para a diferença, o que “pode não ser necessariamente positivo ou benéfico”, uma vez que, “esse processo de insistência na diferença pode mesmo fazer aparecer, nas crianças, preconceitos onde eles não existiam ou reforçar os já existentes” (Marques & Borges, 2012, p.83).

A barreira linguista, único constrangimento enumerado pelas profissionais de educação, é também abordado por vários autores como a principal dificuldade quando se trabalha e/ou convive com indivíduos de diferentes culturas. Pedro, Pires e González (2007) afirmam que “as questões linguísticas são sempre questões difíceis de gerir no âmbito da inserção cultural dos alunos imigrantes, uma vez que nos colocamos perante múltiplas realidades” (p.249). Também Carvalho et al. (2006), afirmam que devido à existência de diferentes línguas e culturas, “muitas famílias imigrantes pensam que é mais respeitoso ter uma relação distante com os professores e as escolas” (p.54) e, por isso, é muito importante que “sejam fornecidas ferramentas linguísticas [às escolas e às famílias] que permitam superar esta situação inicial de desvantagem” (Pedro, Pires, & González, 2007, p.250).

Em suma, as educadoras de infância acreditam que a criação de uma relação de respeito e de partilha de conhecimentos e experiências, se constitui como um ponto chave para o desenvolvimento saudável de todos os intervenientes num contexto multicultural,

¹ “S.M- Funge/ Educadora F.- Funge? O que é isso?/ S.M- É muito bom, coloca-se por cima da massa e fica bom” (nota de campo do dia 11/01/2021, situação: O S.M explica à educadora F. que comeu uma comida tradicional de angola e, em grande grupo, pesquisa-se na internet o que é, mostrando às restantes crianças do que se trata).

uma vez que, “se as minorias culturais vão necessariamente assimilando muito da cultura da sociedade na qual se encontram inseridas” também a cultura dominante “adquire (...) vocábulos, hábitos culinários, elementos de música e de dança, estilos de construção, etc., por influência das minorias” (Carvalho et al., 2006. p.34).

3.4.2.2 Representações culturais de crianças

De entre as seis crianças entrevistadas, importa destacar que as suas nacionalidades se dividem da seguinte forma: uma angolana, quatro portuguesas e uma cabo verdiana. Quando confrontadas com diferentes conjuntos de imagens e, de acordo com o os resultados apresentados anteriormente, é possível afirmar que ao serem questionadas sobre as diferenças e semelhanças entre as pessoas presentes nas imagens, as crianças destacaram essencialmente fatores fisicamente visíveis como o tom de pele, o penteado, a posição corporal, entre outros. Também quando lhes foi solicitado que optassem apenas por uma das fotografias, as crianças selecionaram aquela que para si seria mais bonita e/ou que satisfizesse as suas necessidades.

Assim, chegado o momento de optar por uma imagem, as crianças selecionaram maioritariamente aquelas que se aproximam mais da cultura portuguesa (imagens da esquerda), sendo que apenas uma optou pelas imagens próximas da cultura africana (imagens da direita). Estas escolhas poderão justificar-se pelo facto de a criança que optou pelas imagens da direita ter residido alguns anos em Angola, enquanto as restantes acabaram por ter mais contacto com a cultura portuguesa. Esta criança justificou uma das suas escolhas com fatores funcionais, afirmando que uma das casas seria mais segura para viver em relação à outra.

Neste sentido, urge a necessidade de nos questionarmos acerca da forma como as crianças brincam e/ou se relacionam num contexto de espaço/sala inclusivo? Em primeiro lugar, importa destacar que todas as opções culturais, desde a alimentação até à celebração das épocas festivas são tidas em consideração pela equipa da sala e pela equipa do jardim de infância, sendo que nenhuma criança é obrigada a celebrar algo que a sua cultura não festeje, nem a consumir alimentos que são proibidos no seu seio familiar. Em segundo lugar, as brincadeiras destas crianças surgem de forma espontânea e natural, não existindo a criação de grupos específicos para determinadas brincadeiras, isto é, todas as

crianças brincam entre elas, independentemente do sexo biológico, necessidades educativas especiais, idades, tom de pele e/ou cultura².

Nos momentos da entrevista em que as crianças destacaram diferenças e semelhanças físicas entre as várias pessoas presentes nas imagens, demonstraram que compreendem que “somos diferentes e simultaneamente iguais” o que, segundo Carvalho et al. (2006) “conduz a uma maior flexibilidade de atitudes e exige também o auto-conhecimento e o reforço da própria identidade tanto pessoal como cultural” (p.33). Estes autores destacam ainda que “a compreensão do outro se atinge através do conhecimento das diferenças, mas também da constatação das semelhanças, da riqueza específica que cada um tem para dar, numa perspectiva de complementaridade” (p.33).

Concluindo, no decorrer desta investigação e considerando as respostas apresentadas em 3.4.1.2, é possível afirmar que as crianças da sala amarela convivem diariamente com a diferença a vários níveis, desde as idades, ao sexo biológico, à nacionalidade, às necessidades educativas especiais, entre outras. Carvalho et al. (2006), afirmam que “seja qual for a proveniência dos alunos, há um vasto conjunto de variáveis que interagem na educação” e “todos esses factores têm influência na capacidade de integração da criança” (p.29). Deste modo, e sendo a “escola multicultural uma realidade no mundo de hoje (...) não é possível pensar numa educação que não seja intercultural, independente do contexto em que se processa” (Carvalho et al., 2006, p.29), porque só assim será possível promover a saudável integração de todas as crianças.

² “As crianças brincam livremente umas com as outras, interagindo e comunicando. Estas brincadeiras são livres de preconceitos, as crianças brincam com o outro independentemente do seu género, idade, nacionalidade, tom de pele, pronúncia, entre outros.” (situação: brincadeira livre no interior da sala, inferência produzida no dia 15/03/2021) / “No espaço exterior as crianças brincam livremente com o resto da população do jardim de infância (...) Estes momentos são marcados por algumas situações de conflito quanto à partilha de peças e/ou triciclos. No entanto, as crianças brincam todas juntas, não havendo distinções de qualquer espécie.” (situação: brincadeira livre no espaço exterior, nota de campo do dia 28/04/2021).

3.4.2.3 Representações culturais de famílias

De acordo com as respostas apresentadas na figura 1 do ponto 3.4.1.3, é possível afirmar que quando questionadas acerca do significado da palavra *Inclusão*, algumas famílias aproximam as suas ideias do “Modelo Assimilacionista”, isto é, acreditam que “o imigrante, aquele que chega a uma nova situação deve adaptar-se a uma nova cultura, ou seja, tem de assimilar os estilos e as normas sociais (o ser e o estar) próprios da sociedade de acolhimento” (Pedro, Pires, & González, 2007, pp. 237-238). A adoção deste modelo acarreta alguns riscos para a sociedade, uma vez que faz “desaparecer os traços culturais próprios daqueles grupos” (Nunes, 2004, citado por Pedro, Pires, & González, 2007, p.238), podendo levar ao desaparecimento das suas culturas uma vez que se encontram reprimidos pela sociedade de acolhimento.

No entanto, e ainda de acordo com a figura supramencionada, algumas famílias aproximam as suas respostas a outro modelo, o “Modelo Multicultural ou Pluralista”, o qual se baseia nas premissas de “respeitar (...) conhecer (...) e dialogar com as diferentes culturas” o que permite “desfazer preconceitos étnicos e raciais” e, ao mesmo tempo, “criar iguais oportunidades de integração social e de acesso aos bens essenciais para todos” (Nunes, 2004, citado por Pedro, Pires, & González, 2007, p. 238).

Apesar de as famílias estarem divididas quanto à verdadeira definição da palavra *Inclusão*, todas concordam que é importante que os/as seus/suas educandos/as contactem com culturas diferentes da sua, a fim de desenvolverem uma atitude de respeito pela diferença, mas também para que, mais tarde, possam seguir aquela com que mais de identificam.

Para além disto, todas as famílias afirmam não concordar com a existência de escolas específicas para cada cultura, o que nos leva ao princípio apresentado por Pedro, Pires e González (2007) - “Partilhar para Incluir” (p.239). Através deste princípio, não se verifica a subjugação de determinados grupos culturais em relação a outros, mas sim um “plano de igualdade” entre todos, no qual se “propõe um tratamento uniforme e indiferenciado das culturas em presença, independentemente das reais diferenças entre elas” (Pedro, Pires, & González, 2007, p.239).

Por último, mais de metade das famílias considera que a diversidade cultural presente nas escolas poderá ser um mote para a existência de problemas comportamentais, o que, no futuro, é considerado por metade das famílias como algo que poderá provocar o aumento do desemprego, da criminalidade e da tensão social. Deste modo, e para que este tipo de situações não se verifique nas sociedades atuais é importante “garantir que todos os diferentes grupos participem na sociedade que estão inseridos e beneficiem das infra-estruturas culturais e educacionais” (Pedro, Pires, & González, 2007, p.235), promovendo assim uma convivência harmoniosa entre os seus membros.

3.4.2.4 Triangulação das representações culturais dos intervenientes da investigação

Concluída a discussão dos resultados por grupos de intervenientes na investigação, importa estabelecer uma relação entre estes, as suas afirmações e as minhas observações (triangulação da informação recolhida entre crianças, famílias, educadoras e educadora estagiária). Em primeiro lugar, identificaram-se alguns aspetos congruentes entre as representações das educadoras e das famílias, nomeadamente na definição de cultura. Ambos os grupos mencionam que a cultura é algo próprio de cada pessoa/povo, baseando-se nas suas vivências, costumes e tradições. Assim, o conceito de cultura das educadoras e das famílias aproxima-se bastante daquele que se encontra no dicionário *online Priberam*: “conjunto das características morais, intelectuais, artísticas e dos costumes ou tradições de um determinado povo, nação, lugar ou de um período específico” (in Dicionário Priberam da Língua Portuguesa).

Com efeito, a cultura é algo próprio de cada povo, mas que não é estável ao longo do tempo. Cada ser humano nasce com um aporte cultural familiar específico, mas ao longo do seu crescimento contacta com diferentes realidades que, a longo prazo, lhe permitirão redefinir a sua própria cultura mediante aquilo que considera apropriado para a sua vida. Assim, considero que a cultura, para além de própria de cada povo, é específica de cada indivíduo, considerando até que é algo pessoal, uma vez que cada pessoa constrói as suas próprias representações culturais, podendo fixar as suas vivências em aspetos culturais de diferentes culturas.

Quanto à importância da diversidade cultural no jardim de infância, as educadoras e as famílias voltam a aproximar as suas representações, uma vez que, as primeiras afirmam ser algo muito importante para o desenvolvimento das crianças, e as segundas, nas questões 1 e 7, selecionaram as opções “concordo totalmente” e “concordo”, quando inquiridas sobre a sua posição em relação à existência dessa diversidade no meio escolar. A diversidade cultural é um fator de elevada importância num contexto de jardim de infância, visto que, para muitas crianças, é o primeiro local de contacto com a diferença, o que lhes permitirá crescer rodeadas de experiências e vivências diferentes da sua. Deste modo, a diversidade cultural deverá constituir-se como algo enriquecedor de aprendizagens e conhecimentos e, ao mesmo tempo, permitir que todos os agentes educativos, se tornem mais empáticos e respeitadores da diferença.

No que à relação escola-família diz respeito, e no decorrer das entrevistas, as educadoras de infância referem que a relação com as famílias se baseia em princípios do respeito e do conhecimento pelas suas características, mencionando que existe uma relação saudável entre ambas. Por sua vez, as famílias, ao serem inquiridas acerca do respeito que a equipa educativa tem pelos seus valores e opções culturais, todas concordaram com a sua existência, o que corrobora as afirmações das profissionais. Devido à pandemia viral que o país atravessa, o contacto com as famílias ficou aquém das minhas expectativas iniciais, tendo ocorrido essencialmente através de e-mails e das sessões síncronas de educação à distância. No entanto, considero que a existência de uma relação saudável entre a escola e as famílias é muito importante, para a criação de oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento nas crianças.

Através das entrevistas realizadas às educadoras cooperantes e às crianças, posso afirmar que ambas são capazes de identificar diferenças entre várias pessoas. Contudo, as crianças identificam apenas diferenças físicas e/ou auditivas enquanto as figuras adultas, essencialmente por terem uma compreensão do mundo diferente das crianças, são capazes de identificar diferenças físicas, culturais, cognitivas, entre outras.

Deste modo, e tendo por base as respostas das profissionais de educação e das crianças, foi possível identificar que a inclusão no jardim de infância se processa de forma espontânea, estando presente nas práticas diárias das educadoras. Ao longo da PPS II, não

identifiquei nenhum momento em que as educadoras cooperantes tenham feito distinção com base na origem cultural das crianças e das suas famílias, mas sim, a criação de momentos de partilha nos quais as crianças explicavam aos colegas aquilo que tinham feito com os seus familiares, o que tinham comido, como celebraram determinada época festiva, entre outros. Através destes momentos, as educadoras permitiram que as crianças partilhassem as suas realidades com os restantes elementos do grupo, permitindo também que todas fossem escutadas e respeitadas independentemente da sua origem cultural. Na minha opinião, estes momentos de partilha são muito importantes para o desenvolvimento de uma atitude de respeito e conhecimento das diferenças, porque mais do que qualquer adulto, apenas a criança será capaz de explicar como celebra determinada época festiva, o que come, como e com quem brinca, entre outros. Assim, acredito que estes momentos são enriquecedores para todas as crianças, mas também para os adultos que, através deles, poderão descobrir formas mais adequadas de trabalho com o seu grupo.

No que concerne aos aspetos incongruentes, metade das famílias concorda que a diversidade cultural poderá aumentar as situações de conflito entre as crianças e, ao mesmo tempo, aumentar o desemprego e a criminalidade. No entanto, esta opinião não é partilhada pelas profissionais de educação que afirmam que o principal constrangimento quando se trabalha com um grupo multicultural são as barreiras linguísticas entre a escola e a família. Tanto quanto pude observar no decorrer da PPS II, o aspeto destacado pelas famílias não se verificou em momento algum, uma vez que as situações de conflito que surgiram entre as crianças tinham como motivo a partilha de brinquedos e outros objetos, e não as diferenças culturais que existem entre as crianças e suas famílias.

Por último, e de acordo com Hortas (2013), cabe à escola “a criação e sustentabilidade de uma sociedade multicultural tolerante” e, para tal, é necessário “colocar em prática as políticas educativas, mas também promover a interação entre indivíduos, de formar para o desenvolvimento de atitudes de cidadania com os outros e para com as instituições e contribuir para a dinâmica interna dos grupos e destes com o meio social” (p.41).

3.4.2.5 Considerações Finais

O presente estudo caso descreve uma prática inclusiva, ou seja, tendo por base as observações realizadas durante a minha PPS II e as entrevistas aplicadas às educadoras cooperantes, verifiquei que as suas práticas eram inclusivas de crianças com características muito diferentes entre si, desde a sua naturalidade, aos contextos familiares e culturais, às necessidades educativas especiais, e às faixas etárias de cada criança. Neste sentido, Hortas (2013), afirma que, atualmente, as instituições de ensino são “espaços de significativos intercâmbios culturais, e como tal, diretamente envolvidas no acolhimento e integração de indivíduos de origens socioculturais diversas” (p.41).

Para além disto, identifiquei que as educadoras cooperantes entrevistadas possuem práticas inclusivas espontâneas, promovendo-as através da integração e apelo à participação de todas as crianças do grupo, mas também através de uma comunicação inclusiva. Assim, estas profissionais apresentam valores inclusivos nas suas práticas diárias, como o respeito, a compreensão, a aceitação e integração da diferença e a abertura para novas aprendizagens e conhecimentos. Estas estratégias apesar de não se encontrarem formalizadas e/ou explícitas, estão presentes no dia a dia das educadoras, constituindo-se assim como a base do seu trabalho com um grupo de crianças.

Enquanto futura educadora de infância também pretendo levar a cabo uma prática inclusiva de todas as crianças e agentes educativos. Acredito que através da inclusão posso promover uma prática justa e respeitadora de todas as diferenças proporcionando aprendizagens mais significativas, e a criação de um sentimento de respeito na criança. Assim, após esta investigação, considero que trabalhar com um grupo culturalmente heterogéneo não nos deve levar a criar estratégias demasiado diferenciadoras para que consigamos incluir todas as crianças, mas sim a adoção de uma postura de profundo respeito e aceitação para com todos. Tal como as educadoras cooperantes, concordo que ao sublinharmos demasiado as diferenças entre as crianças podemos marcá-las negativamente e, conseqüentemente, condicionar o seu relacionamento com outras pessoas que não as da sua cultura. Não obstante, pretendo reconhecer as diferenças e aceitar os diferentes aportes culturais (e.g., partilha de experiências culturais, interesses).

Deste modo, acredito que “a educação para a compreensão passa pelo conhecimento, pois não é possível compreender aquilo que não se conhece” (Carvalho et al., 2006, p.33).

Tendo por base os resultados obtidos, considero que foi possível cumprir os objetivos delineados inicialmente para a investigação e, ao mesmo tempo, compreender que as educadoras e as famílias têm representações culturais que se aproximam em alguns aspetos, mas que diferem noutros. Também com as crianças foi possível identificar o modo como estas encaram as diferenças existentes entre si e outras pessoas da sua idade, compreender aquilo que consideram importante para o seu dia-a-dia, bem como as opções culturais com que mais se identificam.

Concluída a apresentação e discussão dos resultados da minha investigação surgiram algumas questões que considero importantes para uma reflexão futura: **(i)** será que a naturalidade com que as educadoras de infância encaram o tema da diversidade cultural não está ligado ao facto de estarem habituadas a trabalhar num contexto multicultural, ou justifica-se apenas com os seus princípios e valores pessoais?; **(ii)** terão as crianças noção do impacto que as diferenças culturais provocam na aprendizagem/integração dos indivíduos ao longo da vida?; **(iii)** será que as famílias procuram conversar com os/as seus/suas educandos/as acerca das diferenças culturais que existem no nosso país/ instituição de ensino que frequentam? e **(iv)** a promoção de uma educação intercultural nas escolas será suficiente para diminuir as diferenças de oportunidades, a hostilização e o racismo perante aquilo que consideramos diferente? Todas estas questões, emergiram ao longo da minha investigação como curiosidades pessoais às quais não foi possível responder. Contudo, enquanto futura educadora de infância, pretendo encontrar respostas para as minhas dúvidas, através do contacto com outros profissionais de educação e antropólogos especializados nas realidades culturais existentes, com a permanência em contextos diferentes do da minha PPS II, mas também através de uma autorreflexão acerca da minha prática.

Em suma, e tal como Pedro, Pires e González (2007) afirmam,

a integração educativa não se manifesta apenas como um desafio que temos de assumir, mas como uma necessidade prioritária a que

temos de responder e uma conquista irrenunciável que nos afecta a todos: aos políticos, aos departamentos de administração e gestão escolar, mas igualmente a nós, aos professores, aos pais, aos alunos. Os fenómenos da imigração e da integração colocam-nos, pois, um vasto leque de questões a que temos de ir dando resposta imediata, de forma a pôr em marcha estratégias e intervenções educativas orientadas seriamente para a integração das crianças e jovens imigrantes na escola (p.242).

Por fim, o presente estudo tem como mais-valia a oportunidade de permitir a reflexão acerca das questões da multiculturalidade em educação de infância. Contudo, e reconhecendo as limitações desta pesquisa, trata-se de uma questão emergente da prática e com uma metodologia que pretendia compreender essa prática, sem veleidade de procurar desenvolver um estudo com pretensões de generalização de resultados, de controlo das variáveis ou dos erros de inferência. Assim, pretendia compreender e refletir acerca de uma realidade específica de modo a construir a minha identidade profissional e explorar caminhos para a minha prática futura.

4. CONSTRUÇÃO DA
PROFISSIONALIDADE DOCENTE
COMO EDUCADORA DE
INFÂNCIA EM CONTEXTO

| | ' ' | | ' ' |

Concluídas as PPS I e II, importa refletir acerca dos aspetos mais significativos para a minha aprendizagem e mencionar o impacto que esta experiência teve para a construção da minha identidade profissional, enquanto futura educadora de infância. Para Sarmiento (2015), “a identidade profissional é um processo social e humano, que se desenvolve na interação de cada um com o mundo e com o outro” (p.72) o que se traduz na importância que os estágios e os diferentes agentes educativos têm na nossa formação.

Deste modo, a existência de estágios profissionais em contextos diversificados e com diferentes faixas etárias, constitui-se como uma importante ferramenta para a formação de um/a profissional de educação (Figueira, 2017, p.56). Segundo a mesma autora, o período de formação inicial pode-se caracterizar como “a primeira fase de desenvolvimento pessoal e profissional e comprometida com o contexto social atual, num processo de desenvolvimento ao longo da vida” (Figueira, 2017, p.56).

No decorrer do meu percurso, fui sempre acompanhada por profissionais experientes (12 e 36 anos de carreira), o que me permitiu identificar diversas estratégias e valores que pretendo utilizar no futuro, enquanto educadora de infância, uma vez que as duas profissionais e respetivas equipas educativas contribuíram para a minha formação. Em ambos os contextos, o momento de leitura de histórias, marcou-me positivamente, uma vez que as duas educadoras recorriam a leituras dinâmicas com diferentes vozes e/ou acessórios, o que tornava o momento mais lúdico e do interesse das crianças, sendo que eu também pretendo privilegiar esta ação na minha prática profissional futura.

Relembrando as experiências vivenciadas no contexto de jardim de infância, destaco a postura da educadora cooperante perante um grupo multicultural. Esta profissional adotou sempre uma postura de respeito e compreensão para com todas as crianças e as suas famílias, recorrendo a estratégias implícitas para adequar a sua prática profissional a um contexto tão diversificado, baseando a sua ação nos princípios do respeito e aceitação da diferença. Assim, também eu, enquanto futura educadora de infância, pretendo criar estratégias que me permitam chegar a todos os agentes educativos de igual forma, sem distinções de etnia, idade, género, nacionalidade, entre outras. Importa destacar que tanto na PPS I como na PPS II, as equipas educativas

proporcionaram-me liberdade de atuação, o que contribuiu de forma bastante positiva para o meu crescimento enquanto futura educadora de infância.

Também as equipas educativas exteriores às salas onde decorreram os meus estágios, mostraram-se sempre disponíveis para me auxiliar no que fosse necessário, desde a partilha de materiais às ideias e/ou sugestões para melhorar a minha prática. Estes momentos, permitiram que, a médio e longo prazo, eu fosse adquirindo mais confiança com o grupo de crianças e com as equipas educativas, pedindo ajuda sempre que necessitasse.

Leite e Pinto (2016), afirmam que “o recurso ao trabalho colaborativo entre os diversos intervenientes das escolas geraria um currículo mais adequado a cada contexto e contribuiria para melhorar a aprendizagem dos alunos” (p.71). Neste sentido, outro aspeto que destaco como muito relevante para a minha formação foi o trabalho colaborativo desenvolvido entre a educadora e a assistente operacional do contexto de jardim de infância, mas também a articulação com as restantes educadoras da instituição. Todas as profissionais partilharam comigo situações ocorridas com o grupo ou com uma criança em particular, solicitando a minha opinião sempre que consideravam pertinente, o que contribuiu para que a minha integração na equipa e dinâmica da sala surgisse de forma espontânea. Ao longo dos dois estágios procurei desenvolver um trabalho colaborativo com ambas as equipas educativas, auxiliando-as sempre que necessário, procurando saber se precisavam de ajuda, e/ou se consideravam que eu deveria melhorar a minha postura em algum momento.

No que às minhas principais dificuldades diz respeito, posso destacar o facto de, em ambos os contextos, não ter conseguido criar uma relação de proximidade com as famílias, devido à pandemia viral que o país atravessa. Tanto no contexto de creche como no de jardim de infância, antes da pandemia, as famílias tinham uma participação ativa no dia-a-dia das crianças, entrando nas instituições, conversando com a equipa educativa, integrando momentos de atividades das salas, entre outros. Contudo, devido à redução de contactos imposta pela doença, estes momentos deixaram de se verificar, o que se traduziu num contacto menos próximo com as famílias. Deste modo, considero que a

minha postura e tentativa de aproximação às famílias não foi suficiente, ficando aquém das minhas expectativas iniciais.

Este aspeto leva-me a refletir acerca das minhas intencionalidades inicialmente delineadas para com as crianças, famílias e equipa educativa (capítulo 2, subcapítulo 2.1). Ao contrário das intenções criadas na ótica das crianças e da equipa educativa, que foram alcançadas com muito sucesso, e tal como referi no parágrafo anterior, o contacto estabelecido para com as famílias não foi suficiente para criar uma relação de proximidade e confiança, o que me deixa um pouco desiludida, uma vez que poderia ter refletido sobre outro tipo de estratégias a adotar. Contudo, na minha prática profissional futura, pretendo estabelecer uma relação de proximidade e respeito para com as famílias do meu grupo de crianças, inserindo-as nas rotinas diárias da sala, apelando à sua participação em momentos diversos e não apenas em épocas festivas.

Apesar deste aspeto menos positivo, continuarei a considerar estas intencionalidades para a minha prática profissional futura, uma vez que acredito serem as que mais se enquadram na educadora que pretendo ser.

Outra dificuldade sentida no decorrer do estágio, mais especificamente no contexto de jardim de infância, diz respeito às crianças com perturbação do espectro do autismo (PEA). Uma vez que nunca tinha contactado com crianças autistas, inicialmente sentia-me muito desorientada quanto à forma como deveria atuar e que adaptações deveria fazer à minha prática, a fim de as incluir em todos os momentos de atividade e, consequentemente, proporcionar-lhes aprendizagens significativas. No entanto, toda a equipa educativa da sala me apoiou, explicando-me as especificidades de cada criança e algumas estratégias utilizadas para trabalhar com elas. Também a existência de uma unidade curricular destinada a abordar as necessidades educativas especiais no último ano da minha formação, foi importante para compreender melhor as crianças. Esta partilha de conhecimentos permitiu-me colocar em prática algumas das estratégias mencionadas, o que se revelou positivo e enriquecedor para a minha prática. Deste modo, segundo Nunes e Madureira (2015), a adoção de uma educação inclusiva “implica uma educação de qualidade, na qual para além de se valorizarem e respeitarem as características, interesses

e necessidades individuais, se procura contribuir para o desenvolvimento de competências facilitadoras da participação e da cidadania” (p.28).

Quanto aos momentos enriquecedores da minha prática, considero que a realização de reflexões semanais, se constituiu como um contributo importante para a minha aprendizagem e crescimento, quanto ao nível da organização e sistematização de conceitos. Assim, a sua realização semanal permitiu-me refletir, investigar e enriquecer o meu conhecimento pessoal acerca de temas que considerava importantes para a minha prática educativa, nomeadamente a importância das diversas áreas de conteúdo para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças, a adoção de uma prática interdisciplinar, a importância do espaço exterior ou a relação escola-família. Paralelamente a estas reflexões, após cada atividade realizada com o grupo de crianças, também refleti sobre o seu decurso, quais os aspetos que correram melhor e pior, como poderia melhorar na atividade seguinte e qual a reação das crianças a cada momento proposto por mim.

Para além destes momentos reflexivos, diária e semanalmente, recolhi notas de campo, nas quais registei todas as situações e momentos que considerei serem importantes, e que mais tarde me auxiliaram na seleção do tema das reflexões semanais e da investigação desenvolvida. Nesta linha de pensamento, Perrenoud (1993), afirma que

se o professor tem pouco tempo para reflectir no próprio momento da acção, pode, em contrapartida, com a cabeça mais desanuviada, relembrar e debruçar-se sobre os acontecimentos do dia ... não pode ser simplesmente esquecido sem que antes se proceda a um trabalho de compreensão e reinterpretação (p.44).

Assim, posso afirmar que todos os aspetos mencionados contribuiriam positivamente para a minha identidade profissional futura, mas também para compreender que educadora pretendo ser e quais os valores e princípios que estão na base da minha ação.

Simultaneamente, planeei e desenvolvi uma investigação acerca da diversidade cultural no jardim de infância, com o objetivo de compreender e identificar as representações culturais de educadoras, crianças e famílias. Esta pesquisa permitiu-me

alargar o meu conhecimento acerca do tema selecionado, através da seleção de bibliografia pertinente, reconhecer as estratégias utilizadas pelas educadoras para a promoção de uma educação inclusiva, compreender o posicionamento das crianças e das famílias perante a diversidade e colocar questões que serão alvo de uma reflexão futura. Realizar este estudo também enriqueceu as minhas capacidades investigativas, uma vez que foi necessário seguir e respeitar as fases sequenciais de uma investigação.

Concluído o último estágio da minha formação, considero que a dimensão mais significativa foi a relação estabelecida com as crianças e com a equipa educativa da sala e da instituição. Quanto às crianças, fiquei agradavelmente surpreendida pela forma natural como reagem à diferença e como acolhem todo o tipo de crianças com necessidades educativas especiais (NEE), a sua autonomia, entreajuda, partilha e carinho que tem umas com as outras e para com os adultos. Já a equipa educativa mostrou-me que quando se trabalha com um objetivo comum, se respeita cada um e as suas especificidades e nos permitimos a aprender cada vez mais, os resultados serão sempre positivos.

Em jeito de conclusão, e com a consciência da responsabilidade e importância que a educação pré-escolar acarreta para o desenvolvimento das crianças, pretendo “proporcionar a alunos com dificuldades uma educação tão comum quanto possível, considera[r] as especificidades de cada aluno de modo a evitar a sua segregação e implementa[r] novas soluções para responder às necessidades de todos”, a fim de “construir uma escola livre de qualquer tipo de discriminação, em que o essencial é assegurar o direito à educação e responder “à singularidade da pessoa” (López, 2012, citado por Nunes e Madureira, 2015, p.29).

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

| | ' ' | | ' ' |

A concretização do presente relatório reflete as aprendizagens decorridas na minha Prática Profissional Supervisionada II, bem como o desenvolvimento das minhas capacidades investigativas e reflexivas, enquanto futura educadora de infância.

Segundo Linhares e colegas (2014), as práticas supervisionadas caracterizam-se “por uma atividade didática pedagógica de ordem social, que proporciona ao aluno a participação em situações reais, em que este terá a oportunidade de desenvolver um trabalho relacionado com sua futura profissão” (p.123). Assim, através das PPS I e II, foi possível contactar com diferentes práticas pedagógicas e grupos de crianças, o que contribuiu para a minha construção de identidade profissional.

Dillenburg e Caetano (2016), referem que quando um/a educador/a de infância reflete sobre a sua própria prática “o conhecimento amplia-se, analisa-se, reestrutura-se e adquirem-se novos conhecimentos que podem vir a ser úteis em situações futuras” (p.99). Neste sentido, considero que a realização destes estágios, para além de nos ajudar a identificar a nossa área de atuação como educadores(as) de infância, concede-nos uma capacidade reflexiva muito importante para a nossa prática profissional futura.

No que à investigação desenvolvida diz respeito, esta permitiu-me identificar possíveis estratégias a ter em conta com um grupo de crianças multicultural, bem como a valorizar ainda mais essa diversidade. A sua realização também me ajudou a compreender que nem sempre é necessário um/a educador/a de infância possuir estratégias formais quanto à inclusão de diferentes culturas e de crianças com necessidades educativas especiais (NEE) no jardim de infância, uma vez que estas podem ser espontâneas, e que a postura com que, à partida, encaramos a diversidade, é determinante para o sucesso ou fracasso da educação que pretendemos transmitir.

A principal dificuldade no decorrer do estudo, foi a adoção de uma autodisciplina e de uma postura não crítica, no que respeita às representações culturais dos participantes. Enquanto seres humanos possuímos valores e crenças individuais que, por vezes, nos fazem julgar o outro sem primeiro procurar conhecê-lo e/ou compreendê-lo e, através da minha investigação e da leitura de bibliografia pertinente, compreendi que há inúmeros fatores que nos diferem do outro, mas também vários que nos aproximam.

Para Pedro, Pires e González (2007), “a educação intercultural preconiza o viver o cruzamento de culturas em transformação mútua, numa sociedade de direitos reais e efectivos”, na qual as identidades individuais e sociais “passa[m] por um processo de construção permanente, que aceita[m] as diversas influências e se alicerça[m] nas semelhanças, nas diferenças, nas vontades conjugadas de construir uma sociedade mais justa e no sentido de pertença comum à humanidade” (p.236). Assim, creio que a empatia deverá ser uma das ferramentas mais importantes quando contactamos com a diferença, seja ela de espécie for.

Com esta investigação surgiram algumas questões que considero serem importantes para uma reflexão futura e às quais pretendo encontrar respostas. Ferreira (2010), afirma que a formação de um/a educador/a não pode terminar com a conclusão do percurso académico e, por isso, deve fortalecer-se de forma contínua, possibilitando “que o educador seja capaz de desenvolver sua autonomia crítica e seu saber reflexivo de forma eficaz e construtora.” (p.2). Este autor destaca ainda que o principal objetivo desta formação é “que o resultado seja traduzido em um profissional dinâmico, com formação permanente, cooperativo, reflexivo, investigador, pois esta é a essência do conhecimento pedagógico” (Ferreira, 2010, p.5).

Por último, enquanto futura educadora de infância pretendo investir numa formação contínua que me permita consolidar saberes já adquiridos e adquirir novos conhecimentos, adotando assim uma postura “de querer saber sempre mais, numa eterna vontade de aprender para partilhar” (Ferreira, 2010, p.7).

REFERÊNCIAS

| | ' ' | | ' ' |

- Argêncio, S., M., C., L. (2018). “Valorizamos e ouvimos as crianças pequenas?” Representações sociais de educadoras de infância e auxiliares de uma creche. In S. Torres (Ed.), *Educação e práticas pedagógicas com crianças dos 0 aos 3 anos*. (pp. 469-529). Lisboa: CIED.
- Aires, L. (2015). *Paradigma qualitativo e práticas de investigação educacional*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Bogdan, R. C. & Biklen, S. K. (1994). *Investigação qualitativa em educação: Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Cardona, M. J., Nogueira, C., Vieira, C., Uva, M. & Tavares, T. C. (2015). *Guião de Educação Género e Cidadania: pré-escolar*. Comissão para a Cidadania e a Igualdade de Género. <http://www.cig.gov.pt/documentação-de-referencia/doc/>
- Carvalho, C. M. R. C. S., Boléo, M. L. T. P. & Nunes, T. P. B. S. (2006). *Cooperação Família-Escola: Um Estudo de Situações de Famílias Imigrantes na sua Relação com a Escola*. ACIME- Alto Comissariado para a Imigração e Minorias Étnicas. Cultura. (s.d). In *Dicionário Priberam da Língua Portuguesa*. Consultado a 18 de maio de 2021 em <https://dicionario.priberam.org/cultura>
- Dillenburg, J., D., & Caetano, M., R. (2016, janeiro/junho). A supervisão pedagógica promovendo práticas reflexivas como instrumento da formação docente na educação infantil. *Revista Académica Licencia&acturas*, pp. 98-107
- Direção-Geral da Educação (s.d). *Educação Intercultural*. <https://www.dge.mec.pt/educacao-intercultural#>
- Fernandes, N. & Tomás, C. (2011). Questões conceptuais, metodológicas e éticas na investigação com crianças em Portugal. In European Sociological Association (Eds.), *Congress proceedings 10th Conference of the European Sociological Association* (pp. 1-18). Geneva: ESA.
- Ferreira, J. A. (2010). Formação continuada e seus reflexos na prática dos educadores. *Revista Científica Online*, 3(1), 1-11 http://www.atenas.edu.br/uniatenas/iniciacaoCientifica/artigos_cientificos/paracatu/7/2010

- Figueira, S. (2017). *O lugar da prática pedagógica na formação de educadores de infância nos cursos reorganizados no âmbito do processo de bolonha*. [Dissertação de doutoramento, Universidade de Lisboa]. Repositório da Universidade de Lisboa. <http://hdl.handle.net/10451/28332>
- Fonseca, V., Rodrigues, E. & Dias, I. (2015). A planificação em creche: evidências da prática (Portugal). *Zero-a-seis*, 17(32), 154-169.
- Fuertes, M. (2020, 28 de outubro). *Como estabelecer parcerias colaborativas eficazes com as famílias*. Primeiros Anos. <http://primeirosanos.iscte-iul.pt/2020/10/28/como-estabelecer-parcerias-colaborativas-eficazes-com-as-familias/>
- Hortas, M. J. (2013). *Educação e Imigração: a integração dos alunos imigrantes nas escolas do ensino básico do centro histórico de lisboa*. Alto Comissariado para a Imigração e Diálogo Intercultural (ACIDI, I.P.) <https://www.om.acm.gov.pt/documents/58428/177157/ESTUDO+50.pdf/6530c8a9-b43f-4bf5-99e4-678312b1c994>
- Leite, C. & Pinto, C. (2016). O trabalho colaborativo entre os professores no quotidiano escolar: condições para a sua existência e sustentabilidade. *Educação, Sociedade & Culturas*, 48, 69-91.
- Linhares, P. C. A., Irineu, T. H. S., Figueiredo, J. P. & Sousa, T. P. (2014). A importância da escola, aluno, estágio supervisionado e todo o processo educacional na formação inicial do professor. *Revista Terceiro Incluído*, 4(2), 115-127. <https://www.revistas.ufg.br/teri/article/view/35258/18479>
- Marques, J. F. & Borges, M. G. (2012). Educação Inter/Multicultural no Jardim de Infância- os livros infantis e as suas imagens de alteridade. *Educação, Sociedade & Culturas*, (36), 81-102. <http://hdl.handle.net/10400.1/4270>
- Martins, T. (2014). *A importância do envolvimento da família na creche e no jardim de infância*. [Dissertação de mestrado, Escola Superior de Educação de Lisboa]. Repositório Científico do Instituto Politécnico de Lisboa. <http://hdl.handle.net/10400.21/3962>

- Meirinhos, M. & Osório, A. (2010). O estudo de caso como estratégia de investigação em educação. *EduSer*, 2(2), 49-65.
- Monteiro, C. & Delgado, A. (2014). Crianças, brincar, culturas da infância e cultura lúdica: Uma análise dos estudos da infância. *Saber & Educar*, 19, 107-114.
- Moreira, A. F. B. & Candau, V. M. (2003). Educação escolar e cultura(s): construindo caminhos. *Revista Brasileira de Educação*, (23).
<http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782003000200012>
- Nunes, C. & Madureira, I. (2015). *Desenho Universal para a Aprendizagem: Construindo práticas pedagógicas inclusivas*. Repositório Científico do Instituto Politécnico de Lisboa. <http://hdl.handle.net/10400.21/5211>
- Oliveira, M. (2014). *Envolvimento parental em creche*. [Dissertação de mestrado, Universidade do Minho]. Repositório da Universidade do Minho. <http://hdl.handle.net/1822/35911>
- Parente, C. (2004). *A construção de práticas alternativas de avaliação na pedagogia da infância: sete jornadas de aprendizagem*. [Dissertação de Doutoramento, Instituto de Estudos da Criança]. Repositório da Universidade do Minho. <http://hdl.handle.net/1822/888>
- Portugal, G. (2000). Educação de bebés em creche. Perspetivas de formação teóricas e práticas. *Revista do GEDEI*, 1, 85-105.
- Pedro, A., Pires, L. & González, R. C. (2007). *Contributos da Educação Intercultural na Construção de uma Sociedade Pluralista e Democrática numa Perspectiva Comparada- Portugal e Espanha*. Repositório Institucional da Universidade Fernando Pessoa. <http://hdl.handle.net/10284/1818>
- Perrenoud, P. (1993). *Práticas Pedagógicas, Profissão Docente e Formação: perspetivas sociológicas*. Publicações Dom Quixote: Lisboa.
- Portugal, G. (2000). Educação de bebés em creche. Perspetivas de formação teóricas e práticas. *Revista do GEDEI*, 1, 85-105.
- Projeto Curricular de Grupo. (2020-2021). *Texto policopiado*
- Projeto Educativo. (2018-2021). *Texto policopiado*

- Quaresma, M. (2018). *Brincar e planificar com as crianças em educação pré-escolar*. [Dissertação de mestrado, Escola Superior de Educação Jean Piaget]. Repositório Comum. <http://hdl.handle.net/10400.26/23874>
- Queirós, J. & Rodrigues, V. (2006, março). «*Não, não somos jornalistas*». *Uma introdução à utilização do diário de campo e da fotografia na pesquisa sociológica*. Comunicação apresentada na Conferência Etnografias em Contexto Urbano: quatro estudos de caso, Porto
- Sarmiento, T. (2015). Identidades profissionais e contextos de trabalho na educação de infância. In F. I. Ferreira & C. I. Anjos (Org.), *Educação de Infância: formação, identidades e desenvolvimento profissional* (pp. 69-86). Maceió: De Facto Editores. <http://hdl.handle.net/1822/52612>
- Silva, I. (2013). Dilemas e problemas da avaliação nas primeiras idades. In M. J. Cardona & C. M. Guimarães (Coords.), *Avaliação na Educação de Infância* (pp. 151-170). Viseu: Psicosoma.
- Silva, I. L. (Coord.), Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação, Direção-Geral da Educação.
https://www.dge.mec.pt/ocepe/sites/default/files/Orientacoes_Curriculares.pdf
- Souta, L. (1997). *Multiculturalidade & Educação*. Repositório Comum. <http://hdl.handle.net/10400.26/6183>
- Tuzzo, S. A. & Braga, C. F. (2016). O processo de triangulação da pesquisa qualitativa: O metafenômeno como gênese. *Revista Pesquisa Qualitativa*, 4(5), 140-158.

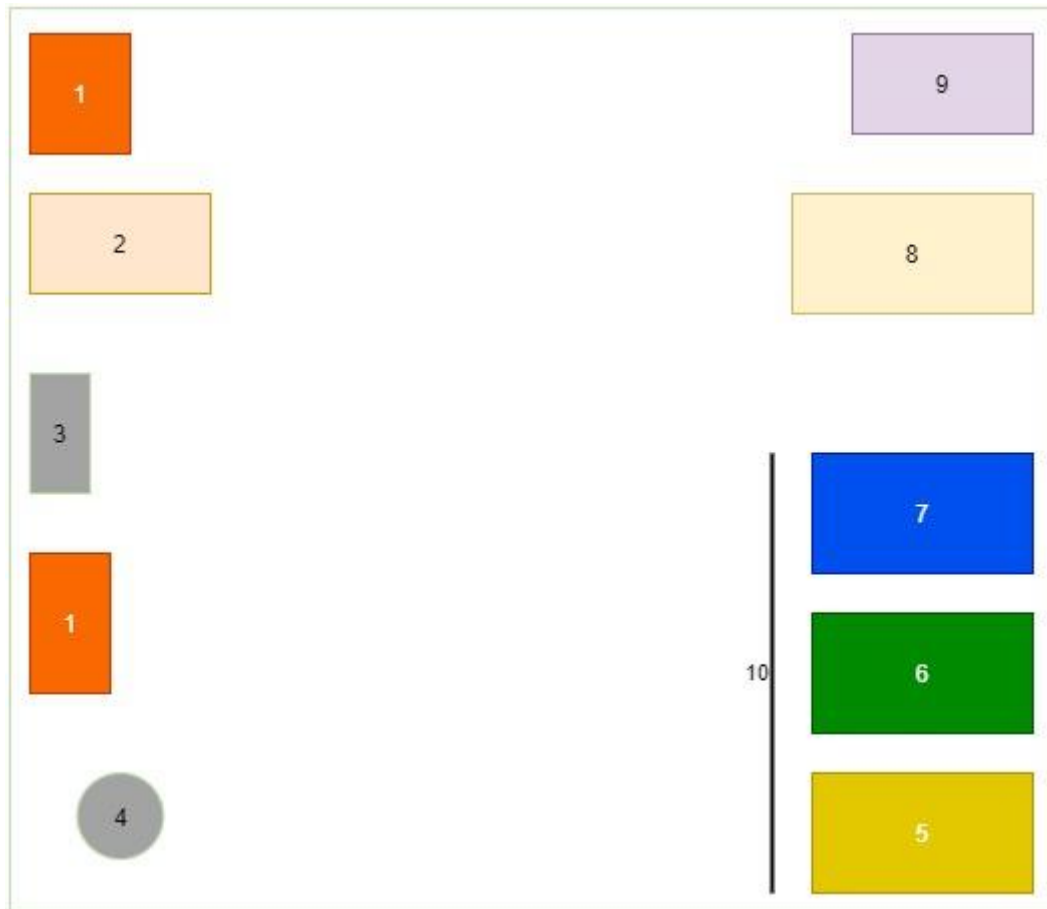
ANEXOS

| | ' ' | | ' ' |

ANEXO A
Portefólio da Prática
Profissional
Supervisionada II
(documento à parte)

| | ' ' | | ' ' |

ANEXO B
Planta do Jardim de
Infância
| | ' ' | | ' ' |

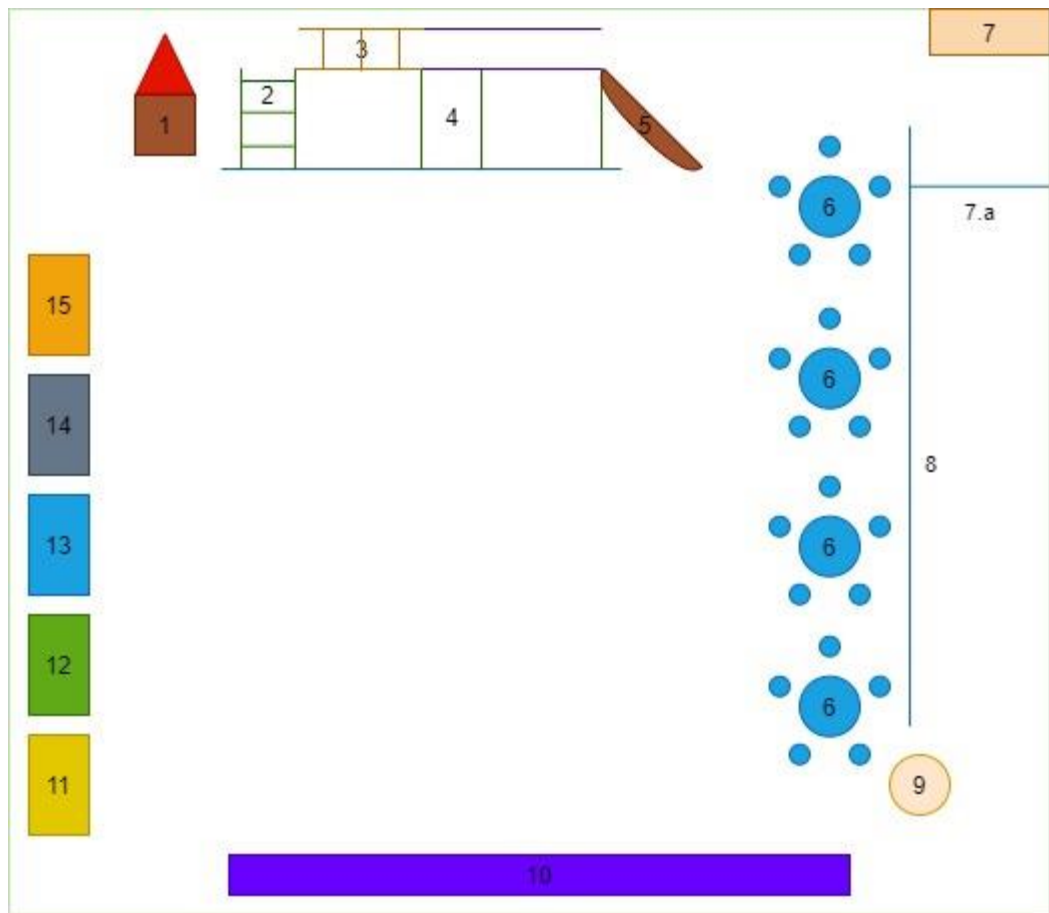


Legenda:

1. Cacifos dos adultos e das crianças
2. Entrada
3. Casas de banho
4. Triciclos
5. Sala Amarela
6. Sala Verde
7. Sala Azul
8. Sala 1º Ano
9. Sala Professores
10. Bancos

ANEXO C
Planta do Recreio
Exterior do Jardim de
Infância

| " | | " |

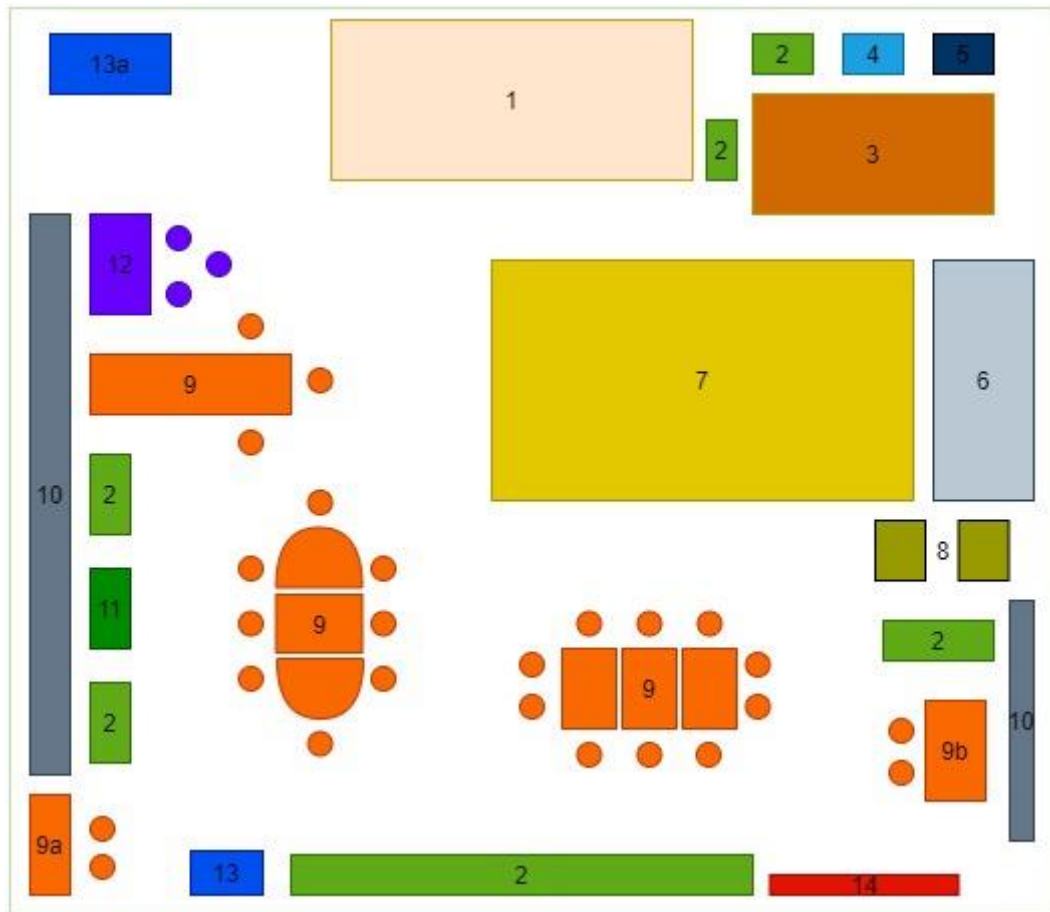


Legenda:

1. Casa
2. Escada
3. Caminho de cordas
4. Parede de escalada
5. Escorrega
6. Árvores rodeadas de pneus
7. Portão de entrada/saída do Jardim de Infância
 - 7.a. Portão interior
8. Muro
9. Pneus
10. Vasos de Plantas
11. Sala Amarela
12. Sala Verde
13. Sala Azul
14. Sala 1ºano
15. Sala de professores

ANEXO D
Planta da Sala Amarela

|' '' | | ''



Legenda:

- | | |
|---|--|
| 1. Casinha | 10. Quadros de exposição dos trabalhos |
| 2. Armários de arrumação/ Estantes de arrumação | 11. Mesa de Luz |
| 3. Tapete da garagem | 12. Biblioteca |
| 4. Casinha Pequena | 13. Porta de entrada da sala |
| 5. Garagem (carros) | 13.a. Porta de saída para o recreio exterior |
| 6. Quadro de escrita | 14. Lavatório |
| 7. Tapete | |
| 8. Quadros dos números | |
| 9. Mesas e cadeiras | |
| 9.a. Mesa do peixe | |
| 9.b. Mesa da areia | |

ANEXO E
Caracterização das áreas
da Sala Amarela

| ' ' | | ' ' |

Grandes Áreas	Pequenas Áreas	Nº de crianças por área	Materiais	Atividades	Dinâmicas	Avaliação das interações	Regras
Zona das Mesas	Mesas	20	6 mesas; 20 cadeiras	Jogos de mesa; Atividades de natureza diversa (desenhos, fichas, digitinta...).	Atividades realizadas, maioritariamente de forma individual, com a supervisão da educadora. Os jogos de mesa realizam-se tanto em grupo como individualmente	Interações positivas e com realização de jogos em pequenos grupos (2 a 3 crianças).	Para além da zona das mesas e do tapete, nas quais as crianças têm lugares marcados, e do número de crianças permitido em cada área, imperam as regras de bom comportamento e partilha de objetos em todos os espaços da sala.
Zona do Brincar	Quadro	2	1 quadro branco; 10 canetas	Contagem das crianças presentes; Representação do tempo meteorológico; Desenhos livres.	Atividades realizadas em grande grupo (rotinas) e em pequeno grupo (desenhos).	As interações são positivas e não se registam momentos de conflito.	
	Garagem	3	1 Tapete com uma pista de automóveis; Peças de madeira para a construção de pistas; Veículos diversos	Construção de pistas de automóveis; Manipulação de veículos diversos.	Brincadeiras realizadas individualmente ou em pequenos grupos.	Identificam-se alguns conflitos, especialmente na partilha dos veículos.	
	Casinha pequena	2	Casinha de madeira com dois andares; Bonecos	Manipulação de bonecos entre os vários andares da casinha; Faz-de-conta	Brincadeiras realizadas, muitas vezes, individualmente.	As interações são positivas e não se registam momentos de conflito.	
	Casinha	4	1 mesa; 4 cadeiras, tábua de passar a ferro; cozinha; roupas, sapatos e malas diversas; estojo de médico	Simular as tarefas realizadas em casa pelas famílias (cozinhar, passar a ferro, arrumar a casa, trocar de roupa...).	Brincadeiras realizadas em pequenos grupos de crianças.	Geralmente, registam-se alguns conflitos decorrentes da não partilha de objetos.	
	Biblioteca	3	3 cadeiras de verga; livros diversos	Manipulação e visualização de livros.	Brincadeiras realizadas em grupos de 2 a 3 crianças.	As interações são positivas e não se registam momentos de conflito.	

	Jogos de Mesa	-	6 mesas; 20 cadeiras; jogos de tabuleiro/construção/puzzles	Manipulação de jogos de encaixe, de tabuleiro, de construção e/ou puzzles.	Brincadeiras realizadas em pequeno e grande grupo, e individualmente.	Registam-se pequenos conflitos, essencialmente porque várias crianças querem o mesmo jogo.
	Mesa de Luz	2	1 mesa; uma caixa transparente com areia; duas cadeiras; pauzinhos de gelado	Observação e identificação das diferentes cores da luz; manipulação da areia com as mãos e/ou pauzinhos de gelado.	Brincadeiras realizadas com 1 a 2 crianças.	As interações são positivas e não se registam momentos de conflito.
	Areia Mágica	3	1 mesa; 2 cadeiras; areia mágica; formas; uma pá	Manipulação da areia com recuso a formas diversas; Construção de figuras com areia.	Brincadeiras realizadas, muitas vezes, individualmente.	As interações são positivas e não se registam momentos de conflito.
Zona do Tapete	Tapete	6	Tapete amarelo com tecido plastificado; jogos de construção	Realização da rotina da manhã, da hora do relaxamento e de “jogos do tapete” (jogos de construção)	Brincadeiras realizadas, em grande parte dos momentos, em pequenos grupos, embora também possam ser realizadas individualmente.	Registam-se pequenos conflitos, decorrentes do número de crianças permitido nesta zona.

ANEXO F
Caracterização do grupo
de crianças

| | ' ' | | ' ' |

Crianças	Género	Idade	Nacionalidade	Percurso Institucional	Gostos/ Interesses ³	Aspetos desenvolvimentais
A. L	Masculino	5	Portuguesa	Jardim de Infância	Pintar	É capaz de se vestir e despir sozinho e autónomo nas suas necessidades básicas.
A. M	Feminino	5	Portuguesa	Jardim de Infância	Puzzles	É capaz de se vestir e despir sozinha e autónoma nas suas necessidades básicas.
A. R. F	Feminino	5	Portuguesa	Jardim de Infância	Arco-íris e Unicórnios	Apresenta algumas dificuldades ao nível da articulação. É capaz de se vestir e despir sozinha e autónoma nas suas necessidades básicas.
A. B	Feminino	5	Portuguesa	-	Legos	É capaz de se vestir e despir sozinha e autónoma nas suas necessidades básicas.
C. C	Feminino	6	Portuguesa	Jardim de Infância	Bichinhos de conta	É capaz de se vestir e despir sozinha autónoma nas suas necessidades básicas.
D. G	Feminino	4	Portuguesa	-	Zona da Casinha	Encontra-se a adquirir autonomia para se vestir e despir sozinha.
E. T	Feminino	4	Cabo Verdiana	-	Fazer desenhos no quadro	É capaz de se vestir e despir sozinha autónoma nas suas necessidades básicas.
F. N	Masculino	5	Cabo Verdiana	-	Legos	Encontra-se a iniciar o processo de aquisição de autonomia em tarefas como vestir e despir o casaco.
F. M	Masculino	5	Portuguesa	Creche e Jardim de Infância	Veículos	Criança diagnosticada com uma perturbação do espectro do autismo. Apresenta predisposição para a concretização de novas atividades. Encontra-se numa fase de aprendizagem de novos conceitos.

³ Os gostos/interesses individuais das crianças foram recolhidos através de conversas informais com estas: “Enquanto as crianças brincavam livremente pelo espaço da sala, aproveitei para falar com cada uma e questioná-las acerca dos seus principais gostos e interesses pessoais” (nota de campo do dia 12/01/2021).

J. N	Masculino	5	Portuguesa	Creche e Jardim de Infância	Puzzles	É capaz de se vestir e despir sozinho e autónomo nas suas necessidades básicas.
J. B	Feminino	4	Portuguesa	-	Brincar na área da casinha	Encontra-se a adquirir autonomia para se vestir e despir sozinho e autónoma nas suas necessidades básicas.
L. J	Feminino	4	Portuguesa	Creche e Jardim de Infância	Legos	É capaz de se vestir e despir sozinho e autónoma nas suas necessidades básicas.
M. B	Feminino	5	Portuguesa	Jardim de Infância	Puzzles	Apresenta várias dificuldades ao nível da linguagem. Encontra-se a iniciar o processo de autonomia em tarefas como vestir e despir o casaco.
M. Br	Feminino	4	Guineense	-	Jogos de mesa	É capaz de se vestir e despir sozinho e autónoma nas suas necessidades básicas.
M. C. R	Feminino	4	Portuguesa	Creche e Jardim de Infância	Legos	Encontra-se a adquirir autonomia para se vestir e despir sozinho.
N. M	Masculino	5	Cabo Verdiana	Jardim de Infância	Desenhar corações e brincar na areia	Apresenta dificuldades ao nível da regulação comportamental e uma forte oposição à figura adulta. É capaz de se vestir e despir sozinho e autónomo nas suas necessidades básicas.
R. I	Feminino	5	Portuguesa	Jardim de Infância	Brincar na área da casinha	É capaz de se vestir e despir sozinho e autónoma nas suas necessidades básicas.
S. S	Feminino	4	Guineense	-	-	Não comunica verbalmente.
S. M	Masculino	6	Angolana	Jardim de Infância	Legos	É capaz de se vestir e despir sozinho e autónomo nas suas necessidades básicas.
T. S	Masculino	5	Portuguesa	Jardim de Infância	Animais	Criança diagnosticada com uma perturbação do espectro do autismo. Apresenta dificuldades de concretização autónoma das tarefas solicitadas. Encontra-se a iniciar o processo de autonomia em tarefas como vestir e despir o casaco e na alimentação.

ANEXO G
Caracterização das
famílias das crianças






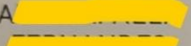






| | ' ' | | ' ' |

Crianças	Nacionalidade		Habilitações Académicas		Profissão		Idades		Nº de Irmãos
	Pai	Mãe	Pai	Mãe	Pai	Mãe	Pai	Mãe	
A. L	Portuguesa	Portuguesa	10º	12º	Técnico de gás	Técnica de Farmácia	38	36	1
A.M	Portuguesa	Portuguesa	12º	9º	Vigilante	Supervisora de caixa	34	34	2
A. R. F	Portuguesa	Portuguesa	12º	Licenciatura	Militar	Desempregada	46	45	1
A. B	Guineense	Guineense	-	9º	-	Copeira	52	39	3
C. C	Portuguesa	Portuguesa	9º	12º	-	Operadora de supermercado	27	30	1
D. G	Ucraniana	Ucraniana	-	-	-	Desempregada	49	47	2
E. T	Cabo Verdiana	Cabo Verdiana	-	8º	-	Doméstica	37	34	-
F. N	Cabo Verdiana	Cabo Verdiana	-	-	-	Desempregada	36	-	-
F. M	Portuguesa	Portuguesa	9º	12º	Ajudante pedreiro	Ajudante cozinha	29	28	-
J. N	Portuguesa	Portuguesa	-	12º	-	Auxiliar ação direta	-	31	-
J. B	Portuguesa	Portuguesa	12º	12º	Rececionista	Administrativa	40	41	-
L. J	Portuguesa	Portuguesa	Licenciatura	Licenciatura	Gestor seguros	Agente seguros	41	39	1
M. B	Portuguesa	Portuguesa	9º	Licenciatura	Carpinteiro	Analista informática	44	38	1
M. Br	Guineense	Guineense	-	-	-	Doméstica	67	48	4
M. C. R.	Portuguesa	Portuguesa	Licenciatura	Mestrado	Contabilista	Professora	51	41	-
N. M	Cabo Verdiana	Cabo Verdiana	-	-	Jardineiro	Empregada de balcão	33	25	1
R. I	Guineense	Guineense	-	-	-	Desempregada	47	40	1
S. S	Guineense	Guineense	11º	11º	Graxista	Empregada de limpeza	42	33	-
S. M	Angolana	Angolana	12º	Licenciatura	Comercial de vendas	Desempregada	41	45	3
T. S	Portuguesa	Portuguesa	12º	Licenciatura	Trabalhador Independente	Trabalhador independente	42	31	1










ANEXO H
Consentimento informado
para a captação de
registos fotográficos
preenchido pelas crianças

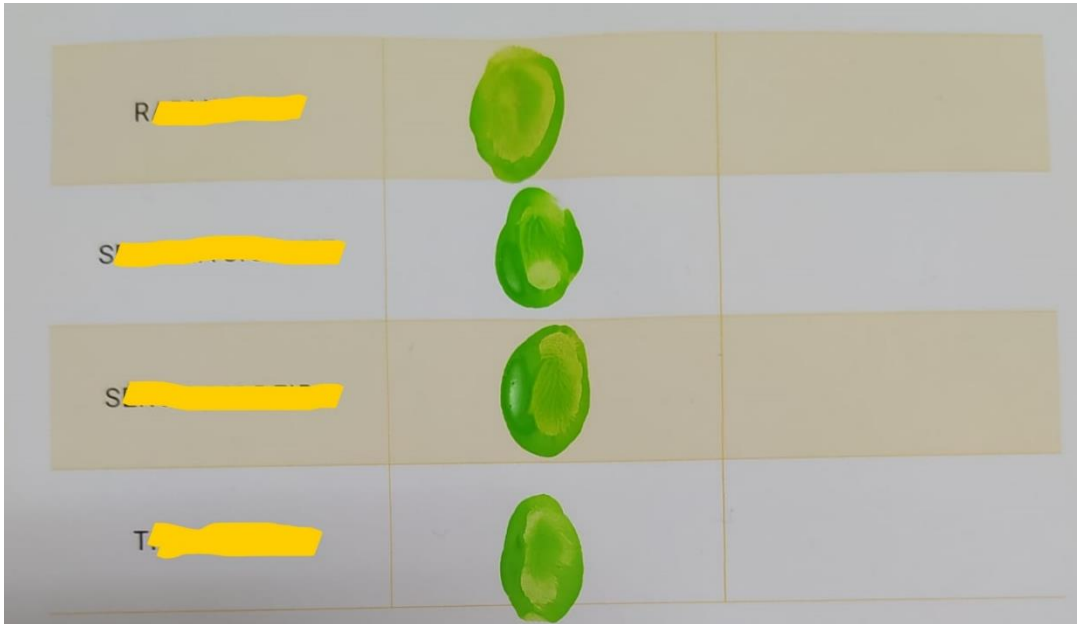
| | ' ' | | ' ' |

Deixo que a Matilde me tire fotografias¹

Nome da criança		
A. 		
A. 		
A. 		
A. 		
C. 		
D. 		
E. 		

¹ Colocar a impressão digital da criança na cara feliz caso ela autorize ou, na cara triste se não autorizar.

F [redacted]		
F [redacted]		
J [redacted]		
J [redacted]		
L [redacted]		
M [redacted]		
M [redacted]		
M [redacted]		
N [redacted]		



ANEXO I
Carta de Apresentação às
famílias
| | ' ' | | ' ' |



Olá famílias!

O meu nome é Matilde Braz, e sou aluna da Escola Superior de Educação de Lisboa. Encontro-me a frequentar o segundo ano do Mestrado em Educação Pré-Escolar, e estarei na Sala Amarela a realizar um estágio profissional supervisionado até ao dia 12 de Março de 2021.

No decorrer deste período, irei acompanhar o dia a dia das vossas crianças, promover atividades que contribuam para o seu correto desenvolvimento, transmitindo sempre os meus saberes e conhecimentos. Importa referir que todas as informações utilizadas durante o estágio serão sempre codificadas e confidenciais a fim de garantir a privacidade das crianças, da equipa educativa e da instituição.

Encontro-me ao vosso dispor para qualquer esclarecimento.

Cordialmente,
Matilde Braz

ANEXO J
Sorteio das crianças
participantes na
investigação

| " | | " "

Sorteio de nomes

Data e hora do sorteio: Quinta-feira, 18 de março de 2021 17:43

Tipo de sorteio: Sorteio de nomes

Quantidade de nomes no resultado: 2

Quantidade de nomes no sorteio: 7

Resultado: E.T – J.B

Crianças, com quatro anos de idade, selecionadas para participar na investigação

Sorteio de nomes

Data e hora do sorteio: Quinta-feira, 18 de março de 2021 17:46

Tipo de sorteio: Sorteio de nomes

Quantidade de nomes no resultado: 2

Quantidade de nomes no sorteio: 11

Resultado: A.B – A.M

Crianças, com cinco anos de idade, selecionadas para participar na investigação

ANEXO K
Roteiro ético e
metodológico

| | ' ' | | ' ' |

Princípios Éticos e deontológicos no trabalho de investigação com crianças (Tomás, 2011)	Prática Profissional Supervisionada II	Carta de Princípios para uma Ética Profissional (APEI, 2011)
<p>1. Objetivos do trabalho</p>	<p>Aquando da entrada para a organização socioeducativa, senti a necessidade de me apresentar, tanto à equipa educativa com a qual iria desenvolver a minha PPS II, ao grupo de crianças e às suas famílias.</p> <p>Deste modo, no primeiro dia de estágio, a coordenadora pedagógica e as restantes educadoras acolheram-me, apresentando-me os vários espaços da escola e a sala onde eu iria ficar. Entrei para a sala amarela e a educadora cooperante explicou ao grupo de crianças a razão da minha permanência na sala: “A educadora F. apresentou-me ao grupo, dizendo o meu nome e o que eu iria fazer: aprender a ser educadora de infância, tal como ela.” (nota de campo de 9 de novembro de 2020).</p> <p>De seguida, estabeleci alguns contactos com as crianças, embora com algum distanciamento nas suas brincadeiras, a fim de não impor bruscamente a minha presença, com as suas famílias e com a equipa educativa da sala. O contacto com as famílias ficou aquém das minhas expectativas, devido à pandemia viral que o país atravessa.</p> <p>Com o objetivo de me dar a conhecer a todas as famílias das crianças, redigi uma carta de apresentação (Anexo F), na qual referi o meu nome, curso, escola, período da PPS II e o motivo pelo qual me encontrava ali.</p>	<p>Compromisso com as crianças:</p> <p>(i) “Respeitar cada criança, independentemente da sua religião, género, etnia, cultura, estrato social e situação específica do seu desenvolvimento, numa perspectiva de inclusão e de igualdade de oportunidades, promovendo e divulgando os direitos consignados na Convenção Internacional dos Direitos da Criança.” (p.1).</p> <p>(ii) “Encarar as suas funções educativas de modo amplo e integrado, na atenção à criança na sua globalidade e inserida no seu contexto” (p.1).</p> <p>Compromisso com as famílias:</p>

	<p>No que concerne à minha investigação, os procedimentos levados a cabo no seu decorrer, foram os seguintes:</p> <p>Crianças: juntei as 6 crianças participantes da investigação e expliquei-lhes que iria desenvolver um estudo no qual elas teriam de responder a algumas perguntas, apenas se fosse da sua vontade. Expliquei-lhes também que não existem respostas certas ou erradas e que, o objetivo principal seria saber a opinião de cada uma.</p> <p>Famílias: através do e-mail institucional da sala amarela, e com a autorização da minha orientadora cooperante e da educadora da sala, enviei para os familiares uma breve explicação do tema da minha investigação, bem como os objetivos a atingir. Também enviei às famílias um inquérito por questionário (Anexo N), no qual solicitei o seu preenchimento e devolução para o mesmo remetente.</p> <p>Equipa educativa: expliquei-lhes o tema da minha investigação e os objetivos da mesma, enumerando aquilo que pretendia realizar e atingir, bem como as técnicas e instrumentos a utilizar.</p>	<p>(i) “Respeitar as famílias e a sua estrutura, valorizando a sua competência educativa.” (p.2).</p> <p>(ii) “Garantir a troca de informações entre a instituição e a família” (p.2).</p> <p>Compromisso com a equipa de trabalho:</p> <p>(i) “Partilhar informações relevantes dentro dos limites da confidencialidade” (p.2).</p>
<p>2. Custos e Benefícios</p>	<p>No que aos custos e benefícios da minha investigação diz respeito, considero terem sido os seguintes:</p> <p>Crianças: como principal custo identifico o facto de as crianças terem sido expostas a várias questões, dispensando assim algum tempo das suas brincadeiras. Como benefícios identifico a possibilidade de as crianças expressarem a sua opinião, contribuindo assim para desenrolar da investigação, bem como a relação estabelecida entre mim e o grupo e as aprendizagens adquiridas por ambas as partes.</p>	<p>Compromisso com as crianças:</p> <p>(i) “Cuidar da gestão da aproximação e da distância na relação educativa, no respeito pela individualidade, sentimentos e potencialidades de cada criança e na promoção da autonomia pessoal de cada uma.” (p.2).</p>

	<p>Famílias: creio que o principal custo para as famílias se prende com o tempo dispensado no preenchimento do inquérito por questionário. No entanto, considero que os resultados obtidos no final da minha investigação, são do interesse das famílias, uma vez que foi possível identificar as representações das educadoras e das crianças quanto à diversidade cultural.</p> <p>Equipa Educativa: o principal custo para a equipa educativa, em particular para a educadora cooperante da sala amarela e a educadora da sala verde, foi o tempo dispensado para responder às entrevistas realizadas por <i>Zoom</i> e estando em teletrabalho, mas também o tempo disponibilizado pela educadora cooperante para a realização das minhas atividades com o grupo. Relativamente aos benefícios, considero que os resultados da investigação, bem como as aprendizagens partilhadas no decorrer do período do estágio, se constituem como uma mais-valia para todas.</p>	<p>(ii) “Promover a aprendizagem e a socialização numa vida de grupo, cooperada, estimulante, lúdica, situada na comunidade e aberta ao mundo” (p.2).</p> <p>Compromisso com as famílias:</p> <p>(i) “Respeitar as famílias e a sua estrutura, valorizando a sua competência educativa.” (p.2).</p> <p>Compromisso com a equipa de trabalho:</p> <p>(i) “Contribuir para o debate, a inovação e a procura de práticas de qualidade” (p.2).</p> <p>(ii) “Partilhar informações relevantes, dentro dos limites da confidencialidade.” (p.2).</p>
<p>3. Respeito pela privacidade e confidencialidade;</p>	<p>No decorrer das 15 semanas em que estive presente na organização socioeducativa, a privacidade e confidencialidade das crianças, famílias e equipa educativa foi sempre assegurada. No decorrer da investigação, a minha postura foi sempre de atenção para que não expusesse qualquer tipo de informação confidencial.</p>	<p>Compromisso com as crianças:</p> <p>(i) “Garantir o sigilo profissional, respeitando a privacidade de cada criança” (p.2).</p>

<p>7. Consentimento informado</p>	<p>Também o anonimato das crianças, equipa educativa e familiares envolvidos, foi assegurado, como se pode confirmar na seguinte nota de campo:</p> <p>“Educadora F.- E tu T.S? T.S.- Brinquei no quarto. E.F.- Com quem? T.S- Com a D. (a D. é a irmã do T.S) Educadora F.- E a mãe? T.S.- Estava a fazer papinha. Educadora F.- Papinha? Mas há lá bebés em casa? T.S.- Não. Educadora F.- Ah então estava a fazer comida, não é? (O T.S acenou que sim com a cabeça). E tu A.L? A.L.- Brinquei com o tablet.” (nota de campo de 16 de novembro de 2021)</p> <p>Deste modo, considere os seguintes aspetos:</p> <p>Crianças: a fim de garantir a confidencialidade e privacidade de todas as crianças, sempre que necessitei de utilizar fotografias de atividades realizadas, os rostos das crianças ou outro tipo de fator identificativo, foram tapados com círculos coloridos. Quanto ao consentimento informado, as crianças autorizaram-me a tirar-lhes fotografias através das suas impressões digitais carimbadas com tinta (Anexo E).</p>	<p>Compromisso com as famílias:</p> <p>(i) “Manter o sigilo relativamente às informações sobre a família, salvo exceções que ponham em risco a integridade da criança” (p.2).</p> <p>Compromisso com a equipa de trabalho:</p> <p>(i) “Partilhar informações relevantes dentro dos limites da confidencialidade” (p.2).</p>
--	--	---

	<p>Famílias: quanto às autorizações das famílias para os registos fotográficos das crianças, conversei com a educadora cooperante para compreender qual a melhor maneira de o solicitar, visto que atravessamos uma pandemia viral e os contactos devem ser em menor número possível. Assim, a educadora informou-me que as famílias, no início do ano letivo autorizaram a captação de imagens em contexto escolar e que, por isso, eu poderia tirar fotografias à vontade, sendo que a profissional se responsabilizada. Contudo, na minha carta de apresentação expliquei às famílias que todos os registos das suas crianças seriam anónimos e codificados.</p> <p>Equipa Educativa: nas entrevistas realizadas às duas educadoras, informei-as de que o seu carácter era confidencial e que os dados seriam analisados de forma anónima. Sempre que referi as educadoras nas minhas notas de campo e no corpo do relatório, os seus nomes foram codificados, assegurando assim o anonimato das profissionais.</p>	
<p>4. Decisões acerca de quais as crianças a envolver e a excluir</p>	<p>Relativamente às crianças a incluir e excluir da investigação, posso afirmar que optei por incluir apenas 6 crianças, devido à dimensão da amostra inicial- 20 crianças.</p> <p>Esta seleção seguiu um compromisso ético e foi realizada de forma totalmente aleatória e codificada. Assim, atribuí a cada criança as iniciais do seu primeiro e último nome, agrupei-as por idades e, de seguida realizei dois sorteios na plataforma <i>SorteioGo</i>, do qual saíram 2 crianças com 4 anos de idade e 2 crianças com 5 anos de</p>	<p>Compromisso com as crianças:</p> <p>(i) “Respeitar cada criança, independentemente da sua religião, género, etnia, cultura, estrato social e situação específica do seu desenvolvimento, numa perspectiva de inclusão e de igualdade de oportunidades, promovendo e</p>

	<p>idade (Anexo G). Uma vez que as crianças de 6 anos são apenas duas, foram automaticamente selecionadas para o estudo.</p>	<p>divulgando os direitos consignados na Convenção Internacional dos Direitos da Criança.” (p.1).</p> <p>(ii) “Garantir o sigilo profissional, respeitando a privacidade de cada criança” (p.2).</p> <p>(iii) “Garantir que os interesses das crianças estão acima de interesses pessoais e institucionais” (p.2).</p>
<p>5. Fundamentos</p>	<p>No decorrer da minha ação ao longo das 15 semanas de PPS II e de interação com o grupo de crianças, as suas famílias e a equipa educativa, procurei ter sempre presente os princípios apresentados na Carta de Princípios para uma Ética Profissional da APEI (2012), nomeadamente: competência, responsabilidade, integridade e respeito.</p> <p>Crianças: a fim de orientar a minha prática, no dia-a-dia e nas planificações de atividades, tive sempre em consideração os interesses, necessidades e gostos das crianças, nunca esquecendo que o seu desenvolvimento e aprendizagem estão interligados. Ao planear a minha ação, realizei as adaptações necessárias para que fosse possível incluir as duas crianças com perturbação do espectro do autismo.</p> <p>Equipa Educativa: no decorrer da investigação e de todo o período de estágio, adotei uma postura de colaboração, entreajuda e respeito para com a equipa educativa.</p>	<p>Compromisso com as crianças:</p> <p>(i) “Encarar as suas funções educativas de modo amplo e integrado, na atenção à criança na sua globalidade e inserida no seu contexto” (p.1).</p> <p>(ii) “Responder com qualidade às necessidades educativas das crianças, promovendo para isso todas as condições que estiverem ao meu alcance” (p.1).</p>

	<p>Relativamente à definição da problemática da investigação, pesquisei literatura atualizada, diversificada e pertinente, acerca da diversidade cultural no meio escolar e de estratégias para integrar essa diversidade no jardim de infância.</p>	
<p>6. Planificação e definição dos objetivos e métodos da investigação</p>	<p>Tanto a definição da minha problemática, como dos objetivos e da metodologia a utilizar na investigação, foram discutidos com a minha orientadora da PPS II e, posteriormente comunicados à educadora cooperante.</p> <p>Desde o início da investigação que a educadora cooperante nunca procurou alterar a minha ação, mostrando-se disponível para me ajudar em tudo o que eu precisasse.</p> <p>Através de tutorias ou de e-mails, esclareci algumas dúvidas com a minha supervisora da PPS II, orientando assim a minha pesquisa e a metodologia a seguir.</p>	<p>Compromisso com a equipa de trabalho:</p> <p>(i) “Contribuir para o debate, a inovação e a procura de práticas de qualidade” (p.2).</p>
<p>8. Uso e relato das conclusões</p>	<p>Durante todo o desenrolar da minha investigação, partilhei com a equipa educativa os dados recolhidos, solicitando as suas opiniões a fim de me auxiliarem na tomada de decisões.</p> <p>Concluído todo o processo investigativo, e se assim fizer sentido, partilharei com a equipa educativa, famílias e crianças os resultados obtidos.</p>	<p>Compromisso com as crianças:</p> <p>(i) “Encarar as suas funções educativas de modo amplo e integrado, na atenção à criança na sua globalidade e inserida no seu contexto.” (p.1).</p> <p>Compromisso com as famílias:</p> <p>(i) “Garantir a troca de informações entre a instituição e a família” (p.2).</p>

		<p>Compromisso com a equipa de trabalho:</p> <p>(i) “Contribuir para o debate, a inovação e a procura de práticas de qualidade” (p.2).</p>
<p>9. Possível impacto nas crianças e na equipa educativa</p>	<p>A investigação delineada não visa impactos negativos nem nas crianças, nem na equipa educativa.</p> <p>No que respeita às crianças, penso que o facto de poderem refletir sobre questões do seu dia-a-dia lhes trará inúmeros benefícios uma vez que, através do pensamento criado e da explicação dada para cada pergunta, a criança passa por um processo de reflexão que lhe permite construir as suas ideias e crenças sobre determinado tema e, ao mesmo tempo, tornar-se cada vez mais capaz de expor a sua opinião sem medo das represálias.</p> <p>Relativamente à equipa educativa, mais concretamente às educadoras entrevistadas, considero que o impacto é positivo, uma vez que lhes permitiu refletir acerca das suas representações sobre a diversidade cultural e das estratégias utilizadas para uma maior integração dessa diversidade nos seus grupos de crianças.</p>	<p>Compromisso com as crianças:</p> <p>(i) “Ter expectativas positivas em relação a cada criança, reconhecendo o seu potencial de desenvolvimento e capacidade de aprendizagem” (p.1).</p> <p>Compromisso com a equipa educativa:</p> <p>(i) “Contribuir para o debate, a inovação e a procura de práticas de qualidade” (p.2).</p>
<p>10. Informação às crianças e adultos envolvidos</p>	<p>Tanto as crianças como os adultos envolvidos na minha investigação foram informados de todos os procedimentos levados a cada em cada fase da investigação, sendo que me mantive sempre disponível para qualquer esclarecimento adicional.</p>	<p>Compromisso com as crianças:</p> <p>(i) “Cuidar da gestão da aproximação e da distância na relação educativa, no respeito pela individualidade, sentimentos e potencialidades de cada</p>

		<p>criança e na promoção da autonomia pessoal de cada uma.” (p.2);</p> <p>Compromisso com as famílias:</p> <p>(i) “Garantir a troca de informações entre a instituição e a família”.</p> <p>Compromisso com a equipa educativa:</p> <p>(i) “Partilhar informações relevantes, dentro dos limites da confidencialidade”.</p>
--	--	---

ANEXO L
Guião de entrevista
realizada a duas
educadoras de infância
| | ' | | ' |

Guião de Entrevista

Destinatários: Educadoras de Infância (PPS II 2020/2021)

Objetivos:

- Caracterizar as representações das educadoras de infância acerca da diversidade cultural no jardim de infância; quais as principais potencialidades, constrangimentos e desafios decorrentes dessa diversidade;
- Analisar a relação que se estabelece entre as representações pessoais e a prática profissional.

Blocos de Informação	Objetivos específicos	Formulação de questões	Observações
A. <i>Legitimação da entrevista e motivação do/a entrevistado/a</i>	<ul style="list-style-type: none">• Legitimar a entrevista;• Motivar o entrevistado.	<ul style="list-style-type: none">- Esta entrevista tem como objetivo a recolha de informação para a realização do tópico “A diversidade cultural no jardim de infância: um olhar reflexivo sobre as conceções de educadoras e famílias” para a investigação inserida na unidade curricular de Prática Profissional Supervisionada II, do 2º ano do Mestrado em Educação Pré-Escolar.- O seu carácter é confidencial e o anonimato dos dados é garantido.- Solicitar autorização para gravar áudio, sendo que este será guardado durante um período nunca superior a 6 meses e, posteriormente, será destruído;- Informar da devolução das transcrições.	

<p>B. Representações sobre cultura</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer o conceito de cultura da entrevistada; • Conhecer a importância atribuída à cultura e à sua diversidade; • Conhecer as representações culturais que a educadora possui em relação ao grupo de crianças; 	<p>B1. Como define, cultura?</p> <p>B2. Qual a importância da diversidade cultural no Jardim de Infância?</p> <p>B3. No que respeita à diversidade cultural, como caracteriza o seu grupo de crianças?</p>	
<p>C. Integração da cultura no jardim de infância</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Compreender se existe integração cultural, ou não, no jardim de infância; • Identificar as estratégias utilizadas na inclusão de diferentes culturas; 	<p>C1. Que estratégias usa para gerir a diversidade cultural do grupo?</p> <p>C2. Que potencialidades e constrangimentos identifica quando trabalha com um grupo multicultural?</p> <p>C3. Ao longo da sua prática profissional, que momento considera ter sido mais difícil quanto à integração das várias crianças e respetivas culturas familiares? Como resolveu?</p>	

	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer dificuldades decorrentes de uma prática assente na multiculturalidade; 		
D. Relação com as famílias	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer a relação criada com as famílias com diferentes culturas; • Identificar os princípios éticos adotados com as famílias de diferentes culturas; 	<p>D1. Tendo em consideração a diversidade cultural, como caracteriza a relação escola-família?</p> <p>D2. Como percebe, o posicionamento das famílias do seu grupo quanto à diversidade cultural?</p> <p>D3. Como promove na sua sala o respeito pelas culturas das famílias?</p>	
E. Estratégias de integração cultural	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer o posicionamento da educadora perante épocas festivas; • Identificar estratégias inclusivas das 	<p>E1. Como gere esta multiculturalidade aquando da abordagem de temas festivos como o Natal, o Carnaval, a Páscoa, entre outros?</p> <p>E2. De que forma são selecionados os dias festivos para celebrar com o grupo?</p> <p>E3. Quais as principais estratégias utilizadas a fim de promover a integração de todas as culturas do grupo?</p>	

	diferentes culturas;		
Conclusão da entrevista	<ul style="list-style-type: none"> Finalizar a entrevista 	<p>-De momento, recorda-se de algo mais que considere ser pertinente em relação aos aspetos abordados?</p> <p>- Obrigada pela sua disponibilidade</p>	<p>Confirmar se existe algo mais a acrescentar</p> <p>Agradecer a disponibilidade</p>

ANEXO M

Transcrição da entrevista
realizada à educadora F.

| | ' ' | | ' ' |

Matilde- Entrevistadora

Educadora F.- Entrevistada

A. Legitimação da entrevista e motivação do/a entrevistado/a

Matilde- Bom dia F. O principal objetivo desta entrevista é eu encontrar respostas para o meu tópico da investigação que, como eu lhe tinha dito é, *A diversidade cultural no Jardim de Infância: um olhar reflexivo acerca das representações de educadoras, crianças e famílias*. Portanto, as questões vão ser muito à volta das suas representações sobre a cultura, de como é que essa integração é feita no jardim de infância, as relações com as famílias e algumas estratégias que possa ter ou não de integração das culturas. Queria também perguntar se posso gravar esta entrevista.

Educadora F.- Claro que sim.

B. Representações sobre cultura

Matilde- Como define, cultura?

Educadora F.- Ai, isso é muito difícil, como é que eu defino cultura? Eu acho que é o que é próprio de cada pessoa, das vivências de cada um. Não sinto que tenha de ser de um país, mas sim de cada contexto de cada individuo. Onde cada um cresce e tem as suas referências.

Matilde- Qual a importância da diversidade cultural no Jardim de Infância?

Educadora F.- A importância é o conhecer e vivenciar diferentes realidades, a partilha de diferentes formas de estar, de diferentes.... Isto é difícil (risos). Mas eu acho que é mesmo isso. A mais valia é essa diferença, porque nós quando chegamos somos diferentes e é essa diferença que também nos enriquece. Perceber que para mim se chama... que aquilo se chama amendoim, mas para outro se chama outra coisa. É isto que permite um alargar de conhecimentos muito grande. A diferença de todos os que nos chegam anualmente ao jardim de infância.

Matilde- No que respeita à diversidade cultural, como caracteriza o seu grupo de crianças?

Educadora F.- Eu tenho alguma dificuldade nisso, sabes? Porque quando eles entram no jardim de infância para mim são crianças, ponto. Eu sei que uns têm uns pais que são guineenses, outros que são angolanos, outros que são portugueses, outros que são chineses, e a minha única grande preocupação relativamente a essa diversidade cultural, é perceber o que é que para as famílias é importante, ou o que é que eu não poderei fazer com aquelas crianças porque vai ferir suscetibilidades da família. Pode haver uma determinada crença na família, que tem a ver com as suas origens, e que eu desconheça e isso sim para mim é importante porque eu devo respeitar.

Eu não deixo de fazer, não deixo de ser eu, mas eu tenho de respeitar também, seja religiosamente seja com práticas, desde que não sejam práticas más para a criança não é. É basicamente por aí porque de outra forma, eles quando entram no jardim de infância são crianças e cada um traz a sua bagagem, traz a sua cultura, porque é a vivência que tem da sua família. Mas não sinto que tenha de tratar de forma diferente, porque eu acho que as coisas acontecem de forma tão natural dentro do espaço sala que eles são aceites... não é são aceites, eles são o que são. Eu não tenho de estar a justificar o comportamento de a, b ou c, porque é angolano não, as coisas saem naturalmente. Eu não sei se é esta postura de acolher todos da mesma forma, mas eu não sinto que tenha de fazer muito diferente a não ser isso: ter muito presente algumas coisas relacionadas com a família. Por exemplo, em relação a questões religiosas se as testemunhas de jeová não comemoram isto ou aquilo, tu tens de arranjar alternativas para também não estares a pôr em cima da criança uma pressão de que “os outros estão a fazer uma coisa e eu fico sem fazer nada”. Mas isto é só respeitar a família e, claro a criança, mas sem dramas, comigo as coisas saem naturalmente.

Matilde- Então eu aproveito para lhe colocar outra questão. A F. encara esta diversidade de uma forma tão natural porque já vem com uma grande bagagem de grupos heterogeneamente culturais, ou porque é assim que para si faz sentido?

Educadora F.- Para mim é exatamente igual, eu acho que não tem a ver com... durante os anos em que trabalhei no particular não havia esta heterogeneidade e, quando entrei noutro mundo não me fez diferença nenhuma, porque eles são crianças. Todos trazem a sua bagagem, e chegam-nos com as suas vivências.

C. Integração da cultura no jardim de infância

Matilde- Que estratégias usa para gerir a diversidade cultural do grupo?

Educadora F.- Pois eu não uso, já é tudo tão natural que se houver, imagina, uma criança que veio de um sítio onde nunca tinha visto ninguém, mas isto é impossível, de outra cor e acha que aquilo é uma espécie rara. Aí tu só tens de apresentar as coisas como naturais e comparares. Eu acho que as coisas surgem de uma maneira tão natural que muitas das vezes somos nós os adultos que complicamos o que não é complicado. Nestas faixas etárias o que eu sinto é que eles são tão naturais, tão abertos a tudo o que é diferente, que eles só começam a não ser, ou seja, a notar as diferenças porque somos nós.

Matilde- Nós é que as vemos e não eles.

Educadora F.- Exato, nós é que as colocamos. Nós é que às vezes, se calhar sem querer e outras porque também somos humanos, e podemos ter algumas crenças enraizadas, e nós é que por vezes chamamos à atenção dessas diferenças. E isso sente-se. Tu percebes quando as famílias chegam à escola e tu vês que existe algum racismo, porque as próprias crianças o verbalizam. E aí sim, cabe-te a ti desconstruir. Tens de ser tu a arranjar estratégias para ir desconstruindo, no fundo, esta cultura que vem de casa. De resto não sinto que tenha de arranjar estratégias diferenciadas.

Houve uma vez que me chegou um menino do Norte e tinha uma pronúncia muito marcada. É engraçado que dentro da sala, com tantos meninos dos PALOP e até tinha uma menina chinesa que falava português com algumas falhas, eu lembro-me muito bem que o S. quando começou a falar era “bem à minha beira” (vem à minha beira) e os outros olharam para ele e, aquele sim, aquele que era português, eles olhavam e diziam que falava outra língua. Como eles nunca tinham ouvido aquela pronúncia, aquele é que era estranho. E foi muito fácil de explicar, fomos ver o mapa de Portugal e o S. vivia naquele sítio e a L., que era a menina chinesa, vivia noutro lugar e ali falava-se assim. Entendemo-

nos todos e o S. continuou a falar como falava e todos se habituaram a estas realidades muito bem.

Matilde- Que potencialidades e constrangimentos identifica quando trabalha com um grupo multicultural?

Educadora F.- Constrangimentos, sinceramente, não encontro. Vantagens é o alargar conhecimentos, é o podermos explorar outras coisas que se calhar se eu não tivesse o “Joãozinho” que é brasileiro, e então vamos ver onde é o país dele que é tão longe, é noutro continente, tem um mar muito grande que separa Portugal da terra dele. Há um montão de possibilidades que esta diversidade cultural, traz. A cultura da família é muito importante para isso, permite que tu dentro do grupo aprendas outras coisas, que alargues imenso a tua possibilidade de trabalho e de descoberta com eles.

Matilde- Ao longo da sua prática profissional, que momento considera ter sido mais difícil quanto à integração das várias crianças e respetivas culturas familiares? Como resolveu?

Educadora F.- Não tive... não tenho sentido grandes dificuldades. As coisas têm acontecido de uma forma natural. Se calhar, às vezes a maior dificuldade pode ser quando as famílias não dominam ainda a língua, e eu também não domino, nem sei de todo a deles. É a única dificuldade que eu identifico, é esta da língua. É a dificuldade de eu querer passar uma mensagem e perceber que essa mensagem não chega lá e de sentir que também acontece o inverso, que as famílias provavelmente estão preocupadas com alguma coisa que me querem transmitir e não sabem como. Porque não há um intérprete que ajude a descodificar. Por exemplo, eu sinto isso este ano com a D. Antes de começarmos as sessões síncronas eu fiz um telefonema para todas as famílias para saber como estavam e como estavam os meninos e, claro que também liguei para a mãe da D. e a senhora não me atendeu o telefone. Salvo erro, anteontem, a irmã da D. ligou-me, ela não está em Portugal, mas como a família é ucraniana e esta irmã mais velha é a única que domina o português sempre que é preciso alguma coisa é com ela que eu falo e ela transmite aos pais. A única barreira é essa mesmo, a barreira da língua que por vezes até pode dificultar no processo de adaptação. Eu posso querer perceber porquê que aquela

criança está a ter aquele comportamento, e não consigo porque não consigo passar a mensagem e eles também não. A única dificuldade é mesmo a barreira linguística.

Matilde- Por exemplo, com a D. há a irmã e a F. sabe que pode falar com ela. Mas imagine uma família em que não há essa possibilidade, de que forma é que resolve para quebrar essa barreira na comunicação e chegar a essa família?

Educadora F.- Tento perceber se há alguém naquela família mais alargada que tenha um bocadinho mais de facilidade em perceber aquilo que eu quero e o contrário. Se não, é mesmo muito difícil. Tu não tens como arranjar alguém que... não há um técnico, e isso era importante existir atendendo a que temos a tal diversidade cultural tão grande presente nas nossas escolas, isso era uma mais-valia porque às vezes existem mal-entendidos por isso mesmo, porque a mensagem, não chega da forma correta. Seria mesmo uma mais-valia para a criança e para a sua família. Porque a comunicação é mesmo mais difícil com as famílias, porque as crianças apesar de terem algumas dificuldades, eles na sala rapidamente arranjam soluções e interagem com os pares muito bem e até criam relações de proximidade. Há uma coisa muito importante aqui, nós temos de nos colocar no papel do outro, eles não sabem a nossa língua, tal como se eu fosse para o país deles também não saberia. Temos de pensar que se fosse eu que estivesse lá também estava perdida, porque não conheço, não domino. Temos de arranjar aqui algo que seja facilitador para o bem das crianças que temos na sala.

D. Relação com as famílias

Matilde- Tendo em consideração a diversidade cultural, como caracteriza a relação escola-família?

Educadora F.- Neste momento tão atípico é complicado, mas da minha parte considero que é uma relação muito saudável. Claro que pode haver alguma forma de estar que eu não concorde, aliás que a mim não me faça sentido. Mas a minha forma de estar também pode não fazer sentido a outras pessoas. Desde que a forma de estar dessas famílias não colida com o bem-estar da criança. Considero mesmo que seja uma relação saudável. Eu não tenho de criticar aquela mãe levar aquele filho daquela forma, porque é a forma de ser deles. E eu acho que eles também sentem isso, não há julgamentos. Claro que eu posso

falar com aquela mãe, enquanto educadora do seu filho, e alertá-la para algumas situações que eu acho que estão a prejudicar o desenvolvimento do seu filho, mas isso é num contexto de desenvolvimento da criança. Até agora não tenho tido questões, tem corrido tudo de forma muito saudável.

Matilde- Como percebe, o posicionamento das famílias do seu grupo quanto à diversidade cultural?

Educadora F.- Neste momento acho que o posicionamento das famílias é perfeitamente natural, mas já tive situações em que tu percecionas que da parte de algumas famílias existe ali qualquer coisa que não... principalmente relativamente às crianças africanas, ali algumas posturas... por exemplo, sempre que o “Manelinho” vai ao chão é porque foi o X que empurrou o que nem sempre é verdade, pode ter sido ou não, claro, mas é uma criança. Entretanto as coisas têm melhorado. Quer dizer, eu não digo que nos seus núcleos isso não possa existir, não sei, mas quando estamos em reuniões de pais nunca senti que houvesse um olhar. Nem mesmo relativamente às crianças com Necessidades Educativas Especiais. Já senti isso, mas ultimamente não. É tudo muito natural. Muitas destas famílias também já são os segundos filhos, ou seja, não é uma situação nova para eles e encaram com muita naturalidade.

Matilde- Como promove na sua sala o respeito pelas culturas das famílias?

Educadora F.- É aceitando-as como naturais e permitindo que as crianças as exponham, aquilo que fazem e sabem, e articulando o que cada um faz de sua maneira e nenhuma está errada, desde que aquilo que tu faças não me faça mal a mim.

E. Estratégias de integração cultural

Matilde- Como gere esta multiculturalidade aquando da abordagem de temas festivos como o Natal, o Carnaval, a Páscoa, entre outros?

Educadora F.- De uma forma perfeitamente natural. São atividades que estão no plano anual de atividades, são comemorações que no nosso país se costumam realizar e são sempre apresentadas às crianças como alguma coisa que nós festejamos e que algumas pessoas acreditam e outras não. Há outras festas que se fazem noutros países e que uns

acreditam e outros não. São sempre vivências que se vão fazendo. É sempre apresentado de uma forma quase como se fosse uma história, que há pessoas que acreditam naquela história e outras não. Quem quer fazer essa atividade pode fazê-la e quem não quer fazer, porque a sua mãe ou o seu pai não gostam ou não acreditam, pode fazer uma alternativa. É sempre dentro dessa linha, sem grandes dramas.

Matilde- Mas, por exemplo, nesse caso em que teria crianças no grupo que não festejassem ou famílias que não quisessem que eles participassem, até que ponto não considera que fosse positivo não celebrar o Natal?

Educadora F.- Isso não me faz sentido porque, como tudo na vida, uns fazem umas coisas e outros outras. Se no espaço sala é aquilo que está definido, se há uma criança que pelos seus pais não quer fazer, não faz, mas se eu fosse aceitar essa premissa não conseguia fazer quase nada. Teria de sondar todas as famílias e ver o elo entre todas as famílias. Por exemplo, quanto às questões religiosas, se a família não quer, está no seu direito, mas eu também tenho o direito de poder trabalhar isso com as outras. Não se trata de catequizar, porque não é isso que eu pretendo, mas se um país inteiro festeja, as crianças têm de saber o que se está a festejar. Esta liberdade é muito importante, não vou impor, mas também não posso deixar de fazer. E eu até posso estar errada, mas esta é a minha maneira de ver as coisas. Nós ultimamente temo-nos questionado muito acerca do Dia do Pai e da Mãe porque as famílias atuais são diferentes das de antigamente. E aí tu repensas, eu acho que não deixas de trabalhar, mas repensas a forma de o fazer.

Matilde- De que forma são seleccionados os dias festivos para celebrar com o grupo?

Educadora F.- Estas datas, por norma, estão no plano anual de atividades. São atividades que se tenta que haja uma ligação de toda a escola, de todo o espaço educativo e, por isso, são momentos em que nos juntamos todos, são momentos de partilha, de festa. No fundo, lá está, tu podes dar aquele carácter religioso, mas também podes dar o da partilha, da amizade, da boa disposição... essas datas estão no plano anual de atividades, outras podem estar no teu plano de trabalho e ter somente a ver com um tema que tenha surgido na sala. Algumas datas é quase como se fossem obrigatórias porque já estão muito

enraizadas, porque são as que já estão instituídas que se trabalhem. E, até agora, nunca foram questionadas sobre o porquê de se celebrarem.

Matilde- Então, ao fim ao cabo, acabamos por celebrar essencialmente os dias festivos da cultura dita “maioritária” ...

Educadora F.- Sim sim, sem dúvida.

Matilde- Mas por exemplo, nos Estados Unidos da América, eles celebram o dia da Ação de Graças e nós não, mas se houvesse uma criança no grupo que o celebrasse, não faria sentido incluir? Ou seja, as crianças que não são designadas como pertencentes à “cultura maioritária” aprendem mais sobre ela, e as restantes não poderiam aprender mais sobre as que são consideradas “culturas minoritárias”?

Educadora F.- Com certeza que sim! Isso faz-me todo o sentido. Lá está o que eu te dizia no início, se nós tivermos uma relação próxima com as famílias e se elas nos transmitirem as suas preocupações e vivências culturais, não vejo porque não. Podemos partilhar, a criança pode partilhar e eu enquanto adulto posso ser facilitador dessa partilha, as vivências, o porquê de festejarem aquele dia. É o alargar, é uma das mais valias dessa diversidade cultural. Ficamos a saber que no país X, naquele dia, se festeja aquele dia por aquela razão. Por elas não estarem no plano anual de atividades, não invalida que tu não as abordes. Mas lá está, por ser uma minoria, não é incluída no plano anual da escola, mas pode ser sempre incluído na adaptação da sala.

Matilde- Quais as principais estratégias utilizadas a fim de promover a integração de todas as culturas do grupo?

Educadora F.- É o respeito. Eu acho que é o respeito, cada um tem a sua forma de estar e de ser, independentemente de vir daqui ou dali. É respeitarmo-nos uns aos outros, acho que é muito por aí. Eu não sinto que tenha de estar super preocupada porque me vem um menino daqui ou de acolá, não estou. A única coisa que me preocupa é a barreira da língua e se eu consigo ou não chegar às famílias. De resto, acho que nós adultos é que complicamos.

Conclusão da Entrevista

Matilde- De momento, recorda-se de algo mais que considere ser pertinente em relação aos aspetos abordados?

Educadora F.- Eu acho que já disse tudo. O essencial é mesmo o respeitarmos os outros e as suas vivências.

Matilde- Obrigada pela sua disponibilidade, bom fim de semana.

Educadora F.- Obrigada Matilde, para ti também.

ANEXO N
Transcrição da entrevista
realizada à educadora C.

| ' ' | | ' ' |

Matilde- Entrevistadora

Educadora C.- Entrevistada

A. Legitimação da entrevista e motivação do/a entrevistado/a

Matilde- Bom dia C. O principal objetivo desta entrevista é eu encontrar respostas para o meu tópico da investigação que é, *A diversidade cultural no Jardim de Infância: um olhar reflexivo acerca das representações de educadoras, crianças e famílias*. Portanto, as questões vão ser muito à volta das suas representações sobre a cultura, de como é que essa integração é feita no jardim de infância, as relações com as famílias e algumas estratégias que possa ter ou não de integração das culturas. Queria também perguntar se posso gravar esta entrevista.

Educadora C.- Claro que sim.

Matilde- Obrigada.

F. Representações sobre cultura

Matilde- Como define, cultura?

Educadora C.- Cultura é aquilo que é próprio, os gostos... aquilo que é intrínseco a cada povo, a cada país, portanto o que faz parte do seu meio, da sociedade. Aquilo que faz parte da sua história... considero que isso seja a cultura de um povo. A cultura também pessoal, aquilo que a pessoa tenta investigar, tenta aprender, tenta construir. Acho que a cultura individual e de um povo é no fundo a sua história, aquilo que o representa, que o define.

Matilde- Qual a importância da diversidade cultural no Jardim de Infância?

Educadora C.- Eu acho que é muito importante no jardim de infância e em qualquer outro setor, não é? Acho que a diversidade é sempre sinal de riqueza, de mudança, de partilha, de encontros, portanto nós ao termos uma grande diversidade cultural todos ganhámos, todos lucramos com isso. Porque todos aprendemos uns com os outros e isso acontece em qualquer situação. As crianças são todas diferentes, independentemente se

pertencessem à mesma cultura porque no fundo, a cultura também é aquilo que trazemos das nossas famílias, aquilo que trazemos do berço. Claro que quando temos mistura de países essa diversidade ainda se torna mais grandiosa, mais rica. Isto eu também costumo dizer em relação às crianças com NEE, eu acho que todos têm ganhos. Eles têm muitos, mas os que não estão dentro desse grupo (das NEE) têm muitos ganhos também, muitos mesmo. A diversidade é sempre um mote para grande aprendizagem a todos os níveis, o respeito, a procura, o conhecimento... pronto, eu acho que a diversidade só enriquece. Enriquece-me a mim enquanto educadora e enriquece a cada um enquanto membro do grupo.

Matilde- No que respeita à diversidade cultural, como caracteriza o seu grupo de crianças?

Educadora C.- Este ano por acaso... é assim, as próprias crianças de origem africana que eu tenho já nasceram cá. Não tenho assim muitos que sejam representativos. Há anos em que eu já tive muitos que não têm compreensão da nossa língua porque falam o crioulo ou outros dialetos, mas não é o caso deste ano. Eu acho que a maioria das crianças do meu grupo deste ano já nasceram cá, não há assim tanto essa marcação. Nos outros anos tive crianças que as avós as vinham buscar e vestiam-se com as suas roupas tradicionais, que sentem que não conseguem comunicar connosco pela questão da língua. Mas é isso, este ano não tenho assim situações muito marcantes, tenho crianças de origem africana, mas que já nasceram cá. Depois há algumas com algumas influências ao nível da religião e isso também se nota ou por não festejarem o aniversário, ou por não festejarem determinadas datas, e isso eu tenho.

G. Integração da cultura no jardim de infância

Matilde- Que estratégias usa para gerir a diversidade cultural do grupo?

Educadora C.- As mesmas estratégias que uso para gerir um grupo. Partindo do princípio de que cada um é um ser único, que eu procuro conhecer, respeitar, incutir nos outros o respeito, não tanto pela sua diversidade, mas sim pelo ser que são com a sua carga de herança, com a sua genética, com a sua diferença em termos de ser e de estar. Eu acho que isso é uma coisa que é muito importante nos grupos de jardim de infância e logo

desde pequeninos. É eles aprenderem que somos todos diferentes e que temos de aprender uns com os outros, temos que nos articular com os outros, temos que ceder, que dar, que receber e temos que partilhar, mas isso tudo é indiferente em relação à diversidade ou não. Quando tenho grupos com maior diversidade procuro aprofundar, debruçar, procuro envolver as famílias nessa diversidade, trazer para nós essa diferença e também com os grupos perceber isso. Tentar um bocadinho debruçarmo-nos, em forma de projeto, como é que é aquele país de onde a criança veio, como é que costumam comer, como é que se vestem e falam. Normalmente sim, procuro criar estratégias nesse âmbito: tentar que os outros entendam essa diferença.

Matilde- Que potencialidades e constrangimentos identifica quando trabalha com um grupo multicultural?

Educadora C.- Constrangimentos...por acaso eu nunca tive assim situações nestes anos todos com barreiras linguísticas, mas há colegas que têm. Por exemplo, nós neste momento temos no agrupamento muitas crianças provenientes da Índia em que a barreira linguística é enorme, também nunca tive do Leste nem da China. Os que tenho têm sido sobretudo de origem africana. Às vezes é difícil a nível linguístico, ou porque eles só falam crioulo ou porque só falam outro dialeto, é mais essa barreira na comunicação. A nível alimentar também nunca tive ninguém que fosse muito complicado integrar-se no nosso regime alimentar, às vezes há determinadas adaptações como o não comerem algumas carnes, mas isso é fácil de controlar. A barreira essencial é a barreira linguística, mas eu por acaso não tenho muita experiência, a F. já teve, mas eu não.

Matilde- Ao longo da sua prática profissional, que momento considera ter sido mais difícil quanto à integração das várias crianças e respetivas culturas familiares? Como resolveu?

Educadora C.- Não tive. Confesso que nunca tive problemas muito graves de integração. Eu sempre tive mais crianças de cabo verde, guiné, moçambique, angola e, às vezes, é mais a maneira de estar, não é que não nos respeitem, mas às vezes facilitam um bocadinho as coisas. Acham que têm algum facilitismo em relação ao não cumprimento de horários, das regras, a uma série de coisas, mas apesar de tudo eles respeitam-nos. Eles

até dizem “a professora” e não “a educadora”, como se fosse um bocadinho acima, consideram-nos os professores. Mas não tive assim grandes problemas, nunca tive.

H. Relação com as famílias

Matilde- Tendo em consideração a diversidade cultural, como caracteriza a relação escola-família?

Educadora C.- Eu acho que hoje em dia, e então nos nossos meios, no nosso agrupamento, porque eu acho que depende dos meios também, a escola já está muito mais aberta. É normal ter crianças de vários países, muitas delas que acabaram de chegar, portanto as escolas têm de se adaptar. Criaram o apoio na língua não materna e eu acho que as próprias escolas tiveram de se adaptar a tudo isso. Cada professor, cada escola e cada agrupamento teve de criar as suas próprias estratégias de forma que as crianças se sintam integradas. Por exemplo, neste momento, quando vieram crianças para o nosso agrupamento, que foram muito bem recebidas, a escola mostra que está muito bem preparada, e que tem grandes preocupações que a integração de toda a gente corra o melhor possível. Eu acho que cada escola cria as suas estratégias, inclusive o ministério com os exames adaptados e os apoios também está a criar estratégias.

Matilde- Como percebe, o posicionamento das famílias do seu grupo quanto à diversidade cultural?

Educadora C.- Eu acho que encaram bem, normalmente não há problemas. Pensando na nossa escola em que temos crianças que, não é uma questão de diversidade cultural, mas de diferença, em que todos os anos temos crianças com NEE em todos os grupos, eu acho que se isso for trabalhado com os pais e com os próprios alunos, eu acho que corre tudo muito bem. Quando às vezes há queixas, apesar de agora o contacto com as famílias ser diferente, elas levantavam questões de “o meu filho não quer vir porque a criança X da sala amarela ou da sala verde lhe bate”, mas eu acho que se os pais forem informados de que essa criança está habituada a ser um bocadinho tolerante... por exemplo, eu tenho o caso da minha B., e todos a aceitam muito bem. Às vezes a B. é bruta, ou estraga-lhes os jogos, os trabalhos, as atividades, no entanto eu não sinto que haja esse tipo de queixas em relação a ela, porque se os pais forem informados dessa situação são muito tolerantes.

No caso das culturas, neste momento, acho que isso não é uma questão que se coloque. Elas são tão vividas, tão normais, que já ninguém vai colocar entraves.

Matilde- Como promove na sua sala o respeito pelas culturas das famílias?

Educadora C.- De uma forma natural. Quando sinto que isso existe, quando essas crianças têm uma cultura muito diferenciada da nossa, é tratada de uma forma natural. É discutido e, às vezes, eu acho que o mais delicado é a questão da religião. Por exemplo, este ano eu tive um caso em que não sabia que aquela criança pertencia a uma religião em que não se celebra o Natal nem se fala sobre isso e ela fez, como as outras crianças, o presente de natal para dar aos pais. Quando chegou a altura de o levar para a casa a mãe disse que não levava porque “para nós o Natal não existe”. Eu acho que às vezes, este tipo de coisas são as mais difíceis de gerir porque eles estão incluídos num grupo e, uns dias depois, apesar de nós já não trabalharmos o Natal como uma questão religiosa, ela andava a dizer “eu não posso fazer isso”, e eu percebi que ela até queria fazer como os outros meninos e sentiu-se mal, claro. Ou seja, para mim este tipo de questões são muito mais difíceis de gerir do que as questões culturais. Essencialmente é tratar com naturalidade e respeito.

I. Estratégias de integração cultural

Matilde- Como gere esta multiculturalidade aquando da abordagem de temas festivos como o Natal, o Carnaval, a Páscoa, entre outros?

Educadora C.- Eu acho que isso deve ser sempre respeitado, se a criança não festeja, deve ser explicado porquê. É sempre com base na partilha de informação, por exemplo, uma criança que não celebre os seus anos, ela pode não celebrar, mas tem de saber que nasceu naquele dia, até porque eles olham pra o calendário e sabem que fazem anos.

Matilde- De que forma são selecionados os dias festivos para celebrar com o grupo?

Educadora C.- Isso é decidido em conselho de docentes em que há o plano anual de atividades (PAA), poderá haver uma inovação em determinada data porque faz algum sentido nesse ano. Celebramos o que está no PAA, já ponderámos várias vezes não

celebrar o Dia do Pai e da Mãe, mas sim o da família, porque sabemos que as famílias estão cada vez mais diferentes, mas nunca se avançou verdadeiramente com isso.

Matilde- Mas imagine se, por exemplo, tivesse no seu grupo uma criança que não festejasse o Natal e a Páscoa e a família dissesse “ele não festeja, ele não pode estar dentro da sala durante os festejos”. Como é que se gere isto para depois de trabalhar com o resto do grupo? Ou seja, como é que fazemos para não excluir ninguém?

Educadora C.- Olha não sei, nunca me aconteceu, mas eu acho que nessa situação, se fosse uma minoria, a resposta tem de vir das famílias e não das escolas. Por exemplo, a criança não celebra o Carnaval e aí os pais optam por não a levar ao desfile, mas se a família disser que a criança não vai a uma visita de estudo, aí é a escola que tem de arranjar uma alternativa. Os pais têm acesso ao PAA, por isso sabem o que vai ser celebrado na escola. No caso daquela mãe de há pouco, eu depois falei com ela e expliquei-lhe que teria sido mais fácil se a mãe tivesse explicado a sua situação e a criança teria feito outro tipo de atividade, e assim ninguém ficava numa posição frágil.

Matilde- Quais as principais estratégias utilizadas a fim de promover a integração de todas as culturas do grupo?

Educadora C.- As estratégias são precisamente essas: procura de informação para conhecer melhor a cultura de cada um. Vamos pesquisar, ver como são as casas deles, a sua alimentação, como é que se vestem. Depois o partilhar essa informação com todos os elementos do grupo, sendo preferível trazer as famílias porque são os mais conhecedores da sua cultura e isso são sempre momentos muito ricos e importantes para o grupo. É viver essa diversidade e respeitá-la. E eu acho que as crianças não têm esse tipo de problemas, as crianças relacionam-se naturalmente, comunicam naturalmente, muitas vezes nem questionam. Esse tipo de entraves, muitas vezes, são mais da parte das famílias, nós adultos é que os colocamos e não as crianças.

Conclusão da Entrevista

Matilde- De momento, recorda-se de algo mais que considere ser pertinente em relação aos aspetos abordados?

Educadora C.- Não, acho que está tudo.

Matilde- Obrigada pela sua disponibilidade, resto de bom dia.

Educadora C.- Obrigada Matilde, para ti também.

ANEXO 0
Entrevista realizada às
crianças

| " | | " |

1. Descreve estas crianças.



2. O que achas que estes meninos e meninas têm de parecido e de diferente entre eles?



3. Achas que as pessoas do nosso país são parecidas com qual das fotografias?



4. Qual destas casas achas que é boa para viver?



5. Que comida é que tu escolhias para comer?



ANEXO P
Transcrição das
entrevistas realizadas às
crianças

| ' ' | ' ' |

Transcrição da entrevista realizada ao S.M (6 anos, nacionalidade angolana)

Matilde- Olá S.! Olha, como tu sabes eu estou aqui na vossa sala para aprender a ser educadora como a F., mas para isso também tenho que fazer alguns trabalhos. Eu gostava de te fazer umas perguntas muito rápidas e que tu me desses a tua opinião. Não há respostas certas ou erradas, é só aquilo que tu achas. Pode ser?

S.M- Sim.

Matilde- Boa, obrigada. E posso gravar a nossa conversa para não me esquecer de nada do que tu disseres?

S.M- Sim, podes.

Matilde- Obrigada S. Então vamos lá. **(1)** Descreve estas crianças. Como é que elas são ou como é que estão.

S.M- Uma está com as mãos pintadas e a outra não está.

Matilde- E mais?

S.M- Não têm a mesma cara.

Matilde- Não? Então porquê?

S.M- Porque são diferentes.

Matilde- E porquê que achas isso?

S.M- Uma é mais velha e outra é pequena.

Matilde- E mais?

S.M- Mais eu não sei.

Matilde- Ok, não tem mal. **(2)** E o que é que achas que estes meninos e meninas que estão aqui têm de parecido e de diferente?

S.M- De parecido nada.

Matilde- E de diferente?

S.M- A cara, o sorriso e a roupa.

Matilde- E porque que achas que a cara, o sorriso e as roupas são diferentes?

S.M- A cor das roupas é diferente. E uns estão com sorriso e outros a rir.

Matilde- E mais nada?

S.M- Não.

Matilde- Então vamos para próxima. **(3)** As pessoas do nosso país... como é que se chama o nosso país?

S.M- Portugal.

Matilde- Isso mesmo. **(3)** Então tu achas que as pessoas do nosso país são mais parecidas com qual destas famílias?

S.M- Com esta (imagem da esquerda).

Matilde- E porquê que achas isso?

(o S.M não responde)

Matilde- Estas pessoas daqui (imagem da direita) tu achas que não são parecidas com as do nosso país, então achas que elas são de que país? Ou de que cidade?

S.M- Angola.

Matilde- E porquê?

S.M- Eu só sei de Angola porque eu sou angolano.

Matilde- Então e o que é que tu tens de parecido com eles para achares que são do mesmo lugar?

S.M- Não sei.

Matilde- Esta bem. Então e aqui, **(4)** qual destas casas é que tu achas que é melhor para viver?

S.M- Esta (imagem da direita), porque esta (imagem da esquerda) não é muito segura assim.

Matilde- Então porquê?

S.M- Porque se algum ladrão quiser entrar pode partir a janela e esta não, porque tem muro e não tem janelas.

Matilde- Ok, muito bem. E aqui, (5) se tu tivesses que escolher uma comida para comer qual é que escolherias?

S.M- Esta (imagem da direita) porque é mais chique.

Matilde- Ok, muito obrigada S. Vês, foi muito rápido.

S.M- De nada.

Transcrição da entrevista realizada à C.C (6 anos, nacionalidade portuguesa)

Matilde- Olá C.! Olha, como tu sabes eu estou aqui na vossa sala para aprender a ser educadora como a F., mas para isso também tenho que fazer alguns trabalhos. Eu gostava de te fazer umas perguntas muito rápidas e que tu me desses a tua opinião. Não há respostas certas ou erradas, é só aquilo que tu achas. Pode ser?

C.C- Sim.

Matilde- Boa, obrigada. E posso gravar a nossa conversa para não me esquecer de nada do que tu disseres?

C.C- Sim.

Matilde- Obrigada C. (1) Descreve estas crianças. Como é que elas são?

A C.C escolhe a criança da esquerda.

Matilde- Não é para escolheres uma das meninas, é para me dizeres como é que elas são, como é que estão.

C.C- Feliz.

Matilde- Achas que elas estão felizes, porquê?

C.C- Porque estão com cara de feliz.

Matilde- E mais?

C.C- São pequenas.

Matilde- E mais alguma coisa?

A C.C diz que não com a cabeça.

Matilde- Então e aqui, (2) o que achas que estas crianças têm de parecido e de diferente entre eles?

C.C- Diferente.

Matilde- Achas que são diferentes? Porquê?

C.C- Feliz.

Matilde- Ah, tu achas que estão todos felizes, então isso é uma coisa que eles têm de parecido, não é?

A C.C acena que sim com a cabeça.

Matilde- E de diferente?

C.C- E estão a brincar juntos.

Matilde- E estão a brincar juntos, sim. Mas e de diferente? Por exemplo, os meus ténis são diferentes dos teus porque são azuis e os teus são brancos.

C.C- Branco.

Matilde- Branco o quê princesa?

C.C- Os sapatos.

Matilde- Mas os sapatos deles não se veem.

C.C- Eu vejo aqui o sapato dele verde.

Matilde- Ok, mas achas que estas crianças são todas iguais ou todas diferentes?

C.C- Diferentes.

Matilde- E o que é que tu achas que têm de diferente?

C.C- Não sei.

Matilde- Ok, não faz mal, vamos passar. Qual é que é o nosso país?

A C.C não responde.

Matilde- Por...tu...

C.C- Guês

Matilde- Não, nós somos portugueses, mas o país chama-se Portugal. **(3)** Tu achas que as pessoas do nosso país são mais parecidas com qual destas famílias?

C.C- Com estas (imagem da direita).

Matilde- E porquê?

C.C- Porque estão felizes.

Matilde- E por mais alguma razão?

C.C- Felizes.

Matilde- Ok, achas que as pessoas do nosso país são felizes?

C.C- Sim.

Matilde- Ok, então e diz-me lá, **(4)** se tu tivesses que escolher uma casa para viver qual é que escolherias?

C.C- Esta (imagem da esquerda).

Matilde- Porquê?

C.C- Porque eu achei mais bonita.

Matilde- Muito bem. E aqui, (5) qual destas comidas é que preferias comer?

C.C- Esta (imagem da esquerda).

Matilde- E porquê?

C.C- Porque é muito boa, tem batatas e peixe e eu gosto muito

Matilde- Muito bem. Já terminámos. Muito obrigada C.

Transcrição da entrevista realizada à A.M (5 anos, nacionalidade portuguesa)

Matilde- Olá A.! Olha, como tu sabes eu estou aqui na vossa sala para aprender a ser educadora como a F., mas para isso também tenho que fazer alguns trabalhos. Eu gostava de te fazer umas perguntas muito rápidas e que tu me desses a tua opinião. Não há respostas certas ou erradas, é só aquilo que tu achas. Pode ser?

A.M- Sim.

Matilde- Boa, obrigada. E posso gravar a nossa conversa para não me esquecer de nada do que tu disseres?

A.M- Podes.

Matilde- Obrigada. Então vamos lá, (1) diz-me lá como é que são estas crianças.

A.M- Estão felizes.

Matilde- E mais?

A.M- Estão pintadas as mãos.

Matilde- As mãos desta menina estão pintadas, e mais?

A.M- Elas têm roupas.

Matilde- Pois têm. E queres dizer mais alguma coisa?

A.M- Não.

Matilde- Então vamos passar. Aqui nesta imagem, **(2)** o que é que achas que estas crianças têm de parecido e de diferente?

A.M- Estes três são parecidos (aponta para as três crianças do meio)

Matilde- E porquê que achas isso?

A.M- Por causa da cor da cara.

Matilde- Ok, e o resto das crianças?

A.M- Estes dois (aponta para as duas crianças de ambas as pontas) os dentes estão iguais.

Matilde- Iguais? Porquê?

A.M- Porque este está amarela e este também está amarela.

Matilde- E mais? Tu até agora disseste coisas que eles têm de igual, e de diferente?

A.M- Diferente... as roupas.

Matilde- Boa, as roupas são diferentes. E mais alguma coisa?

A.M- Os cabelos.

Matilde- Está bem, e queres acrescentar alguma coisa?

A.M- Não.

Matilde- Então vamos mudar. Qual é que é o nosso país?

A.M- O nosso país é Portugal.

Matilde- Muito bem! E achas **(3)** que as pessoas que vivem em Portugal são mais parecidas com qual destas famílias?

A.M- Com estas (aponta para a imagem da esquerda).

Matilde- Porquê?

A.M- Porque são felizes.

Matilde- E estas (imagem da direita) achas que são de que país?

A.M- De França.

Matilde- Ok. E então (4) se tu tivesses que escolher uma casa para morar com a tua família qual é que escolhias?

A.M- Esta (imagem da esquerda).

Matilde- Porquê?

A.M- Porque tem elevador.

Matilde- Achas que tem elevador? Temos que ir confirmar isso. (5) e se tivesses que escolher uma comida para comer qual é que escolhias?

A.M- Eu não gosto de nenhuma.

Matilde- Então não escolhias nenhuma?

A.M- Não (risos). Eu não gosto dessas comidas.

Matilde- Ok A., obrigada. Já terminámos.

Transcrição da entrevista realizada à A.B (5 anos, nacionalidade portuguesa)

Matilde- Olá A.! Olha, como tu sabes eu estou aqui na vossa sala para aprender a ser educadora como a F., mas para isso também tenho que fazer alguns trabalhos. Eu gostava de te fazer umas perguntas muito rápidas e que tu me desses a tua opinião. Não há respostas certas ou erradas, é só aquilo que tu achas. Pode ser?

A.B Sim.

Matilde- Boa, obrigada. E posso gravar a nossa conversa para não me esquecer de nada do que tu disseres?

A.B- Sim.

Matilde- Obrigada. (1) Diz-me lá como é que são estas crianças.

(silêncio)

Matilde- Por exemplo, achas que elas estão felizes, tristes, zangadas...

A.B- Felizes.

Matilde- E mais alguma coisa?

A.B- Não.

Matilde- Mas diz-me lá, são meninos ou meninas?

A.B- Meninas.

Matilde- Boa! Vamos à próxima, (2) o que é que tu achas que estes meninos e meninas têm de parecido e de diferente?

A.B- Eles são todos parecidos (aponta para as três crianças do meio).

Matilde- Achas que esses são parecidos? E mais?

A.B- Estes dois também (aponta para as duas crianças das pontas).

Matilde- Achas que esses também. E esta? Não é parecida com ninguém?

A.B- Não. Sim. Com estes (aponta para as três primeiras crianças referidas).

Matilde- Ok, e de diferente? Têm alguma coisa?

A.B- Estão felizes.

Matilde- Mas isso é igual, não é? Todos estão felizes, por isso é igual em todos. Eu perguntei de diferente. Por exemplo, as nossas camisolas são diferentes porque a minha é azul e a tua é preta.

A.B- Ela tem rosa, ela também.

Matilde- E são dois rosas iguais ou diferentes?

A.B- Diferentes.

Matilde- E encontras mais alguma coisa?

A.B- Não.

Matilde- Então diz-me lá, qual é o nosso país?

(silêncio)

Matilde- Por-tu...

A.B- To.

Matilde- Portugal, não é?

A.B- Portugal, sim.

Matilde- (3) Então e achas que as pessoas do nosso país são mais parecidas com qual destas famílias?

A.B- Com esta (aponta para a imagem da esquerda).

Matilde- Porquê?

A.B- Porque ela tem a casa toda branca e eu também tenho.

Matilde- Ah, muito bem. (4) Se hoje a mãe te dissesse que iam mudar para outra casa, tu gostavas de ir para qual destas?

A.B- Para esta casa (imagem da esquerda).

Matilde- Porquê?

A.B- Porque esta é bem alta para eu ver coisas bem lindas.

Matilde- Ok, então e se a mãe dissesse que podias escolher o jantar de hoje, (5) qual destas comidas é que tu gostavas mais de comer?

A.B- Esta (imagem da esquerda)

Matilde- Porquê?

A.B- Eu gosto.

Matilde- Gostas mais de peixe e batata?

A.B- Sim.

Matilde- Ok, muito obrigada, já terminámos.

Transcrição da entrevista realizada à E.T (4 anos, nacionalidade cabo Verdiana)

Matilde- Olá E.! Olha, como tu sabes eu estou aqui na vossa sala para aprender a ser educadora como a F., mas para isso também tenho que fazer alguns trabalhos. Eu gostava de te fazer umas perguntas muito rápidas e que tu me desses a tua opinião. Não há respostas certas ou erradas, é só aquilo que tu achas. Pode ser?

E.T- Sim.

Matilde- Boa, obrigada. E posso gravar a nossa conversa para não me esquecer de nada do que tu disseres?

E.T- Sim.

Matilde- Obrigada. **(1)** Diz-me lá como é que são estas duas crianças.

E.T- A outra está com as mãos sujas (imagem da esquerda), e o outro está feliz (imagem da direita).

Matilde- E achas que esta não está feliz?

E.T- Não.

Matilde- Porque tem as mãos sujas?

E.T- Sim!

Matilde- Está bem. Tu quando tens as mãos sujas também não estás feliz?

E.T- Não.

Matilde- Ok, muito bem. **(2)** e aqui, o que é que achas que estes meninos e meninas têm de parecido e de diferente entre eles?

E.T- Eles todos estão a sorrir.

Matilde- E há mais alguma coisa parecida entre eles?

E.T- Entre eles... eles estão todos deitados.

Matilde- Pois é, e mais alguma coisa?

E.T- Sim, esta menina está com óculos.

Matilde- Pois está, mas isso é diferente ou parecido dos outros?

(silêncio)

Matilde- Diferente, não é? Mais nenhum tem óculos.

E.T- Não, só ela.

Matilde- Então e o que é que têm mais de diferente?

E.T- Esta tem uma cara diferente desta (aponta para duas raparigas com tonalidades de pele diferentes).

Matilde- E porquê?

E.T- Porque ela não é igual a ela.

Matilde- Mas porquê, o que é que têm de diferente?

E.T- Diferente... são os lugares.

Matilde- Os lugares? Ah, porque esta está em cima e esta em baixo?

E.T- Sim!

Matilde- E têm mais alguma coisa de diferente?

E.T- Sim, essa menina tem uma camisola rosa e por isso o cabelo para baixo.

Matilde- Ok, e é só isso?

E.T- Sim.

Matilde- E como é que se chama o nosso país? Por-tu...

E.T- Gal!

Matilde- Muito bem! (3) E achas que as pessoas do nosso país são mais parecidas com qual destas famílias?

E.T- Com esta (imagem da direita).

Matilde- Porquê?

E.T- Porque esta é igual a esta (aponta para a senhora da família da direita, dizendo que é parecida com a senhora da imagem da esquerda).

Matilde- Então achas que são mais parecidas com esta? (aponto para a imagem da direita).

E.T- Sim.

Matilde- Então e, (4) se pudesses escolher uma casa para morar, qual é que escolhias?

E.T- Nesta (imagem da esquerda).

Matilde- E porquê?

E.T- Porque ela é tão bonita!

Matilde- Muito bem, e agora a última pergunta. (5) se pudesses escolher uma comida para comer ao jantar, qual é que tu escolhias?

E.T- Isto (imagem da esquerda)

Matilde- Porquê?

E.T- Porque também é muito bom!

Matilde- Ok, faz sentido. Já acabámos, foi mesmo rápido. Obrigada.

Transcrição da entrevista realizada à J.B (4 anos, nacionalidade portuguesa)

Matilde- Olá J.! Olha, como tu sabes eu estou aqui na vossa sala para aprender a ser educadora como a F., mas para isso também tenho que fazer alguns trabalhos. Eu gostava de te fazer umas perguntas muito rápidas e que tu me desses a tua opinião. Não há respostas certas ou erradas, é só aquilo que tu achas. Pode ser?

J.B. Sim.

Matilde. Boa, obrigada. E posso gravar a nossa conversa para não me esquecer de nada do que tu disseres?

J.B. Podes.

Matilde. Obrigada. (1) Como é que são estas meninas?

J.B. Esta está com tinta e esta e esta está-se a rir.

Matilde. E mais alguma coisa?

J.B. Não.

Matilde. Vamos para outra. (2) O que é que achas que estes meninos e meninas têm de parecido e de diferente?

J.B. Este está deitado e parece com o N.

Matilde. Ah, boa. E mais? O que é que eles têm de parecido ou de igual entre eles?

J.B. Esta tem uns óculos como a M.C e o cabelo como o da M.C.

Matilde. E mais coisas?

J.B. Esta tem o cabelo igual ao da C. E esta também.

Matilde. Que giro, e mais?

J.B. Esta tem o cabelo igual ao da R.

Matilde. E mais alguma coisa que vejas?

J.B. E mais nada.

Matilde. Então e achas que estes meninos são parecidos ou diferentes entre eles?

J.B. Parecidos.

Matilde. E porquê?

J.B. Porque eu gosto.

Matilde- Ok. Então diz-me lá, como se chama o nosso país? (silêncio) Por-tu-...

J.B- Portugal.

Matilde- Muito bem, Portugal. (3) E achas que as pessoas do nosso país são mais parecidas com qual destas famílias?

J.B- Com esta família (imagem da esquerda).

Matilde- E porquê?

J.B- Porque eu gosto.

Matilde- Está bem. E aqui, (4) se pudesses escolher uma casa para viver qual é que escolhias?

A J.B aponta para a casa da esquerda.

Matilde- Porquê?

J.B- Porque eu gosto.

Matilde- E se a mãe te deixasse escolher o jantar de hoje, (5) qual destas comidas é que tu escolhias?

A J.B aponta para a comida da esquerda.

Matilde- Porquê?

J.B- Porque eu gosto.

Matilde- Porque gostas mais de peixe e de batatas?

J.B- Sim.

Matilde- Ok, obrigada. Já está, já acabámos. Vamos voltar para a sala.

ANEXO Q
Inquérito por
questionário realizado às
famílias

| ' ' | ' ' |

Inquérito por questionário

O presente questionário tem como objetivo estudar as representações dos pais e encarregados de educação acerca da diversidade cultural e insere-se na minha investigação final de mestrado intitulada: *A diversidade cultural no jardim de infância: um olhar reflexivo sobre as representações de educadoras, crianças e famílias.*

O seu preenchimento é rápido e poderá demorar aproximadamente 8 minutos. Após o preenchimento do questionário, solicito-vos que o devolvam novamente para e-mail da sala amarela. Agradeço desde já a vossa disponibilidade, encontrando-me ao dispor para qualquer esclarecimento adicional. Os questionários serão tratados com total confidencialidade. Muito obrigada pela vossa colaboração e ajuda neste trabalho.

1. Qual a sua definição de cultura?
2. Qual a sua definição de inclusão cultural?
3. Na seguinte tabela, coloque um X na opção que melhor descreve a sua posição em relação a cada afirmação:

	Concordo totalmente	Concordo	Concordo parcialmente	Discordo	Discordo totalmente
É importante que as crianças contactem com culturas, religiões e costumes distintos, para que mais tarde possam fazer as suas próprias escolhas culturais.					
Os meus valores/opções culturais são incluídos e respeitados pela equipa educativa da sala do/a meu/minha educando/a.					
Não concordo com a celebração de festas religiosas cristãs como o Natal ou a Páscoa nas escolas.					
Nas escolas com maior inclusão de crianças de origens e culturas distintas, ocorrem mais conflitos entre as crianças e mais problemas de comportamento.					
Considero que cidadãos com diferentes nacionalidades, que vivem no mesmo país, deviam poder frequentar escolas próprias para cada cultura.					
É importante que as crianças contactem com culturas diferentes da sua, para desenvolverem uma atitude de respeito e aceitação da diferença.					
A diversidade cultural pode aumentar o desemprego, criminalidade e tensão social					

ANEXO R
Categorização das
entrevistas realizadas às
educadoras de infância

| | ' ' | | ' ' |

Temas	Categorias	Subcategorias	Indicadores	Unidades de contexto
Cultura	Representações das educadoras sobre cultura	Conceito ou definição	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Difícil de definir</i> - <i>Individual</i> - <i>Depende do contexto</i> - <i>Intrínseco a cada povo</i> - <i>Decorre da história individual</i> - <i>Tem origem familiar</i> - <i>Educação familiar</i> 	<p>ED F: “isso é muito difícil, como é que eu defino cultura?”</p> <p>ED F: “é o que é próprio de cada pessoa, das vivências de cada um (...) de cada contexto de cada indivíduo.</p> <p>ED F: “Onde cada um cresce e tem as suas referências.”</p> <p>ED C: “é aquilo que é próprio (...) aquilo que é intrínseco a cada povo, a cada país”</p> <p>ED C: “Aquilo que faz parte da sua história (...) aquilo que o representa, que o define”</p> <p>ED C: “a cultura também é aquilo que trazemos das nossas famílias, aquilo que trazemos do berço.”</p>
Diversidade cultural	Importância	No Jardim de Infância	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Fonte de enriquecimento pessoal</i> - <i>Permite a partilha</i> - <i>Alarga Conhecimentos</i> - <i>Promove o respeito</i> 	<p>ED F: “A importância é o conhecer e vivenciar diferentes realidades, a partilha de diferentes formas de estar”</p> <p>ED F: “é essa diferença que também nos enriquece”</p> <p>ED F: “permite um alargar de conhecimentos muito grande”</p>

			<p>ED C: “Eu acho que é muito importante no jardim de infância e em qualquer outro setor”</p> <p>ED C: “a diversidade é sempre sinal de riqueza, de mudança, de partilha, de encontros (...) todos ganhámos, todos lucramos com isso todos aprendemos uns com os outros e isso acontece em qualquer situação.”</p> <p>ED C: “A diversidade é sempre um mote para grande aprendizagem a todos os níveis, o respeito, a procura, o conhecimento (...) eu acho que a diversidade só enriquece. Enriquece-me a mim enquanto educadora e enriquece a cada um enquanto membro do grupo.</p>
Caracterizações das educadoras	Quanto ao grupo de crianças	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Igualdade entre todas as crianças</i> - <i>Diferentes naturalidades</i> - <i>Vivências familiares</i> - <i>Educação religiosa</i> 	<p>ED F: “Eu tenho alguma dificuldade nisso, sabes? Porque quando eles entram no jardim de infância para mim são crianças”</p> <p>ED F: “sei que uns têm uns pais que são guineenses, outros que são angolanos, outros que são portugueses, outros que são chineses (...) são crianças e cada um traz a sua bagagem, traz a sua cultura, porque é a vivência que tem da sua família”</p> <p>ED F: “eles são crianças. Todos trazem a sua bagagem, e chegam-nos com as suas vivências”</p>

				<p>ED C: “as próprias crianças de origem africana que eu tenho já nasceram cá. Não tenho assim muitos que sejam representativos”</p> <p>ED C: tenho crianças de origem africana (...) há algumas com algumas influências ao nível da religião”</p>
Cultura no Jardim de Infância	Integração	Estratégias promovidas pelas educadoras	<p>- <i>Postura natural de acolhimento</i></p> <p>- <i>Identificar alternativas</i></p> <p>- <i>O adulto como promotor da diferença</i></p> <p>- <i>Relação de respeito</i></p> <p>- <i>Adaptações na alimentação</i></p>	<p>ED F: “as coisas saem naturalmente. Eu não sei se é esta postura de acolher todos da mesma forma, eu não sinto que tenha de fazer de muito diferente”</p> <p>ED F: “tu tens que arranjar alternativas para também não estares a pôr em cima da criança uma pressão de que “os outros estão a fazer uma coisa e eu fico sem fazer nada” (...) é só respeitar a família e, claro a criança, mas sem dramas, comigo as coisas saem naturalmente.”</p> <p>ED F: “eu não uso, já é tudo tão natural (...) tu só tens de apresentar as coisas como naturais e comparares. Eu acho que as coisas surgem de uma maneira tão natural que muitas das vezes somos nós os adultos que complicamos o que não é complicado (...) nós é que por vezes chamamos à atenção dessas diferenças”</p> <p>ED F: “Tento perceber se há alguém naquela família mais alargada que tenha um bocadinho mais de facilidade em perceber aquilo que eu quero e o contrário. Se não, é mesmo muito difícil”</p>

				<p>ED F: “É o respeito. Eu acho que é o respeito, cada um tem a sua forma de estar e de ser, independentemente de vir daqui ou dali. É respeitarmo-nos uns aos outros, acho que é muito por aí.”</p> <p>ED C: “As mesmas estratégias que uso para gerir um grupo. Partindo do princípio de que cada um é um ser único, que eu procuro conhecer, respeitar, inculcar nos outros o respeito”</p> <p>ED C: “é muito importante nos grupos de jardim de infância e logo desde pequeninos. É eles aprenderem que somos todos diferentes e que temos que aprender uns com os outros, temos que nos articular com os outros, temos que ceder, que dar, que receber e temos que partilhar, mas isso tudo é indiferente em relação à diversidade ou não.”</p> <p>ED C: “Quando tenho grupos com maior diversidade procuro aprofundar, debruçar, procuro envolver as famílias nessa diversidade, trazer para nós essa diferença e também com os grupos perceber isso”</p> <p>ED C: “procura de informação para conhecer melhor a cultura de cada um (...) sendo preferível trazer as famílias porque são os mais conhecedores</p>
--	--	--	--	--

			<p>da sua cultura e isso são sempre momentos muito ricos e importantes para o grupo”</p> <p>ED C: “às vezes há determinadas adaptações como o não comerem algumas carnes, mas isso é fácil de controlar.”</p>
	Potencialidades e constrangimentos identificados	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Alargar conhecimentos</i> - <i>Diversidade de estratégias de trabalho</i> - <i>Dificuldades de comunicação</i> - <i>Existência de diferentes línguas</i> 	<p>ED F: “Constrangimentos, sinceramente, não encontro. Vantagens é o alargar conhecimentos, é o podermos explorar outras coisas</p> <p>ED F: “A cultura da família é muito importante para isso, permite que tu dentro do grupo aprendas outras coisas, que alargues imenso a tua possibilidade de trabalho e de descoberta com eles”</p> <p>ED F: “a maior dificuldade pode ser quando as famílias não dominam ainda a língua, e eu também não domino, nem sei de todo a deles. É a única dificuldade que eu identifico, é esta da língua. É a dificuldade de eu querer passar uma mensagem e perceber que essa mensagem não chega lá e de sentir que também acontece o inverso, que as famílias provavelmente estão preocupadas com alguma coisa que me querem transmitir e não sabem como.”</p> <p>ED F: “a barreira da língua que por vezes até pode dificultar no processo de adaptação”</p>

				<p>ED C: “temos no agrupamento muitas crianças provenientes da Índia em que a barreira linguística é enorme”</p> <p>ED C: “Às vezes é difícil a nível linguístico, ou porque eles só falam crioulo ou porque só falam outro dialeto, é mais essa barreira na comunicação”</p>
Culturas Familiares	Inclusão de diferentes realidades	Relação escola-família	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Conhecer as famílias</i> - <i>Respeitar as opções familiares</i> - <i>Relações positivas</i> - <i>Escolas adaptadas e preparadas</i> 	<p>ED F: “a minha única grande preocupação relativamente a essa diversidade cultural, é perceber o que é que para as famílias é importante, ou o que é que eu não poderei fazer com aquelas crianças porque vai ferir suscetibilidades da família”</p> <p>ED F: “isso sim para mim é importante porque eu devo respeitar.”</p> <p>ED F: “considero que é uma relação muito saudável (...) Até agora não tenho tido questões, tem corrido tudo de forma muito saudável.”</p> <p>ED C: “Eles até dizem “a professora” e não “a educadora”, como se fosse um bocadinho a acima, consideram-nos os professores.”</p> <p>ED C: “a escola já está muito mais aberta (...) a escola mostra que está muito bem preparada, e que tem grandes preocupações que a integração de toda a gente corra o melhor possível.”</p>

		<p>Posicionamento das famílias em relação à diversidade cultural</p>	<p>- <i>Conhecimento face à realidade</i> - <i>Postura natural por parte das famílias</i> - <i>Necessidade de trabalhar a diferença com as famílias</i></p>	<p>ED F: “Neste momento acho que o posicionamento das famílias é perfeitamente natural, mas já tive situações em que tu percecionas que da parte de algumas famílias existe ali qualquer coisa”</p> <p>ED F: “É tudo muito natural. Muitas destas famílias também já são os segundos filhos, ou seja, não é uma situação nova para eles e encaram com muita naturalidade”</p> <p>ED C: “Eu acho que encaram bem, normalmente não há problemas (...) eu acho que se isso for trabalhado com os pais e com os próprios alunos, eu acho que corre tudo muito bem.”</p>
		<p>Respeito pelas culturas das famílias</p>	<p>- <i>Aceitação</i> - <i>Exposição realizada com e pelas crianças</i></p>	<p>ED F: “É aceitando-as como naturais e permitindo que as crianças as exponham, aquilo que fazem e sabem, e articulando que cada um faz de sua maneira e nenhuma está errada, desde que aquilo que tu faças não me faça mal a mim”</p> <p>ED C: “De uma forma natural (...) quando essas crianças têm uma cultura muito diferenciada da nossa, é tratada de uma forma natural (...) Essencialmente é tratar com naturalidade e respeito.”</p>
<p>Atividades desenvolvidas no Jardim de Infância</p>	<p>Épocas Festivas</p>	<p>Abordagem</p>	<p>- <i>Crenças individuais e de grupo</i></p>	<p>ED F: “De uma forma perfeitamente natural (...) são sempre apresentadas às crianças como alguma coisa que nós festejamos e que algumas pessoas acreditam e outras não.”</p>

		<ul style="list-style-type: none"> - <i>Apresentação das culturas de forma lúdica</i> - <i>Carácter não obrigatório</i> - <i>Ausência de religiosidade nas salas de atividades</i> - <i>Explicar a realidade às crianças</i> 	<p>ED F: “São sempre vivências que se vão fazendo. É sempre apresentado de uma forma quase como se fosse uma história, que há pessoas que acreditam naquela história e outras não.”</p> <p>ED F: “Quem quer fazer essa atividade pode fazê-la e quem não quer fazer, porque a sua mãe ou o seu pai não gostam ou não acreditam, pode fazer uma alternativa”</p> <p>ED F: “quanto às questões religiosas, se a família não quer, está no seu direito, mas eu também tenho o direito de poder trabalhar isso com as outras. Não se trata de catequizar, porque não é isso que eu pretendo, mas se um país inteiro festeja, as crianças têm de saber o que se está a festejar.”</p> <p>ED C: “Eu acho que isso deve ser sempre respeitado, se a criança não festeja, deve ser explicado porquê. É sempre com base na partilha de informação, por exemplo, uma criança que não celebre os seus anos, ela pode não celebrar, mas tem que saber que nasceu naquele dia”</p>
	Seleção	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Plano Anual de Atividades</i> - <i>Participação da comunidade escolar</i> - <i>Adaptação no plano da sala</i> 	<p>ED F: “Estas datas, por norma, estão no plano anual de atividades. São atividades que se tenta que haja uma ligação de toda a escola, de todo o espaço educativo e, por isso, são momentos em que nos juntamos todos, são momentos de partilha, de festa.”</p>

			<p>- <i>As famílias tomam conhecimento dos planos</i></p>	<p>ED F: “Algumas datas é quase como se fossem obrigatórias porque já estão muito enraizadas, porque são as que já estão instituídas que se trabalhem.”</p> <p>ED F: “Por elas não estarem no plano anual de atividades, não invalida que tu não as abordes. Mas lá está, por ser uma minoria, não é incluída no plano anual da escola, mas pode ser sempre incluído na adaptação da sala.”</p> <p>ED C: “é decidido em conselho de docentes em que há o plano anual de atividades (PAA)”</p> <p>ED C: “Os pais têm acesso ao PAA, por isso sabem o que vai ser celebrado na escola.”</p>
--	--	--	---	---