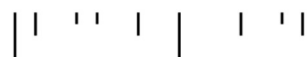




# Diversidade no 1.º CEB - O que dizem as crianças e os professores

Relatório de Prática de Ensino Supervisionada  
apresentado à Escola Superior de Educação de Lisboa para  
obtenção de grau de mestre em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico  
e de Matemática e Ciências Naturais  
no 2.º Ciclo do Ensino Básico

2021-2022



# Diversidade no 1.º CEB - O que dizem as crianças e os professores

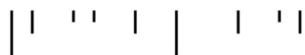
Mónica Hermano

Relatório de Prática de Ensino Supervisionada  
apresentado à Escola Superior de Educação de Lisboa para  
obtenção de grau de mestre em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico  
e de Matemática e Ciências Naturais  
no 2.º Ciclo do Ensino Básico

Orientadora: Catarina Tomás



2021-2022



## **Agradecimentos**

À minha mãe, pai e irmã por acreditarem sempre em mim, pelo grande apoio, suporte e amor incondicional ao longo de toda a minha vida.

A toda a minha família pelo amor e carinho.

Ao Odair Santos por todo o amor e incansável motivação.

Aos melhores amigos de tantos anos, Adriana Reis, Filipa Santos, que sempre me apoiaram incentivaram, sem nunca me deixarem desistir.

À minha colega de estágio, Mariana Loureiro, pelas partilhas de conhecimento e as muitas horas de trabalho em conjunto, apoio, motivação e parceria ao longo de todo o mestrado.

À Dr.<sup>a</sup> Filipa Perfeito por todo o profissionalismo, dedicação e os importantes ensinamentos para a minha construção pessoal.

À Professora Doutora Catarina Tomás pela sua enorme dedicação, disponibilidade e motivação, por todos os conhecimentos e sabedoria transmitidos ao longo deste percurso.

À Escola Superior de Educação de Lisboa, pelas oportunidades de aprendizagens disponibilizadas e aos seus profissionais que me acompanharam neste ciclo de estudos.

A todos os profissionais que se cruzaram nos contextos de PES, disponibilizaram e colaboraram sempre com simpatia e dedicação neste percurso académico e na minha investigação.

E em especial a todos as crianças que me acompanharam nesta caminhada do 1.º e 2.º CEB, que me ensinaram tanto e motivaram a querer ser uma melhor profissional.

A todos o meu obrigada!

## **Resumo**

Este relatório surge no âmbito da Unidade Curricular Prática de Ensino Supervisionada II, inserida no plano de estudos do Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Matemática e Ciências Naturais no 2.º Ciclo do Ensino Básico da Escola Superior de Educação de Lisboa. Neste trabalho, apresenta-se e reflete-se sobre a prática pedagógica ocorrida entre o 1.º e o 2.º Ciclo do Ensino Básico (CEB) e apresenta-se o estudo realizado com uma turma de 1.º ano do 1.º CEB, sobre as conceções de crianças e adultos – professores e assistentes operacionais - sobre a diversidade em contexto escolar. O tema escolhido emergiu de situações observadas no período de estágio. Do ponto de vista metodológico, trata-se de um estudo qualitativo de carácter exploratório, que, a partir da observação, das entrevistas realizadas a crianças e adultos, e dos desenhos das crianças referentes ao tema, se pretendeu identificar as conceções destes atores sobre a diversidade, a partir do diálogo entre as Ciências da Educação e a Sociologia da Infância. Relativamente aos resultados encontrados, apesar dos adultos referirem que no contexto educativo em questão a diferença entre crianças, incluindo o racismo, não é uma questão preocupante, admitem, no entanto, que em outros contextos, nomeadamente em escolas do agrupamento onde trabalham, que essa é uma temática importante a ser trabalhada. Do ponto de vista das crianças, duas referiram já terem sido, no percurso escolar, maltratadas por colegas, devido a características físicas, como a sua cor de pele ou cabelo. Assim, a partir das vozes das crianças, pretendeu-se intervir – no sentido de um ensaio breve e circunscrito - no sentido de desocultar narrativas e experiências que levam à discriminação em contexto educativo.

Palavras-chave: Prática pedagógica; Crianças; Professores e assistentes operacionais; Diversidade; Diferenças.

## **Abstract**

This report is part of the Supervised Teaching Practice II course, included in the study plan of the Master's Degree in Teaching Primary School Education and Mathematics and Natural Sciences in the 2nd Cycle of Basic School Education of the Lisbon School of Education.

This paper presents and reflects on the pedagogical practice that took place between the 1st and 2nd cycle of basic education and presents the study carried out with a 1st grade class about the conceptions of children and adults - teachers and auxiliary staff - about diversity in the school context. The chosen theme emerged from situations observed during the internship period. From a methodological point of view, this is a qualitative exploratory study, which, based on observation, interviews with children and adults, and children's drawings on the theme, aimed to identify the conceptions of these actors about diversity, based on the dialogue between Educational Sciences and Sociology of Childhood.

Regarding the results found, although the adults refer that in the educational context in question the difference between children, including racism, is not an issue of concern, they admit, however, that in other contexts, namely in schools of the grouping where they work, that this is an important theme to be worked on. From the children's point of view, two of them mentioned having already been mistreated by their schoolmates because of physical characteristics such as their skin colour or hair. Thus, from the children's voices, we intended to intervene - in the sense of a brief and circumscribed test - in order to uncover narratives and experiences that lead to discrimination in the educational context.

**Keywords:** Pedagogical practice; Children; Teachers and Auxiliary Staff; Diversity; Differences.

## ÍNDICE GERAL

Introdução.....	1
1. Parte I - PES .....	4
1.1. Descrição sintética da prática pedagógica desenvolvida no 1.º CEB .....	5
1.1.1. Caracterização do contexto socioeducativo .....	5
1.1.2. Objetivos de intervenção .....	8
1.2. Descrição sintética da prática pedagógica desenvolvida no 2.º CEB .....	10
1.2.1. Caracterização do contexto socioeducativo .....	10
1.2.2. Objetivos de intervenção .....	15
1.3. Análise crítica de prática ocorrida em ambos os ciclos .....	17
2. Parte ii - vozes de crianças e professores/as sobre a diversidade: o estudo.....	24
2.1. Apresentação do estudo .....	25
2.1.1. Tema de estudo.....	25
2.1.2. Objetivos gerais.....	27
2.2. Enquadramento teórico .....	27
2.2.1. Educação, infância e diversidade: breves subsídios teóricos .....	27
2.2.2 a diversidade nos contextos educativos.....	30
2.3. Opções metodológicas e princípios éticos .....	32
2.3.1. Técnicas de recolha e análise de dados .....	32
2.4. Procedimentos e práticas éticas na investigação com crianças e adultos .....	37
2.5. Os processos de análise dos dados recolhidos .....	38
2.6. Caracterização dos participantes.....	39
2.7. Apresentação dos resultados .....	42
2.7.1. As conceções das crianças acerca da diversidade .....	42

2.7.2. O que pensam os adultos sobre a diversidade de crianças na turma/escola..	46
2.8. Limitações do estudo .....	49
2.9. Conclusões e recomendações.....	50
3. Reflexão final .....	52
Referências .....	55
Anexos.....	61
Anexo A. Agenda semanal .....	62
Anexo B. Plano do dia .....	64
Anexo C. Mapa tarefas .....	66
Anexo D. Mapa apresentações de produções de produções .....	68
Anexo E. Mapa parcerias.....	70
Anexo F. Plano individual de trabalho .....	72
Anexo G. Diário de turma.....	74
Anexo H. A sala.....	76
Anexo I. Exemplo questão semanal.....	78
Anexo J. Exemplo questão aula .....	80
Anexo K. Gráfico “segregation of immigrant students across countries (PISA 2018)” .....	82
Anexo L. Gráfico “Overall prevalence of discrimination based on roma background, by eu member state (%)” .....	84
Anexo M. Lista dos participantes entrevista.....	86
Anexo N. Consentimento informado .....	88
Anexo O. Consentimento informado E.E .....	90
Anexo P. Guião entrevistas adultos .....	92
Anexo Q. Guião entrevistas crianças.....	95
Anexo R. Cartaz sensibilização racismo.....	97

Anexo S. Desenhos crianças .....	99
Anexo T. Planificação aula 9 de junho .....	101
Anexo U. Diário de bordo.....	103
Anexo V. Tabela categorias entrevistas adultos .....	111
Anexo W. Tabela desenhos das crianças .....	115
Anexo X. Folhas de presença .....	119

## **LISTA DE ABREVIATURAS**

CN – Ciências da Natureza

CEB – Ciclo Ensino Básico

CeD – Cidadania e Desenvolvimento

E - Entrevista

EE – Encarregado de Educação

MEM – Movimento Escola Moderna

NC – Nota de campo

OC – Orientadora Cooperante

PALOP – Países Africanos Língua Oficial Portuguesa

PES II – Prática de Ensino Supervisionada

PIT – Plano Individual de Trabalho

PLNM – Português Língua não materna

TEA – Tempo de Estudo Autónomo

TEIP – Territórios Educativos de Intervenção Prioritária

UC – Unidade Curricular

# INTRODUÇÃO

| | ' ' | | ' |

Este relatório foi elaborado no âmbito da Unidade Curricular (UC) de Prática de Ensino Supervisionada II (PES II). É uma UC que integra o plano de estudos do 2.º ano do Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB) e de Matemática e Ciências Naturais no 2.º CEB.

Divide-se em três fases, a descrição das práticas realizadas no 1º e 2º CEB, de seguida apresenta-se o estudo desenvolvido no decorrer da prática pedagógica do 1.º CEB e por fim a reflexão final.

A primeira fase subdivide-se na descrição da prática realizada no 1.º CEB, de seguida a prática realizada no 2.º CEB, com apresentação da caracterização dos respetivos contextos socioeducativo, e por fim apresenta-se uma análise crítica da prática pedagógica de toda a PESII.

Na segunda etapa, apresenta-se o estudo, que decorreu na prática pedagógica do 1.º CEB, numa escola pública da cidade de Lisboa, visando estudar as conceções de crianças e adultos – professores e assistentes operacionais - acerca da diversidade em contexto educativo, com especial enfoque nas diferenças que as crianças identificam entre elas e entre elas e os adultos.

Uma das justificativas que me levaram a pesquisar acerca da diversidade no contexto educativo foi a sua importância, tendo em conta as circunstâncias atuais de universalização da escola, dando acesso à mesma a todos os cidadãos, até aos movimentos migratórios, passando pelas atuais crises humanitárias, trazendo para a escola, principalmente pública, uma grande multiplicidade de culturas (Stoer & Magalhães, 2005; Araújo, 2007; Miguéns, 2008; Stoer, 2008).

Assim, é essencial fomentar o desenvolvimento de valores e de ações politizadas na compreensão da diferença no espaço escolar com o envolvimento e ação das crianças, visto que estas são atores ativos do/no espaço educativo e de uma reflexão séria e comprometida por parte dos adultos que habitam a escola com as questões do reconhecimento das diferenças (Stoer & Magalhães, 2005; Cortezão, 2012), nomeadamente dos professores, mais ainda quando há estreita relação com as aprendizagens essenciais (ME, 2018), na área curricular de Cidadania e Desenvolvimento

(CeD), como os tópicos: Direitos Humanos; Igualdade de Género; Interculturalidade e Segurança, Defesa e Paz.

Do ponto de vista da organização, este Relatório estrutura-se numa sequência de três capítulos, iniciando com uma breve descrição e crítica da prática realizada no 1.º e 2.º CEB. No segundo capítulo abordamos a investigação realizada no 1.º CEB com o título deste relatório “Diversidade no 1.º CEB: o que dizem as crianças e professores”. Por fim, é apresentada a reflexão final, contendo as aprendizagens adquiridas ao longo deste percurso formativo.

Sobre a diversidade, neste contexto especificamente, a partir das vozes das crianças, dos/as professores/as e dos assistentes operacionais, pretendeu-se analisar como a diversidade é por eles/as percebida. Como se abordam as questões da diversidade naquela turma? Como crianças e professores reconhecem essa dimensão da vida educativa? São algumas perguntas de partida do estudo que se levou a cabo.

Considerou-se a temática em estudo de grande importância, como referido na Declaração da UNESCO (2002), “a diversidade é um património comum da humanidade, representando uma oportunidade para se aprofundar a compreensão e a riqueza na diferença e o respeito pelo Outro” (p.15). Sendo esta uma preocupação global, referida pela UNESCO (2002), parece-me de extrema importância que seja abordada no contexto do mestrado e do estágio realizado.

# 1. Parte I - PES

| " " | | " "

## **1.1. Descrição sintética da prática pedagógica desenvolvida no 1.º CEB**

No esforço de compreender como a diversidade é conceptualizada por crianças, professores/as e assistentes operacionais, é necessário contextualizar “onde” e “quem” integrou a intervenção pedagógica e a pesquisa realizada. Neste sentido, no presente capítulo, irei fazer uma breve caracterização dos contextos educativos de ambos os ciclos onde realizei a prática pedagógica e o estudo descrito neste relatório.

### **1.1.1. Caracterização do contexto socioeducativo**

O professor cooperante segue o modelo pedagógico Movimento da Escola Moderna (MEM). Como tal, no início da semana discute-se, de um modo geral, a agenda semanal (Anexo A) com as atividades a realizar nessa semana.

No início de cada dia, o professor apresenta o plano do dia (Anexo B), descrevendo as atividades a realizar, alguns<sup>1</sup> dos alunos realizam as suas tarefas<sup>2</sup> (Anexo C), três vezes por semana, existe o momento de apresentação de produções (Anexo D), no qual dois/três alunos apresentam à turma objetos, trabalhos, leem textos próprios ou livros.

Habitualmente o primeiro momento do dia é dedicado à área de Português, na qual os alunos escrevem, leem e fazem descobertas nos textos individualmente, em parcerias ou com a ajuda do professor. O segundo momento é dedicado à Matemática, em coletivo, podendo ser realizadas as atividades a pares, com recurso a materiais manipuláveis físicos. O terceiro momento está reservado para os projetos, atividades de expressões artísticas e físico-motora<sup>3</sup>. O último momento do dia é o Tempo de Estudo Autónomo (TEA), no qual os alunos trabalham os conteúdos de diferentes áreas curriculares, dependendo da necessidade de cada um. Inicialmente o professor marca as parcerias (Anexo E), nas quais a pares ou com o apoio do professor, os alunos definem o trabalho

---

<sup>1</sup> “As tarefas realizadas de manhã eram as seguintes: Arrumar a biblioteca, presenças, tempo, regar plantas, presidentes (atualizar a data do quadro, gerir os momentos de apresentação de produções às segundas, quartas e sextas).” (NC)

<sup>2</sup> “Estas tarefas são distribuídas por todos os alunos de forma democrática, quinzenalmente, tentando ao máximo que todos os alunos estivessem pelo menos uma vez no ano em cada uma delas.” (NC)

<sup>3</sup> “Um momento de expressão dramática, um de atividade física-motora, um de artes plásticas e um de trabalho de projeto (Estudo do Meio).” (NC)

que vão realizar com outro aluno. Para determinados alunos, o professor indica a atividade que deve fazer, para que este trabalhe as suas dificuldades. Este momento é guiado pelo Plano Individual de Trabalho (PIT) (Anexo F), onde se encontra a lista das atividades possíveis. No fim deste momento, o professor questiona os alunos que realizaram parcerias, para saber como correram as mesmas e pede que cada aluno marque no seu (PIT) a atividade que esteve a realizar e que avalie o seu desempenho diário relativamente à sua tarefa. Por fim, em conjunto, os alunos avaliam o plano do dia<sup>4</sup>, confirmando quais as atividades que foram feitas. Ao último dia da semana, este momento não é concretizado, dando lugar ao Conselho de Turma, no qual é apresentado o diário de turma (Anexo G), discutindo-se os diversos assuntos escritos ao longo da semana, todos os assuntos decididos em conselho ficam registados em ata de turma<sup>5</sup>. As aulas de Expressão Físico-motora e Português Língua Não Materna (PLNM) são geridas por outras docentes, especialistas na área. Há ainda dois alunos que recebem um apoio mais especializado, apesar de, no momento,<sup>6</sup> nenhum deles ter qualquer diagnóstico. Um dos alunos é acompanhado a nível privado por uma terapeuta da fala. No início do nosso estágio o O.C início duas vezes por semana após o período letivo, apoio nas áreas de português e matemática com quatro alunos.

A maior parte do espaço da sala é ocupado pelas mesas dos alunos, organizadas em dois grandes grupos, de modo que todos os alunos tenham visão para a área do quadro, espaço usado para os momentos coletivos. Ainda que a sala, tenha esta disposição, as mesmas podem ser organizadas de outro modo, dependendo da atividade a realizar. Os trabalhos dos alunos estão expostos nas paredes e os instrumentos de pilotagem das rotinas da sala estão afixados, nos respetivos lugares, ao nível dos alunos, para que estes os possam utilizar<sup>7</sup> (Anexo H).

Foi implementado em parceria com os encarregados de educação uma cooperativa, onde cada encarregado de educação (EE) disponibilizou um valor, de modo a se poder adquirir material para a turma, mais especificamente, material manipulável, entre eles o

---

<sup>4</sup> O documento de pilotagem é o anexo 1.

<sup>5</sup> “A ata é redigida pelos alunos que têm a tarefa de presidentes, com o apoio do professor.” (NC)

<sup>6</sup> “Um aluno está em processo de diagnóstico uma vez que teve hidrocefalia na infância.”

<sup>7</sup> “Por exemplo, mapa de presenças afixado na porta, apresentação de produções afixado por baixo do quadro.” (NC)

*cuisenaire*, blocos de encaixe, material multibásico (MAB), blocos lógicos, também foram adquiridos materiais de artes plásticas, pinceis, aguarelas e lápis de cera.

A turma é constituída por 24 crianças, 13 do sexo feminino, 11 do sexo masculino, com idades entre os seis e os sete anos. De acordo com conversas informais com as crianças e professores/as e a observação direta, a turma é globalmente de famílias cuja condição social parece apontar para a média, médio-alta<sup>8</sup> “Está enquadrada por um bairro de vivendas habitadas por famílias numerosas e economicamente favorecidas” (Projeto educativo 2019/2023, p.14).

Do ponto de vista afetivo estas crianças eram carinhosas, incluindo alguns alunos com um comportamento desafiador no período de aulas, mas que revelavam afetuosidade nos momentos de intervalo. A integração na sala de aula considerou-se que foi globalmente fácil uma vez que os alunos receberam bem as estagiárias. Existiram algumas crianças que nos primeiros dias, demonstraram uma postura menos simpática e mais desafiadora, com algumas tentativas de ataque e exploração dos limites, mas rapidamente e com a ajuda dos outros colegas foram ultrapassadas.

Na dimensão da socialização, apesar da maioria dos alunos estar bem integrado na turma, e na escola<sup>9</sup>, era uma preocupação do Orientador Cooperante (OC), alguns alunos que apresentavam apenas um amigo, ou que queriam sistematicamente ficar na sala<sup>10</sup>, ao invés de ir para o espaço exterior brincar com os pares. A Alisa, uma criança com o estatuto de refugiada ucraniana, que entrou para a turma no final do 2.º período<sup>11</sup> também era uma criança que na fase inicial do nosso estágio gostava de ficar na sala, onde começámos a jogar juntas o jogo LOTO ou UNO<sup>12</sup>. Por vezes havia outras crianças que se juntavam a nós quando não podiam ir para o espaço exterior por motivos de saúde, nomeadamente algumas lesões<sup>13</sup>. Com o passar do tempo e alguma insistência por parte dos adultos a

---

<sup>8</sup> Profissões dos pais, relatos de fins de semana, férias, festas de aniversário bem como brinquedos e coleções de cartas novos que eram levados para a escola.

<sup>9</sup> Os alunos vieram de várias escolas e não eram alunos pertencentes á valência de pré-escolar da escola em questão.

<sup>10</sup> “A Mercês era uma destas crianças, não se sentindo integrada em nenhum dos grupos da turma, tem um estilo vulgarmente designado de “Maria-rapaz”.” (NC)

<sup>11</sup> Final de março de 2022.

<sup>12</sup> Uma vez que já sabia dizer os números e as cores eram jogos dos quais gostava muito.

<sup>13</sup> Perna partida, braço magoado, pontos no joelho e sobreolho.

Alisa começou a passar gradualmente mais tempo no recreio<sup>14</sup> com as outras crianças. Nessas interações começou também a conhecer crianças ucranianas de outras turmas e anos de escolaridade. Destaco três grupos formados dentro da turma, 4 rapazes que jogam futebol nos intervalos, 6 alunos que colecionam e brincam muito com cartas de *Pokémon*<sup>15</sup>, exclusivo das meninas temos a ginástica particularmente um grupo de 4, e o uso de disfarces do Carnaval para brincarem.

Em relação ao aproveitamento escolar num modo global a turma já lê e escreve, há um grupo de 4 alunos que ainda não consegue ler de forma autónoma, destacando a evolução rápida de um deles, nas últimas semanas de estágio. Em relação à escrita pode-se afirmar o mesmo, sendo o grupo de 4 formado pelos mesmos alunos, neste ponto pode-se acrescentar, alguns alunos, que ainda revelam alguma dificuldade ou insegurança na escrita. Por outro lado, destacam-se 6 alunos que já têm uma capacidade leitora muito desenvolvida, a sua facilidade na escrita<sup>16</sup> acompanha a leitura. São de modo geral alunos criativos, fortes nos temas de escrita livre. É uma turma que durante o período de intervenção foi aumentando de forma gradual e muito positiva a leitura de livros e textos próprios nas apresentações de produções.

Na área curricular de matemática os alunos apresentavam, no geral, boas competências nas contagens e no reconhecimento dos números até 100, as maiores dificuldades levantadas foram a utilização dos conceitos matemáticos unidades e dezenas.

A área curricular de estudo do meio é lecionada por meio da metodologia de projetos.

Na área disciplinar de expressão físico-motor o bloco de Perícias e Manipulações foi o mais trabalhado até à nossa chegada, sendo que o foco a partir de agora será no bloco Deslocamentos e Equilíbrios.

### 1.1.2. Objetivos de intervenção

---

<sup>14</sup> “As crianças da turma eram incentivadas pelos adultos em convidarem a Alisa para brincar com elas.” (NC)

<sup>15</sup> Sendo um jogo tradicionalmente incutido aos meninos e publicitado para esse publico, achei interessante que também existem meninas incluídas neste grupo.

<sup>16</sup> Tendo em conta que se trata de um 1.º ano os erros ortográficos ainda são muito naturais e por esse motivo não foram tidos em conta de forma determinante nesta caracterização.

Após a caracterização anterior da turma, foi assim possível construir o quadro seguinte, onde são apresentadas as áreas curriculares, e as respetivas potencialidade e fragilidades da turma de um modo global.

**Tabela 1**

*Potencialidades e fragilidades identificadas*

Áreas curriculares	Potencialidades	Fragilidades
Competências sociais	- Autonomia; - Cooperação;	- Falar na sua vez
Português	- Escrever palavras de diferentes níveis de dificuldade e extensão; - Redigir e rever pequenos textos;	- Ler pequenos textos
Matemática	- Leitura de números até 100; - Contagens;	- Apropriação das diferentes representações de número
Artes Visuais	- Experimentação e criação	(Não identificado)
Expressão Físico- motora	. Empenho na aula - Manipulação de bola – passe e receção.	- Saltar a corda
Teatro	- Explorar as possibilidades motoras e expressivas do corpo em diferentes atividades.	(Não observado)
Música	(Não observado)	(Não observado)

A análise dos dados obtidos permitiu a criação de duas questões-problema, e assim formular os nossos objetivos gerais<sup>17</sup> e as competências que se pretende e espera desenvolver nas aprendizagens das crianças. Estes tópicos podem ser observados no quadro abaixo.

---

<sup>17</sup> Escritos na ótica do professor.

**Tabela 2**

*Questões-problema, objetivos gerais e competências*

Questões-problema	Objetivos gerais	Competências
Como motivar os alunos para a leitura?	1.Desenvolver competência leitora e o gosto pela leitura.	1.1. Ler palavras isoladas e pequenos textos com articulação razoavelmente correta e com segurança; 1.2. Inferir o tema e resumir as ideias centrais de textos associados a diferentes finalidades; 1.3. Manifestar ideias, emoções e apreciações geradas pela escuta ativa e leitura de obras literárias.
Como desenvolver a identificação do valor posicional de um algarismo?	2.Compreender os conceitos de dezenas e unidades.	2.1. Ler e representar números no sistema de numeração decimal até 100 e identificar o valor posicional de um algarismo.

## **1.2. Descrição sintética da prática pedagógica desenvolvida no 2.º CEB**

### **1.2.1. Caracterização do contexto socioeducativo**

É um agrupamento de escolas no qual foi implementado o Programa (Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP). O Programa TEIP foi criado em 1996 (Despacho n.º 147-B/ME/96, de 1 de Agosto), foi relançado com a designação de TEIP2 (Despacho Normativo n.º 55/2008, de 23 de Outubro de 2008) e está atualmente no final da vigência do TEIP3 (Despacho normativo n.º 20/2012, de 3 de outubro de 2012). Segundo a Direção-Geral da Educação (s.d.) este programa é executado em

escolas/ agrupamentos de escolas que se caracterizem por se localizar num território desfavorecido social e economicamente e no qual se manifestam “a violência, a indisciplina, o abandono e o insucesso escolar”. O principal objetivo deste programa é prevenir e reduzir estas características e promover o sucesso dos seus alunos (cf. Dias et al, 2012).

Do ponto de vista da caracterização sociológica do contexto e seus habitantes, pode-se dizer que se trata de um “meio social heterogéneo ao nível da diversidade cultural, proveniência e capacidade económica, com população maioritariamente jovem ou de meia-idade, de diversas classes sociais” (Projeto Educativo 2021/2024, p. 4)<sup>18</sup>. Habitam nesta zona muitos cidadãos provenientes principalmente dos países africanos de língua oficial portuguesa (PALOP) e Brasil<sup>19</sup> A escola recebe alunos essencialmente das zonas circundantes, verificando-se assim um elevado número de alunos oriundos dos PALOP<sup>20</sup> e Brasil.

Apesar das dificuldades acrescidas de lecionar num contexto tão diversificado (língua e cultura), o Agrupamento considera esta realidade numa perspetiva muito positiva, referindo que “se traduz numa diversidade cultural bastante enriquecedora” (Projeto Educativo 2021/2024, p. 4).

Através da observação, poderei afirmar que as professoras cooperantes utilizam uma pedagogia diferenciada e alteram o modo de ensino dependendo tanto das turmas, como dos alunos de modo individual.

O modelo expositivo é o mais utilizado, no entanto as aulas são diversificadas tanto no uso de materiais como das próprias estratégias de ensino. Algumas estratégias são mantidas de forma rotineira, como a abertura da lição e a escrita do sumário logo no início da aula, dando assim a indicação aos alunos do que irá ser feito naquela aula, e também a disponibilização de materiais na plataforma *Classroom*. Existe ainda, nas aulas de

---

<sup>18</sup> Orientadoras cooperantes e outros docentes da instituição em conversas informais (NC)

<sup>19</sup> Projeto educativo 2021-2024 da instituição “oriundos da Europa não comunitária e dos Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa (PALOP) e outros” p 4. A inclusão da nacionalidade devesse a referência da nacionalidade brasileira pelas O.C, sendo que em cada turma tínhamos 3 alunos brasileiros.

<sup>20</sup> A escola dispõe de uma turma de PLNM por ano de escolaridade. Referir, ainda, que muito alunos falam o crioulo do seu país de origem.

Ciências Naturais, o instrumento de avaliação “questão semanal”<sup>21</sup> (Anexo I) e nas aulas de Matemática, é aplicada uma “questão aula” (Anexo J)<sup>22</sup>.

Nas aulas de Ciências Naturais são utilizados os materiais do laboratório com alguma frequência, bem como os materiais multimédia dispensados pela editora do manual adotado.

Devido à pandemia de COVID-19<sup>23</sup>, as dinâmicas de trabalhos de grupo estão suspensas, sendo utilizado, com pouca frequência os trabalhos a pares, de modo a evitar mais contágios.

Durante o período de observação estive a acompanhar duas turmas, o 6.º B e o 6.º C, e neste ponto irei fazer uma breve caracterização geral de ambas as turmas.

A turma 6.º B é constituída por 20 crianças, 11 raparigas e 9 rapazes com idades compreendidas entre os 11 e 12 anos. Relativamente aos apoios pedagógicos esta turma tem um aluno com Adaptações ao currículo não significativas na Matemática, três alunos nas Ciências Naturais com Antecipação e Reforço das Aprendizagens e seis alunos na disciplina de Matemática, e na Intervenção em Foco Académico existem sete alunos.

Seis alunos têm apoio psicopedagógico, um dos alunos tem acompanhamento no PLN<sup>M</sup><sup>24</sup>, tendo sido assim, inserido numa turma regular. Nesta turma existe ainda um aluno repetente.

Na turma 6.º C são um total de 21 crianças, 10 raparigas e 11 rapazes com idades compreendidas entre os 11 e os 13 anos. Relativamente às medidas de suporte à aprendizagem e inclusão, 11 alunos estão abrangidos pelas medidas universais e um aluno tem um Relatório Técnico Pedagógico (RTP) sendo este aluno abrangido por medidas seletivas.

De acordo com o Decreto-Lei n.º 54/2018, Diário da República n.º 129/2018, Série I de 2018-07-06, Capítulo IV artigo 21º 1 – “O relatório técnico-pedagógico é o documento que fundamenta a mobilização de medidas seletivas e ou adicionais de suporte à

---

<sup>21</sup> A questão semanal, trata-se de uma pequena ficha, com uma ou duas questões, aplicada semanalmente com os conteúdos essenciais da unidade em estudo.

<sup>22</sup> É uma ficha de avaliação mais pequena do que o teste de avaliação, aplicado aproximadamente uma vez por mês.

<sup>23</sup> À data dos acontecimentos a utilização de máscara nos espaços escolares ainda era obrigatória.

<sup>24</sup> Não foi possível a inserção deste aluno na turma PLN<sup>M</sup> do 6.º ano, uma vez que esta já se encontrava completa e o aluno chegou no início do ano de 2022.

aprendizagem e à inclusão, e acompanha a criança ou o aluno em caso de mudança de escola.”

Têm apoio da Ação Social Escolar cinco alunos, dos quais quatro com escalão A e um com escalão B.

Na generalidade, os Encarregados de Educação da turma, têm ao nível das habilitações académicas, pelo menos o 3.º ciclo completo, são raros os EE que têm um grau académico ao nível do ensino superior (Anexo K). Em relação às profissões, são trabalhadores essencialmente do sector terciário<sup>25</sup> “De um modo geral, os Pais/Encarregados de Educação inserem-se num nível sócio profissional enquadrado no setor terciário” (Projeto educativo 2021/2024 p.5). No decorrer das conversas informais com as professoras cooperantes, as mesmas vão ao encontro do descrito no projeto educativo do agrupamento, considerando que “Os Pais e Encarregados de Educação são parceiros fundamentais na construção de uma escola de sucesso pelo que, tendo em conta a realidade do agrupamento, deveriam ser mais interventivos na vida escolar dos seus educandos” (Projeto educativo 2021/2024 p.5).

---

<sup>25</sup> O setor terciário, é o ramo da economia que engloba as atividades de prestação de serviços e de comércio, sendo estes prestados por empresas ou pessoas, informação retirada da caracterização elaborada e disponibilizada pela Diretora de turma.

Número do aluno	Idade	Nacionalidade	ASE	Encarregado de Educação		Medidas de Suporte à Aprendizagem e à Inclusão	
				Profissão	Habilitações	Medidas Universais	Medidas Seletivas
1	13	Brasileiro		Outros trabalhadores da montagem	Básico (3º ciclo)		
2	12	Brasileira		Não responde	Secundário	x	
3	11	Portuguesa	A	Operador de dados de processamento	Secundário	x	
4	12	Angolana		Profissão desconhecida	Secundário	x	
5	11	Cabo-verdiana		Trabalhador de limpeza em escritórios.	Básico		
6	12	Portuguesa		Operado de máquinas de embalar, encher	Curso de Especialização		
7	12	Portuguesa	A	Trabalhador de limpeza em escritórios.	Secundário	x	
8	11	Portuguesa	A	Trabalhador de limpeza em escritórios.	Não responde	x	
9	11	Portuguesa		Agente imobiliário e gestor de	Secundário		
10	11	Portuguesa		Representante comercial	Licenciatura		
11	13						
12	12	Portuguesa		Trabalhador de limpezas em casas	Básico (3º ciclo)	x	X
13	11	Portuguesa		Profissão desconhecida	Básico (3º ciclo)	x	
14	11	Portuguesa	A	Não responde	Básico (3º ciclo)		
15	11	Portuguesa		Segurança (vigilante privado).	Secundário	x	
16	11	Portuguesa	B	Profissão desconhecida	Básico (1º ciclo)	x	
17	13	Angolana		Empregado de mesa	Básico (3º ciclo)	x	
18	13	Francesa		Profissão desconhecida	Básico (3º ciclo)		
19							
20	11	Angola		Não responde	Licenciatura		
21	12	Brasileira		Outro pessoal de receção e de informação a clientes	Secundário	x	

Figura 1 Tabela da nacionalidade, ASE, profissões EE e medidas de suporte a aprendizagem 6ª C

### 1.2.2. Objetivos de intervenção

Neste capítulo serão apresentadas as potencialidades e as fragilidades das duas turmas, bem como os objetivos gerais e competências desenvolvidas no período de intervenção.

**Tabela 3.** *Potencialidades e fragilidades das turmas*

*Potencialidades e fragilidades das turmas*

Áreas curriculares	6.º B	6.º C
Potencialidades	Comportamentos adequados pelos alunos	Participação
	Alguns alunos esforçam-se para a construção de um clima de união da turma	Cooperação
		Interesse por atividades de natureza prática
Fragilidades	Pouca motivação e empenho	Dificuldade nos domínios da comunicação matemática e Científica
	Alguns atrasos, faltas de material e trabalhos de casa	Alguns atrasos, faltas de material e trabalhos de casa
	Falta de consolidação de conteúdos (pandemia)	Falta de consolidação de conteúdos (pandemia)
	Problemas ao nível da cooperação entre pares	

Fonte: Observação das estagiárias

A análise dos dados obtidos nas semanas de observação, realizada entre 24 de janeiro e 4 de fevereiro - permitem criar quatro questões-problema, que por sua vez levou a formular objetivos gerais, escritos na ótica do professor, e competências a desenvolver nos alunos, de forma que estes progridam nas suas aprendizagens, baseadas no perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória. Estes três tópicos são apresentados, de seguida, na tabela 2.

De notar que os objetivos gerais e as competências serão desenvolvidas em ambas as turmas.

**Tabela 4***Objetivos, competências e indicadores definidos no PI*

Objetivos Gerais	Competências	Indicadores	
1. Promover a motivação	1.1. Desenvolver processos conducentes à construção de conhecimento, usando recursos diversificados.	1.1.1. Apropria-se do <i>feedback</i> dado para melhorar.	
		1.1.2. Executa as diversas atividades propostas.	
2. Promover a comunicação matemática e científica	2.1. Aplicar diferentes linguagens de modo adequado aos diferentes contextos de comunicação.	2.1.1. Explora a sua comunicação matemática e científica, com recurso às atividades propostas.	
	2.2. Transformar a informação em conhecimento.	2.2.1. Expõe as suas ideias e/ou dúvidas.	
2.2.2. Apropria-se dos conceitos apresentados.			
3. Desenvolver a cooperação	3.1. Adequar o comportamento em contexto de cooperação.	3.1.1. Participa ativamente nas atividades realizadas a pares.	
4. Promover comportamentos responsáveis	4.1. Prever e avaliar o impacto das suas decisões.	4.1.1. Assume compromisso e responsabilidade (chegar a horas, apresentar o material escolar, cumprir as tarefas).	
		4.2. Estabelecer objetivos com sentido de responsabilidade e autonomia;	4.2.1. Apresenta pontualidade.
		4.2.2. Apresenta o material escolar.	
		4.2.3. Cumpre as tarefas propostas.	

Sendo o tema deste relatório a diversidade, não poderia deixar de referir que a caracterização deste contexto educativo se pautava, precisamente, por uma grande diversidade sociocultural dos seus alunos. Sendo esta uma escola inserida num agrupamento com uma diversidade de culturas e línguas, desde logo pode ser observada pelo facto de existir uma turma por ano de escolaridade exclusivamente para alunos de PLNM. Neste seguimento é afirmado no projeto educativo da instituição “o que se traduz numa diversidade cultural bastante enriquecedora, mas que requer um esforço contínuo

quer por parte dos docentes, quer por parte das famílias e das próprias crianças, visando a sua integração” p.10

Esta escola vai ainda ‘mais longe’ neste tema, e refere nos seus objetivos e missão, que pretende “Uma escola na qual o aluno aprende a respeitar a diversidade humana e cultural; a agir de acordo com os princípios dos direitos humanos, sabendo agir eticamente” (p.4). Veremos, mais adiante no capítulo dedicado ao estudo, como essa diversidade é potenciadora de alguns episódios discriminatórios.

### **1.3. Análise crítica de prática ocorrida em ambos os ciclos**

Neste tópico será apresentada uma análise crítica da prática em ambos os ciclos. Este tópico trata-se de uma exigência do guião do presente relatório, considerando-se assim que é importante ressaltar que são ciclos de aprendizagem diferentes, com objetivos e competências próprias, sendo necessária uma especial cautela nesta análise. Serão abordados cinco aspetos que se considerou os essenciais nesta análise, sendo eles: a forma de gestão do currículo; relação escola-família; recursos da escola; ensino-aprendizagem e por fim a avaliação.

Este primeiro ponto “a forma de gestão do currículo” pensa-se que é onde existem mais diferenças, logo à partida pelo facto de no 1.º CEB ser um professor generalista para cada turma, e no 2.º CEB serem vários professores tendo em conta a área do currículo. As organizações das salas de aula também apresentam algumas diferenças já que, para o 1.º CEB os alunos permanecem na mesma sala o dia todo à exceção das aulas de expressão físico-motora, por outro lado os alunos do 2.º CEB mudam de sala de acordo com a área curricular. Para além desta diferença também existe a direção de turma que no 1.º CEB é feita pelo professor generalista, ou seja, é a ele que alunos e EE devem recorrer sempre que necessário. No 2.º CEB é atribuído a um dos professores da turma o cargo de diretor de turma, sendo este o elo de ligação entre os diferentes professores da turma, a escola e a família. Na minha prática pedagógica no 2.º CEB as OC não eram diretoras de turma pelo que foi possível acompanhar de perto esta estreita comunicação.

De forma ainda relacionada com o tópico anterior surge a relação entre a escola e a família, que é de extrema importância em ambos os ciclos (Silva, 2010), em particular nos dois contextos de estágio por motivos distintos. No 1.º CEB, essa importância prende-

-se com o facto de se tratar de um 1.º ano e ser necessário um maior envolvimento e participação das famílias dada a idade das crianças, o que obriga a um maior contacto entre EE e professor. Ao nível das estratégias comunicacionais, o professor tem um grupo no *WhatsApp* com todos os EE para os informar diariamente. Há, ainda, possibilidade de o professor ter conversas privadas com os EE. Este grupo é também utilizado para a publicação de trabalhos de casa e avisos vários de visitas de estudo, material específico (fatos de treino, chapéu para o sol, etc.). Por outro lado, no 2.º CEB o facto de ser uma escola TEIP, marcada por fenómenos como abandono escolar e falta de apoio e incentivo familiar, como referido em várias conversas informais com as O.C e outros docentes na sala de professores bem como descrito no Projeto Educativo da escola no diagnóstico organizacional, subcapítulo das ameaças: “Reduzida responsabilização e investimento de um número significativo de pais e encarregados de educação no processo de ensino-aprendizagem dos seus educando” (p.8), é fulcral manter e incentivar a participação das famílias criando um elo de ligação forte entre a escola e a família sensibilizando os EE para o papel essencial que têm na vida educativa das crianças.

Os recursos das escolas também eram bastante diferentes já que no 1.º CEB os projetores eram requisitados, havia apenas 2 unidades disponíveis e todos os professores tinham de organizar essa utilização entre si. Foram instalados projetores em todas as salas no decorrer da última semana de estágio. Em relação aos materiais manipuláveis, não havia muita diversidade nem quantidade pelo que tivemos de requisitar materiais manipuláveis disponíveis na ESELx de modo a suprimir esta fragilidade. A turma tinha, como já referido, materiais próprios para uso nas diferentes áreas do currículo. Ocorria, com alguma frequência, alguns mal-entendidos entre docentes relativamente à impressora.

No 2.º CEB verificam-se algumas diferenças nestes recursos, a escola tinha projetores em todas as salas, internet disponível, um bom laboratório de ciências naturais, com muitos materiais e diversificados<sup>26</sup>.

Em relação ao ensino – aprendizagem e aos modelos pedagógicos adotados, no 1.º CEB o Movimento da Escola Moderna era a opção do O.C, onde a autonomia e flexibilidade

---

<sup>26</sup> Microscópios, preparações definitivas, órgãos (encomendados quando necessário) etc.

curricular eram uma prioridade. Segundo Rogoff et al. (2000 citado em Mestre, 2022) “no Movimento, os alunos têm uma participação ativa e democrática, quer na gestão cooperada do currículo, quer na gestão partilhada do espaço, materiais e tempos de aprendizagem. Assim, cada turma organiza-se com os seus professores como uma comunidade de aprendizagem, organizada cooperativamente, onde todos interagem e têm, portanto, responsabilidades partilhadas.” (p. 171)

No 2.º CEB a opção por um ensino de carácter mais expositivo era a realidade, onde o professor é o elemento central, apesar da abertura e da permissão dada pelas Orientadoras Cooperantes para implementarmos outras estratégias, menos expositivas.

No 1.º CEB devido à monodocência, Oliveira (2017) afirma que “permite que o professor utilize mais facilmente a abordagem interdisciplinar” (p.779)<sup>27</sup>, cruzando saberes, diversificando os recursos e envolvendo os alunos.”. Já 2.º CEB, apesar do esforço das docentes, a interdisciplinaridade é menos comum, pois e segundo Oliveira (2017) “uma vez que este não integra a modalidade de ensino de monodocência e, desta forma, para que a estratégia interdisciplinar seja aplicada é essencial que os docentes de diferentes áreas curriculares cooperem e se entremajudem.” (p. 10). Durante o período de intervenção com a ajuda do corpo docente foi possível fazê-lo em algumas situações, por exemplo nas Ciências Naturais em cooperação com a docente de Educação Visual e Tecnológica<sup>28</sup>

Realço que devido à pandemia por COVID-19, era evitado o trabalho em pequenos grupos, em particular porque a escola/turma estava com alguns casos ativos, a utilização do quadro por parte dos alunos também era evitada, no entanto foi utilizada algumas vezes com medidas de precaução<sup>29</sup>. Refiro também as dificuldades acrescidas para estes estudantes, advindas da pandemia, uma vez que fizeram uma transição de ciclo, do 1.º para o 2.º CEB, com várias interrupções letivas e ensino a distância. Por estas razões, particularmente na matemática, as unidades iniciadas durante a intervenção foram muitas

---

<sup>27</sup> “A interdisciplinaridade define-se como o encontro e a cooperação entre duas ou mais disciplinas” (Quinta & Costa et al, 2015, p.779 citado em Oliveira, 2017)

<sup>28</sup> Foi feito um trabalho de grupo com o objetivo de construir um cartaz sobre as doenças cardiorrespiratórias. (a construção do cartaz foi feita em parceria com a professora de E.V.T)

<sup>29</sup> “Os alunos utilizavam um pau de giz diferente do professor e as mãos eram desinfetadas antes e depois da utilização.” (NC)

vezes, partidas de conteúdos do 1.º CEB e não do 6.º ano. De realçar o facto de, segundo os docentes de matemática, o conteúdo menos trabalhado nas aulas virtuais eram os temas de geometria, sendo este um dos temas que iniciámos com os alunos, partindo de conteúdos de 3.º e 4.º ano. Por outro lado, na disciplina de Ciências Naturais esta ligação entre os conteúdos do 4.º, 5.º e 6.º anos, são menos comuns, pelo que a necessidade de recuperar conceitos lecionados nos anos anteriores não se verificou tão urgente.

Por fim, a avaliação, também com uma grande distinção entre os ciclos de ensino. No 1.º CEB a escola fazia os testes de avaliação em comum para todas as turmas do mesmo ano de escolaridade, no entanto o O.C apenas iria fazer as fichas de avaliação do final do ano letivo. Esta situação deve-se ao facto das outras turmas adotarem o método tradicional, onde o ensino - aprendizagem da leitura e da escrita decorria de um método sintético, partindo da letra para a palavra e depois para a frase. No caso da turma do OC, uma vez que o modelo pedagógico adotado era o MEM o ensino da leitura e da escrita partia de uma metodologia global, da palavra para a sílaba e só depois a letra. Para além da não utilização dos manuais, ao contrário dos restantes docentes do 1.º ano, o OC também não seguia os conteúdos programáticos pelos mesmos, mas sim de acordo com situações que iam surgindo na turma. Deste modo não faria sentido ao longo do ano serem submetidos a instrumentos de avaliação que seguiam etapas de ensino distintas. No final do 1º ano, todas as turmas, independentemente do modelo pedagógico devem ter abordados os conteúdos presentes nas aprendizagens essenciais, pelo que foi acordado que todas as turmas fariam o último teste de avaliação. O professor avalia os alunos quinzenalmente com os trabalhos do PIT, o registo dos trabalhos para casa, apresentações de produções, e principalmente no TEA, onde de forma sistemática trabalha com os alunos as diferentes áreas do currículo, em parcerias ou individualmente, conseguido desta forma recolher os dados importantes para a avaliação. No 2.º CEB as OC faziam as avaliações de forma semelhante entre elas, com as anotações dos trabalhos de casa, questões aula ou de semana, participação na aula e testes de avaliação, por norma com 1 unidade didática por teste. Pode-se também observar que ambas as docentes fazem na última aula de cada semestre ou interrupções intercalares a auto e hetero avaliação, compilando todas as informações que têm sobre cada aluno para que este as possa confirmar.

A turma do 1.º ano do 1.º CEB era uma turma muito participativa, existindo um ambiente acolhedor por parte do O.C, onde era incentivada a aprendizagem em cooperação e onde as próprias crianças diziam com frequência que “é com os erros que aprendemos” muitas vezes com a intenção de animar outro colega que tenha dado alguma resposta menos correta. O conselho de turma era um momento importante de partilha e de entreaajuda, incluindo na componente disciplinar.

No estudo do meio, o facto do trabalho ser organizado pela metodologia de trabalho de projetos, havendo no início do ano pequenos momento coletivos, levantou algumas dificuldades, que pudemos verificar aquando das revisões para as fichas de avaliação finais. Nesta revisão nós e o OC percebemos que alguns alunos ainda não sabiam os meses e estações do ano, e apresentavam algumas dificuldades no tema dos itinerários. Isto é, algumas das aprendizagens essenciais, uma vez que não tinham sido trabalhadas até ao momento em nenhum projeto, apenas em momento coletivo no início do ano, já tinham sido esquecidas ou não adquiridas pelas crianças.

Relativamente ao 2.º CEB a turma B do 6.º ano, era uma turma em termos de desempenho académico com mais dificuldades. Aspeto várias vezes comentado na sala de docentes.

Por parte de ambas as orientadoras cooperantes, foi-nos informado que era a turma onde iriam dar mais avaliações negativas no final do semestre<sup>30</sup>, na matemática foram 7 negativas e nas ciências 5, ao passo que a nota excelente (5) foi atribuída na matemática a 2 alunos e nas ciências a nenhum. No entanto na disciplina de ciências destaco dois alunos com nota 4.

Foi visível também no discurso dos próprios alunos a ideia de que “somos a pior turma” ou de “não sei/não consigo” ou ainda “já tive negativa no teste a professora já não me vai dar positiva”, muitas vezes proferidas antes de tentarem. Durante as aulas<sup>31</sup> os alunos não apresentaram comportamentos disruptivos graves, no entanto existia alguma preocupação ao comportamento dos mesmos fora da sala de aula, por parte dos docentes. Devo realçar que ambas as O.C referiram que era algo que gostavam de continuar a trabalhar com a

---

<sup>30</sup>O final do semestre foi no dia 25 de janeiro, e o início do nosso estágio no dia anterior 24 de janeiro.

<sup>31</sup> Por nós assistidas, pois tivemos conhecimento de comportamentos disruptivos noutras aulas, incluindo das nossas O.C.

turma. De referir também que três alunos da turma, foram suspensos durante o nosso período de estágio, devido ao seu comportamento.

Pensa-se que estes resultados são em parte originados pela falta de confiança e autoestima dos alunos, pois era também visível e frequente os alunos terem receio de responder, hesitando muitas vezes nas respostas mesmo quando estas estavam corretas, este foi um tema falado com as orientadoras cooperantes e também referido pelas respetivas diretoras de turma. Por outro lado, essa fraca expectativa dos docentes no geral, para com a turma, pode influenciar estas atitudes, como referido por Roldão (2020): “Quando um professor tem baixas expectativas sobre um aluno, isso tende a ser incorporado por ele, que, por sua vez, ajusta o seu nível de desempenho e de rendimento escolar às expectativas do professor.” (p.4)

Assim constatou-se que a turma do 6.º B precisava de um incentivo positivo e de um voto de confiança. Neste sentido a estratégia elaborada, em conjunto com a O.C de Ciências Naturais (C.N) e a nossa professora tutora das C.N, com a implementação do “Cartão das atitudes”, conseguiu *entusiasmar a turma e incentivá-la*, tendo esta, através do seu esforço<sup>32</sup> conseguindo superar as expectativas<sup>33</sup>.

Por outro lado, a turma C era uma turma com um nível de aproveitamento mais elevado. No contexto do 6.º ano era considerada, pelos docentes, a segunda melhor turma da escola. Eram mais participativos, curiosos e cooperativos, no entanto durante o nosso período de estágio, devido a algumas questões graves relacionadas com dois alunos da turma, esta começou a apresentar alguns comportamentos mais instáveis e algumas quebras no ritmo de trabalho.

Esta turma gostava muito de questionar os tópicos em estudo, para além dos descritos nos manuais e nas aprendizagens essenciais, sendo a curiosidade geral da turma um ponto muito forte, originando diversas discussões de grupo, de forma cooperativa e entusiasmada. Este aspeto, provocava algumas vezes desafios na gestão da turma, pois

---

<sup>32</sup> Os alunos por vezes chegavam ofegantes a sala, e a primeira coisa que questionavam era se tinham chegado a horas, e se ainda dava para “o autocolante”

<sup>33</sup> Estas expectativas eram bastante positivas, e após a reação entusiasmada dos alunos quando fizemos a proposta ainda se acentuaram.

todos querem participar ao mesmo tempo, originando mais do que uma conversa em simultâneo.

2. Parte II - Vozes de  
crianças e professores/as  
sobre a diversidade: o  
Estudo

|' '' | | ''

Na segunda parte do presente relatório de Prática de Ensino Supervisionada, irá ser apresentado o estudo. Subdivide-se em três subcapítulos: a apresentação do estudo; o enquadramento teórico; as opções metodológicas e questões éticas, a apresentação dos resultados e terminando com as conclusões e recomendações.

## **2.1. Apresentação do estudo**

Neste capítulo irei apresentar o tema em estudo e os objetivos gerais definidos para a orientação e desenvolvimento da investigação.

### **2.1.1. Tema de estudo**

O tema do estudo parte do reconhecimento da necessidade de compreender como crianças e professores/as percebem a diversidade existente na escola, em concreto na sala de aula.

A escolha do tema foi feita tendo por base diversos motivos, de ordem intrínseca e extrínseca. No primeiro ponto, ordem intrínseca, vem o meu gosto pela área da Sociologia e pelo tema da diversidade. Ao longo do meu tempo de estudante cruzei-me com a diferença de várias formas e sempre senti que esse contacto tão próximo me enriqueceu muito como ser humano. As razões de ordem extrínseca são a atualidade do tema, a sua importância para quem quer ser professora como eu (Cortezão, 2012). As aprendizagens de saberes não se fazem ausentes de um contexto sociocultural e histórico. Por conseguinte, pode-se afirmar que o currículo e o resultado de escolhas que vão contribuir para a construção do que somos e nos tornamos. Daí a importância de considerar a diversidade na sala de aula/ escola na minha ação como estagiária. No fundo, como afirma Silva (1999), o que se deve discutir não é apenas como se organiza o currículo. Trata-se, também de compreender o “quê” e o “porquê” desse currículo e das opções que fazemos na prática pedagógica. Como afirma Roldão (2002) o currículo é um “conjunto de situações, aprendizagens proporcionadas ou dinamizadas pela instituição escola, para a promoção de um leque variado de aprendizagens, que incluem a aquisição de conhecimento, o desenvolvimento de competências, a promoção de valores e a vivência de práticas.” (p. 4). Por conseguinte, e ainda ao optar neste Relatório pelos pressupostos das teorias críticas do currículo (Bernstein, Roldão, Pacheco, Apple, entre outros), assume-me a perspetiva do currículo como fenómeno educativo, ou seja,

consideram-se as vivências, saberes, experiências socioculturais dos alunos (e das suas famílias e contextos de vida) e como que aquelas podem influenciar as práticas pedagógicas dos professores e as interações entre crianças. Mais, ao considerar também os pressupostos defendidos pela Sociologia da Infância, que as crianças são seres competentes, seres com história e cultura, como seres humanos atuais (e não como “virem a ser”) e ativos que ressignificam os mundos em que vivem (Tomás, 2011), é reconhecê-los como parte integrante da escola e não como meros hóspedes temporários (Cullingford, 1991). Portanto, ouvir o que têm para dizer sobre a diversidade é fundamental para entendermos o que as crianças percebem e podermos ajustar os percursos educativos e as estratégias incluindo-as nesse processo de aprendizagens, e co-construir com elas novos conhecimentos indo ao encontro das suas necessidades educativas, e de uma sociedade mais democrática e justa. Foi precisamente a partir de acontecimentos vividos na sala de aula e de algumas conversas informais com o professor cooperante que me alertaram para as questões que deram origem ao estudo<sup>34</sup>.

Sabendo que a vivência das diferenças em contexto educativo é um fenómeno complexo. Episódios de discriminação acontecem na escola. Vários episódios foram mediatizados nos últimos anos em diversas escolas portuguesas. Não obstante, continua-se sem um debate sério e politizado sobre esta temática (Maeso, 2021). A discriminação existe e acontece na escola. Não partindo apenas de um para um, mas sim de uma forma institucional, por exemplo, quando onde existem escolas segregadas e segregadoras, que quase exclusivamente servem a população negra e cigana (Roldão, 2020), por exemplo.

Assim, considera-se que é de extrema importância refletir e trazer um tema que é tantas vezes desvalorizado pela própria instituição, como se verifica, por exemplo com a utilização de alguns manuais escolares em que a História é desvirtuada quando se refere as relações de Portugal com as ex-colónias, como tendo sido um período amistoso (Maeso & Araújo, 2016).

---

<sup>34</sup> “Um desses episódios foi, aquando de um trabalho de Artes plásticas, um dos alunos pediu a outro um lápis bege deste modo: “Tens a cor de pele?” e a outra criança disse de imediato que sim e entregou o lápis bege.” (NC)

Em suma, até a existência de leis e estratégias que efetivamente suprimam esta realidade, é importante que os profissionais de educação possam atuar de forma proativa para a inclusão de todos.

### 2.1.2. Objetivos gerais

Para desenvolver o objeto de estudo foram elaboradas duas questões de partida que permitem orientar e garantir o foco durante a investigação. As questões de partida são: O que pensam as crianças de uma turma de 1.º CEB sobre a diversidade? O que pensam o professor sobre a diversidade de crianças na turma/escola?

Este estudo divide-se em dois caminhos de investigação o das crianças e dos adultos, que irei passar a descrever de seguida.

## **2.2. Enquadramento teórico**

Neste capítulo irei definir os conceitos chave associados ao estudo, bem como o estado da arte, isto é, um levantamento sobre os trabalhos de outros autores sobre o tema.

### 2.2.1. Educação, Infância e Diversidade: breves subsídios teóricos

A diversidade faz parte do ser humano e pode ser, de acordo com Lima (2006 citada em Nunes, 2013):

os seres humanos são diversos em suas experiências culturais, são únicos em suas personalidades e são também diversos em suas formas de perceber o mundo, Seres humanos apresentam ainda, diversidade biológica. Algumas dessas diversidades provocam impedimentos de natureza distinta no processo de desenvolvimento das pessoas. (p. 17)

Esta diversidade intrínseca ao ser humano aliada à crescente mobilidade das pessoas que segundo Silva e Brandim (2008 citado em Fonseca 2021): “com o vertiginoso avanço da tecnologia, media, informática e a diluição de fronteiras geográficas, tem-se acelerado o intercambio cultural” (p.7).

Se esta diversidade aumenta na sociedade, pode-se prever que também irá aumentar, nas escolas, que servem essas sociedades, como afirmado por Pedreira (2008) “a importância dada atualmente a este tema deve-se às crescentes migrações internacionais e à globalização da economia, e da comunicação” (p.21). Deste modo, pode-se dizer que não é viável ignorar esta realidade já que, e segundo Souta (1997): “assiste-se na sociedade portuguesa e muito em particular nas áreas metropolitanas, a transformações significativas na sua população escolar” (p.93). Acentua-se, em cada dia que passa a heterogeneidade sociocultural, em termos étnicos, linguísticos e religiosos.

Apesar desta temática ter sido levantada por vários educadores e professores e discutido em diversas ocasiões, como no *Debate Nacional de Educação* ocorrido em 2006 e 2007, apenas em 2008 que a então Ministra da Educação, considerou relevante incluir o tema na agenda do Conselho Nacional de Educação.

De acordo com Pedreira (2008) a diversidade está na agenda política de diversos países, e na agenda da cooperação europeia. Não obstante, as recomendações internacionais e nacionais ainda não fazem eco no quotidiano educativo. De acordo com investigadores sobre a temática, nas escolas portuguesas a discussão continua a assentar em formas de *pluralismo benigno* (Stoer & Magalhães) ou pelo silenciamento de episódios discriminatórios (Araújo, 2007). Como defende Pedreira (2008) as expectativas de uma igualdade de oportunidades produzida diretamente pelos sistemas de educação é uma ilusão “porque as sociedades encontram sempre formas novas de diferenciação e de desigualdade” (p.24). Assim, o autor defende que “para evoluir, o passo seguinte é organizar as escolas e o sistema e preparar os professores” (p.25).

No ponto de organização das escolas e do próprio sistema, importa referir a existência do racismo institucional defendido por vários autores tais como (Piedade, 2021) “o racismo institucional ocorre nos níveis micro e macro e nos lugares que chamamos de escolas, quando as instituições têm procedimentos operacionais padrão que (intencionalmente ou não) prejudicam os membros de uma ou mais etnias em relação aos membros da etnia majoritária.” (p. 14)

A educação e a formação são alicerces fundamentais para o futuro das pessoas e do país, assim, é exigida uma educação de qualidade para todos. Neste sentido entendeu-se a

necessidade de uma intervenção a um nível político, que teria de ir ao encontro das exigências dos desafios da atualidade sendo eles “a sustentabilidade, a interculturalidade, a igualdade, a identidade” (p.1), (entre outros). Sendo a escola um espaço de excelência para a aquisição e desenvolvimento das capacidades, estas devem estar alinhadas com o desenvolvimento de competências do século XXI.

A Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania (ENEC) “integra um conjunto de direitos e deveres que devem estar presentes na formação cidadã das crianças e dos jovens portugueses, para que no futuro sejam adultos e adultas com uma conduta cívica que privilegie a igualdade nas relações interpessoais, a integração da diferença, o respeito pelos Direitos Humanos e a valorização de conceitos e valores de cidadania democrática, no quadro do sistema educativo, da autonomia das escolas e dos documentos curriculares em vigor.”(p.1)

“No âmbito das prioridades definidas no Programa do XXI Governo Constitucional para a área da Educação, foi produzida a Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania (ENEC), a qual resultou da proposta elaborada e apresentada pelo Grupo de Trabalho de Educação para a Cidadania (cf. Despacho n.º 6173/2016, de 10 de maio).”  
(Direção-Geral da Educação)

A Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania (ENEC) integra um conjunto de direitos e deveres que devem estar presentes na formação cidadã das crianças e dos jovens portugueses, para que no futuro sejam adultos e adultas com uma conduta cívica que privilegie a igualdade nas relações interpessoais, a integração da diferença, o respeito pelos Direitos Humanos e a valorização de conceitos e valores de cidadania democrática, no quadro do sistema educativo, da autonomia das escolas e dos documentos curriculares em vigor.

Em 2018 é publicado o Decreto-Lei nº 54/2018, de 6 de julho, que visa promover a inclusão de todos os alunos

Foi a partir deste grupo de trabalho que surgiram as aprendizagens essenciais de Cidadania e Desenvolvimento, implementadas no ano letivo 2018/2019. É ainda referido pela ENEC que a formação na área da cidadania, por parte dos docentes e a motivação para o trabalho desta área nas salas, são mais uma das medidas que se pretende levar a

cabo. Assim, a formação humana dos docentes é essencial para a abordagem destes temas na sala de aula.

### 2.2.2 A diversidade nos contextos educativos

“Quando se decide que determinadas populações serão realojadas nos confins de um território, criam-se nesses espaços escolas segregadas que vão receber quase em exclusivo as crianças e os jovens desses bairros. As famílias de classe média por sua vez fugiram dessas escolas potenciando mais a segregação dos primeiros.” (Roldão, 2017, p. 4).

Nesta linha de pensamento pode-se verificar, consultando o gráfico (Anexo L), que Portugal se encontra em 4.º lugar no índice de segregação de estudantes emigrantes em comparação com os restantes países membros da OCDE<sup>35</sup>.

Em Portugal, segundo o mesmo estudo da OCDE “Review of inclusive Education in Portugal” (2022) pode-se afirmar que as comunidades de etnia cigana enfrentam problemas significativos de discriminação em Portugal, devido à sua etnia como evidenciado no gráfico figura (Anexo L). De entre nove dos estados-membros da União Europeia, Portugal é identificado como o país onde a discriminação contra pessoas de etnia cigana é mais recorrente, nas diversas áreas da vida. No entanto, é na educação que esta comunidade refere ser menos discriminada, apesar de se estimar que 19% dos estudantes de etnia cigana, entre os 6 e os 15 anos tenham a maioria dos seus colegas de turma da mesma etnia, confirmando assim a ideia de escolas segregadas, defendida por (Roldão, 2017, p.4).

A questão da diversidade, é um tema que levanta vários problemas, ao nível da ação política, das decisões escolares e dos próprios docentes, sendo um tema que está longe de estar resolvido ou ter um acompanhamento desejado. Apesar de tudo, nem sempre as críticas feitas aos sistemas educativos são justas, uma vez que, a fasquia se encontra elevada (Pedreira, 2008). Lembra o mesmo autor que existiram tempos na nossa sociedade que não se falava de diversidade, e não porque ela não existisse, mas sim

---

<sup>35</sup> Neste gráfico não estão representados os países da OCDE com menos de 5% de estudantes com descendência imigrante.

porque era excluída, considerando assim que os avanços feitos também devem ser valorizados.

Como se pode constatar esta questão da diversidade tem vindo a ganhar espaço nos debates educativos, juntando esforços de modo a criar leis que orientem o trabalho e assegurem os direitos de todos e traçar objetivos e estratégias para as pôr em prática.

Assim, tem vindo a surgir diversas investigações que visam estudar esta temática no terreno junto dos docentes e crianças.

Segundo (Romero, 2017) tendo por base a sua investigação, defende que existe uma intencionalidade destes profissionais, em buscar compreender as diferentes realidades dos alunos. Desenvolvendo ao mesmo tempo projetos que possam atender as necessidades educacionais deste público e de aqueles que se encontram inseridos no contexto educacional.

Um estudo levado a cabo por Martins (2007) que visou entender as relações ou não, entre a diversidade escolar e o sucesso ou insucesso escolar desses alunos, ouvindo professores e alunos. Assim este estudo conclui que e na voz dos alunos, as crianças lusas e africanas tendem a ter as mesmas justificações para a reprovação “falta de interesse, estudo e dificuldades na aprendizagem” (p.156). Em conta partida as principais razões para o insucesso escolar das crianças de etnia cigana prendiam-se com “a fraca assiduidade à escola”. Na voz dos professores as justificações apresentadas eram semelhantes às dos alunos, no entanto, em relação aos alunos lusos e africanos são ainda apontados a falta de concentração e o comportamento relativamente aos alunos lusos, “no que respeita aos alunos ciganos” os professores ainda referenciam “a falta de assiduidade e fracas expectativas da família face à escola.” (p.156)

Num outro estudo realizado por Rodrigues (2013), 100% dos professores inquiridos afirmam ter alunos na turma de “diferentes nacionalidades, culturas, etnias ou religião” (p.60). Quando questionado a estes docentes se olham para esta diversidade na sala de aula como um desafio positivo “97% dos docentes inquiridos, concorda que a integração da diversidade cultural, em contexto escolar, é um desafio positivo, nenhum docente discorda desta opinião e apenas 3% não tem opinião formada.” (p.61)

Apesar das afirmações anteriores o autor ainda refere que, quando questionado a estes docentes sobre se trabalham na sala de aula este tema da diversidade, “77% dos docentes

inquiridos, desenvolve algumas vezes com os seus alunos projetos pedagógicos no âmbito da temática multicultural, 16% já os desenvolve, enquanto 5% nunca os desenvolve com os seus alunos e 2% dos docentes também quase nunca os desenvolve.” (p.66). Assim, pode-se perceber que ainda existem 5% dos docentes que apesar de terem esta diversidade cultural na sala, não desenvolvem esta temática.

### **2.3. Opções metodológicas e princípios éticos**

Este capítulo tem como objetivo apresentar a metodologia que norteou a investigação, um estudo de caso desenvolvido com uma turma do 1.º CEB e com os seus professores e assistente operacional, de uma escola pública na cidade de Lisboa. Nele apresentam-se as opções metodológicas e dos princípios éticos seguidos ao longo do processo.

A realização de uma investigação empírica prevê a tomada de opções metodológicas. Neste estudo, de caráter qualitativo, pretende-se compreender o fenómeno a pesquisar (Gillham, 2000; Meirinhos, 2010; Amado, 2014). A partir de dados descritivos que resultam da recolha de dados, pretende-se perceber o que as crianças e os professores dizem acerca da diversidade na sala e na escola. O que está em causa não são juízos de valor, mas compreender dimensões que atravessam e são atravessadas pelos diversos atores no quotidiano educativo, a partir das suas vozes. Assim, recorreu-se a uma estratégia metodológica de natureza qualitativa e pela realização de um estudo de caso (Yin, 2005). Para atingir os objetivos deste optou-se por uma investigação qualitativa, recorrendo-se a um conjunto de técnicas: observação (Meirinhos & Osório), entrevista (King & Horrocks, 2010) e desenhos das crianças (Sarmiento, 2011).

#### **2.3.1. Técnicas de recolha e análise de dados**

##### **2.3.1.1 Observação**

Neste estudo foi utilizada a observação participante (Rodríguez et al., 1999; Flick, 2004; Meirinhos, 2010). Esta técnica implica a integração do investigador no campo de

observação. Yin (2005) refere que a observação participante é um modo especial de observação, em que o investigador não é meramente um observador passivo, mas pode assumir uma variedade de papéis no estudo de caso, podendo mesmo participar em acontecimentos a serem estudados.

Assim, na mesma investigação, a participação do investigador pode ser distinta, em momentos que se considere importante ter uma participação mais ativa e provocadora, e noutras uma participação mais passiva e de observação. Referir que a observação participante fornece certas oportunidades incomuns para a coleta de dados em um estudo de caso, mas também apresenta alguns problemas, como a sobreposição de papéis que assumi: estagiária e investigadora.

A importância da observação participante é salientada por Yin (2005), quando escreve que:

para alguns tópicos da pesquisa, pode não haver outro modo de coletar [coletar, recolher] evidências a não ser através da observação participante. Outra oportunidade muito interessante é a capacidade de perceber a realidade do ponto de vista de alguém de “dentro” do estudo de caso, e não de um ponto de vista externo (p. 122).

O diário é um bom instrumento para registo dos processos e procedimentos de investigação. Dada a vulnerabilidade da nossa memória, o diário, como salienta Vázquez e Angulo (2003), é o local onde permanecem “com vida” os dados, os sentimentos e as experiências da investigação. O diário de bordo para além de conter os factos e as descrições das situações presenciadas, também é um bom meio de compilar as notas de campo, podendo referir sentimentos, reflexões e dúvidas do investigador.

### 2.3.1.2 Entrevista

A entrevista apresenta-se como o instrumento mais adequado aos objetivos e às características desta investigação, destacando como principal vantagem desta técnica a profundidade dos dados recolhidos. O recurso a entrevista como técnica de recolha de dados não procurou a representação estatística (Guerra, 2006), mas a profundidade, o conhecimento e o entendimento do objeto de estudo que os entrevistados têm sobre o assunto em questão (Ferreira, 2013).

A entrevista pode ser explicada como uma conversa que ocorre entre um entrevistado e um entrevistador, em que este último questiona o primeiro sobre o objeto de estudo da investigação em curso, com a finalidade de adquirir dados pertinentes para a sua investigação, com uma intenção apenas científica, ainda que esta permita uma relação próxima entre as duas entidades. É assim essencial dosear a empatia para que a conversa flua, no entanto, mantendo o afastamento necessário ao rigor científico exigido, uma tarefa por vezes difícil.

Neste estudo recorreu-se à entrevista semiestruturada, como o próprio nome indica, um tipo de entrevista que admite ao investigador estruturar os temas a tratar através da preparação de um guião de entrevista, que ao mesmo tempo que tem perguntas relativamente estruturadas, “perguntas-guias” também tem questões mais abertas.

As entrevistas semiestruturadas, dão uma maior liberdade de expressão para o entrevistado, tendo o entrevistador uma tarefa de, caso o entrevistado se afaste dos objetivos traçados, orientar de forma subtil, com a máxima naturalidade, o entrevistado novamente para os objetivos desejados.

É neste sentido que Guerra (2006) refere a relevância de uma interferência reduzida do entrevistador, possibilitando ao entrevistado uma verbalização aberta e espontânea, mais intacta e menos influenciada pelas questões, o que origina uma riqueza maior na qualidade dos dados recolhidos.

Para realização das entrevistas semiestruturadas, recorru-se à construção de guiões de entrevista como instrumento de recolha de dados. O guião de entrevista é fundamentalmente um instrumento de ajuda ao investigador na condução da entrevista.

Este documento contém questões ou temas que permitem ao investigador uma recolha de dados mais concreta e eficiente.

Os guiões de entrevistas apresentam uma estrutura definida, organizada num encadeamento lógico, ainda que no decorrer da entrevista o guião possa assumir uma forma não estática, mas ajustada ao discurso e pensamento de cada entrevistado, em que a linguagem e ordem das perguntas possam ser modificadas, o que se verificou.

Os guiões de entrevista foram criados para a presente investigação, de forma a ir ao encontro dos objetivos da mesma, da pesquisa efetuada e que sejam recolhidas as informações necessárias para um entendimento completo e profundo da realidade educativa em estudo.

Posto isto e de forma a recolher a informação necessária para os objetivos desta investigação foram elaborados dois guiões, um para as crianças e outro para os adultos.

O guião utilizado com os adultos (Anexo P), tem um primeiro bloco, um texto que introduz a entrevista, este contém um cumprimento e agradecimento pela disponibilidade dos intervenientes. Em seguida é apresentada o contexto académico do estudo e o objeto de estudo da investigação em curso, e por fim é solicitada autorização para gravar a entrevista (em registo áudio), e pede-se a leitura e assinatura do consentimento informado especificamente elaborada para o efeito.

Na segunda secção, foram elaboradas questões referentes ao tópico *Definição do perfil do/a entrevistado/a*, com o objetivo de conhecer o percurso profissional do entrevistado, de modo é ser possível fazer uma contextualização. Na terceira secção são questionadas as *conceções de criança*, e *infância*, e na quarta são identificadas as *conceções sobre as diferenças e a diversidade em contexto escolar*. No penúltimo ponto, o ponto E, foram criadas algumas questões de acordo com o cargo de coordenador. No entanto, não foi possível realizar a entrevista ao coordenador por motivos de agenda. Desta forma, tentou-se recolher algumas daquelas informações junto dos outros sujeitos. Por fim, surge o ponto da *conclusão da entrevista* com o intuito de dar espaço ao entrevistado de acrescentar alguma informação pertinente ao tema que já tenha sido falada ou outra que considere importante referir, e agradecer mais uma vez a sua disponibilidade.

O guião aplicado às crianças (Anexo Q), é igual no que concerne ao primeiro e último tópico do guião dos adultos, no entanto dividiu-se em três partes, a primeira relacionada com as *conceções que as mesmas têm sobre a diferença*, tentando perceber se já vivenciaram episódios de discriminação, tiveram receio de ser ou já viram alguém ser, de algum tipo de agressão verbal ou de situações menos confortáveis, pelo facto de terem alguma diferença que os distinga da maioria. O segundo bloco, tratava-se de questões mais relacionadas com o *racismo e intolerância*, tendo por base o livro lido e discutido na turma, como será explicado mais adiante. Por fim, o último bloco estava relacionado com a cor de pele, e a construção do cartaz de sensibilização sobre o racismo (Anexo R).

#### 2.3.1.3 Desenhos

A escolha dos desenhos como técnica de recolha de dados fez-se pelos seguintes motivos: i) por ser uma forma de expressão simbólica das crianças (Sarmiento, 2007), o facto de ser um instrumento aplicado de forma individual onde a influência por parte dos colegas seria reduzida; e ii) porque “não sendo apenas a representação de uma realidade que lhe é exterior, transporta, no gesto que o inscreve, formas infantis de apreensão do mundo articuladas com as diferentes fases etárias e a diversidade cultural” (idem, p. 25); (iii) Segundo (Andrade & Gonçalves 2018) “o desenho é um instrumento metodológico para conhecer melhor o universo infantil e desvelar nosso olhar adultocêntrico, presente ainda em algumas pesquisas, que não levam em consideração as vozes dos pequenos produtores gráficos, fazendo interpretações sem ouvi-los” (p.1). Assim, teve-se a intenção de pôr em prática esta metodologia, ouvindo as crianças, não ficando apenas pela interpretação do adulto sobre o desenho da criança, mas também dando oportunidade à criança para explicar o seu desenho, podendo assim ser o mais fiel possível às ideias das crianças.

## **2.4. Procedimentos e práticas éticas na investigação com crianças e adultos**

Durante toda a investigação as questões éticas foram sempre tidas em conta, tendo sido uma prioridade constante garantir os direitos de todos os participantes neste trabalho, adultos e crianças.

Aos entrevistados e encarregados de educação foi explicado o propósito da entrevista e do estudo, de forma direta e honesta. Para as crianças foi afixado na sala uma folha A4 (Anexo M) onde apontei apenas os nomes das crianças que ao longo dos dias demonstraram interesse em participar. O consentimento informado foi apenas entregue para assinatura do encarregado de educação às crianças que demonstraram vontade expressa em participar.

Foi garantida a privacidade e confidencialidade de todos os participantes no decurso de toda a investigação (Bryman, 2012; Carmo & Ferreira, 1998; Tomás, 2011).

Garantir a privacidade e confidencialidade da informação adquirida releva-se fundamental para a criação de uma relação de confiança com o entrevistado, conduzindo a uma maior abertura e segurança do mesmo para partilhar a informação. Isto resulta numa maior e mais profunda recolha de dados (Mack, et al. 2005).

Antes do início de cada entrevista foi sempre solicitado aos entrevistados que assinassem o consentimento informado para a realização da entrevista e gravação áudio (Anexo N). Antes da assinatura foi sempre explicado o objetivo da entrevista classificando que o gravador poderia ser desligado sempre que o entrevistado assim o entendesse e ainda que os dados recolhidos iriam ser de uso exclusivo para a presente investigação.

O consentimento informado dos encarregados de educação (Anexo O) foi apenas entregue para assinatura do mesmo, às crianças que demonstraram vontade expressa em participar, dias antes do decorrer da entrevista, com a intenção de evitar pressão em participar por parte dos familiares.

## 2.5. Os processos de análise dos dados recolhidos

Para a consecução deste estudo, teve de se proceder à análise dos dados recolhidos como afirma Brause (1999 citado por Neves & Guerra, 2015) “o seu estudo é tão bom quanto o são os dados que analisou e o cuidado que demonstrou na sua análise.” (p. 84)

Deste modo, após a recolha dos desenhos das crianças e das respetivas descrições que as mesmas fizeram sobre o seu desenho, decidiu-se passar à análise identificando grandes categorias para, de seguida, encontrar subcategorias (Sousa & Batista 2011). “Para identificar categorias procuram-se semelhanças, agrupamentos e aspetos de significado particular.” (idem, p.111) Foi então criada uma tabela, onde os desenhos foram organizados nas categorias referidas anteriormente (Anexo X).

Em seguida, todas as entrevistas (n =12) – 3 adultos e 9 crianças - foram integralmente ouvidas a partir das gravações áudio e transcritas, o que permitiu logo um primeira contacto mais detalhado e análise dos dados. Isto simplificou em larga escala a continuação da análise das transcrições. É neste sentido que Silvermen (2010) afirma que a transcrição é uma atividade teoricamente saturada e o que se vê e o que se ouve é já uma pura análise dos dados e não só de recolha.

A recolha de dados no grupo das crianças iniciou com a sessão dos desenhos (Anexo S) onde foi feito um levantamento, sobre as conceções iniciais das crianças sobre a diversidade. No dia 26 de maio, foi realizada uma conversa coletiva onde foram apresentados os desenhos de alguns alunos e feito em conjunto o levantamento das diferenças encontradas por todos. No dia 9 de junho foi realizada a sessão (Anexo T) da leitura do livro “Racismo e intolerância” de Louise Spilsbury e Hanane Kai (2018), uma sessão coletiva com toda a turma (anexo U) e de seguida foram iniciadas as entrevistas<sup>36</sup>. Estas decorreram individualmente ou a pares, tendo sido respeitada a vontade das crianças<sup>37</sup>. No final das entrevistas foi sugerido a cada criança ou pares, que desenhassem num cartaz, como poderiam explicar a outros colegas o que é o racismo e a discriminação.

---

<sup>36</sup> 5 crianças no dia 9 de junho e 4 no dia 14 de junho.

<sup>37</sup> Pretendeu-se que as crianças estivessem o mais confortáveis possível, pois sentiu-se *algum nervosismo* pela maioria delas.

De seguida passou-se a uma fase de codificação. Este é um processo que implica a análise, comparação e a identificação de experiências e conceitos entre os sujeitos. Numa primeira fase recorreu-se a uma codificação mais ampla possível, codificando cada palavra, frase ou linha a linha (Vilelas, 2009), mantendo o “espírito aberto a todas as categorias” (Amaro, 2008, p.102). Depois seguiu-se um processo de organização das categorias que implicou uma constante comparação entre elas de forma a criar ligações entre as diversas categorias (anexo V), gerando categorias comuns e agrupando-as, criando padrões que serão utilizados para interpretar os dados.

Por fim foram reconhecidas as categorias principais e secundárias de acordo com os objetivos e a linha do trabalho. As categorias principais refletem as ideias chave dos entrevistados relacionando-se com as categorias secundárias.

Numa última etapa, utilizou-se mais uma vez a comparação, ou seja, a identificação de diferenças e semelhanças entre as duas unidades em análise, entrevistas e desenhos, no que concerne às conceções das crianças sobre a diferença (Sousa & Batista, 2011).

Uma vez que a vantagem mais importante para a utilização de fontes múltiplas de evidência é o desenvolvimento de linhas convergentes de investigação, enquanto processo de triangulação de dados (Yin, 2005). Utilizou-se, para mapear as principais conceções das crianças sobre a diferença, os desenhos e a entrevista.

## **2.6. Caracterização dos participantes**

Neste estudo foram considerados dois grandes grupos de participantes, adultos e crianças. A caracterização que se segue resulta das informações que resultam das entrevistas.

No grupo dos adultos começou-se por caracterizar o professor cooperante António, que tem 44 anos e o ano letivo 2021/2022 é o seu vigésimo primeiro ano de trabalho como professor do 1.º CEB. Este professor, nasceu no Brasil, no entanto mudou-se para Portugal, onde viveu parte da sua infância e juventude com os seus avós maternos, no norte do país. Na área académica iniciou um bacharelato e depois passou para a licenciatura. Na área profissional, já assumiu diversos cargos no seu percurso profissional. Começou a dar aulas numa escola pública no norte do país, como professor

titular e coordenador de ano seguiram-se mais alguns anos no norte do país, como professor titular e pertencente à coordenação regional do núcleo do Porto. Veio para Lisboa poucos anos depois, com um convite para lecionar numa escola que seguia o Movimento da Escola Moderna, a partir daqui sempre continuou por Lisboa, teve alguns desafios profissionais, esteve numa coordenação regional do MEM, após o nascimento dos filhos afastou-se da coordenação, mas manteve presença nos sábados pedagógicos do Movimento; também foi coordenador de ciclo.

O segundo adulto a participar no estudo é a professora Paula que leciona português língua não materna. A nível académico é licenciada, tendo habilitações para lecionar no 1.º CEB e variante português/inglês no 2.º CEB. Tem um complemento de formação que lhe dá habilitações para o grupo 120 (Ensino do Inglês no 1.º CEB), e frequenta um mestrado na área da administração educacional. Em relação à sua experiência profissional, é professora há 14 anos. Iniciou a vida profissional no ensino privado, como professora de inglês no 2.º CEB, passou para o 1.º CEB, uns anos depois. Para além de docente também exercia funções de coordenadora do 1.º CEB. No início deste ano letivo, por vontade própria, decidiu passar para o ensino público, começou como professora bibliotecária. Em abril passou para professora de PLNM aos alunos refugiados ucranianos que iriam chegar a Portugal.

O último participante adulto, é a D. Catarina, tem 61 anos, e é assistente operacional. As habilitações académicas são o ensino secundário. Foi administrativa, na área da contabilidade, numa empresa de alimentação. Não tem formação específica na área da educação e desempenha este cargo há 9 meses. Gosta muito de crianças e realça a boa relação que tem com as crianças no geral, mas admite que se pudesse escolher não era esta a profissão que tinha, destacando o facto de ser um trabalho muito físico e cansativo. De seguida apresenta-se a caracterização do segundo grupo, as crianças.

As crianças que participaram no estudo têm 7 anos de idade e são 6 meninas e 3 meninos. Caracterizam-se por um nível de aproveitamento escolar de bom / muito bom, alunos *muito* participativos e com iniciativa.

O Luís gosta muito de conversar com os seus pares durante as aulas, e tem brincadeiras e interrupção constantes, ainda que muitas delas pertinentes, mas sem o consentimento do adulto. O nível socioeconómico é elevado, sendo ambos os progenitores arquitetos, desde

logo visível uma vez que o projeto da escola onde decorreu o estudo ter sido realizado pelo seu tio, também arquiteto. Os pais estarem divorciados e o clima familiar é tranquilo. A Inès nasceu na França, filha de pai francês e mãe cabo-verdiana. O seu o cabelo é muito encaracolado. Já viveu em Angola, Cabo-Verde, França e, atualmente, em Portugal. Vai com muita frequência a França uma vez que grande parte da família mora neste país.

A Clara é filha de mãe é cabo-verdiana e pai angolano. Nasceu em Portugal, mas já viveu em Angola e vai com alguma frequência a Cabo Verde, pois tem familiares a residir neste país.

A Carminho é uma menina muito curiosa e participativa. Gosta de ajudar os colegas tanto na atividade da sala como no recreio. Foi, de acordo com o que observámos, um dos principais pilares na integração da Alisa na turma chamando-a para brincar nos intervalos. Os seus pais estão divorciados, passando as semanas de forma alternada em casa de cada progenitor.

A Glória apesar de ser uma das alunas mais novas da turma apresenta uma maturidade e sentido de responsabilidade bastante elevados para a sua idade. É uma das crianças com melhor aproveitamento escolar da turma.

A Vitória também tem um aproveitamento escolar muito bom, é uma aluna muito solicitada nas trocas de lugar, mostrando boas relações com a turma.

A Maria é uma criança muito divertida, gosta de ler e contar anedotas com a Clara. Uma vez que estão sentadas lado a lado fazem as apresentações de produções muitas vezes em conjunto e trabalham em parcerias de forma muito recorrente.

O Rodrigo gosta muito de jogar futebol, os melhores amigos são o Luís e o Henrique. Sendo que os três partilham o mesmo gosto pelo futebol os temas das conversas e brincadeiras no recreio é este desporto.

O Manel, a par com a Glória e a Vitória é dos melhores alunos da turma, gosta muito de ler e é muito participativo. No recreio gosta de brincar com as cartas de Pokémon, UNO e LOTO. Tem uma boa relação com os colegas da turma, sendo muitas vezes solicitado para parcerias.

## 2.7. Apresentação dos resultados

A apresentação dos resultados será feita em dois momentos indo assim ao encontro dos objetivos estabelecidos para o estudo.

### 2.7.1. As concepções das crianças acerca da diversidade

Relativamente à análise dos dados recolhidos no grupo das crianças, teve-se em conta os desenhos elaborados pelas mesmas na primeira sessão, e o que cada uma disse a respeito do seu desenho, assim como a sessão coletiva onde foram apresentados alguns desenhos e feito um levantamento das diferenças encontradas pela turma; e, por fim, a terceira sessão coletiva da leitura do livro (notas de campo recolhidas) e as entrevistas.

A partir deste ecletismo metodológico, apresentam-se a análise aos mesmos.

- **“quando a aparência conta” ou as concepções das crianças sobre a diferença**

Inicialmente, como apresentado na tabela (Anexo W), pode-se identificar oito categorias nos dados recolhidos:

(i) as diferenças físicas, que foi a que teve mais crianças a identificá-la, dividindo em várias subcategorias (5) a diferenças do “tipo de cabelo” foi a mais comentada pelos alunos em ambas as fases da investigação. Pode-se verificar no (Anexo X) que o cabelo apenas não é referido por duas alunas, Maria Clara e a Maria. Uma vez que a Carminho e a Glória e a Vitória e Inês fizeram em pares, o cabelo foi apenas referido por uma delas em cada par. Pode-se perceber também que são os aspetos mais visíveis que são mais identificados e as que se fazem prevalecer nos discursos, as diferenças físicas.

(ii) a categoria do género surgiu de forma subtil, num exemplo, apenas uma vez, de forma não explícita pela criança, “É há pessoas que são raparigas e que têm o cabelo muito grande e há pessoas que são raparigas e tem um cabelo muito curto, há rapazes (...) jogam futebol (...) outros que saltam à corda.” (Luís, 7 anos). Ainda em relação às características físicas, a subcategoria dos óculos foi identificada essencialmente por crianças que os

usam: “A Lia não usa óculos e eu uso” (Pilar, 7 anos); “A Mariana usa óculos e eu não” (O.C, 45 anos) e “Aqui a Mariana tem óculos e o professor não tem” (Maria, 7 anos).

(iii) Os gostos foram muito abordados, tanto na primeira fase dos desenhos, como na segunda das entrevistas, sendo perceptível que é algo a que as crianças desta idade dão muito valor. Dentro dos gostos foram referidos nos desenhos, a cor preferida, o animal preferido e o desporto preferido<sup>38</sup>.

(iv) A categoria das nacionalidades foi referida por duas crianças, uma delas portuguesa e a outra filha de mãe albanesa e pai italiano. A criança portuguesa estava a comparar-se com uma criança francesa, sendo que chegou a esta conclusão, devido à pronúncia do nome (Inès [“Inèz” na pronúncia] e não Inês). Assim identificou país e línguas de origem. Apesar de haver uma aluna ucraniana que não fala português, esta diferença não foi muito explorada pelos alunos, sendo que apenas houve referência a ela num desenho, onde se identificaram todas as diferentes nacionalidades da turma<sup>39</sup>.

(v) Outro dos resultados que se considerou importante realçar é a referência à performance, em que as crianças comparam a sua aptidão/talento para determinadas atividades com as de outros colegas. Considerei ainda mais interessante o facto destes alunos, quando questionados como isso os faz sentir, ainda que sejam o elemento da comparação com menos aptidão/talento, sentem-se bem: “O Luís é diferente joga melhor futebol do que eu” [como isso te faz sentir] “bem.” (Rodrigo, 7 anos).

(vi) Em relação à definição de intolerância, as crianças não demonstraram em nenhuma etapa do processo a aquisição do seu significado, desde a primeira vez que esta palavra foi referida, na leitura do livro. Quando questionadas sobre o seu significado nenhuma criança a identificou ou se lembrou de a ter ouvido antes.

---

<sup>38</sup> Conclusão que me deixou surpreendida, uma vez que não pensei que as crianças fossem identificar estas diferenças mais abstratas.

<sup>39</sup> Este foi uma conclusão que estranhei sendo uma diferença tão visível, e onde eles próprios experienciam esta diferença comunicando com a Alisa por gestos ou app do tradutor.

(vii) Em relação à palavra racismo, vários alunos já a tinham ouvido, no entanto nem todos os que já a tinham ouvido conseguiram explicar. Algumas das crianças referiram que o racismo se prendia com “a cor de pele” (Carminho, 7 anos) ou ainda “Quando alguns são morenos, os brancos dizem que eles são maus, isso é racista” (Glória, 7 anos).

(viii) Quando foi pedido que as crianças escolhessem qual das cores de uma caixa de lápis usualmente utilizada na sala são os “cor de pele”, todas as crianças escolheram a cor bege ou salmão. Destes 9 apenas 1, identificou em primeiro lugar a cor castanha como sendo um dos “lápis cor de pele”. No entanto este último aluno poderá ter sido influenciado pela conversa anterior, pois conversámos sobre a cor de pele da Maria Clara ser mais escura, e a situação que ocorreu na turma, onde foi dito por outros colegas que a sua cor de pele era “cor de cocó”. Como segunda cor, seis das crianças escolheram o castanho e uma delas ainda referiu uma terceira cor, o lápis preto “É este [preto] que a clara disse-me que já viu uma pessoa assim” (Inês 7, anos). De entre estas crianças, duas delas quando referem o lápis castanho como segunda cor de pele: “É este [bege], mas pode haver mais como a Maria Clara [Castanho]” (Maria, 7 anos). Assim pode-se levantar a hipótese de que pelo menos estas duas crianças, podem ter referido o castanho apenas porque têm esta realidade (diferentes cores de pele) na turma. Duas das crianças que escolhem o castanho como segunda cor, referem que escolheram o bege em primeiro uma vez que é o que se costuma chamar “cor de pele”: “Normalmente damos este [bege]..., mas não devíamos dizer cor de pele” (Glória, 7 anos) e a Carminho (7 anos) completa “Porque há muitas cores de pele”. Todas as crianças inquiridas, reconhecem assim, que o bege é apenas uma das várias cores de pele e que não se deveria dizer que existe um lápis cor de pele, mas sim vários. Quando apresentada a embalagem de lápis de cor “Skin tons” da GIOTTO<sup>40</sup> apenas uma criança afirma que aquelas cores não são todas cores de pele “Este não é e este também não é [retira os castanhos mais escuros], e este é um... cor de laranja, também não é” (Rodrigo, 7 anos), a crianças diz que não existe pessoas “pretas” e que aquelas cores são demasiado escuras.

---

<sup>40</sup> Embalagem de 12 lápis de cor como objetivo de representar vários tons de pele.

Quando questionados porque é que pensam que alguém se lembrou de criar uma caixa de lápis só com tons de pele, o Manel 7 anos refere “porque as pessoas podem querer pintar pessoas de outras cores” e a Maria, 7 anos diz “Porque assim podemos desenhar melhor os meninos como a Maria Clara”.

Do ponto de vista da discriminação, pode-se dizer que uma das crianças (Glória, 7 anos), pensou que por usar óculos, e ser a única da sua turma a usar, pudessem falar mal dela “Eu no primeiro dia [de aulas] eu pensava que iam falar mal de mim, mas falaram bem, disseram que eu tinha óculos e depois no dia seguinte, tens óculos novos”, apesar de não ter acontecido é de referir o receio desta criança por saber que tem uma característica diferente dos seus colegas, e como essa situação a deixou preocupada sobre como poderia ser tratada pelos demais.

Neste parâmetro ainda foram descritas duas situações de discriminação que efetivamente aconteceram. A primeira situação observada, decorreu no espaço de recreio da escola, em que a Maria Clara, aluna negra foi agredida verbalmente por quatro dos seus colegas de turma em dias distintos da mesma semana: “tens cor de cocó” ou “tens cor de chocolate” notas de campo (NC). A outra situação, não presenciada, decorreu com a Inês, aluna negra, esta situação não decorreu nesta escola, no entanto a aluna recordou-a durante a entrevista. “Um dia quando eu estava para ir para outra escola (...) eu estava naquela para ver se queria, então fui brincar com uma menina para ver se era fixe, que estava a brincar com outra menina... e essa menina disse que não gostava de mim porque o meu cabelo era feio” (Inês, 7 anos).

Segundo Araújo (2007) “ser ofendido com epítetos racistas é vivido com particular intensidade, explicando assim os participantes guardarem essa memória” (p.86). Pode-se assim entender o facto desta criança rapidamente se lembrar de uma situação que já tinha acontecido noutra escola, demonstrando assim que foi um acontecimento que a marcou.

O abuso verbal racista é considerado uma manifestação explícita de racismo exatamente por haver uma verbalização do preconceito ou estereotipização racista. (Araújo, 2007), após esta situação que decorreu nesta escola com a Maria Clara, a mãe da criança foi também contactada para que o EE estivesse a par da situação. Em conversa

com o OC este referiu que a mãe reagiu bem e não entendeu a situação como um ataque racista por parte dos colegas. Esta situação foi assim pouco abordada pelo OC, muito em virtude do tempo que dispunha para abordar o tema, tendo sido conversado com a turma exclusivamente no conselho de turma dessa semana.

Importa ainda referir que apenas um aluno associou a cor de pele da Maria Clara como sendo “uma questão de família” dizendo “eles chamam cor de chocolate, mas não é verdade... é por causa da família” (Manel, 7anos). Percebemos assim que este aluno entende que existe um contexto no tom de pele da Maria Clara relativamente aos demais. Por fim, sempre que foi falado sobre racismo, cores de pele, apenas era referida a Maria Clara, sendo o tom de pele da Inès nunca referido, uma vez que tem uma tonalidade mais clara as crianças acabavam por fazer referência apenas ao seu cabelo.

### 2.7.2 O que pensam os adultos sobre a diversidade de crianças na turma/escola

No capítulo das conceções dos adultos, pode-se entender que de forma unânime os entrevistados narram que na escola em questão não existe racismo, nem dificuldades de integração dos alunos. A própria escola não tem uma preocupação acrescida especificamente em relação a esta situação do racismo, que os entrevistados tenham conhecimento. No entanto, do ponto de vista do professor António, não considera que seja uma necessidade da escola. “Não sinto que a escola tenha, mas também não sinto que a nossa escola tenha uma questão em que ...pronto... que fosse importante trabalhar esta questão” Entrevista (E). É acrescentado ainda que, apesar de não ser uma questão da escola, sabe que se trata de uma questão do agrupamento, mais direcionado com a existência de uma grande comunidade de etnia cigana noutras escolas. “Já percebi que é uma questão do agrupamento...que pronto tem a ver mais com uma questão do agrupamento, que são escolas que têm uma grande comunidade dos alunos de etnia cigana”.

A situação da etnia cigana foi também referida pela assistente operacional Catarina, tendo como base da sua opinião algumas experiências negativas que teve numa

das escolas do agrupamento, precisamente com estudantes negros e de etnia cigana: “[na outra escola] nota-se muito mais discriminação, porque... se calhar aqui não se vê, lá vê-se ciganos pessoas de cor (...) aqui juntam-se uns com os outros, lá não... é os de cor com os ciganos” (E). Refere, ainda, confirmando a ideia dada pelo professor António de que, a comunidade escolar e EE têm receio aquando da mudança de ciclo, do 1.º para o 2.º, pois implica a passagem para essas escolas, sendo que a ideia de serem forçados a conviver com negros e com etnia cigana, não agrada algumas famílias, revelando alguma preocupação com a possibilidade dos educandos terem colegas desta etnia na turma. Ideia confirmada pelo professor António:

com base nas experiências negativas vividas na outra escola] tanto que senti pena, dos nossos meninos agora que vão para lá... (...) há algum receio e depois quando passam para o próximo ciclo há o receio se têm alunos de etnia cigana na turma ou não”. (E)

Identifica ainda que essa seria uma questão a trabalhar num terceiro ou quarto anos de modo a desmistificar esses receios, “isso é uma questão que podia ser tratada por exemplo num terceiro ou quarto ano, até para eles ficarem sensibilizados com isso, não é?... (...) perceber que são seres humanos tal e qual como nós, portanto não têm de ter receio”.

As famílias são referidas pelos três entrevistados, de pontos de vista distintos. Sendo que a auxiliar Catarina, pensa que os contextos familiares têm um papel determinante nos comportamentos dos mais novos, referindo que “são de bairros mais complicados (...) e depois calhou tudo ali, [na escola] depois aquelas pessoas complicadas, não querem estudar... aquela vida que eles levam, andam a roubar...depois acabam por influenciar [as crianças] nestas atitudes” uma vez que nas imediações da escola existem alguns bairros de cariz social.

Assim, pode-se dizer que estamos perante segregação social, em meio escolar, indo ao encontro do referido por Duru-Bellat (2004 citado em filho 2016) “em que o espaço urbano é segregado, os estabelecimentos escolares o são também, uma vez que a

setorização introduz um laço mecânico entre segregação urbana e segregação escolar” (p.369). Ideia também referido por Roldão (2017).

A professora de PLNM, identifica nas famílias uma das razões para a maior dificuldade, na abordagem de temas importantes, mas mais sensíveis, do domínio da cidadania, sendo a igualdade de género, educação sexual entre outros temas. “os principais problemas vêm das famílias e quando trabalhamos coisas como a igualdade de género, educação sexual (...) tem valores familiares associados, mas são questões que têm de ser trabalhadas” (E). Relativamente à diversidade e inclusão do ponto de vista das perturbações do desenvolvimento, o professor António refere que as crianças que têm perturbações de desenvolvimento visíveis tendem a ser melhor aceites pelas outras crianças, apoiadas e protegidas:

tive alunos com síndrome de Dawn e isso é algo que é muito visível, (...) esses alunos são sempre muito apapricados pela turma (...) tinha [outra criança] X frágil, tinha um défice cognitivo elevado (...) os colegas apoiavam. cooperavam muito com o menino com trissomia e normalmente, no diário de turma era rara crítica que lhe aparecia... não me recordo de alguma vez ter aparecido a ele algum ataque, crítica... porque ele era muito protegido e o outro menino parecia que não havia [essa proteção/apoio] ... pronto, por parte da criança é difícil compreender que uma criança aparentemente aos nossos olhos é normal, que tenha algum tipo de patologia, e parecia muitas vezes mal comportamento, mal educada” (E).

Neste seguimento é referido pelo professor António, que apesar de tudo, onde sente uma maior discriminação, partindo do adulto para a criança no ambiente escolar, é em conversas informais entre colegas, quando estes se referem a alunos com maiores dificuldades “fala-se deles com uma forma discriminatória. Muito carregada de preconceito muito negativa, quase como (...) no imaginário deles se estes alunos não existissem eles tinham uma turma perfeita” (E). Ainda nesta linha de pensamento a Professora Paula, identifica que para si as atitudes mais próximas de discriminação, ainda que considere que as assistentes operacionais não o façam com intenção, acabam por

salientar algumas diferenças de forma menos positiva, e sabendo que as crianças muitas vezes imitam as ações dos adultos:

às vezes acho que as coisas são tão naturais que os próprios adultos fazem coisas que não se estão a perceber por exemplo já aconteceu no recreio as auxiliares chamarem “oh ucraniana anda cá”... pronto também é uma forma não é... bem a criança tem um nome também... nós chamamos pelo nome... chega a um ponto que acontece... e com aquela naturalidade... eu acho que as pessoas não fazem por maldade, mas nunca me apercebi que as crianças fizessem isto. (E)

No ponto do racismo, ambos os docentes o definem por referência à cor da pele, mas não só, a professora Paula afirma que “é quando há dificuldade em aceitar alguém que não tem as mesmas características que nós próprios, o racismo está muito ligado à cor da pele” (E). Apesar disto ainda sublinha que existem outras questões de diversidade que não estão associadas à cor da pele. Por outro lado, o professor António, acrescenta à discriminação pela cor de pele, a ideia de que no racismo, se admite que o outro é menos inteligente ou tem valores, caráter menos íntegro, “para além da diferença da cor de pele haver outra diferença qualquer, muitas vezes está relacionada com características pessoais (...) seja a inteligência (...) características éticas que são mais interesseiros”. (E)

## **2.8 Limitações do estudo**

No decorrer do estudo surgiram algumas limitações, podendo referir principalmente a falta de tempo para cumprir todas as tarefas previstas.

Esta limitação aliada ao final do ano letivo das crianças, onde existiam várias atividades em processo de finalização cujo professor titular teve de dar prioridade. Entre elas estão o projeto dos afetos às segundas-feiras em tempo de estudo autónomo proporcionado pela junta de freguesia, as atividades dinamizadas pela ciência viva, as três visitas de estudo agendadas no decorrer do nosso período de intervenção, o projeto do

teatro da turma que foi iniciado e finalizado durante o período de estágio<sup>41</sup>, bem como outras pequenas atividades que foram surgindo<sup>42</sup>.

Relativamente à entrevista da coordenadora, esta foi agendada, no entanto a mesma não pode comparecer, foi feita uma tentativa de reagendamento sem qualquer resposta, pelo que se tentou recolher algumas informações junto dos restantes entrevistados.

No geral considera-se que as entrevistas decorreram sem especiais constrangimentos e os objetivos das mesmas foram alcançados. No entanto, importa fazer referência à inexperiência da entrevistadora, que se pode apresentar não só como uma dificuldade no processo da recolha de dados, mas também como uma limitação ao próprio estudo. Assim, a entrevista, como todas as outras técnicas, têm as suas limitações ou dificuldades, mas estas podem ser em grande parte superadas ou minimizadas se o entrevistador for experiente (Freixo, 2009 citado por Ferreira, 2013).

Desta forma é aqui indispensável admitir-se algumas fragilidades da entrevistadora e ao mesmo tempo, fazer referência a outras situações que não dependem só do entrevistador e que de alguma forma possam ter influência na qualidade da recolha de dados, como as interrupções ao longo das entrevistas fazendo com que o entrevistado perdesse o raciocínio lógico que seguia, as entrevistas presenciais no espaço escolar com algum ruído de fundo, e na entrevista via plataforma zoom, com interrupções de alguns familiares, também referir situações em que o entrevistado manifestava alguma dificuldade na compreensão ou intenção de algumas perguntas.

## **2.9. Conclusões e recomendações**

Como referido em (Roldão 2020) “existe no quotidiano da vida escolar formas de violência racista” (TedxAveiro secção Racismo na Educação), e que existe um peso histórico por de trás destas situações,” como em referido por Delgado e Stefancic (2004

---

<sup>41</sup> Pois era para apresentar ao país no sábado dia 17 de junho.

<sup>42</sup> Fotografias, Dia da Criança, livro da turma (passar a computador em T.E.A)

citado em Araújo, 2007) “relembrar que a relevância do abuso verbal racista vem precisamente de convocar toda uma história de discriminação racial” ((p.90). Assim, considera-se que não deveria ser “escondido das crianças” as bases pelas quais as pessoas negras sofrem tanto preconceito, partindo da história real, ao invés da história amenizada e distorcida de que os portugueses tinham uma relação amigável com as colónias. Como referido pelas mesmas autoras.

A visão dos adultos em afirmar que na escola onde decorreu o estudo não existem situações de discriminação ou exclusão de foro racista, e realçado pelo professor António que a situação na turma envolvendo a Maria Clara não se poderia considerar racismo, no entanto é algo que deveria ser desocultado, discutido e trabalhado. Mais, trata-se de um fenómeno importante de ser estudado em contexto escolar e como referido pelo OC “surgiu lá na turma e era algo que eu gostava de aprofundar com eles, trabalhar mais esta questão da cor de pele (...) até para eles ficarem mais sensibilizados para esta questão histórica do racismo” (António, 45 anos).

Em conversas informais, foi ainda acrescentado que apesar desta vontade, a aproximação do ano letivo não permitia a elaboração de um projeto sobre o tema, deixando a intenção de, caso continuasse com a mesma turma no próximo ano, ser um assunto prioritário.

Assim, pode-se entender que apesar dos docentes não entenderem que nesta escola existisse racismo ou exclusão social admitem que noutras escolas essa é uma realidade. Acrescentando ainda que o episódio sucedido na turma deveria ter sido abordado mais profundamente, mas por questões de tempo não foi possível. Uma vez que o professor cooperante não sentiu que aquelas palavras dos colegas tivessem uma intenção racista, acabou por ‘amenizar’ a situação, equiparando-a a qualquer outro desentendimento entre crianças no recreio.

No que concerne às recomendações, e de acordo com Pedreira (2008)

existe hoje tanto quanto desafios, oportunidades novas para tratar do problema da diversidade. É fundamental que a formação dos professores seja uma formação tanto quanto possível próxima da prática letiva e do serviço realizado pelos professores para que possa responder a este desafio. (p.26)

Pensa-se que seria importante proporcionar espaços-tempos para que as crianças falem sobre as suas vivências, porque efetivamente no espaço de recreio acontecem muitas situações que nem sempre é possível os adultos se apercebem delas. Pode-se perceber que neste estudo as crianças falaram sobre situações que tinham ocorrido, mas poderá haver contextos em que não havendo por exemplo, um diário de turma onde estas situações são descritas (no caso da Maria Clara) ou que o tema não seja abordado (no caso da Inès) estas situações iriam possivelmente permanecer desconhecidas para os adultos.

### **3. Reflexão final**

Ao longo do meu percurso académico, em particular durante a PESII, foram realizados dois momentos de prática pedagógica, muito diferentes. Um primeiro período de estágio no 2.º CEB e o seguinte no 1.º CEB, sendo que o primeiro foi realizado em duas turmas de 6.º ano e a outra numa turma de 1.º ano. Sendo que o mestrado que estou a concluir dá aptidão à docência para este intervalo de anos de escolaridade, considero que apesar de desafiante, a passagem de um 6.º ano para um 1º ano, principalmente ao nível da gestão e autonomia da turma, foi um desafio. Considerando que teve uma grande relevância para a minha vida profissional, pois pude experienciar os extremos dos contextos em que posso futuramente lecionar.

Sendo o propósito da prática de ensino supervisionada a imersão do estudante num contexto real de ensino, de modo que possam ser encarados e reconhecidos os desafios da profissão docente, bem como reconhecermos e experienciarmos as nossas potencialidades e fragilidades na prática docente. Esta descoberta, das nossas potencialidades e fragilidades, com o apoio dos docentes cooperante e institucionais, são uma enorme mais-valia. Uma vez que nos permitem ao longo do estágio e na futura vida profissional, sabermos onde devemos investir mais e como o podemos fazer, sendo dadas estratégias práticas e bibliografia teórica. Para além destes aspetos estes períodos ajudam-nos a entender que a teoria é importante, mas que não é suficiente nem que deva ser aplicada de forma indiscriminada. Assim, entendemos a necessidade real de adaptar e reformular algumas ideias preconcebidas aquando das leituras. Temos também a oportunidade de experimentar diversas estratégias com o apoio dos orientadores cooperantes, e aprendendo com a experiências dos mesmos, tanto em momentos de

reflexão à cerca do que pode ou não funcionar para as turmas que temos á frente como também com os erros que vamos cometendo que estes nos vão alertando e ajudando com estratégias. Sendo esta uma grande vantagem, termos os orientadores cooperantes com experiência na sala de aula, funcionando como rede de segurança.

Penso que, o tempo que temos em sala de aula é muito limitado e muitas vezes sentimo-nos sobrecarregados com trabalhos académicos e com o trabalho direto com as crianças e toda a preparação necessária. Deste modo considero que, existindo a possibilidade deste tempo de prática ser alargado, e os trabalhos mais “diluídos” nesse tempo, poderíamos evoluir mais, e potenciar as aprendizagens vindas dos nossos orientadores cooperantes, uma vez que são eles que estão no campo e que nos passam a “realidade” vida nos contextos, criando ligações mais fortes com as crianças e um melhor conhecimento de cada uma individualmente, também poderíamos conseguir dar um contributo mas consistente para as suas aprendizagens.

O tema do estudo prendeu-se como já referido neste relatório, com o tema da diversidade uma vez que cada vez mais é uma realidade na sociedade e com isso nas escolas. Sendo esta diversidade de línguas, diferenças e culturas, considero essencial haver sensibilização entre adultos e crianças, para que seja possível, de forma saudável, vivermos, convivermos e aprendermos uns com os outros, aproveitando também esta diversidade para fazer uma ligação com os diversos conteúdos programáticos.

Este estudo revelou-se de extrema importância para a minha vida pessoal e profissional, uma vez que ambiciono, a nível profissional, lecionar em Escolas Portuguesas no Estrangeiro. Deste ponto de vista, este estudo contribuiu para abrir os meus horizontes sobre os reais problemas na nossa sociedade, mas também, e em grande parte as dificuldades acrescidas que um cidadão negro tem, ainda hoje, no mundo. Este entendimento do ponto de vista humano, de que eu, como cidadã branca, terei sempre, quer queira ou não, uma vantagem sobre outro cidadão negro (Roldão, 2020) em qualquer área da minha vida, irá certamente refletir-se na minha prática docente, juntando esforços para que futuramente assim não seja.

Como referido por vários autores ao logo deste relatório, já foram feitos muitos esforços para combater a exclusão e o racismo e promover a inclusão e olhar para a diversidade

como uma oportunidade, sabemos que ainda é um caminho longo, que os profissionais de educação, onde me irei incluir, têm pela frente.



- Agrupamento de Escolas. (2019). *Projeto Educativo AER 2019-2023*.
- Amado, J. (2014). *Manual de investigação qualitativa em educação*. Gulbenkian.
- Andrade, A., & Gonçalves, C. (2018). *Os desenhos infantis nas pesquisas com crianças*. V Congresso Nacional de Educação. Universidade do Estado do Amazonas.
- Araújo, M. (2007). O silêncio do racismo em Portugal: o caso do abuso verbal na escola. In N. Gomes (org.), *Um olhar além das fronteiras: educação e relações raciais* (pp. 77 - 94). Autêntica.
- Bryman, A. (2012). *Social Research Methods* (Vol. 4). Oxford University Press.
- Carmo, H., & Ferreira, M. M. (1998). *Metodologia Da Investigação Guia para auto-aprendizagem*. Universidade Aberta.
- Cortezão, L. (2012). Professor: produtor e/ou tradutor de conhecimentos? Trabalhando no contexto arco-íris sociocultural da sala de aula. *Educação & Realidade*, 37(3), 719-735.
- Creswell, J. W. (1998). *A escolha adequada do instrumento de recolha de dados é fundamental na condução de um bom estudo qualitativo*. Sage.
- Cullingford, C. (1991). *The Inner World of the School: Children's Ideas about Schools*. London: Cassell. Harvard
- Dias, M. et al. (2011). Políticas de intervenção prioritária em Portugal: Novas políticas, novas práticas? *Atas do V Encontro do CIED – Escola e Comunidade Escola Superior de Educação de Lisboa*, 18 e 19 de Novembro de 2011.
- Filho, J. (2016) *Segregação Espacial e Segregação Escolar: Notas para uma Sociologia da Distribuição Espacial e Social dos Estabelecimentos de Ensino*. Revista de ciencias sociais Mediações Londrina, 21, 359-380  
<https://pdfs.semanticscholar.org/8542/28db688b18d07dba40a62799cd208206a878.pdf>
- Fonseca, R. (2021). *Diversidade Cultural em Contexto Educativo*. Escola Superior de Educação de Coimbra.
- Marques, A., & Oliveira, M. (2018). *Cultura e diversidade cultural no processo formativo educacional*. Educação Pública.
- Guerra, I. C. (2006). *Pesquisa Qualitativa e Análise de Conteúdo. Sentidos e Formas de Uso*. Principia Editora.

- Mack, N., et al. (2005). *Qualitative Research Methods: A Data Collector's Field Guide*. Family Health International (FHI). USAID
- Maeso, S. (2021). *O Estado do Racismo em Portugal: Racismo antinegro e anticiganismo no direito e nas políticas públicas*. Tinta da China.
- Martins, L. (2007). *Um olhar sobre o (in) sucesso escolar na diversidade cultural*. [Dissertação de mestrado, Universidade aberta] Repositório aberto <http://hdl.handle.net/10400.2/630>
- Meirinhos, M., & Osório, A. (2010). O estudo de caso como estratégia de investigação em educação. *EDUSER: revista de educação*, 2(2), 49-65.
- Mestre, L. (2022). *Escrita e desenvolvimento profissional de professores numa comunidade de prática - Estudo de caso de um Projeto de Investigação-formação no Movimento da Escola Moderna* (Tese de Doutoramento, Instituto de Educação da Universidade de Lisboa).
- Miguês, M. et al. (2008). A Escola Face à Diversidade: Percepções, Práticas e Perspectivas, *Actas de um Seminário Biblioteca Nacional de Portugal – Catalogação na Publicação*. Conselho Nacional de Educação.
- Ministério da Educação (2018). *Aprendizagens Essenciais*. Ministério da Educação.
- Neves, P., & Guerra, R. (2015). *Teses em Ciências Sociais dicas muito práticas*. Edições Sílabo.
- Nunes, M. (2013). *Diversidade Cultural no Contexto Escolar Estudo de caso: Escola Secundária de São Miguel*. [Dissertação de mestrado, Universidade Jean Piaget de Cabo Verde] UJP - Biblioteca Digital da Universidade Jean Piaget <https://core.ac.uk/download/pdf/38682665.pdf>
- OCDE (2022). *Review of Inclusive Education in Portugal*. OCDE
- Oliveira, J. (2017). *Interdisciplinaridade como Estratégia de Ensino-Aprendizagem no 1º CEB e em Português e História e Geografia de Portugal no 2º CEB*. [Dissertação de mestrado, Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti]. Repositório Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti . <http://hdl.handle.net/20.500.11796/2491>
- King, N., & Horrocks, C. (2010). *Interviews in Qualitative Research*. Sage.

- Rodrigues, P. (2013). *Multiculturalismo – A diversidade cultural na Escola*. [Dissertação de mestrado, Escola Superior de Educação João de Deus.] Repositório comum. <http://hdl.handle.net/10400.26/3683>
- Roldão, C. (2020/11/15). *Racismo na Educação* [Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=0AOvAdY11Yg>
- Roldão, C. et al (2017, 9 de setembro). Dos alunos negros espera-se apenas “a escolaridade obrigatória”, Racismo à portuguesa. *Público*, pp.2-7.
- Roldão, M. C. (2002). *Professores e Gestão do Currículo*. Porto Editora
- Romero, P. (2017). Multiculturalismo: Diversidade cultural na escola.[Dissertação de mestrado, Universidade Fernando Pessoa] Repositório Institucional Escola Superior Fernando Pessoa. <http://hdl.handle.net/10284/6269>
- Sampieri, R. H., Collado, C. e., & Lucio, M. B. (2013). *Metodologia de pesquisa*. Penso.
- Sarmento, M. J. (2011). Conhecer a infância: os desenhos das crianças como produções simbólicas. In A. Martins Filho, & P. Prado (orgs.), *Das pesquisas com crianças à complexidade da infância* (pp. 28 –29). Autores Associados.
- Silva, P. (2010). Análise sociológica da relação escola-família. *Sociologia: Revista do Departamento de Sociologia da FLUP*, XX, 443-464.
- Silva, T. T. da. (1999). *Documentos de identidade. Uma introdução às teorias do currículo*. Autêntica.
- Silverman, D. (2010). *Doing Qualitative Research: A Practical Handbook*: SAGE
- Sousa, M., & Baptista, C. (2011). *Como fazer investigação, dissertações, teses e relatórios*. Pactor
- Stoer, S. (2008). Educação e o combate ao pluralismo cultural benigno. *Educação, Sociedade & Culturas*, 26, 177-183.
- Stoer, S., & Magalhães, A. (2005). *A Diferença somos nós – A gestão da Mudança social e as Políticas educativas e sociais*. Afrontamento.
- Tomás, C. (2011). “*Há muitos mundos no mundo*”. *Cosmopolitismo, participação e direitos da criança*. Edições Afrontamento
- UNESCO. (2002). *Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural*. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001271/127160por.pdf>>. Consultado a 27/06/2022.

- Vilelas, J. (2009). *Investigação - O Processo de Construção do Conhecimento*. Edições Sílabo.
- Yin, R. K. (2015). *Qualitative Research from Start to Finish* (2<sup>a</sup> ed.). Guilford Publications.



Anexos

| ' ' | | ' ' |

Anexo A  
Agenda Semanal  
| ' ' | ' ' |

# Agenda Semanal 1º ano

	Segunda-feira	Terça-feira	Quarta-feira	Quinta-feira	Sexta-feira
08:30 - 09:00	<b>Conselho:</b>	<b>Conselho:</b> Tarefas + Plano do Dia	<b>Conselho:</b> Tarefas + Plano do Dia	<b>Conselho:</b> Tarefas + Plano do Dia	<b>Conselho:</b> Tarefas + Plano do Dia
09:00 - 10:00	Planificação da semana + Tarefas <b>Escrita Individual</b>	<b>Trabalho de texto de:</b>  Descobertas no texto e perguntas e comentários ao autor	<b>Trabalho de texto de:</b>  Reescrita do texto + Ilustração	<b>Projetos de escrita</b>	<b>Ortografia</b> Lista de palavras do caso
09:00 - 10:00	<b>Apresentação de Produções</b>	<b>Cálculo Mental</b>	<b>Apresentação de Produções</b>	<b>Cálculo Mental</b>	<b>Apresentação de Produções</b>
<b>Intervalo da manhã</b>					
10:30 - 11:30	<b>Matemática Coletiva:</b>  Representação de números no ábaco	<b>Matemática coletiva:</b>  -	<b>Exp. Plástica</b>  As cores primárias e as cores secundárias	<b>Projetos /T.E.A.</b>	<b>Os livros e a Leitura</b>
11:30 - 12:30	<b>Cálculo Mental</b>	<b>Estudo do Meio:</b>  -	<b>Projetos /T.E.A.</b>	<b>Exp. Plástica</b>  As cores primárias e as cores secundárias	<b>Problema da Semana:</b>
<b>Almoço</b>					
13:30 - 14:30	<b>T.E.A.</b>	<b>Ed. Físico-motora</b>	<b>Horta</b>	<b>T.E.A.</b>	<b>Conselho de Turma + Debate temático:</b>

ANEXO B  
Plano do dia  
| ' ' | | ' ' |

Plano do dia		N.º	Data:
Legenda:		Fizemos	Vamos continuar
			Não fizemos
O que vamos fazer	Avaliação		
1. Tarefas			
2. A.P.			
3. Texto do Lourenço: - Perguntas e comentários			
4. Os livros e a leitura			
5. Sementeira			
6. Projeto: "Afetos"			
Observações:			

ANEXO C  
Mapa tarefas

| | ' ' | | ' ' |

### Registo das TAREFAS

Nomes	Portugues	Matemática	Matemática	Portugues	Limpeza	Recreio	Lozinhos	Tempo	Computador	Matemático	T
1											
2											
3											
4											
5											
6											
7											
8											
9											
10											
11											
12											
13											
14											
15											
16											
17											
18											
19											
20											
21											
22											
23											
24											

ANEXO D  
Mapa apresentações de  
produções

Registo das Apresentações de Produções								Mês de: Maio				
Nomes		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	T
1	Alessandro											
2	Alisa											
3	Benedita											
4	Catarina											
5	Carminho											
6	Eduardo											
7	Glória											
8	Guilherme B.											
9	Guilherme C.											
10	Henrique											
11	Inês											
12	Lia											
13	Lourenço											
14	Luís											
15	Madalena											
16	Manuel											
17	Maria											
18	Maria Clara											
19	Mercês											
20	Pilar											
21	Rafael											
22	Rodrigo											
23	Sebastião											
24	Vitória											

Ler textos seus			Ler livros			Contar números		
Ler textos da turma			Contar novidades			Outros		

ANEXO E  
Mapa parcerias  
| ' ' | | ' ' |

## **APOIOS T.E.A.**

<b>Segunda-feira</b>	<b>Terça-feira</b>	<b>Quarta-feira</b>	<b>Quinta-feira</b>	<b>Sexta-feira</b>

ANEXO F  
Plano Individual de  
trabalho

| | ' ' | | ' '

P. I. T.

Nome:

Tarefa:

Av.

Atividade que devo fazer mais nesta quinzena / TPC

Atividades:		1	2	3	4	5	6	T
1	Acabar trabalhos							
2	Escrever							
3	Revisão de texto							
4	Listas de palavras							
5	Caligrafia							
6	Ler							
7	Fichas de Português							
8	Mat no computador							
9	Fichas de Matemática							
10	Fichas de E. do Meio							
11	Desenhar / Colorir							
Total de atividades:								
Avaliação:								

ANEXO G  
Diário de Turma

| | ' ' | | | ' ' |

**Gostei** 😊

**Não Gostei** 😞

**Proponho / Quero Saber**



ANEXO H

A sala

|' '' | | ''



ANEXO I  
Exemplo questão semanal

Aprendizagens Essenciais	Feedback				
	Muito Bom	Bom	Suficiente	Insuficiente	Muito Insuficiente
11. Calcular perímetros e áreas de figuras planas, incluindo o círculo, recorrendo a fórmulas, por enquadramento ou por decomposição e composição de figuras planas.					
17. Determinar uma lei de formação de uma sequência numérica ou não numérica e uma expressão algébrica que represente uma sequência numérica em que a diferença entre termos consecutivos é constante.					
18. Reconhecer os significados de razão usá-las para resolver problemas.					

1. Na figura está representado o polígono [ABCDEFGH] inscrito numa circunferência de centro O.

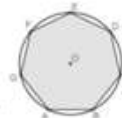
a) Identifica o polígono.

R: \_\_\_\_\_

b) Em quantos triângulos iguais é possível decompor o polígono [ABCDEFGH]?

R: \_\_\_\_\_

c) Determina a área do polígono regular sabendo que cada lado mede 3 cm e que tem de apótema 2,05 cm.



R: \_\_\_\_\_

2. Calcula o perímetro e a área de um círculo com 6 cm de diâmetro.

R: \_\_\_\_\_

3. Considera as seguintes sequências numéricas:

Sequência 1: 1, 7, 11, 15, ...

Sequência 2: 4, 7, 10, 13, ...

Indica:

a) o termo de ordem quatro da sequência 2. \_\_\_\_\_

b) dois termos consecutivos da sequência 1. \_\_\_\_\_

c) os próximos quatro termos da sequência 1. \_\_\_\_\_

d) a lei de formação da sequência 1. \_\_\_\_\_

4. Observa os três primeiros termos da sequência que o Guilherme está a construir com quadrados:



a) Quantos quadrados tem a figura 4?

\_\_\_\_\_

b) É possível construir uma figura com 20 quadrados? Justifica a tua resposta.

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

c) Que figura é construída com 41 quadrados? Justifica a tua resposta.

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

d) Escreve a expressão geradora. \_\_\_\_\_

5. Uma orquestra é formada por treze rapazes e quinze raparigas.

Escreve a razão entre:

a) o número de raparigas e o número rapazes. \_\_\_\_\_

b) o número de raparigas e o número total de músicos. \_\_\_\_\_

► A preencher pelo aluno:

Durante a realização da ficha ...

não senti dificuldades

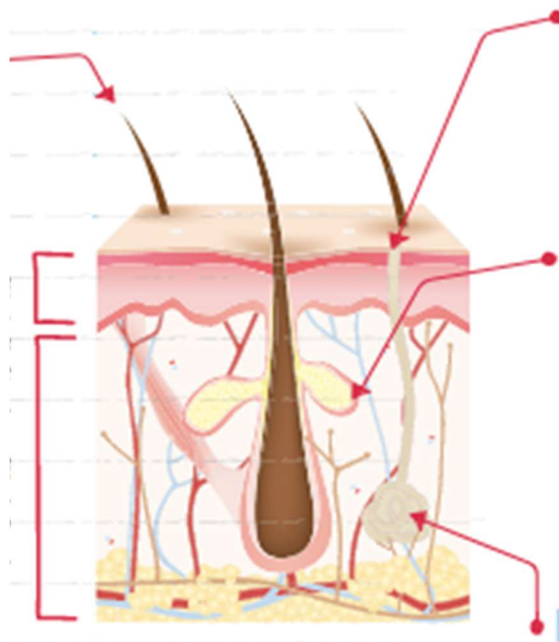
senti algumas dificuldades

senti muitas dificuldades

ANEXO J  
Exemplo questão aula

|' '' | | ''

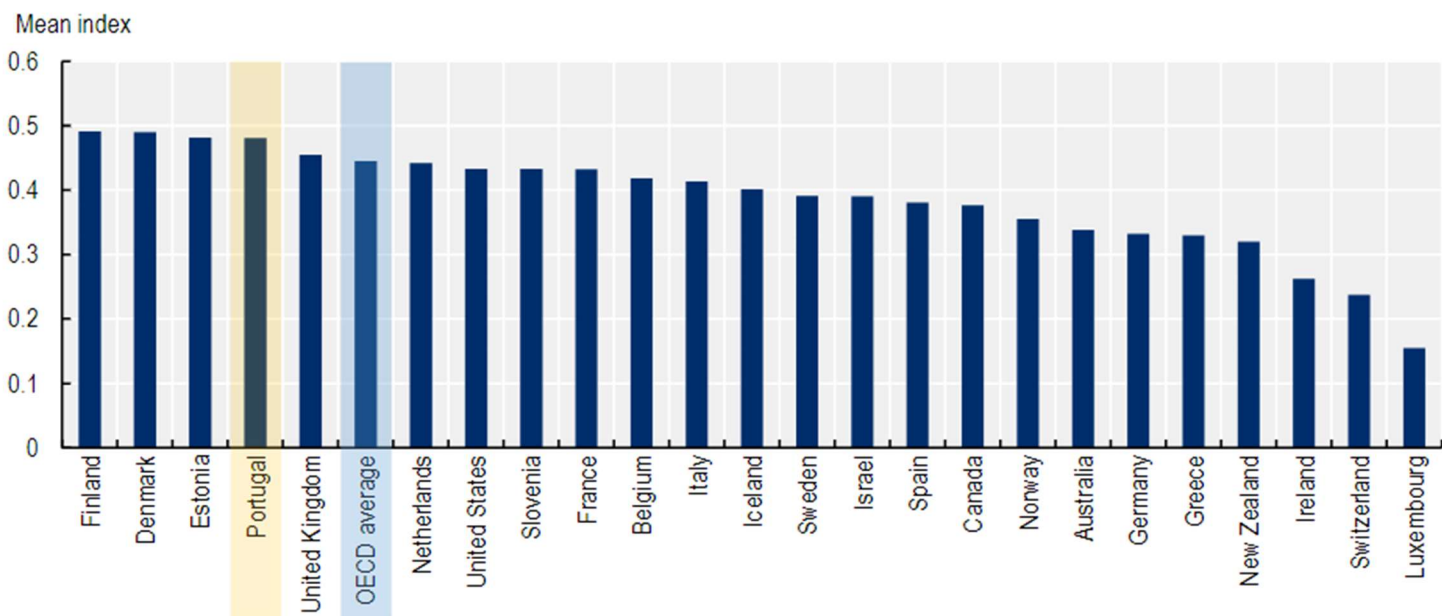
Figura 2 Legenda da constituição da pele



ANEXO K

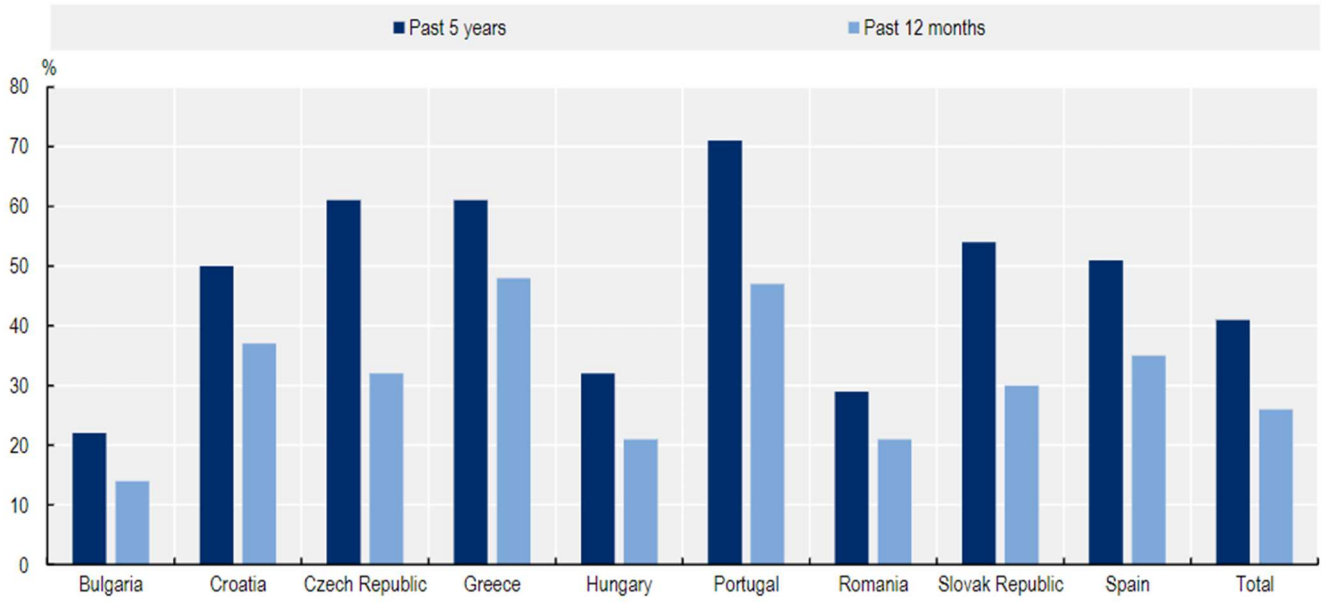
Gráfico "Segregation of  
immigrant students  
across countries (PISA  
2018)"

| | ' ' | | ' ' |



ANEXO L  
Gráfico "Overall  
prevalence of  
discrimination based on  
Roma background, by EU  
Member State (%)"

| ' ' | | ' ' |



ANEXO M  
Lista dos participantes  
entrevista

| | ' ' | | ' ' |

# Entrevista

Manel Carminho

Vitória Glória

Inês

Luís

Maria  
Clara

Rodrigo

Maria

ANEXO N  
Consentimento informado  
| ' ' | | ' ' |

## **Protocolo de Consentimento Informado**

Eu, Mónica Francisca Pestana Hermano, aluna do Mestrado em Ensino do 1.º CEB e 2.º CEB Matemática e Ciências Naturais do Ensino Básico da Escola Superior de Educação de Lisboa, pretendo desenvolver um trabalho de investigação no âmbito da unidade curricular de Prática de Ensino Supervisionada II.

A investigação tem o tema “As diferenças entre crianças: O que dizem crianças e professores/as no 1.º CEB” orientada pela Professora Doutora Catarina Tomás.

Neste sentido, é importante ouvir, em entrevista, os/as professores e outros agentes de ação educativa.

A entrevista tem uma duração aproximada de 30 minutos. Para assegurar o rigor e análise dos dados recolhidos gostaria de lhe pedir autorização para gravar a entrevista (em registo áudio) garantindo que os dados serão utilizados apenas para os fins estritos desta investigação. As gravações de áudio serão eliminadas após a sua transcrição.

Caso aceite participar no estudo peço-lhe que assine o consentimento informado.

### **Consentimento informado**

Declaro ter sido informado(a) e estar ciente dos propósitos e termos em que decorrerá o presente estudo, da participação voluntária no mesmo, dos limites da confidencialidade e das demais questões, disponho-me a participar e a responder de forma sincera, podendo interromper a entrevista ou não responder a todas as questões colocadas quando entender, bastando informar a entrevistadora.

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

---

(assinatura)

Consentimento informado ANEXO 0  
E.E.

|' '' | | ''

### Protocolo de Consentimento Informado

Eu, Mónica Francisca Pestana Hermano, aluna do Mestrado em Ensino do 1.º CEB e 2.º CEB Matemática e Ciências naturais do Ensino Básico da Escola Superior de Educação de Lisboa, pretendo desenvolver um trabalho de investigação no âmbito da unidade curricular de Prática de Ensino Supervisionada II com as crianças do 1.º ano, turma C, da Escola EB1.

A investigação tem o tema “As diferenças entre crianças: O que dizem crianças e professores/as no 1.º CEB” orientada pela Professora Doutora Catarina Tomás.

O estudo prevê uma entrevista individual ou em pequenos grupos de acordo com as preferências das crianças, com a gravação (apenas áudio) da mesma. A entrevista tem como data prevista o dia 9 de junho de 2022.

Estas gravações de áudio serão posteriormente transcritas e apenas a transcrição será publicada, omitindo a identidade dos/as participantes. Serão salvaguardados e respeitados todos os direitos dos intervenientes podendo este desistir em qualquer momento do processo. As gravações de áudio serão eliminadas após a sua transcrição.

Caso necessite, poderá esclarecer eventuais dúvidas através do contacto: 934337949 ou email: 2019163@alunos.eselx.pt.

Agradeço a atenção dispensada.

Com os melhores cumprimentos,

Mónica Hermano

Lisboa, Escola Superior de Educação, 8 de junho de 2022

..... (Recortar e devolver através do seu educando/a, s.f.f.) No âmbito da investigação a realizar por Mónica Hermano, aluna do Mestrado em Ensino do 1.º CEB e 2.º CEB Matemática e Ciências Naturais da Escola Superior de Educação de Lisboa, eu, encarregada/o de educação de \_\_\_\_\_ aluno/a do \_\_\_\_\_ ano e da turma \_\_\_\_\_, autorizo / não autorizo o meu educando a participar na entrevista. (riscar o que não interessa)

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

(Assinatura Encarregado de Educação)

ANEXO P  
Guião Entrevistas  
Adultos

| | ' ' | | ' '

## Guião de Entrevista

**Destinatários:** António (titular de turma) Professora Paula (PLNM), Professora Joana (coordenadora) e Catarina Assistente Operacional (junho 2022)

### Objetivos:

Caracterizar as conceções das/os profissionais de educação sobre (i) A diversidade de crianças no espaço educativo (ii) A abordagem do racismo nos espaços educativos

Blocos de Informação	Objetivos específicos	Formulação de questões	Observações
<b>A.</b> Legitimação da entrevista e motivação do/a entrevistado/a	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Legitimar a entrevista;</li> <li>• Motivar o/a entrevistado.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Esta entrevista tem como objetivo a obtenção de informação para a realização da investigação “As diferenças entre crianças: O que dizem crianças e professores/as no 1.º CEB” “para o relatório da PES.</li> <li>- O seu carácter é confidencial e o anonimato dos dados é garantido.</li> <li>- Pedir autorização para gravar áudio;</li> <li>- Informar devolução das transcrições</li> </ul>	
<b>B.</b> Definição do perfil do/a entrevistado/a	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conhecer o percurso profissional do/a entrevistado/a</li> </ul>	B1. Qual a sua formação nesta área profissional? B2. Há quanto tempo é que exerce a profissão? B3. Quais são as suas habilitações académicas? B4. Pode apresentar de forma sintética o seu percurso profissional (instituições, anos de escolaridade, cargos, departamentos) B5. Qual é o modelo pedagógico que adota e porquê dessa opção?	B5- (Apenas professor titular)
<b>C.</b> Conceção de criança, e infância	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Caracterizar conceções de criança e infância.</li> </ul>	C1. Como define criança? E aluno/a? E infância? C2. Como caracteriza o grupo de crianças com que trabalha atualmente? Como faz esse diagnóstico?	C2 (Apenas professor cooperante e professora PLNM)

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Compreender as dinâmicas entre pares do grupo em estudo.</li> </ul>	C3. Observa episódios entre as crianças onde as questões da diferença surjam? Se sim, pode dar exemplos?	
<b>D. Conceção sobre as diferenças e a diversidade em contexto escolar</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Identificar as conceções dos/as adultos/as, sobre os conceitos de diferença e racismo.</li> <li>• Identificar atitudes de possível racismo por parte das crianças.</li> <li>• Compreender a visão do adulto sobre a abordagem, ou não, dos conceitos de racismo e intolerância no espaço educativo.</li> </ul>	D1. Como são discutidas as questões da diferença na escola? Que dimensões das diferenças são abordadas? D2. O que mudaria na abordagem que o AE/Escola faz a estas questões? D3. Que dificuldades sente na abordagem da diferença na sala de aula? D4. Como considera na sua planificação estas dimensões? D5. Quais as conceções que as crianças têm sobre a diferença? Assiste a episódios de discriminação entre crianças? E entre crianças e adultos/as? D6. Para si qual é a definição de racismo? D7. A escola tem um diagnóstico relativamente a este fenómeno? É uma preocupação? Se sim, como? D8. Já presenciou, no espaço escolar, alguma atitude que considerou racista (racial, étnica, religiosa, cultural) (entre crianças, crianças-adultos/as; adultos/as-crianças)? D9. Como atuar e quem envolver?	
<b>E. Coordenadora</b>		E1. Com caracteriza a inclusão nesta Escola? E2. Quais as principais dificuldades? E3. Existem discussões sobre as diferenças nesta Escola? Como são colocadas e por quem? E4. Há episódios de racismo nesta Escola? E5. Que orientações são dadas e discutidas sobre este fenómeno?	
<b>Conclusão da entrevista</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Finalizar a entrevista</li> </ul>	-De momento recorda-se de algo mais que considere ser pertinente em relação aos aspetos abordados? - Obrigada pela sua disponibilidade	- Confirmar se existe algo mais a acrescentar - Agradecer a disponibilidade

ANEXO Q  
Guião Entrevistas  
Crianças

**Guião de Entrevista**

**Destinatários:** Crianças (junho 2022)

**Objetivos:**

Caracterizar as conceções das crianças sobre (i) A diversidade de crianças no espaço educativo (ii) o que é racismo e se já experienciaram no espaço educativo

Blocos de Informação	Objetivos específicos	Formulação de questões	Observações
A. Legitimação da entrevista e motivação do/a entrevistado/a	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Legitimar a entrevista;</li> <li>• Motivar o/a entrevistado.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Esta entrevista tem como objetivo a obtenção de informação para a realização da investigação "As diferenças entre crianças: O que dizem crianças e professores/as no 1.º CEB" para o relatório da PES.</li> <li>- O seu caráter é confidencial e o anonimato dos dados é garantido.</li> <li>- Pedir autorização para gravar áudio;</li> </ul>	
B. Conceções de diferença	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Identificar as conceções das crianças, sobre os conceitos de diferença e racismo.</li> </ul>	B1 -O que é a diferença? B2- Já sentiste que eras diferente? Quando e Porquê? B3 -Como te sentiste? B4- O que é o racismo? B5- Já usaste isso a acontecer na escola? B6- Já aconteceu contigo? B7- se sim, o que sentiste?	
C. Conceção de racismo	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Caraterizar conceções de racismo.</li> <li>• Compreender a precessão das crianças sobre situações de discriminação</li> </ul>	C1- O que é a intolerância? C2-O que é o racismo? C3- Já usaste isso a acontecer na escola? C4- Já aconteceu contigo? C5- se sim, o que sentiste?	
Conclusão da entrevista	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Finalizar a entrevista</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Obrigada pela tua disponibilidade</li> </ul>	

ANEXO R  
Cartaz sensibilização  
racismo

| " | | " |



ANEXO S  
Desenhos Crianças

|' '' | | ''



ANEXO T  
Planificação aula 9 de  
junho

| | " | | | " |



ANEXO U  
Diário de Bordo

| | ' ' | | ' '

Descrição	Inferências
<p>No dia 25 de maio dei início a atividade de expressão plástica com a turma, em momento coletivo. Comecei por informar que naquele dia todos iriam estar a participar na aula de expressão plástica ao mesmo tempo apesar de ser um trabalho individual. As crianças ficaram um <i>pouco irrequietas</i> e começaram com algumas conversas com os colegas do lado, demonstrando muita curiosidade com o que iria acontecer. Alguns alunos como a (G. 7anos) e o (M. 7 anos), começaram a questionar o que iriamos fazer e porque tinha de ser todos juntos. Comecei por tentar acalmar a turma pedido silêncio para poder explicar a todos ao mesmo tempo. Comecei por explicar que iriamos fazer um desenho numa folha de papel das pequenas (A4) mas que não iria ser um desenho com tema livre.</p> <p>Continuei perguntando o que é que, para eles, todos eles tinham em comum diferentes dos professores (o professor cooperante eu e a minha colega de estágio), o (C, 7 anos) e a (B, 7 anos) disseram: “crianças, nós somos crianças”. Eu questionei se todos concordavam que eles eram crianças, ao que todos responderam que sim. De seguida questionei se eles eram todos iguais, inicialmente a maioria disse que sim, no entanto a MC 7 anos disse “todos iguais por dentro, mas por fora somos diferentes”, e eu pedi para ela explicar à turma o que queria dizer com aquela frase. A MC teve alguma dificuldade em explicar o que aquilo queria dizer referindo apenas que “por dentro somos todos iguais”. Neste momento começaram algumas conversas entre as crianças, pelo que foi necessário voltar a acalmar a turma fazendo uma pausa. Retomámos a discussão e a (V. 7 anos) tinha o</p>	<p>Penso que esta curiosidade se deve ao facto de pôr norma a turma ser dividida em dois grupos. Um grupo está na expressão plástica na quarta-feira e o outro no trabalho de projeto e na quinta-feira troncam os grupos. A atividade de expressão plástica é igual para ambos os grupos.</p> <p>Na minha perspetiva os alunos chegaram a resposta de crianças, porque <i>andavam muito entusiasmados</i> com a proximidade do Dia da Criança, e referiam que eles eram crianças e nós adultos muitas vezes nos últimos dias. Incluindo que eles iriam receber presentes do Dia da Criança e nós não.</p>

dedo no ar, dei-lhe a palavra e ela questionou se era para desenhar crianças, eu disse que não era para desenhar ainda que ia continuar a explicação. Continuam questionando se eles achavam que eram todos iguais, desta segunda vez, a maioria já disse que não eram iguais, o (E. 7 anos) disse que ele usava chapéu muitas vezes no recreio, mas que o L.A não. Então aproveitei esta comparação para lhes perguntar se acham que este exemplo era uma diferença. Todos concordaram que era uma diferença e alguns deles começaram a dizer diferenças de roupa que tinham em relação ao colega do lado ou a um amigo da turma. Mais uma vez foi necessário parar para que todos se acalmassem de modo que nos pudessemos todos ouvir uns aos outros. Quando retomamos eu disse que o que tinham de desenhar era diferenças que encontrassem entre crianças, não precisava ser crianças da turma ou até da escola, podia ser de qualquer criança que conhecessem. Quando usei a palavra conhecessem rapidamente percebi que foi um erro, visto que eles associaram o “conhecer” a “amigo”, o R.C 7 anos disse “então tem de ser da minha família?”. No momento seguinte desfizemos esta confusão dizendo que conhecido era qualquer criança que eles já tenham visto, ou brincado, mesmo que só uma vez. (G. 7 anos) perguntam se então podiam desenhar as crianças e fazer setas a apontar para as diferenças, eu disse que sim, que era uma boa ideia, mas que podia haver outras formas de fazer. Esta tentativa de evitar que todos desenhassem crianças e fizessem setas para as diferenças, no momento, tive receio que os tivesse deixado mais confusos, no entanto à medida que os desenhos iam ganhando forma deu para perceber a diversidade de estratégia utilizadas pelos alunos para indicar as diferenças. Após esta conversa, continuaram algumas crianças a dizer que não sabiam ainda o que era para desenhar, M. 7 anos, “mas só tenho de desenhar crianças?” C.7 anos “E pormos setas nas diferenças?”. Neste momento o professor cooperante acabou por dar um exemplo entre nós adultos, dizendo que uma de nós tinha óculos e a outra não, que por exemplo no livro “Eu (não) sou pequeno” falavam das

Após esta intervenção o professor cooperante disse que tinha percebido que a minha intenção era não dar exemplos para não os influenciar, no

diferenças de alturas entre animais. O E. 7 anos disse “só podemos desenhar pessoas, não é?” o M. 7 anos disse logo que “sim, o livro é só um exemplo.”

De seguida foram distribuídas as folhas e esclarecido que poderiam utilizar tudo o que quisessem á exceção de tintas com e pinceis.

De seguida foram distribuídas as folhas de papel brancas A4, a maioria das crianças ainda estavam com alguma dificuldade em como iriam organizar o desenho e o que iam desenha. Assim, eu a minha colega e o professor cooperante, fomos tentando ajudar os que estavam mais indecisos. A MA. 7, anos disse “Mónica, eu posso desenhar a V. com tranças? E eu sem tranças?” eu disse que sim, mas que talvez encontrasse outras diferenças maiores, porque tranças ela (a MA) também podia fazer. A MA 7, anos pensou um pouco e disse “então, mas a cor dos olhos já pode ser? Os meus são verdes e os da V. não” e eu disse, sim é uma diferença, podes desenhar essa e pensar noutras. A MA 7 anos de repente diz “já sei Mónica, olha (e põe o braço dela ao lado do da MC 7, anos) a cor é muito diferente, ela é tipo castanho-escuro e eu sou muito clarinha”. E eu disse, sim é mais uma diferença, também podes desenhar essa. Enquanto iam desenhando nós, adultos, fomos circulando pela sala, neste momento fui aproveitando para questionar o que estavam a desenhar de uma forma geral.

A P. 7 anos, veio ter comigo para me mostrar o desenho que tinha feito e uma das diferenças eram os gostos como o animal preferido e a cor preferida.

Na fase final, antes dos alunos saírem para o almoço, eu pedi que entregassem os desenhos a um dos adultos e que explicassem o desenho.

Escrevemos na parte de trás de cada desenho o que as crianças disseram sobre as diferenças que tinham representado no desenho.

entanto que ele próprio quando tínhamos falado pensou que a turma fosse capaz de encontrar diferenças entre eles mais facilmente.

A decisão de não ser possível a utilização de tintas e pinceis foi exclusivamente logística, visto que não havia materiais suficientes para que todos os alunos pudessem usar ao mesmo tempo.

Nesta descoberta da diferença da cor de pele, deu para perceber que a MA percebeu a diferença pelo facto da MC estar ao seu lado na mesa, e conseguiu visualmente perceber a diferença.

Fiquei muito surpreendida com esta diferença encontrada, pois não estava a espera que os alunos no geral optassem por diferenças que não são visíveis, mais abstratas.

<b>Sessão Nº 2</b>	<b>Data: 26/05/2022</b>	<b>Hora: 13:30 - 13:50</b>	<b>Local: Sala de aula</b>	<b>Número de presenças: 24</b>
------------------------	-----------------------------	----------------------------	----------------------------	------------------------------------

Descrição	Inferências
<p>No dia 26 de maio, antes de darmos início ao TEA - tempo de estudo autónomo, fizemos uma pequena discussão, com a intenção de quem quisesse, dizer o que fez nos seus desenhos da sessão anterior e mostrar o desenho.</p> <p>Alguns alunos rapidamente quiseram mostrar o desenho e dizer o que tinham pensado.</p> <p>O E. 7, anos, foi o primeiro a mostrar o seu desenho, e explicou que tinha feito sobre género, e tipo de cabelo, no caso era o da MM que tinha o cabelo encaracolado e o E. liso. Alguns colegas que tinham feito sobre a mesma diferença referiram que era parecida com a sua.</p> <p>A medida que os alunos iam dizendo novas diferenças fomos anotando num esquema, de modo a sistematizar e podermos perceber que existiram muitas diferenças encontradas por todos. Sendo que até a ideia que cada um tinha de diferenças, era diferente.</p>	<p>O E. 7, anos, já tinha pedido antes da atividade começar assim que entrou na sala e viu o desenho de todos em cima da mesa, se podia mostrar o dele e vermos os desenhos dos colegas. Eu disse que ele podia mostrar o dele, mas que só iríamos ver os desenhos dos colegas que quisessem mostrar.</p>

<b>Sessão Nº 3</b>	<b>Data: 09/06/2022</b>	<b>Hora: 9:00 – 9:30</b>	<b>Local: Sala de aula</b>	<b>Número de presenças: 24</b>
--------------------	-------------------------	--------------------------	----------------------------	--------------------------------

Descrição	Inferências
<p>No dia 9 de junho, começamos a atividade com a leitura do livro “intolerância e racismo”, no entanto antes de mostrar o livro questionei os alunos se sabiam o que era intolerância, ao que nenhum soube responder, assim pedi para que por o dedo no ar quem já tinha ouvido esta palavra, mesmo sem saber o significado, no entanto nenhum aluno colocou o dedo no ar. Continuei a conversa com as crianças questionando desta vez se já tinham ouvido a palavra racismo, mesmo que não soubessem o significado, apenas seis crianças colocaram o dedo no ar, no entanto destas seis duas não sabiam o seu significado. Das crianças que conseguiram explicar o que pensavam sobre o que era o racismo o GC. 7, anos disse que “uma pessoa que é racista...é todos são pretos e nenhum é branco, isto é ser racista”, a C. 7 anos disse “a mãe castanha e filho branco, dizer que não é filho da mãe porque é branco”. L.7 anos “quando se diz é castanho, é racista”.</p> <p>Após as respostas dos alunos, segui apresentando o livro e dizendo que iríamos ficar a saber o que era a intolerância e o racismo, e perceber se o que a turma tinha dito era a realidade.</p> <p>Nas primeiras páginas do livro, é esclarecido o que é o racismo, e é questionado pelo autor, se este tipo de atitudes “Não gostar de uma pessoa ou de um grupo de pessoas em particular, sem as conhecer”, são justas. Assim neste momento fizemos uma pausa na leitura para que as crianças dessem a sua opinião.</p> <p>A L. 7 anos começou por dizer que não achava justo, eu tentei que ela elaborasse um pouco mais ao que ela deu o exemplo se alguém chegasse aqui sem nos conhecer nem fazer mal, não devíamos tratar mal ao que o G.C 7, anos, completou dizendo que, se não disse nada, nem te tocou...porque vamos tratar mal?</p>	<p>Fiquei muito surpreendida pôr em 24 crianças nenhuma se recordar de já ter ouvido falar desta palavra, mesmo que sem saber o significado.</p> <p>Neste ponto do racismo pensei que muitas mais crianças fossem por o dedo no ar, mesmo que depois não soubessem explicar o que é. Tendo em conta o contexto em que vivemos, a quantidade de informação a disposição das crianças, internet, televisão, livros, pensei que a maioria, pelo menos, já tivesse ouvido esta palavra.</p> <p>.</p> <p>Esta situação ocorreu no primeiro dia de estágio, (as crianças já sabiam que iriam duas estagiárias) quando a minha colega entrou na sala, o H. 7, anos perguntou “quem é esta?”</p>

A V. lembrou á turma uma situação passada que tinha acontecido na sala, protagonizada pelo H. 7 anos e disse “o H. quando disse quem é esta e depois quem é a outra” e o M, 7 anos continua “não conhecia, não sabia como ela era” (e aponta para a minha colega) “mas falou assim, acho que não devia”, posto isto o H, 7 anos diz “então como é que ia dizer? nem sabia o nome delas” ao que o L. 7 anos disse “se não sabes podes perguntar”, e a MC 7, anos diz “o professor sabia o nome delas”. Após esta discussão entre alunos continuamos com a leitura do livro, a pergunta seguinte falava sobre crianças que falam línguas diferentes, e que por isso podem ser postas de parte em brincadeira no intervalo, ou serem gozadas. Começaram por explicar situações que aconteceram logo que a A. 7, anos chegou à turma, e a explicarem o que fizeram para ela se sentir bem. A MDC disse “podemos tentar falar com ele” e o M. 7, anos completa dizendo “por gestos”, MC. 7, anos “podemos chamar para brincarem connosco”. O H.7 anos, “mas há meninos que não querem brincar com eles” (o H. 7, anos referia-se aos colegas que jogam futebol no intervalo). E a P. 7, anos disse “vocês mandam em vocês próprios”. Continuámos com a leitura do livro, e surgiu o ponto “aceitar as crenças dos outros”. Por ser uma palavra difícil, questionei as crianças sobre o significado e surgiram diversas respostas, com M. 7, anos “Crenças, são tipo crianças?” e o G.C disse “são adolescentes?”, assim desfiz o equívoco e disse que não tinha nada a ver com crianças, que era só uma palavra parecida. Disse então que crenças são as coisas em que cada pessoa acredita, que podem ser diferentes, como a religião, cultura etc. As crianças viram nas ilustrações do livro que havia mulheres com lenços na cabeça e começaram a falar entre eles, surgindo algumas ideias como a da MC. 7, anos, “Na índia há mulheres que fazem isso” (usar lenço na cabeça) e a G. 7, anos “os homens mandam nas mulheres, a minha mãe disse que nesses sítios elas não podem sair de casa sozinhas” e o R. “não podem conduzir um carro também, pois não?” eu disse que em alguns países não. E a P. 7, anos diz “antigamente havia pessoas que tratavam mal as pessoas como a MC” e a MDC. 7 Anos diz, “eu acho que ainda é assim”. Após esta discussão, terminámos a leitura do livro, e foi dado o tempo habitual para pergunta ou comentário. A G. 7, anos disse “Eu acho que nós somos todos diferentes, até os gémeos são diferentes”, vários colegas concordaram,

“referindo-se à minha colega e depois “onde está a outra?” falando de mim (uma vez que eu não estive presente no primeiro dia de estágio).

O L,7 anos é o melhor amigo do H, 7 anos, pelo que achei interessante ele chamar a atenção do colega para o modo como se tinha comportando anteriormente, e dado uma boa sugestão de como ele podia fazer para a próxima.

Na turma há uma aluna Ucrânia que ainda não fala português, pelo que a turma rapidamente referiu a A. 7 anos como exemplo.

A P.7, anos, por norma não participa muito, pois é uma aluna com mais dificuldades, pelo que fiquem muito admirada de estar a participar tanto, e com boas intervenções.

A constatação da G. 7, anos, de que somos todos diferentes, justificando

com ela e referiram que “somos todos diferentes, mas todos iguais”.

com o facto de até os gémeos serem diferentes, foi muito pertinente.

ANEXO V  
Tabela categorias  
entrevistas adultos

|' '' | | ''

Concepções dos Adultos	
Concepção de criança, e aluno	<p>“Então todos os alunos até uma determinada faixa etária são crianças não é eu acho que têm de ser ouvidas e respeitadas enquanto seres individuais e capazes, competentes a vertente aluno está ligada à escola não é (...) eu penso que crianças está mais interligado, portanto ao nível de desenvolvimento da criança.” (Paula, professora PLNM)</p> <p>“A criança quando esta no papel de aluno, e alunos também todas as crianças (...) acho eu, começou a ficar muito das situações dissociado da vida e como tal torna-se diferente é que é ser criança e o que é que é ser aluno agora ser aluno (...) fundo pressupõe o ato de aprendizagem não (...) não precisamos estar numa escola ou numa instituição escolar. com essa ligação a vida do que nós fazemos na sala de aula... as vezes fica uma diferença entre o que é que é a vida do dia a dia e o que é que se passa nas escolas é isso que nós defendemos que não deveria existir nem de ser assim” (António, orientador cooperante)</p>
A diversidade no contexto escolar	<p>“[sobre o racismo] Não sinto que a escola tenha, mas também não sinto que a nossa escola tenha uma questão em que... pronto... que fosse importante trabalharmos esta questão (...)” (António, orientador cooperante)</p> <p>“há algum receio e depois quando passam para o próximo ciclo há o receio se tem alunos de etnia cigana na turma ou não” (António, orientador cooperante)</p> <p>“vejo efetivamente as crianças brincarem de forma simples, estão sempre felizes e em conjunto não vejo ninguém excluído ou nunca ouvi no recreio nenhuma abordagem negativa e uma criança que seja diferente” (Professora Paula, PLNM)</p> <p>“ Aqui por acaso não acho que existe discriminação... por exemplo eu tenho ido a (outra escola) tenho acompanhado as visitas de estudo, e ai... isso eu penso que sim” (Catarina, Assistente operacional)</p>
Episódios de intolerância entre crianças ou adulto-criança	<p>“Já aconteceu no recreio as auxiliares chamarem “oh ucraniana anda cá” ... pronto também é uma forma não é... bem a criança tem um nome também... nós chamamos pelo nome... chega a um pronto que acontece... e com aquela naturalidade... eu acho que as pessoas não fazem por maldade” (Paula, professora PLNM)</p> <p>Acho que deve ter sido raro o ano em que, não assisti a situações dessas, às vezes até em conversas informais, estão a falar da sua turma, (...) parece que os alunos com mais dificuldades, mais complicados, que são mais difíceis que tem mais dificuldades de aprendizagem... (...) fala-se deles de uma forma discriminatória muito</p>

	carregada de preconceito muito negativa (...) “(António, orientador cooperante)
Conceção sobre racismo	<p>“Racismo pra mim é quando há a dificuldades em aceitar alguém que não tem as mesmas características que nós próprios. O racismo está muito ligado ao tom da pele e á cor da pele na verdade, mas existem imensos e uma diversidade de questões em relação ao racismo” (Paula, professora PLNM)</p> <p>“não aceitarmos ou não aceitarmos e de alguma forma achar que (...) por ter um tom de pele diferente (...) haver outra diferença qualquer muitas vezes está relacionada com características pessoais seja por exemplo inteligência (...) características éticas e que são mais interesseiros (...) “(António, orientador cooperante)</p> <p>“Como é que eu definiria racismo.... revolta que tenham... mais relacionado (...) os brancos... com os de cor, não sei bem. (Catarina, Assistente operacional)</p>
O que pensam os adultos sobre o reconhecimento das diferenças pelas crianças	<p>“Eu acho que as crianças percebem bem a questão da diferença, mas aceitam.” (Professora Paula, PLNM)</p> <p>“[Comparação do tratamento a uma criança com síndrome de Dawn e outra com X frágil] isso é algo que é muito visível [síndrome de Dawn] esses alunos são sempre muito apapicados pela turma (...) toda a gente gosta de trabalhar com eles (...) por parte da criança é difícil compreender que uma criança aparentemente aos nossos olhos é normal [X frágil], que tenha algum tipo de patologia e que parecia muitas vezes mal comportamento, (...) ou mal-educada...” (António, orientador cooperante)</p>
Quem envolver/ como atuar numa situação de intolerância/discriminação	<p>“basicamente é exatamente o que aconteceu com a questão de quando eles disseram que a clara tinha cor do cocó, que é os envolvidos, falarmos com os envolvidos e se por exemplo se eu tivesse sentido, mesmo sem sentir eu acho que é importante, fazemos possivelmente um projeto sobre o racismo sobre as diferentes cores da pele” (António, orientador cooperante)</p> <p>“pois isso é muito complicado que a gente não pode nem dizer nada... eles têm uma maneira de ser diferente de nós e depois a gente ralha com um vêem os outros todos [refere-se a etnia cigana e população negra] e aquilo é complicado dizer como é que atuar... se calhar não sou a pessoa indicada para dizer... mas eu é evitar, evitar ao máximo e às vezes fazer de conta que não vejo certas coisas” (Catarina, assistente operacional)</p>

	<p>“Eu acho que quem devemos envolver sempre são as crianças e eu acho que temos que criar espaço para que as crianças possam conversar e se entenderem e serem responsáveis (...) pela resolução (...) do próprio problema” (Professora Paula, PLNM)</p>
--	---

ANEXO W  
Tabela desenhos das  
crianças

|| ' ' | | ' ' |

	Categorias	Subcategorias	Transcrição
Concessões das crianças sobre diferenças entre crianças	Físicas	Tipo de cabelo	<p>“A Vitoria não tem cabelo encaracolado o meu irmão tem” (Inés 7, anos)</p> <p>“Eu e a Inés. temos cabelo diferente, o meu é liso e o dela é encaracolado com tranças” Lia 7, anos</p> <p>“Eu e o Henrique somos diferentes, porque ele é loiro eu tenho cabelo castanho” Rodrigo 7 anos</p> <p>“eu sou loira a Clara é morena mais escuro. O nosso cabelo não é igual, ela tem muito encaracolado o meu é só um bocadinho.” Glória. 7 anos</p> <p>“A Inés tem aquelas tranças (tranças com extensão) e eu não, a Mercês tem caracóis e o da Lia é liso” Maria 7 anos</p> <p>“É a Inés e eu, ela tem tranças eu não tenho.” Carminho. 7, anos</p> <p>“A Mercês tem cabelo encaracolado escuro e eu não” Eduardo. 7, anos</p> <p>“A Lia tem o cabelo castanho e eu loiro” Benedita 7, anos</p> <p>“É que eu tenho cabelo preto e a minha prima tem o cabelo verde” Rodrigo 7 anos</p> <p>“O cabelo da Clara é mais escuro e o meu é mais claro” Catarina 6, anos</p> <p>“A Lia tem a cor mais clara do que a minha - cor de pele” Pilar. 7, anos</p> <p>“É uma menina que tem cabelo amarelo um menino que tem o cabelo castanho” Manel, 7 anos</p> <p>“São meninos a brincar de muitas cores” Lourenço. 6, anos</p>
		Cor dos olhos	<p>“A cor dos olhos (dela) são mais escuros” Lia 7, anos</p> <p>“Eu e o Henrique somos diferentes, porque ele tem olhos azuis e eu tenho olhos castanhos” Rodrigo 7 anos</p> <p>“É uma menina que tem olhos azuis escurinhos e um menino que tem os olhos são azuis-claros” Manel, 7 anos</p>
		Cor da pele	<p>“A cor de pele também é mais escura” Lia 7, anos</p>

		<p>“A diferença é que ela tem pele castanha e eu não tenho.” Maria 7 anos</p> <p>“A Benedita tem a pele mais clara do que a minha” Rafael 7 anos</p>
	Estatura	<p>“O Costa é mais alto do que eu” Bailley, 7anos</p> <p>“Eu sou grande, ele é pequenino” Sebastião 7, anos</p>
	Óculos	<p>“Aqui a Mariana tem óculos e o professor não tem.” Maria 7 anos</p> <p>“A Lia não usa óculos e eu uso” Pilar. 7, anos</p>
Gostos	Cores	<p>“A Lia acha que os corações são vermelhos e eu rosa” Pilar. 7, anos</p> <p>“A Lia gosta de azul e amarelo e eu não gosto.” Pilar. 7, anos</p> <p>“Ela não gosta de laranja eu gosto, eu não gosto de cor-de-rosa ela gosta, ela acha que o coração é cor-de-rosa eu acho que é roxo” Carminho. 7, anos</p>
	Animais	<p>“A Lia gosta de zebras e eu de raposas” Pilar. 7, anos</p>
	Desporto	<p>“O Luís gosta muito de futebol” Manel 7, anos</p>
Nacionalidades	Portuguesa	<p>“Eu sou de Portugal” Carminho. 7, anos</p> <p>“O Manel é português,” Alessandro. 7, anos</p>
	Outra	<p>“Ela é francesa” Carminho. 7, anos</p> <p>“Eu sou de diferentes países, Albânia e Itália, o G.B é da Inglaterra, a Inés e o Rafael são da França e a Alisa é ucraniana” AL. 7, anos</p>
Adultos VS Crianças		<p>“O Darwin Nuñez é adulto e eu não sou adulto” Henrique 7, anos</p>
Performance		<p>“O Costa joga melhor futebol do que eu” Bailley. 7, anos</p> <p>“O Luís é o melhor jogador de futebol da escola” Bailley 7, anos</p>
Género	Feminino	<p>A Vitoria é uma menina” Inés. 7, anos</p> <p>“é uma menina” Manel 7, anos”</p>

			A Mercês é menina” Eduardo. 7, anos
		Masculino	“O meu irmão é um menino” Inés. 7, anos “Eu sou um menino” Eduardo. 7, anos “É um menino Manel 7, anos”
Relações interpessoais	Família		“Ele é meu irmão” Inés. 7, anos
	Amigos		“Vitória é minha amiga” Inés. 7, anos “O Luís é o melhor amigo do Henrique e são iguaizinhos. A Carminho é a minha melhor amiga” Mercês. 7, anos
Comportamento			“A Gloria é a mais bem-comportada da sala” Mercês. 7, anos “A Mercês porta-se mal e eu não” Eduardo. 7 anos “Eu sou mais malandro do que o Manel” Alessandro 7, anos

ANEXO X  
Tabela entrevistas das  
crianças

| | " | | | " |

<b>Conceções das Crianças</b>			
<b>Conceções sobre diferença</b>		<p>“<i>coisas diferentes</i>” (Glória, 7 anos)</p> <p>“cor do cabelo, a cor de pele” (Carminho, 7 anos)</p> <p>“Tenho cabelo preto a minha prima tem cabelo verde” Rodrigo, 7 anos</p> <p>“é o que nos põe diferentes (...) cabelo cor de pele, pode ser os olhos (...) estilo de vida, pode ser várias coisas” Manel, 7 anos</p> <p>“Uma pessoa gosta de uma coisa e outra pessoa não gosta dessa coisa” Maria Clara 7, anos</p> <p>“Eu tenho olhos verdes e a Mariana tem olhos castanhos” Maria, 7 anos</p> <p>“os olhos, a cor cabelo, cor de pele” Vitória, 7 anos</p> <p>“Alturas, cabelo, gostos” Inès, 7 anos</p> <p>“É há pessoas que são raparigas e que têm o cabelo muito grandes e há pessoas que são raparigas e tem um cabelo muito curto, há rapazes (...) jogam futebol (...) outros que saltam á corda.” Luís, 7 anos</p>	
<b>Episódios</b>	<b>onde</b>	<b>sentiram</b>	<b>ser</b>
<b>diferentes</b>		<p>“Eu na minha escola antiga era a única que tinha óculos” (Glória, 7 anos)</p> <p>“Sim, já senti, o Luís joga melhor futebol do que eu” (Rodrigo,7 anos)</p> <p>“Sim, com o sebastião, tem um cabelo diferente, um estilo de vida diferente e</p>	

	<p>gosta de fazer coisas diferentes” Manel, 7 anos</p> <p>“Quando uma pessoa diz-me que tenho de gostar de uma coisa, mas eu não gosto, nem quero gostar dessa coisa” Maria Clara, 7 anos</p> <p>“ Sim porque, um dia quando eu estava para ir para outra escola, mas depois fui para esta... escola mas estava naquela para ver se queria, então fui brincar com uma meninas para ver se era fixe, que estavam a brincar com outra menina... e essa menina disse que não gostava de mim porque o meu cabelo era feio...” Inès, 7 anos</p>
<p><b>Como os fez sentir</b></p>	<p>“Eu no primeiro dia eu pensava que iam falar mal de mim, mas falaram bem disseram que eu tinha óculos, e depois no dia seguinte, tens óculos novos” (Glória, 7 anos)</p> <p>“[senti] Bem [por o Luís jogar melhor futebol]” (Rodrigo, 7 anos)</p> <p>“[ser diferente do Sebastião] faz-me sentir bem” Manel, 7 anos</p> <p>“triste” Maria Clara, 7 anos</p> <p>“Eu fiquei triste” Inès, 7 anos</p>
<p><b>Episódios onde sentiram que os outros eram mal tratados por serem diferentes</b></p>	<p>“Um dia a Maria Clara... a Catarina e o Lourenço estavam a chamar-lhe cor de chocolate ou cor de coco ou morena...” Glória, 7 anos</p>

	<p>“A Mercês diz logo que não gosta das outras pessoas sem as conhecer” Manel, 7 anos</p> <p>“[sobre a Maria Clara] Só porque ela tem uma cor de pele diferente, chamaram cor de chocolate, não é verdade é por causa da família” Manel, 7 anos</p> <p>“Foi o Sebastião... chamou a Clara de cor de chocolate” Vitoria, 7 anos</p> <p>“[Chamou de cor de] coco” Inês, 7 anos</p> <p>“A Catarina chamou ela de morena” Vitória, 7 anos</p> <p>“ Ele é que goza, com a cor da Maria Clara, diz que é cor de coco...parece...mas não é, é só a pele dela...” Luís, 7 anos</p>
<b>Como pensas que se sentiram</b>	<p>“E ela não gostou” Glória, 7 anos</p> <p>“Ela ficou triste por isso é que escreveu no Diário” Carminho, 7 anos</p> <p>“[Maria Clara] sentiu mal(...) chateada”</p> <p>“E ela não gostou (...) escreveu no diário no não gostei” Vitória, 7 anos</p> <p>“Ela ficou triste (...) ela chorou” Inês, 7 anos</p> <p>“[Maria Clara sente-se] triste” Luís, 7 anos</p>
<b>Como pensas que te ias sentir</b>	<p>“[Eu ia-me sentir] mal... muito mal” Luís, 7 anos</p>
<b>Ideias sobre Intolerância</b>	<p>“Não lembro o que é” Rodrigo, 7anos</p> <p>“Não me lembro muito bem” Manel, 7 anos</p>

	<p>“Não lembro” Maria Clara, 7 anos</p> <p>“Não [se lembra o que é]” Maria, 7 anos</p> <p>“Não” Vitória, 7 anos</p> <p>“também não me lembro” Inés, 7 anos</p> <p>“Não [lembro]” Luís, 7 anos</p>
<b>Ideias sobre Racismo</b>	<p>“Quando alguns são morenos os brancos dizem que eles são maus, isso é racista” Glória, 7 anos</p> <p>“A cor de pele” Carminho, 7 anos</p> <p>“Racismo de matar pessoas, matar pessoas por causa do racismo” Rodrigo, 7 anos</p> <p>“É quando alguém não conhece uma pessoa e diz logo que já não gosta dela sem a conhecer, e já está a dizer mal” Manel, 7 anos</p> <p>“Quando não gostamos de alguém ou alguma coisa porque é diferente de nós” Maria Clara, 7 anos</p> <p>“Quando são maus com meninos de outros países” Maria, 7 anos</p> <p>“Não me lembro” Inès, 7 anos</p> <p>“Não [lembro]” Vitoria, 7 anos</p> <p>“É uma pessoa que goza com a cor de pele das outras pessoas, com a pele escura...” 7, anos</p>
<b>Qual lápis é “a cor de pele”?</b>	<p>“Normalmente damos este..., mas não devíamos dizer cor de pele...” Glória, 7 anos</p> <p>“[a cor de pele] é este... e há o outro castanho também” Rodrigo, 7 anos</p> <p>“[sobre o bege] sim, mas também pode ser a cor castanha” Manel, 7anos</p>

	<p>“[bege] é esta [que a turma chama de cor de pele]” Maria Clara, 7 anos</p> <p>“É este [bege] mas pode haver mais como a Maria Clara [castanho]” Maria, 7 anos</p> <p>“Este (bege) e este que é a clara (castanho)” Vitória, 7 anos</p> <p>“E este (preto) que a clara disse-me que já viu uma pessoa assim...” Inês, 7 anos</p> <p>“[Escolhe o castanho] esta é da Maria Clara, e este [o bege]” Luís, 7 anos</p>
<p><b>Há várias cores de pele?</b></p>	<p>“Porque há muitas cores de pele” Carminho, 7 anos</p> <p>“Há várias cores de pele” Manel, 7 anos</p> <p>“Sim, essas são muitas cores de pele diferentes...” Maria Clara, 7 anos</p>