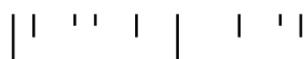


O MODELO DO MOVIMENTO DA ESCOLA
MODERNA E A INCLUSÃO DE DIFERENTES
CULTURAS E LÍNGUAS NUM GRUPO COM
CRIANÇAS EM IDADE PRÉ-ESCOLAR

Rita Patrocínio Freitas

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

2024-2025



O MODELO DO MOVIMENTO DA ESCOLA MODERNA E A INCLUSÃO DE DIFERENTES CULTURAS E LÍNGUAS NUM GRUPO COM CRIANÇAS EM IDADE PRÉ-ESCOLAR

Rita Patrocínio Freitas

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

Orientadora: Dalila Lino

2024-2025

| ' ' | | ' ' |

AGRADECIMENTOS

A realização deste trabalho representa o culminar de uma etapa marcante do meu percurso académico e pessoal, e seria impossível concluí-lo sem o apoio e incentivo de várias pessoas a quem expresso, com gratidão, o meu profundo agradecimento.

À minha orientadora, Dalila pela orientação, pelo rigor científico e pelas sugestões pertinentes.

À Professora Teresa que me apoiou incansavelmente durante estes dois anos e que me fez gostar ainda mais desta profissão.

À Natacha, pela forma acolhedora como me recebeu no contexto educativo e pela disponibilidade em partilhar saberes e práticas, contribuindo de forma inestimável para o meu crescimento profissional.

À minha Cláudia que me deu suporte emocional e força durante o último ano. À Rita que me acolheu e me tratou como filha incentivando-me a terminar todo o trabalho desenvolvido.

A todas as crianças e famílias que, direta ou indiretamente, participaram nesta investigação. A sua presença, histórias e partilhas enriqueceram este estudo e deixaram uma marca afetiva que levarei para a vida.

À minha Andreia que foi um apoio incrível desde 2023, ajudou-me a conquistar e amparou cada queda minha. Nunca terei palavras para ti, o mundo é teu.

Ao Bruno que me suportou e que se tornou um amigo incansável, sempre pronto a ajudar. Com as palavras e com as conversas que só ele sabe ter.

Ao Chaves que me apoiou em todos os momentos difíceis e me ajudou a crescer enquanto pessoa e profissional.

À minha família, com um agradecimento muito especial à minha mãe, ao meu pai e à Sandra pelo amor incondicional, pela paciência e por acreditarem sempre em mim,

mesmo nos momentos em que eu própria duvidei. O vosso apoio foi o alicerce desta conquista.

Por fim, a todos os que, de forma direta ou indireta, contribuíram para este trabalho, deixo o meu sincero obrigado. Cada gesto de apoio e cada palavra de incentivo fizeram toda a diferença.

Lista de abreviaturas

MEM - Movimento da Escola Moderna

MEPE – Mestrado em Educação Pré-Escolar

PPSII - Prática Profissional Supervisionada II

UC - Unidade Curricular

RESUMO

A presente dissertação tem como objetivo compreender de que forma o modelo pedagógico do Movimento da Escola Moderna (MEM) pode contribuir para a inclusão de crianças de diferentes culturas e línguas no contexto da educação pré-escolar. A investigação desenvolveu-se no âmbito da prática profissional supervisionada, realizada num jardim de infância situado numa zona urbana multicultural, onde o grupo de crianças era marcado por grande diversidade linguística e cultural. O estudo parte da convicção de que a inclusão, enquanto princípio educativo e social, exige práticas pedagógicas intencionais, democráticas e centradas na criança, em que todas as vozes sejam escutadas e valorizadas.

Com base numa metodologia qualitativa, a investigação recorreu à observação participante, análise documental e entrevistas semiestruturadas a membros da equipa educativa e famílias, permitindo uma análise aprofundada das estratégias de integração adotadas no contexto em estudo. A revisão de literatura fundamentou-se em autores como Freire, Vygotsky, Banks, Folque, Niza, entre outros, e integrou também os contributos de Maria Horta sobre imigração e diversidade em contexto escolar.

Os resultados indicam que os princípios e instrumentos do MEM – como o Conselho de Grupo, o Mapa de Atividades, o Diário de Grupo e o Quadro de Tarefas – promovem ambientes de aprendizagem cooperativos, flexíveis e participativos, onde as experiências, línguas e culturas das crianças podem ser valorizadas. Contudo, identificaram-se desafios significativos, como a barreira linguística e a escassez de recursos humanos, que limitam uma resposta ainda mais individualizada.

A investigação teve impacto direto na construção da profissionalidade docente da autora, promovendo uma postura reflexiva, crítica e ética, comprometida com uma educação mais inclusiva e equitativa. Conclui-se que o MEM, aliado a uma intencionalidade pedagógica consciente e à escuta ativa das crianças e famílias, constitui uma via promissora para a valorização da diversidade cultural e linguística na educação de infância.

Palavras-chave: Educação pré-escolar; Movimento da Escola Moderna; Inclusão; Diversidade Cultural e Linguística.

ABSTRACT

This dissertation aims to understand how the pedagogical model of the Movimento da Escola Moderna – MEM can contribute to the inclusion of children from different cultures and languages in the context of early childhood education. The research was developed within the scope of supervised professional practice, carried out in a multicultural urban preschool, where the group of children was marked by significant linguistic and cultural diversity. The study is based on the belief that inclusion, as an educational and social principle, requires intentional, democratic, and child-centred pedagogical practices, in which all voices are heard and valued.

Based on a qualitative methodology, the research included participant observation, document analysis, and semi-structured interviews with members of the educational team and families, enabling an in-depth analysis of the integration strategies adopted in the studied context. The literature review was supported by authors such as Freire, Vygotsky, Banks, Folque, and Niza, and also incorporated the contributions of Maria Horta regarding immigration and diversity in educational settings.

The results indicate that the principles and instruments of MEM – such as the Group Council, Activity Map, Group Diary, and Task Chart – foster cooperative, flexible, and participatory learning environments, where children's experiences, languages, and cultures can be acknowledged and valued. However, significant challenges were identified, such as language barriers and the lack of human resources, which limit the possibility of even more individualised responses.

The research had a direct impact on the author's professional development, promoting a reflective, critical, and ethical stance committed to more inclusive and equitable education. It is concluded that MEM, when combined with pedagogical intentionality and active listening to children and families, offers a promising path for valuing cultural and linguistic diversity in early childhood education.

Keywords: Early childhood education; Movimento da Escola Moderna; Inclusion; Cultural and Linguistic diversity.

ÍNDICE GERAL

1. INTRODUÇÃO	1
2. <i>SÊ BEM-VINDA</i> - CARATERIZAÇÃO DE UMA AÇÃO EDUCATIVA CONTEXTUALIZADA	4
2.1. <i>Onde estamos?</i> - O meio envolvente	5
2.2. O contexto socioeducativo.....	6
2.3. A equipa educativa	8
2.3.1. A equipa educativa da sala.....	8
2.4. As crianças.....	9
2.5. As famílias	13
2.6. O ambiente educativo	14
2.6.1. Os tempo-espço e materiais	14
<i>Rotina Semanal do Grupo</i>	15
2.6.2. Rotinas.....	18
3. ANÁLISE REFLEXIVA DA INTERVENÇÃO EM JARDIM-DE-INFÂNCIA.....	21
3.1. Intenções gerais para a ação pedagógica	22
3.1.1. Com as crianças.....	23
3.1.2. Com a equipa educativa	25
3.1.3. Com as famílias.....	25
.....	27
4. A INVESTIGAÇÃO EM JARDIM-DE-INFÂNCIA.....	27
4.1. Identificação e fundamentação da problemática	28
4.2. Revisão de literatura	30
4.2.1. A inclusão de culturas e línguas em contextos escolares	30
4.2.1.1. A educação de infância e a diversidade cultural.....	32
4.2.1.2. O papel do/a educador/a de infância na promoção da inclusão de culturas e línguas	34

4.2.3. O Movimento da Escola Moderna	36
4.3. Roteiro Metodológico e Ético	41
4.4. Apresentação e Discussão dos Dados	43
4.4.1. Conhecer a concepção de criança segundo os agentes educativos nas práticas do MEM	44
4.4.2. Compreender o papel do adulto na integração de crianças de diferentes culturas e línguas	47
4.4.3. Conhecer a opinião das famílias relativamente à promoção da inclusão de diferentes culturas e línguas no contexto de sala/ instituição.....	51
4.4.4. Identificar estratégias de inclusão de diferentes culturas e línguas no MEM	53
4.4.5. Principais conclusões do estudo	55
5. CONSTRUÇÃO DA PROFISSIONALIDADE COMO EDUCADORA DE INFÂNCIA	57
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	61
REFERÊNCIAS.....	64
ANEXOS	71
ANEXO A.....	72
Roteiro Ético.....	72
ANEXO B	80
Guião entrevista educadora cooperante	80
ANEXO C.....	84
Transcrição entrevista educadora cooperante	84
ANEXO D.....	96
Análise categorial entrevista educadora cooperante	96
ANEXO E	104
Guião entrevista coordenadora pedagógica.....	104
ANEXO F	108
Transcrição entrevista coordenadora pedagógica.....	108
ANEXO G.....	118
Análise categorial entrevista coordenadora pedagógica.....	118
ANEXO H.....	125

Inquérito famílias portuguesas	125
ANEXO I	128
Inquérito famílias estrangeiras que falam português	128
ANEXO J	132
Inquérito famílias estrangeiras que falam inglês	132
ANEXO K	136
Dados recolhidos nos questionários- quantitativos e qualitativos	136
ANEXO L	148

1. INTRODUÇÃO

| ' ' | | ' ' |

O presente relatório insere-se no âmbito da Unidade Curricular (UC) da **Prática Profissional Supervisionada II (PPSII)**, componente fundamental no segundo ano do **Mestrado em Educação Pré-Escolar (MEPE)**. Esta unidade visa promover o desenvolvimento e a consolidação de atitudes, competências e saberes pedagógicos fundamentais à intervenção educativa, proporcionando aos estudantes uma vivência formativa em contextos reais. Neste sentido, a PPSII permitiu-me integrar um contexto de **jardim de infância** e acompanhar, ao longo de quatro meses, o quotidiano de um grupo heterogéneo com idades compreendidas entre os **3 e os 4 anos**, de diferentes origens culturais e linguísticas.

A prática desenvolvida foi orientada pelos princípios do **Movimento da Escola Moderna (MEM)**, com especial foco na **valorização da diversidade** e na **promoção da inclusão** de todas as crianças, independentemente do seu contexto de origem ou da sua língua materna. Este modelo educativo, centrado na participação democrática, na cooperação e na autonomia, constituiu uma base metodológica e ideológica para a construção de práticas pedagógicas mais inclusivas e significativas. Ao longo do documento, procuro refletir sobre o percurso de intervenção, que integrou as fases de **caraterização do contexto**, definição de **intenções educativas**, **planeamento**, **implementação e reflexão crítica**, sustentado numa abordagem investigativa.

O relatório está estruturado em diferentes secções, organizadas com o intuito de facilitar a leitura e compreensão do processo formativo desenvolvido.

Na primeira secção- **Sê bem-vinda**- é apresentado o contexto educativo onde decorreu a prática, abrangendo o meio envolvente, a equipa educativa, as famílias, o grupo de crianças e o ambiente pedagógico da sala. Esta caraterização permite uma compreensão aprofundada do espaço onde a intervenção teve lugar, especialmente no que respeita à presença de **diversidade linguística e cultural**.

A segunda secção corresponde à **Análise Reflexiva da Intervenção em Jardim de Infância**, na qual são explicitadas as **intenções educativas** que orientaram a ação, organizadas em três eixos fundamentais: **crianças, equipa educativa e famílias**. Esta análise é acompanhada de uma reflexão crítica sobre os desafios e estratégias

mobilizadas, especialmente no que respeita a inclusão de crianças falantes de outras línguas, à mediação intercultural e à participação ativa de todas as crianças na dinâmica do grupo.

A terceira secção é dedicada à investigação desenvolvida no âmbito da prática, intitulada **“O modelo do Movimento da Escola Moderna e a inclusão de diferentes culturas e línguas num grupo com crianças em idade pré-escolar”**. Este estudo teve como finalidade compreender de que forma os princípios e práticas do MEM podem favorecer a inclusão de crianças oriundas de diferentes contextos culturais e linguísticos. São aqui apresentados os objetivos da investigação, a revisão de literatura, as opções metodológicas e éticas, bem como a análise dos dados. A discussão dos resultados permitiu identificar estratégias pedagógicas facilitadoras da integração de todas as crianças e refletir sobre os desafios sentidos pelas profissionais em contextos multiculturais.

Por fim, na última secção, apresento uma reflexão sobre a construção da profissionalidade docente, considerando os contributos que este percurso de prática e investigação trouxe para o meu desenvolvimento enquanto educadora de infância. As considerações finais encerram o relatório, destacando as principais aprendizagens, os limites do trabalho desenvolvido e possíveis caminhos a explorar no futuro.

2. *SÊ BEM-VINDA-*
CARACTERIZAÇÃO DE UMA AÇÃO
EDUCATIVA CONTEXTUALIZADA

| ' ' | | ' ' |

As crianças quando ingressam num contexto socioeducativo já trazem consigo muita “bagagem” social única, que as torna seres únicos (Ferreira, 2004). Assim para qualquer investigação e intervenção educativa ter significado considero importante conhecer, caraterizar e refletir sobre o contexto socioeducativo. Para tal no presente capítulo irei abordar e refletir sobre: o meio envolvente à organização socioeducativa; a organização socioeducativa; a equipa educativa; as famílias e o grupo de crianças, garantindo sempre todas as intenções pedagógicas e investigativas que tive durante este período de prática profissional supervisionada.

Desta forma para o desenvolvimento desta caraterização tive por base os registos de observação que realizei diariamente no decorrer da minha prática (cf. Portfólio Individual) a informação recolhida no Projeto Educativo da Organização Socioeducativa, a entrevista semiestruturada realizada à educadora cooperante (cf. ANEXO B) e ainda conversas informais que fui tendo com a equipa educativa, durante a minha prática.

2.1. Onde estamos? - O meio envolvente

Roldão (2004) defende a importância do meio envolvente como algo que é “por si mesmo, um factor de motivação ‘natural’ para a criança e o conhecimento da realidade próxima é o mais imediato e atractivo dos conhecimentos” (pp. 22-23). Assim é necessário que o educador tenha consciência e conhecimento daquele que é o meio envolvente da organização socioeducativa, pois como defende Ferreira et al. (2011) “Saber mais sobre o meio local é saber mais sobre os seus alunos e isso é um fator determinante para uma melhor relação de ensino/aprendizagem” (p. 501).

Assim como estagiária e futura profissional na área da educação considero importante conhecer o meio envolvente do espaço onde estive e por isso considere importante perceber:

Onde estamos?

A organização socioeducativa que me acolheu no decorrer da Prática Profissional Supervisionada II (PPSII) está situada no distrito de Lisboa, na freguesia de Alvalade. Ao visitar o *website* da junta de freguesia de Alvalade (s.d.) constatamos que o atual conceito

urbanístico, é característico desde os anos 30 do século passado, pois foi nessa altura que os “campos, quintas e hortas, usadas para os momentos de veraneio da nobreza” foram substituídos por grandes projetos de arquitetura incluídos num “Plano de Urbanização da Zona Sul da Avenida Alferes Malheiro, dos quais podemos destacar a Avenida de Roma, o Bairro das Estacas, o Bairro de São Miguel, as Torres da Avenida dos Estados Unidos da América”. Atualmente, Alvalade é uma das freguesias mais populosas da grande cidade de Lisboa (Junta de Freguesia de Alvalade, s.d.). Desta forma, o contexto socioeducativo criado em 2006, que acolhe crianças dos 0 aos 12 anos de idade foi construído para dar resposta às “grandes transformações sociais do século XXI” pois era notório “que a educação no nosso país carecia de projetos educativos mais adaptados à contemporaneidade, que dessem resposta aos desafios da aprendizagem da criança do século XXI” (Projeto Educativo, 2023, p.6).

Analisando o meio envolvente à organização socioeducativa é possível verificar diversas entidades relacionadas com a segurança, a atividade física e o desporto, a saúde, o apoio social, a religião, a natureza, a cultura e a educação e formação (Projeto Educativo, 2023). Deste modo, e através da exploração diária percebi que este era uma zona citadina que se encontrava rodeada das mais diversas entidades, que eram necessárias para o dia-a-dia.

2.2. O contexto socioeducativo

Após a caracterização reflexiva do meio envolvente ao contexto foi importante perceber a organização socioeducativa, compreendendo a sua organização, a sua missão e os seus princípios pedagógicos que orientam aqueles que fazem parte dela.

Posto isto *quem somos nós?*

A organização socioeducativa, ao nível organizacional, tal como foi referido, anteriormente, oferece resposta educativa a crianças dos 0 aos 12 anos, ou seja, incluindo quatro valências diferentes: creche, jardim de infância, 1º ciclo e 2º ciclo. Estas quatro valências encontram-se divididas em três edifícios: um pertencente à creche, outro ao jardim de infância e outro destinado ao 1º e 2º ciclo. Cada edifício tinha os seus próprios

espaços comuns, assim em cada um deles existiam: salas de atividades, casas de banho para adultos e crianças, refeitórios e copas; ainda que existam certos espaços que são comuns ao edifício de jardim de infância e 1º e 2º ciclo (Projeto Educativo, 2023).

Assim sendo, quando entrei pelo portão principal que dava acesso ao edifício do 1º e 2º ciclo e ao edifício do jardim de infância, deparei-me com um pequeno muro que fazia a divisória dos dois edifícios. Para aceder ao edifício de jardim de infância, onde me encontrava a desenvolver o meu estágio da PPSII, tínhamos umas escadas que davam acesso à porta principal do mesmo. Assim que entrei deparei-me com um corredor que levava às diferentes seis salas de atividades: duas salas de três anos, duas salas de quatro anos e duas salas de cinco anos; quanto aos WC existiam oito destinados às crianças e um destinado aos adultos; existia ainda uma copa e um refeitório, bem como uma sala de terapias, uma sala de música, um ginásio e uma sala de reuniões. Quanto ao espaço exterior pode verificar-se que existia um campo de jogos e um espaço de jardim (Projeto Educativo, 2023).

Uma vez que acompanhei o grupo de crianças das 09h30 às 15h30, pude compreender através de conversas informais com a educadora cooperante e a auxiliar que a maioria das crianças costumava chegar antes da minha hora de entrada e sair depois da minha hora de saída. O colégio funcionava das 8h00 até às 19h00 sendo que contava com um conjunto de atividades de enriquecimento curricular (AEC), opcionais e direcionadas para o desenvolvimento cognitivo, físico, artístico e emocional das crianças.

Sendo esta uma organização socioeducativa que tinha por base a pedagogia do Movimento da Escola Moderna é assim notória a orientação por “uma relação pedagógica personalizada, um processo de ensino-aprendizagem centrado na pessoa do aluno e na sua interação social com a turma e numa aprendizagem com sentido.” (Projeto Educativo, 2023). Garantia uma homenagem a um padre que graças à “entrega e dedicação aos outros, com uma determinação e fé ímpares” (Projeto Educativo, 2023) foi também uma das bases para o início desta organização socioeducativa.

Abordando agora os principais fins da mesma, que eram “Educar na Excelência da Qualidade e dos Valores. Educar nos Valores, centrando a construção do Projeto

Educativo da organização socioeducativa em princípios educativos” e “Formar pessoas dotadas de Saber. Entendia-se o *Saber* nas suas quatro dimensões: *saber-saber, saber-fazer, saber-ser e saber-estar.*” (Projeto Educativo, 2023).

2.3. A equipa educativa

O trabalho cooperativo da equipa educativa é essencial para o bom funcionamento do contexto educativo, ajudando a que este seja um ambiente seguro, tranquilo e com experiências enriquecedoras e desafiantes (Post & Hohmann, 2011). As mesmas autoras garantem que “as equipas de educadores partilham o espaço, as observações, as preocupações e as ideias . . . passam a confiar e a depender umas das outras para apoio e aconselhamento” (p. 306).

A equipa educativa da valência de jardim de infância, que era parte integrante e cooperava, diariamente, na organização socioeducativa era então composta por uma diretora geral, uma diretora pedagógica, uma coordenadora de jardim-de-infância, seis educadoras de infância, sete auxiliares de ação educativa, um professor de educação física e uma professora de música/inglês. As educadoras de infância estavam agrupadas a pares com as auxiliares de ação educativa, sendo que uma das auxiliares não estava destinada a nenhuma sala e garantia o acolhimento das crianças, a sua saída e gere a copa. A equipa educativa era ainda composta por três especialistas de terapia da fala, que também colaboravam com as equipas de sala e trabalhavam em parceria com as mesmas (Projeto Educativo, 2023).

Durante o período que estive na organização socioeducativa pude constatar exatamente esse ambiente de cooperação entre toda a equipa educativa, sendo notória a boa comunicação e o companheirismo vivido pela mesma. O trabalho da equipa educativa deve basear-se em “praticar uma comunicação aberta; tomar decisões conjuntas sobre as questões do programa; e observar as crianças, analisar as observações e planificar formas de apoiar cada criança.” (Post & Hohmann, 2011, p. 309).

2.3.1. A equipa educativa da sala

Agora que já expliquei um pouco como funciona a equipa educativa da Organização Socioeducativa onde me encontrei a realizar a PPSII, importa conhecer um

pouco melhor a equipa da sala que me acolheu e que garante o desenvolvimento e aprendizagens do grupo de crianças, sendo fundamental conhecer o quotidiano do grupo bem como todos os profissionais que acompanham o mesmo.

Como mencionei, anteriormente, cada sala de atividades contava com a presença de uma educadora e de uma auxiliar de ação educativa, tendo cada uma as suas funções, responsabilidades e horários. Ainda assim, apesar de tudo isso que as pode distinguir é visível o respeito e a cooperação que existia entre ambas, garantido deste modo o funcionamento adequado em prol do bem-estar de todos os envolvidos.

A experiência de 11 anos da educadora cooperante era visível e notória na forma como se relacionava com as crianças e como age perante cada acontecimento do dia-a-dia. A visão que tem de criança, “Eu defino criança como espontaneidade, alegria, gargalhada pura, brincadeira...conversa de pensamento alargado, sem tabu (...)” (cf. ANEXO B) também revelava o porquê de cada ação para com cada uma delas no seu individual.

Quanto à auxiliar apesar de ser este o seu primeiro ano a assumir um grupo de crianças, também eram notórias a paixão e a vontade de aprender, diariamente, garantindo o bem-estar de todo o grupo.

Na secção anterior, mencionei a presença de um professor de educação física e de uma professora de música/inglês, que estavam exatamente encarregues de garantir a existência de momentos pedagógicos relacionados com a Educação Física, a Música e o Inglês. Importa referir que a educadora cooperante se manteve sempre em contacto com ambos os professores e que os três garantiam como primordial o desenvolvimento das crianças nessas três áreas. Quanto à regularidade, as aulas eram fixas, semanalmente, ocorrendo educação física uma vez por semana, música duas vezes por semana e inglês três vezes por semana.

Em relação à especialista da terapia da fala, esta não tinha qualquer contacto com o grande grupo de crianças, mas uma vez por semana acompanhava, separadamente, duas das crianças do grupo, que têm dificuldades na comunicação oral.

2.4. As crianças

A partir do momento em que inicio a minha prática educativa considero fulcral conhecer as especificidades do grupo de crianças, mas também de cada uma delas enquanto ser individual. Deste modo, depois de conhecermos um pouco da equipa educativa importa conhecer e compreender as crianças que acompanhei durante dezasseis semanas.

O grupo de crianças que integrei era um grupo onde existia heterogeneidade ao nível das competências cognitivas, sociais, afetivas, linguísticas e culturais, mas o mesmo não acontecia ao nível do género e da faixa etária. Este era um grupo composto por vinte crianças, das quais seis eram do género feminino e catorze do género masculino, com idades compreendidas entre os três e os quatro anos, sendo que até ao fim do ano civil todas as crianças teriam completado os quatro anos de idade. Ferreira (2004) defende que a idade não influencia a criança ser mais ou menos capaz de fazer algo, e na minha opinião concordo com o autor, e por isso, não é a idade que define as características, capacidades e interesses de uma criança.

Anteriormente, foi mencionada a heterogeneidade ao nível da língua e da cultura, assim é importante mencionar que no grupo existiam três crianças russas, sendo que uma delas compreendia a língua portuguesa e falava um pouco, outra para além do russo falava inglês e espanhol e a outra só falava mesmo russo; uma criança ucraniana, mas que a sua língua nativa era o russo, ainda que tenha dificuldades na comunicação oral na sua generalidade, mas compreendia e também se expressava, um pouco, na língua portuguesa; uma criança chinesa, e por isso a sua língua nativa era o mandarim, ainda que compreenda a língua portuguesa e com algumas dificuldades, conseguia expressar-se na mesma; uma criança nigeriana, que falava inglês e conseguia compreender e expressar-se, na sua maioria, na língua portuguesa; três crianças brasileiras, que devido às parecências linguísticas não tinham tantas dificuldades em compreender e expressar-se; e por fim uma criança com descendência polaca, mas que a sua língua nativa era o português e não sabia muito sobre a língua polaca. Assim existiam alguns constrangimentos ao nível da comunicação entre pares, mas que eram muitas vezes ultrapassados e mostravam a importância da comunicação não verbal, tal como Carroll (1977) afirma: “O indivíduo poderá responder ao seu próprio comportamento verbal ou com uma ação, dando ênfase

à ideia de que a comunicação poderá ser verbal (oral), mas podemos também comunicar através de ações corporais” (p.16).

Desta forma, a diversidade linguística e cultural presente no grupo, com crianças oriundas da Rússia, Ucrânia, China, Nigéria, Brasil e Polónia, exigia uma atenção educativa que fosse além da adaptação linguística. Implicava a criação de ambientes que reconhecessem, valorizassem e integrassem as diferentes identidades presentes. Tal como afirma Alexandre (2018), a língua portuguesa, sendo língua de escolarização, deve ser promovida como “um património afetivo, histórico e identitário que nos liga aos outros e a nós próprios” (p. 2), funcionando como elo de integração, sem apagar a riqueza das línguas maternas de cada criança.

Ao nível de terapias, existiam três crianças que faziam terapias, sendo que apenas duas delas tinham na organização socioeducativa, uma com terapia da fala e outra com terapia para o desenvolvimento da comunicação, por fim a criança que tinha acompanhamento em casa tinha terapia para o desenvolvimento da comunicação da língua portuguesa, terapia para o desenvolvimento da comunicação da língua russa e terapia do desenvolvimento comportamental, sendo que sempre que necessário existia a possibilidade da terapeuta de desenvolvimento comportamental se dirigir à organização socioeducativa para observar a criança em contexto escolar e comunicar com a educadora cooperante, existindo assim um trabalho de parceria por parte da educadora cooperante não só com esta terapeuta, mas também com as restantes.

Através de conversas informais com a educadora cooperante pude compreender que apenas duas crianças não faziam parte do grupo no ano anterior, sendo que uma delas integrou o grupo já depois da minha chegada. Desta forma, a maioria das crianças já estavam habituada à organização e aos valores que eram transmitidos, bem como à rotina diária que existia, ou seja, os valores de partilha e a ajuda no desenvolvimento da autonomia já estavam intrínsecos no dia-a-dia da maioria do grupo.

O grupo de crianças era bastante curioso em relação a tudo aquilo que os rodeava, acabando por tornar esta curiosidade na execução de momentos pedagógicos e contribuindo para o desenvolvimento e aprendizagens individuais e coletivas. Neste

sentido e com o acompanhamento diário ao grupo de crianças compreendi que ainda estavam numa fase de desenvolvimento e de apropriação do outro, pelo que os momentos de cooperação entre pares ainda estavam a ser construídos, bem como o respeito pelo que o outro sente, como podemos verificar na seguinte nota de campo:

M.P.: “Ei...hm.”
I.N.: “Queres a bicicleta?”
M.P.: “Sim, quer...”
I.N.: “A bicicleta (e aponta para a bicicleta, demonstrando que vai dar ao colega).”
M.P.: “Sim!”
O I.N. começa se a rir e senta-se de novo na bicicleta, deixando o M.P. triste e a chorar.

Registo de Observação nº88, 20 de novembro de 2023

Na sua generalidade era um grupo que revelava bastante autonomia, que como defende Sá & Oliveira (2007) é a “faculdade de se governar por si mesmo, obviamente que este vocábulo, em seu significado mais sucinto e objetivo possível, pode ser aplicado a qualquer instituto ou instituição” (p.8). E por isso, ainda que existissem crianças onde esta se verificasse com maior facilidade, talvez pela liderança que assumiam perante o restante grupo, na sua grande maioria já eram crianças autónomas. Esta liderança mencionada, anteriormente, ocorria muitas vezes em momentos de decisões em grande grupo ou até mesmo em atividades, onde esse pequeno grupo tendia a assumir o controlo.

Contudo, ainda existiam situações onde demonstravam alguma dependência do adulto como é o caso da resolução de conflitos entre pares, como evidencio de seguida:

O T.L. vem ter comigo.
T.L.: “Oh Rita, o B.B. chamou-me idiota!”
E.R.: “Onde é que está o B.B.?”
Olho para o campo e vejo o B.B. a passar e a olhar para mim.
E.R.: “B.B., pode chegar aqui.”
O B.B. vem ter comigo e com o T.L.
E.R.: “O que é que se passa?”
B.B.: “Eu queria jogar à bola com o A.M. e o T.L. não deixava!”
T.L.: “Isso é porque o A.M. é meu amigo!”
E.R.: “Ok então e quando acontece algo que nós não gostamos, é suposto chamar nomes aos colegas?”
B.B.: “Não...”
E.R.: “Olha, T.L. mas eu também não entendo porque é que o B.B. não pode brincar com o A.M...lá por tu seres amigo do A.M. não significa que ele não possa brincar com outras crianças!”

T.L.: “Ok!”

E.R.: “Lamento, mas estiveram os dois errados...neste caso, erraram os dois! Eu estou farta de vos pedir para falarem uns com os outros quando o outro faz algo que não gostam. Falam e demonstram aquilo que sentiram...o B.B. ficou magoado por causa do T.L. não o deixar brincar com o A.M., mas tem de lhe dizer! As coisas resolvem-se quando comunicamos.”

Registo de observação nº79, 13 de novembro de 2023

Nos momentos de grande grupo que eram bastante comuns, consegui compreender, por vezes, a falta de noção do tempo e espaço do outro, em momentos de conversa onde não esperavam pela sua vez. Desta forma, ao longo de toda a prática fui tentando aplicar estratégias e chamando à atenção disso mesmo, da mesma forma que a educadora cooperante foi fazendo.

2.5. As famílias

Agora que o grupo de crianças já foi caracterizado, importa abordar um pouco sobre as suas famílias e desta forma tal como Ferreira (2004) defende é importante que o adulto tenha consciência e compreenda os traços familiares de cada criança, para conseguir perceber aquilo que fazem, mas garantindo que isso nunca definirá quem são.

O educador deve ver sempre a família como um elo em prol do bem-estar das crianças, garantindo que existia um clima de cooperação, proximidade e confiança entre a relação escola-família. Na minha prática pude sempre observar essa relação entre equipa-educativa e as respetivas famílias, sendo notória a presença da parceria em momentos do quotidiano como o acolhimento, as partilhas trazidas de casa pelas crianças ou até mesmo na troca de emails semanal e partilha de informação na plataforma *Teams*, onde a educadora partilhava os momentos mais importantes da semana

Segundo o Projeto Educativo (2023), os dados recolhidos, relativamente, aos encarregados de educação da organização socioeducativa demonstravam que, maioritariamente, pertenciam a um meio socioeconómico médio/ médio-alto, sendo que neste grupo das vinte famílias, dez tinham elementos de diferentes nacionalidades, ou seja, metade da turma tinha um ou mais elementos de nacionalidades diferentes, quanto às profissões e idades os dados não foram disponibilizados, em consequência do Regulamento Geral sobre a Proteção de Dados e das orientações assim definidas pela

organização socioeducativa para a disponibilização e o tratamento de dados (Regulamento Interno, 2023).

2.6. O ambiente educativo

A organização do ambiente educativo é importante e agora que já caracterizei as crianças e as suas famílias, considere necessário caracterizar o meio onde estas crianças se encontravam- ambiente educativo, para além disso acho fulcral perceber de que modo poderia contribuir positivamente para o desenvolvimento e aprendizagens daqueles que o integravam.

Silva et al. (2016) defendem a organização do ambiente como algo muito mais do que uma organização segundo o tempo, os espaços e até mesmo os materiais, revelam também que é necessário perceber as suas relações e a forma como podem influenciar o desenvolvimento de cada criança. Assim o papel do educador de infância é claro, no que concerne a este tema, pelo que deste modo é importante que reflita, diariamente, à cerca desta estruturação e organização, pensando em estratégias que criem oportunidades de desenvolvimento e aprendizagem como defende Portugal (2012), “facilitar aprendizagens, criar desafios, provocar a curiosidade, potenciar a autonomia e relações interpessoais positivas” (p.12).

É por isso, fundamental, a criação de um ambiente em que sejam evidentes as intencionalidades educativas do educador de infância para com o seu grupo de crianças.

Como foi referido anteriormente torna-se essencial considerar um ambiente educativo envolvendo o espaço, os materiais, o tempo e as relações interpessoais que nele existem.

2.6.1. Os tempo-espaço e materiais

A organização do ambiente educativo tem inerente os conceitos de tempo e espaço, uma vez que o tempo é um conceito que ocorre associado à apropriação do espaço. Assim quando refletimos sobre o conceito de espaço, temos de pensar automaticamente na organização diária do tempo, ou seja, é ideal que pensemos numa rotina tendo em conta a organização dos espaços e dos materiais que estão incluídos no mesmo.

Desta forma para que se torne claro o modo como são organizados os momentos de tempo-espaço com o grupo irei apresentar na Tabela 1- *Rotina Semanal do Grupo*:

Tabela 1

Rotina Semanal do Grupo

	Segunda-feira	Terça-feira	Quarta-feira	Quinta-feira	Sexta-feira
08:00 - 09:30	Acolhimento				
09:30 - 10:00	Educação	Reunião da manhã			
10:00 - 10:30	Física	Atividades e Projetos			
10:30 - 11:30	Atividades e Projetos				
11:30 - 12:00	Música	Inglês	Inglês	Inglês	Música
Almoço					
14:00 - 15:00	Trabalho curricular em interlocução coletiva				Conselho de cooperação
15:00 - 15:30	Balanço em conselho				
15:30 - 16:00	Lanche				
16:00 - 17:30	Recreio/ Exploração das áreas				
17:30 - 19:00	Saída/ Prolongamento de horário				

Ao longo da prática fui compreendendo a influência do Movimento da Escola Moderna, na medida em que o grupo dedicava a sua manhã ao planeamento em Reunião de Conselho, seguido de tempo para as atividades e projetos, e por vezes tempo de comunicação onde algumas crianças apresentavam partilhas que tinham, já no período da tarde existia tempo de “trabalho curricular em interlocução coletiva” e o dia terminava com uma avaliação do plano do dia em Reunião de Conselho, o que se verificava estar de acordo com o modelo pedagógico mencionado, anteriormente, como se constatava através do que Folque (2014) afirma:

A manhã começa com o planeamento em Reunião de Conselho (RC), seguido de uma hora de "Actividades e Projectos" (A&P). Depois de um intervalo, o grupo reúne-se para o "Tempo de Comunicações" (TC) em que

algumas crianças apresentam o seu trabalho a todo o grupo. A tarde é dedicada a actividades culturais: narração de histórias e dramatização, cozinhar, correspondência (de acordo com a tradição de Freinet de comunicação de experiências e de troca de correspondência com outras escolas), comunicações (apresentação de projectos pelas crianças), música e dança e, o que é muito importante, visitas de convidados, como pais e pessoas da comunidade, que vêm ensinar alguma coisa ao grupo, geralmente relacionada com a sua actividade profissional, os seus interesses ou passatempos. O dia termina com uma avaliação em "Reunião de Conselho" (RC). (pp.57-58)

Ainda assim apesar de toda esta organização bem-definida pude constatar que sempre que se tornava necessário existia flexibilidade na rotina, tendo em conta as necessidades do grupo e de cada criança.

Quanto à organização temporal-espacial do grupo de crianças, às segundas-feiras de manhã, esta estava ao encargo do professor de educação-física e às segundas, terças, quartas, quintas e sextas, nas horas de inglês/música, ao encargo da professora de inglês/música. Ambos os docentes estavam encarregues de organizar os seus tempos e espaços, intencionalmente, oferecendo diversas oportunidades e aprendizagens significativas para o grupo de crianças.

A restante organização temporal-espacial do grupo de crianças estava ao encargo da educadora cooperante ou da auxiliar, sendo que a maioria dos momentos decorriam na sala de actividades ou no jardim. Assim considerava importante referir que a sala de actividades se encontrava dividida em seis diferentes áreas: a área do faz-de-conta, a área da escrita, a área da biblioteca, a área das construções, a área da matemática e a área das artes plásticas, todas elas também muito comuns no Movimento da Escola Moderna.

Nas paredes da sala encontrávamos algumas reproduções feitas pelas crianças, mas também o mapa das presenças, um calendário mensal, um mapa da distribuição das tarefas e os planos do dia. Quanto ao mapa da distribuição das tarefas, este era atualizado todas as semanas, às segundas-feiras, onde se definiam pares para cada tarefa- ajuda na marcação das presenças; marcação do calendário; distribuição do lanche da manhã;

arrumar as cadeiras ao fim do dia; avaliar o plano do dia; distribuir o lanche da tarde; regar as plantas- sendo que todas estas tarefas eram definidas pelas crianças, bem como a sugestão da criação do mapa das tarefas, como evidencio de seguida:

Depois da construção do plano do dia, a educadora cooperante informa que vai precisar de alguém para a ajudar a avaliar o plano, várias crianças se voluntariam.

EdCoop.: “Então mas quem é que ainda não foi?”

B.B.: “Ei eu também nunca fui...”

EdCoop.: “Olhem mas eu não consigo lembrar-me de quem já foi...”

A.C.: “Podíamos escrever numa folha.”

EdCoop.: “Meninos, ouviram o que o A.C. disse?”

Grupo de crianças.: “Não...”

EdCoop.: “Repete lá, A.C.”

O A.C. fica envergonhado e coloca as mãos à frente da boca.

EdCoop.: “Diz lá para os teus colegas ouvirem...”

A.C.: “Eu disse que podíamos escrever numa folha quem já foi...e era cada dia, cada um.”

EdCoop.: “Ok parece-me uma boa ideia, mas vamos escrever só os nomes assim? Não sei se isso irá resultar...”

T.L.: “Podíamos pôr uma folha na parede...”

EdCoop.: “Então e uma folha grande ou pequena?”

M.S.: “Uma folha grande...muito grande.”

EdCoop.: “Boa, então, mas isso que vamos escrever são os nomes das pessoas que fazem o quê?”

A.C.: “Que ajudam...”

EdCoop.: “Sim, e ajudam em quê?”

B.B.: “Nas regras.”

EdCoop.: “Nas regras? Então, mas as regras...”

A.C.: “Não, não...as regras já estão feitas.”

EdCoop.: “Pois é as regras já as fizemos na semana passada, só falta o quê?”

L.P.: “Pôr na parede.”

EdCoop.: “Boa...então estas ajudas que me dão é no quê?”

A.C.: “Nas coisas que os adultos precisam de ajuda.”

EdCoop.: “Isso mesmo e isso chamam-se tarefas...alguém já tinha ouvido esse nome?”

T.L.: “Eu já...eu tinha um desses em minha casa.”

EdCoop.: “Tinhas...então explica lá.”

Por fim, o grupo percebeu que seria útil construir um mapa de tarefas para colocar nas paredes da sala.

Registo de observação nº7, 02 de outubro de 2023

A sala contava ainda com dois móveis de arrumação, onde eram guardados materiais como folhas brancas, colas, lápis, canetas, entre outros, mas também os trabalhos que as crianças iam desenvolvendo autonomamente, existindo uma gaveta para cada três crianças, que estava identificada com os seus nomes.

2.6.2. Rotinas

A minha hora de entrada era às 9h30 e muitas das vezes quando chegava, as crianças estavam a entrar na sala com a companhia da auxiliar. Nesse momento retiravam os casacos e penduravam-nos no respetivo cabide- nomeado com os nomes- e sentavam-se nas cadeiras que se encontravam à volta da mesa, onde cumprimentava cada criança com um beijinho e perguntava se estava tudo bem.

De seguida, a educadora cooperante chegava e era iniciada a reunião da manhã, onde era elaborado o plano do dia e por vezes, as crianças que traziam partilhas, faziam-nas nesse momento, também era nesse período da manhã que as crianças responsáveis pelo mapa das presenças verificavam se os presentes já a tinham marcado, e os responsáveis pelo calendário marcavam o dia. Aquando da elaboração do plano do dia, primeiro era dito o dia da semana, seguido do dia do mês, do mês e do ano, posteriormente, era então definido o que queriam fazer e quem faria essas propostas de atividades.

Este momento, representativo de uma prática participativa e democrática, reflete os princípios do Movimento da Escola Moderna, em que as crianças são agentes ativos na organização da sua vida escolar. Segundo Oliveira-Formosinho e Formosinho (2013), estas práticas promovem o envolvimento ativo das crianças na construção do quotidiano educativo, favorecendo o desenvolvimento da autonomia, do pensamento crítico e da

cidadania desde a infância. A reunião da manhã é, assim, um dispositivo pedagógico que torna visível o direito da criança a participar nas decisões que dizem respeito à sua vida no jardim de infância (Oliveira-Formosinho, 2017).

Depois dessa reunião era dado o lanche matinal, pelos responsáveis do mesmo, por fim quando terminavam de comer dirigiam-se à casa de banho para realizarem a higiene. Assim que terminavam a higiene era dado tempo para brincarem na sala ou no jardim, enquanto a educadora cooperante poderia estar a desenvolver atividades com pequenos grupos.

Esta organização do tempo e do espaço respeita os ritmos individuais das crianças e permite uma diferenciação pedagógica eficaz, um princípio valorizado pela pedagogia participativa, onde “a criança se envolve na aprendizagem através de experiências significativas e da escuta ativa dos adultos” (Oliveira-Formosinho, 2007, p. 75).

Por volta das 11h30 começava a aula de música- às segundas e sextas- e a aula de inglês- às terças, quartas e quintas- durante esse tempo o grupo de crianças encontrava-se supervisionado pela professora especialista desses domínios. Quando essas aulas terminavam, ao meio-dia, um dos adultos descia para o refeitório com nove das crianças, que necessitavam de mais tempo para almoçar, enquanto os restantes ficavam com outro adulto na sala ou no jardim a brincar, antes do almoço existia então um momento de higiene e só depois se dirigiam para as mesas.

O respeito pelos tempos e necessidades de cada criança, nomeadamente durante a refeição e os cuidados pessoais, é entendido como parte do cuidado pedagógico que contribui para o bem-estar e para o desenvolvimento integral, valorizado no modelo pedagógico do MEM (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013).

Às 13h00, um dos adultos subia com as crianças que já haviam terminado de comer, enquanto eu costumava ficar com algumas que ainda não tinham terminado. Durante esse período regressavam à sala de atividades onde eram encaminhados para a sesta, aqueles que dormiam e os restantes continuavam a brincar, também na sala de atividades, mas de forma mais silenciosa. Entretanto, por volta das 13h30 tinha a minha hora de almoço e regressava às 14h30, nessa altura o grupo costumava já estar no jardim, a menos que estivesse a chover e nesse caso estariam a brincar na sala, incluindo os que dormiam a sesta que acordavam entre as 14h30 e as 14h40.

A existência de tempos de descanso e de brincadeira livre valoriza o direito da criança ao lazer e ao repouso, elementos fundamentais para o seu desenvolvimento integral, como defendido pelas práticas do MEM e alinhado com a Convenção sobre os Direitos da Criança. A liberdade de escolha das atividades e a gestão dos seus próprios tempos reforça a autonomia e o sentido de responsabilidade, competências que estão na base da construção da cidadania ativa (Nóvoa, 2005).

Normalmente, a educadora cooperante reunia o grupo na sala por volta das 14h50 para contar uma história se tivesse ficado definido no plano do dia, ou fazer alguma partilha que pudesse não ter sido feita no período da manhã e por fim era feita a avaliação do plano do dia, pelas crianças responsáveis. A avaliação do plano do dia era feita em grande grupo e servia para avaliar a conclusão das propostas de atividades, sendo feita uma bola com caneta vermelha se a atividade não tivesse sido realizada, uma bola amarela se tivesse sido começada, mas não terminada e uma bola preta se tivesse ficado concluída.

Este momento de avaliação é um exemplo claro da autoavaliação partilhada e da pedagogia da responsabilidade, promovidas pelo MEM. Através deste tipo de instrumentos, as crianças aprendem a refletir sobre as suas ações, a reconhecer conquistas e dificuldades, e a desenvolver um pensamento crítico em relação às suas aprendizagens e comportamentos (Oliveira-Formosinho, 2017).

Por fim, os responsáveis de arrumar as cadeiras ficavam a fazê-lo, enquanto os restantes se dirigiam para o jardim ou refeitório para lanchar às 15h30, onde o lanche também era distribuído pelas crianças responsáveis por essa tarefa. Este tipo de organização do quotidiano educativo, onde as crianças desempenham papéis e assumem responsabilidades concretas, traduz uma pedagogia da cooperação e da cidadania, que são princípios estruturantes do MEM. A promoção da autonomia, da interajuda e da corresponsabilização contribui para a construção de um ambiente educativo democrático, justo e solidário (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013).

3. ANÁLISE REFLEXIVA DA INTERVENÇÃO EM JARDIM-DE- INFÂNCIA

| | ' ' | | ' ' |

A caracterização do contexto educativo, anteriormente, realizada justifica as intenções que disponho para a minha ação educativa, bem como a elaboração de propostas pedagógicas intencionais. Assim é importante explicitar as intencionalidades educativas que coloquei em prática durante a intervenção, que foram refletidas e avaliadas tendo em conta a mesma.

No que concerne ao meu ponto de vista, a análise reflexiva da intervenção educativa deve ser contínua e flexível, para que seja possível adaptar e ajustar sempre que necessário, tendo em conta o grupo de crianças. Almeida et al. (2011) defende, exatamente, que uma intervenção “tem de ser suficientemente flexível para se adaptar a todas as circunstâncias, tendo sempre como objetivo final proporcionar interações positivas entre a criança e os seus prestadores de cuidados” (p.85).

3.1. Intenções gerais para a ação pedagógica

O educador de infância deve estar

mais atento à criação de possibilidades do que à busca de metas predefinidas (...) afastar-se da falácia das certezas, [assumindo] a responsabilidade de **escolher, experimentar, discutir, refletir, mudar**, concentrando-se na organização de oportunidades mais do que na ansiedade de atingir resultados, fazendo do seu trabalho uma fonte de prazer e encantamento. (Moss, 2010, p.14)

Assim sendo ao longo da prática procurei priorizar sempre a intencionalidade educativa, que caracterizava toda a minha ação pedagógica. Como Silva et al. (2016) defendem o educador de infância deve refletir “sobre as conceções e valores subjacentes às finalidades da sua prática: papel profissional, imagem de criança, o que valoriza no que as crianças sabem e fazem e no modo como aprendem.” (p.13).

Na minha ótica é necessário unir e relacionar os seguintes pilares: crianças, famílias e escola, assim foi sempre importante para mim compreender que para a organização socioeducativa, essa triangulação também era uma prioridade.

Deste modo irei apresentar de seguida, as intenções que coloquei em prática durante os quatro meses e que caracterizam a minha ação pedagógica, sendo que a observação e a reflexão foram sempre essenciais durante todo este processo, onde consegui delinear intenções com cada um dos intervenientes.

3.1.1. Com as crianças

A criança é

um ser social, o que significa dizer que seu desenvolvimento se dá entre outros seres humanos, em um espaço e tempo determinados. Sendo assim, um pressuposto a ser assumido é a necessidade de explicar os fenômenos de natureza psicológica presentes nas interações humanas focando-os em sua gênese, estrutura, movimento e mudança, a partir de uma perspectiva histórica e dialética. (Machado, 2002, p.27).

Ao longo de toda a minha prática desenvolvida procurei sempre focar-me nas crianças, em grupo, mas sobretudo nas suas individualidades. Deste modo, no decorrer das primeiras semanas da PPSII procurei perceber quais as potencialidades e fragilidades do grupo, mas também de cada criança, respeitando sempre cada uma delas. Enquanto futura educadora de infância considero tal como Silva et al. (2016), a criança como principal agente do seu processo de desenvolvimento, sendo para isso necessário conhecer cada uma delas.

Neste sentido abordarei, em seguida, as intenções pedagógicas que considerei serem as mais adequadas ao grupo em questão, mas também valorizando as práticas da equipa educativa e da organização socioeducativa

Tal como explicitiei, anteriormente, umas das primeiras intenções que tive para com o grupo foi **criar uma relação de confiança e proximidade, respeitando o tempo e espaço de criança**, garantindo que dessa forma podiam interagir comigo quando se sentissem preparados. Este tipo de interações permitiram-me criar relações afetivo-responsivas com o grupo de crianças, mas também compreender as potencialidades e fragilidades de cada uma, ou seja, conhecer cada criança enquanto ser único e individual.

Para garantir esta intenção procurei sempre transmitir e verbalizar os meus sentimentos, mas essencialmente escutar os sentimentos da criança. Isto porque para

compreendê-la é necessário escutá-la, aceitar, valorizar e respeitar aquilo que nos transmite, pois este é um passo necessário para que também possamos ser ouvidos e valorizados pelas crianças (Lino, 2006).

Importa referir que esta criação de confiança para com a criança, nunca foi única e exclusivamente criada nesse sentido, mas também no sentido de que tivesse noção do seu valor enquanto ser humano.

Assim sendo e seguindo a base do respeito por cada criança, defini que era prioritário **garantir que existia o direito à participação no decorrer de todo o processo de aprendizagem**. Tomás (2007) defende que

a criança não é mero receptor das influências a que está sujeita, é também um actor em contínuo desenvolvimento e com opinião própria e pontos de vista que importa ter em consideração sempre que são abordadas questões que lhes digam respeito. No fundo, trata-se de considerar a socialização como um processo dinâmico e dual. (p.122).

Desta forma, garanti que todas as atividades que desenvolvi com o grupo foram ao encontro de decisões tomadas em conjunto com o mesmo, ou seja, tendo em conta os seus interesses, vontades que demonstraram e também necessidades que fui verificando. Para que estas decisões fossem tomadas, procurei reunir-me várias vezes com o grupo, com a intenção de definirmos e debatermos ideias, garantindo sempre a valorização das suas ideias e demonstrando que poderíamos sempre voltar a falar sobre os assuntos, ou seja, que apesar do plano que estávamos a construir, não significava que esse fosse fechado. Este tipo de flexibilidade foi algo que também fui verificando acontecer por parte da equipa educativa, durante toda a minha prática.

Niza (2007) defende que os educadores do Movimento da Escola Moderna, modelo pedagógico seguido pelo colégio, “se assumem como promotores da organização participada; dinamizadores da cooperação; animadores cívicos e morais do treino democrático; auditores activos para provocarem a livre expressão e a atitude crítica” (p.155). Assim sendo consegui construir, enquanto educadora estagiária, uma postura de promoção ativa do desenvolvimento e aprendizagem das crianças, percebendo o impacto positivo que tinha nelas.

3.1.2. Com a equipa educativa

A minha experiência enquanto educadora estagiária, mas também enquanto pessoa fez-me sempre acreditar na importância da equipa educativa e na colaboração com a mesma. Assim como defende Hohmann e Weikart (1997), “(...) o trabalho em equipa é um processo de aprendizagem pela acção que implica um clima de apoio e de respeito mútuo” (p.130).

Desta forma, iniciei o presente estágio com a intenção de me conseguir dar a conhecer e de me relacionar de forma genuína, com todos os profissionais da equipa educativa da organização socioeducativa, garantindo sempre o máximo respeito por todos os meus valores pessoais e profissionais, assumindo ao mesmo tempo uma atitude de respeito para com a equipa educativa. Assim conseguindo estabelecer **uma relação de respeito e cooperação com a mesma**.

Na minha opinião, o trabalho em equipa é fulcral para o crescimento de todos os profissionais, assim tentei ao máximo **comunicar e caminhar sempre no mesmo sentido que a equipa**, compartilhando, principalmente, com a educadora cooperante, mas também com outras educadoras e técnicas de acção educativa. As discussões sobre a prática que fui tendo em conversas informais com a educadora cooperante fizeram-nos refletir em conjunto muitas vezes, procurando sempre um crescimento, desenvolvimento e aprendizagem para ambas, considerando sempre como prioritário o grupo. Como Post e Hohmann (2011) defendem,

os educadores desenvolvem uma série de estratégias para se lembrarem de todas as coisas interessantes que viram e ouviram. E trazem essas formas de evocar para a discussão do planeamento em equipa. (...) Ao reverem o dia, os membros da equipa partilham as suas observações e, utilizando as experiências-chave como referentes objetivos, procuram descobrir o que as observações poderão significar. (p.316)

3.1.3. Com as famílias

A relação escola-família deve ser interpretada como uma mais-valia, isto porque são “ (...) dois contextos sociais que contribuem para a educação da mesma criança; importa, por isso, que haja uma relação entre estes dois sistemas.” (Silva et al., 2016, p.28).

Enquanto educadora estagiária e futura educadora de infância sempre compreendi tal como Ferreira (2004) defende, **a necessidade de compreender os traços familiares das crianças**, para perceber o modo como agem, mas **nunca para definir quem são**.

Na minha opinião, a família deve ser vista como um elo em prol do bem-estar das crianças, por isso deve ser criado um **clima de cooperação, proximidade e confiança entre família-escola**. Assim sendo, tentei perceber desde o início deste estágio qual era o tipo de relação entre equipa- educativa e famílias, percebendo desde cedo o clima de confiança e cooperação que existia, muito pela troca de informações através de partilhas. Relativamente, ao contacto físico este não ocorria em qualquer parte do dia, uma vez que o acolhimento em sala só podia ocorrer até as 9h00 e a partir daí, as crianças teriam de ser deixadas à entrada do edifício, bem como na recolha. Contudo, nunca senti que isso prejudicasse a relação escola-família, ainda que houvesse por vezes uma curiosidade em perceber o que se passa para lá da entrada do edifício.

Em relação, à minha presença como educadora estagiária, considero que apesar do pouco contacto físico, fui sendo de um modo gradual, reconhecida e considerada como um elemento da equipa educativa. O primeiro contacto físico que tive foi na celebração do Dia do Magusto, onde foi realizado um lanche, no jardim do colégio. Nesse dia foram várias as interações que tive com os pais, percebendo de certa forma a importância que estava a ter na vida de cada uma das crianças do grupo e onde pude **partilhar um pouco do trabalho que estava e que viria a desenvolver, garantindo sempre o máximo de respeito por cada criança e por cada contexto familiar**.

Assim a par com a equipa educativa, principalmente, com a educadora cooperante garanti sempre o máximo de respeito pelas famílias. A educadora cooperante também fez sempre questão de me deixar presente na comunicação semanal que era feita na Classroom, permitindo assim que as famílias fossem compreendendo o trabalho que estava a ser desenvolvido comigo. Como Paro (1997) defende o educador:

(...) deve utilizar todas as oportunidades de contato com os pais, para passar informações relevantes sobre os seus objetivos, recursos, problemas e também sobre as questões pedagógicas. Só assim, a família irá se sentir comprometida com a melhoria da qualidade escolar e com o desenvolvimento do seu filho como ser humano. (p.30)

4. A INVESTIGAÇÃO EM JARDIM-DE-INFÂNCIA

| | ' ' | | ' ' |

No presente capítulo irei apresentar o tema e a problemática orientadora da investigação desenvolvida no decorrer do estágio curricular, sobre a **inclusão de diferentes culturas e línguas num grupo de crianças em idade pré-escolar, num contexto de Movimento da Escola Moderna**. A problemática é evidenciada a partir das observações que realizei, bem como de valores pessoais e revisão da literatura que sustentou a temática.

De seguida reflito sobre o tema, recorrendo à bibliografia específica e às evidências do trabalho desenvolvido no contexto de jardim de infância. Para além disso, justifico as escolhas metodológicas e éticas adotadas, explicando as técnicas e os instrumentos de recolha de dados. Este percurso culmina na apresentação dos resultados da investigação, os quais serão interpretados e analisados tendo em conta a problemática e os objetivos definidos.

4.1. Identificação e fundamentação da problemática

“Ao longo das últimas três semanas pude compreender o esforço diário pela integração de crianças de diferentes nacionalidades, que não têm a língua portuguesa como língua materna. Diariamente, existe por parte de toda a equipa educativa uma necessidade de compreender cada criança no seu individual, consigam ou não comunicar em português. (...)Ao longo dos dias ocorrem vários momentos em que se observa uma preocupação com as crianças de diversas nacionalidades, como na inclusão das tarefas de grupo, mas especificamente nesta semana a educadora cooperante teve a preocupação de incluir a partilha de uma dessas crianças (...)”

Reflexão Semanal nº3, 16 a 20 de outubro de 2023 (cf. Anexo L)

Assim que revi a reflexão da terceira semana de estágio percebi que a inclusão de crianças de diferentes culturas e nacionalidades, no grupo, foi um dos meus principais focos de interesse desde o início do estágio. A realidade é que durante toda a minha formação académica, na ESELx, que pressupõe estágios curriculares, no meu caso três, incluindo o presente, e por isso, três grupos de crianças de diferentes faixas etárias, mas também de diferentes contextos sociais; este foi o primeiro grupo em que tive diferentes nacionalidades e culturas, mas também onde observei uma grande preocupação e cuidado

com cada criança. Desta forma, desde o início deste estágio que procurei observar e refletir sobre as práticas educativas que existiam, compreendendo os princípios pedagógicos pelos quais a organização socioeducativa se regia e o modo como a educadora cooperante adequava cada um deles à sua prática.

A organização socioeducativa segue o modelo pedagógico do Movimento da Escola Moderna (MEM), prezando muito os seus **princípios pedagógicos**- a partilha do poder; cooperação; democracia; aprendizagem pela ação; intervenção social; e a autonomia. Estes princípios foram sempre observados durante todo o tempo que acompanhei o grupo, e de alguma forma refletidos ao longo das semanas, não só nas reflexões escritas, mas também nas conversas informais que fui tendo com a educadora cooperante, onde ambas refletíamos e nos questionávamos, para que juntas conseguíssemos aprender e desenvolver-nos mais profissionalmente. Folque (1999) define o MEM como um modelo pedagógico que “desafia a visão individualista do desenvolvimento infantil, propondo uma perspectiva social, em que o desenvolvimento se constrói através de práticas sociais, dentro de parâmetros históricos e culturais” (p.5). Neste sentido, verificamos então a partilha do poder e as aprendizagens realizadas entre pares, verificando sempre cooperação, o que acabam por ser “pequenas” chaves que ajudam a abrir a grande porta da integração de crianças de diferentes culturas e línguas.

Ao ter vivenciado as integrações e as relações das crianças de diferentes culturas e línguas quis compreender de que modo o modelo pedagógico, Movimento da Escola Moderna contribui para as mesmas, e por essa razão, a investigação que iniciei, de seu nome “*O modelo do Movimento da Escola Moderna e a inclusão de diferentes culturas e línguas num grupo com crianças em idade pré-escolar*”. Assim, os objetivos de investigação que delineeii são os seguintes:

- (i.) Conhecer a conceção de criança segundo os agentes educativos nas práticas do MEM;
- (ii.) Compreender o papel do adulto na integração de crianças de diferentes culturas e línguas;
- (iii.) Conhecer a opinião das famílias relativamente à promoção da inclusão de diferentes culturas e línguas no contexto de sala/ instituição;

- (iv.) Identificar estratégias do MEM para a inclusão de diferentes culturas e línguas.

Com o objetivo de abordar a questão central desta investigação e considerando a importância desta problemática, justificou-se a realização deste estudo num contexto de jardim de infância, com um grupo de vinte crianças, com idades compreendidas entre os três e os quatro anos.

4.2. Revisão de literatura

4.2.1. A inclusão de culturas e línguas em contextos escolares

Historicamente, Portugal tem sido caracterizado como um país de emigração, com especial incidência até à década de 1970, período durante o qual muitos portugueses partiram para as antigas colónias. Contudo, os acontecimentos associados à Segunda Guerra Mundial alteraram significativamente esse panorama, levando a uma reorientação dos fluxos migratórios para países mais desenvolvidos, sobretudo da Europa e da América. Nas últimas décadas, porém, Portugal tem-se afirmado como um país de acolhimento, passando a receber um número crescente de imigrantes. Este novo contexto social gerou transformações nas formas de interação e nas expressões culturais no seio da sociedade portuguesa.

Apesar disso, as comunidades imigrantes continuam a enfrentar várias dificuldades, especialmente no que diz respeito à integração das crianças e jovens. Muitos destes jovens nasceram em Portugal, mas crescem entre dois sistemas culturais e sociais distintos- o da família e o da sociedade envolvente-, o que pode dificultar a construção de uma identidade social equilibrada e positiva (Vieira, 2011). A convivência com diferentes línguas e culturas torna-se um desafio tanto para as crianças quanto para os educadores, exigindo uma abordagem pedagógica que favoreça a inclusão e valorização da diversidade.

A inclusão de diferentes culturas e línguas no contexto pré-escolar tem gerado desafios específicos no sistema educativo. A diversidade cultural e linguística exige dos educadores de infância uma abordagem mais sensível e responsiva às necessidades das crianças, reconhecendo e valorizando as suas experiências, histórias de vida e contextos

familiares. Segundo Marques e Borges (2012), a presença de múltiplas culturas numa mesma sociedade, associada à necessidade de reconhecer a igualdade de valores entre as mesmas, impõe desafios significativos ao sistema educativo. As instituições escolares assumem, neste sentido, um papel fundamental na promoção de contextos inclusivo e na promoção de igualdade de oportunidades para todos.

Miranda (2006), por sua vez, defende que a educação intercultural deve ser entendida como um processo contínuo de aprendizagem e reflexão, que envolve tanto os educadores como as crianças e as suas famílias. A autora destaca a importância de práticas pedagógicas que promovam o respeito pela diversidade cultural e que incentivem a participação ativa de todos os envolvidos no processo educativo.

Neste contexto, a formação contínua dos educadores é um dos fatores determinantes para garantir uma prática pedagógica eficaz e sensível à diversidade cultural e linguística. Lopes & Santos (2017) ressaltam a importância de os educadores desenvolverem competências interculturais, que permitam compreender e valorizar as diferentes culturas e línguas das crianças. Essas competências são essenciais para promover um ambiente de aprendizagem inclusivo e equitativo, onde todas as crianças, independentemente da sua origem possam sentir-se apoiadas no seu processo de aprendizagem.

No que diz respeito à prática pedagógica, Melão (2017) sublinha a relevância da utilização de práticas de leitura que abordem temas relacionados com a diversidade cultural, como forma de promover a interculturalidade e a inclusão no jardim de infância. A autora destaca que a literatura infantil pode ser uma boa ferramenta para sensibilizar as crianças para as diferenças culturais e para promover atitudes de respeito e empatia.

No contexto pré-escolar, a diversidade linguística representa uma das áreas mais desafiantes. As crianças imigrantes, muitas das vezes não tendo o português como língua materna, podem enfrentar dificuldades significativas na aprendizagem, não apenas na aquisição do idioma, mas também na socialização com as restantes crianças. Estas barreiras linguísticas podem criar uma sensação de exclusão, dificultando a participação ativa das crianças nas atividades e afetando a sua autoestima. Além disso, a dificuldade em comunicar e compreender as instruções dos educadores pode prejudicar a adaptação ao ambiente escolar e o desenvolvimento das competências cognitivas e sociais.

O papel do educador de infância, neste contexto, é fundamental para criar ambientes de aprendizagem acolhedores e inclusivos. Para que a diversidade linguística seja verdadeiramente valorizada, os educadores devem adotar práticas pedagógicas que integrem as línguas e as culturas dos alunos de forma intencional. Vygotsky (1978) sublinha que a aprendizagem é mediada pelas interações sociais, o que implica que a falta de comunicação eficaz pode afetar diretamente o processo de construção de conhecimento. Por isso, é essencial que os educadores criem oportunidades para que as crianças utilizem as suas línguas maternas como uma ferramenta de aprendizagem, promovendo atividades que incentivem a troca de experiências e conhecimentos entre as crianças de diferentes origens. não só respeitem, mas também integrem de forma inclusiva as diferentes línguas e culturas. A utilização de práticas pedagógicas adaptadas, pode ajudar as crianças a sentirem-se valorizadas, enquanto promove o desenvolvimento das suas competências linguísticas e sociais (Vygotsky, 1978). Nutbrown (2011) defende também que a prática pedagógica inclusiva deve focar-se na adaptação dos métodos para garantir que todas as crianças, independentemente, da sua origem, se sintam apoiadas no seu processo de aprendizagem, promovendo um ambiente em que a diversidade linguística e cultural seja vista como um recurso valioso para o enriquecimento da experiência educativa. Dessa forma, a prática pedagógica não só responde às necessidades individuais de cada criança, mas também contribui para a construção de uma comunidade escolar mais coesa, inclusiva e respeitadora das diferenças.

4.2.1.1. A educação de infância e a diversidade cultural

A educação de infância, nas sociedades contemporâneas, deve responder ao desafio de formar cidadãos conscientes da diversidade e respeitadores das diferenças culturais. Siraj-Blatchford e Clarke (2000) defendem que os primeiros anos de vida são determinantes para a prevenção da exclusão social e a promoção da equidade. A infância é uma fase crucial para o desenvolvimento de atitudes positivas em relação à diversidade, e é nesse período que se constroem as bases para uma convivência harmoniosa numa sociedade plural.

Para Banks (2015), a inclusão da diversidade cultural no currículo deve ultrapassar a mera representação superficial de culturas. É necessário que as crianças compreendam criticamente as dinâmicas de poder, identidade e pertença que atravessam as diferentes

culturas. Isto implica uma abordagem pedagógica que reconheça e valorize as experiências culturais e identitárias das crianças, promovendo o desenvolvimento de uma consciência intercultural desde os primeiros anos. Neste sentido, a educação intercultural emerge como uma ferramenta essencial para a construção de uma sociedade mais justa e inclusiva, sendo que a escola tem um papel central na mediação dessas experiências.

Em Portugal, Silva (2017) propõe uma pedagogia intercultural que valorize a criança como sujeito de direitos e que integre os saberes das famílias na prática pedagógica. Isso implica um trabalho de escuta ativa das crianças e das suas famílias, reconhecendo o valor das suas experiências culturais e promovendo uma educação não só que respeite, mas também que celebre a diversidade. Guerra (2001) também destaca o papel das escolas na promoção da equidade e da justiça social, ao assumirem um compromisso com a diversidade como elemento estruturante da sua prática pedagógica.

Neste contexto, a perspectiva de Niza (1997a, 1997b) é particularmente relevante. O autor defende uma pedagogia democrática e transformadora, na qual as diferenças culturais não são vistas como obstáculos, mas como recursos educativos. O trabalho cooperado entre as crianças, a comunidade escolar e as famílias é visto como essencial para criar uma comunidade educativa inclusiva, onde todos os sujeitos têm voz e são valorizados. MacNaughton, Rolfe e Siraj-Blatchford (2010), por sua vez, reforçam a ideia de que as crianças devem ser reconhecidas como agentes ativos na construção das culturas em que participam. Isso implica um modelo pedagógico que lhes dê voz, as escute e as inclua nas decisões educativas.

As diretrizes sobre a educação intercultural (UNESCO, 2009a) sublinha que a diversidade cultural é central para uma educação de qualidade e para a promoção da paz. Reconhecer e integrar a diversidade cultural não é apenas uma questão de justiça social, mas também é garantir que todas as crianças tenham as mesmas oportunidades de aprender, crescer e participar plenamente na sociedade. A escola, enquanto espaço de convivência e aprendizagem, deve ser um reflexo dessa diversidade, oferecendo um ambiente onde todas as culturas e identidades sejam respeitadas e celebradas. A este respeito, Hortas (2013a) destaca que a integração de crianças imigrantes no sistema educativo português continua a ser marcada por desigualdades estruturais, exigindo políticas educativas e práticas pedagógicas mais sensíveis aos contextos culturais e

territoriais em que estas crianças estão inseridas. A autora, com base num estudo aprofundado em escolas do centro histórico de Lisboa, aponta que muitas crianças oriundas de famílias imigrantes enfrentam barreiras linguísticas, estigmatização cultural e fraca representatividade curricular, o que pode comprometer não apenas o seu percurso académico, mas também o desenvolvimento de uma identidade positiva e de sentimentos de pertença. Tais conclusões reforçam a necessidade de uma atuação educativa que vá além da integração superficial e promova verdadeiras práticas de reconhecimento e participação.

Complementarmente, Hortas (2013b) defende que a diversidade cultural nas escolas deve ser pensada em articulação com o território onde estas se inserem, assumindo que os contextos urbanos, como o da Área Metropolitana de Lisboa, apresentam dinâmicas específicas que afetam a inclusão. A autora salienta que os educadores desempenham um papel-chave na construção de espaços escolares mais equitativos, desde que estejam atentos às desigualdades sociais e às formas subtis de exclusão que afetam as crianças imigrantes. A escola, enquanto espaço de mediação cultural, deve acolher a diversidade como uma riqueza coletiva e adaptar as suas práticas pedagógicas à realidade plural dos seus alunos, promovendo uma educação verdadeiramente intercultural e inclusiva.

Por fim, a formação dos educadores é determinante para garantir uma abordagem pedagógica sensível à diversidade. Segundo Odina, Jaurena e Benito (2008), os profissionais com formação em educação intercultural demonstram maior consciência sobre as implicações sociais da sua prática, o que contribui para ambientes educativos mais justos e inclusivos. Dessa forma, o educador torna-se um agente transformador, capaz de integrar as diversidades culturais e linguísticas de forma eficaz e participativa, promovendo a igualdade de oportunidades para todas as crianças.

4.2.1.2. O papel do/a educador/a de infância na promoção da inclusão de culturas e línguas

O educador de infância desempenha um papel central na promoção de um ambiente inclusivo, que reconhece, valoriza e integra as diversas culturas e línguas presentes em sala. Como Freire (1996) argumenta, a educação deve ser uma prática de

liberdade, onde o educador, como mediador, procura compreender as realidades das crianças e facilitar o seu desenvolvimento através de uma aprendizagem significativa e inclusiva. Nesse sentido, torna-se essencial que o educador atue como facilitador da aprendizagem, observador e investigador da prática, promotor da inclusão, mediador de relações, construtor de uma cultura de infância e colaborador com as famílias e a comunidade. Estas dimensões adquirem particular relevância em contextos multiculturais e multilinguísticos, nos quais o educador é chamado a reconhecer, valorizar e integrar as diferentes identidades culturais e linguísticas presentes no grupo.

A formação dos educadores é fundamental para garantir que tenham as competências necessárias para trabalhar em contextos multiculturais e multilinguísticos. Odina, Jaurena e Benito (2008) defendem que a formação contínua em educação intercultural permite que os educadores desenvolvam as competências necessárias para compreender, valorizar e integrar as diferenças culturais e linguísticas nas suas práticas pedagógicas. Este tipo de formação deve incluir tanto o conhecimento teórico sobre a diversidade cultural como também algumas ferramentas práticas para lidar com cada criança na sua individualidade.

Também Niza (1996) defende uma prática pedagógica centrada na criança sustentando que o educador deve ser um mediador, facilitador e co-construtor do conhecimento, promovendo a autonomia, a participação ativa e o desenvolvimento integral das crianças. É essencial que o educador crie um ambiente onde as crianças se sintam valorizadas, não apenas pelo que sabem e podem fazer, mas também pela sua identidade cultural e linguística. O reconhecimento e a valorização de culturas e línguas das crianças contribuem para a sua autoestima e, ao mesmo tempo, promovem um sentimento de pertença e inclusão no grupo.

Além disso, o educador deve adotar práticas pedagógicas que favoreçam a interação e a comunicação entre as crianças, criando um ambiente onde a troca de experiências culturais seja natural e enriquecedora. Como já referido anteriormente e segundo Vygotsky (1978) a aprendizagem é mediada por interações sociais, o que significa que, ao proporcionar um espaço onde as crianças podem partilhar as suas experiências culturais e linguísticas, o educador está a promover um ambiente de aprendizagem rico e dinâmico. As crianças aprendem umas com as outras, construindo

coletivamente o seu conhecimento, e isso é especialmente importante quando se tratam de contextos onde existem esta grande diversidade.

A prática pedagógica inclusiva implica também uma adaptação geral das orientações curriculares, isto é uma reflexão da diversidade cultural e linguística do grupo de crianças. As orientações curriculares devem ser vistas como algo flexível, de forma a permitir que as crianças expressem as suas identidades culturais de forma significativa, proporcionando a construção de uma identidade positiva e o sentimento de pertença. Segundo Banks (2015), um currículo multicultural deve ser sensível à diversidade, promovendo o reconhecimento e a valorização de todas as culturas representadas na comunidade educativa. A utilização de livros, músicas, histórias e jogos que reflitam as diferentes culturas presentes em sala, são estratégias que promovem a inclusão e a equidade (MacNaughton, Rolfe & Siraj-Blatchford, 2010). Este tipo de práticas enriquecem não só o ambiente educativo, como também acabam por contribuir para o desenvolvimento de atitudes de respeito e empatia entre as diferentes crianças.

Em suma, o papel do educador neste âmbito assume o papel de facilitador de aprendizagem e integração, no sentido em que deve criar um ambiente inclusivo onde a diversidade cultural e linguística seja respeitada e integrada no processo educativo. Tal como defende Freire (1996), educar é um ato político e ético, que exige compromisso com a justiça social e com a valorização do outro. A formação contínua, a reflexão constante sobre a prática pedagógica e o reconhecimento das identidades culturais das crianças são fundamentais para garantir que todas as crianças, independentemente da sua origem, tenham as mesmas oportunidades de aprender, crescer e participar de forma plena na sociedade (Odina, Jaurena & Benito, 2008).

4.2.3. O Movimento da Escola Moderna

O Movimento da Escola Moderna é um modelo pedagógico surgido na década de 1960, inspirado nas práticas inovadoras do pedagogo francês Célestin Freinet. Ao longo dos anos, tem-se consolidado através de um processo contínuo de reflexão e inovação pedagógica, sustentado pela colaboração entre professores e educadores de diferentes valências (Folque, 2014). Este movimento, tal como destaca a mesma autora, tem-se

adaptado à realidade portuguesa, com uma implementação que enfatiza a participação ativa das crianças na aprendizagem, a colaboração e o respeito pelas suas experiências.

Segundo Niza (1992), este modelo apresenta três finalidades formativas, que se podem também apresentar como os seus principais pilares:

1. Iniciação às práticas democráticas, através do “no exercício da cooperação e da solidariedade numa comunidade que se vai reinstituindo democraticamente” (Folque, 2014, p.51);
2. Reinstituição dos valores e das significações sociais, baseada na “necessidade de uma reflexão permanente para clarificar valores e significações sociais” (Folque, 2014, p.51);
3. Reconstrução cooperada da cultura, em que a aprendizagem é vista “como um processo sociocultural e participativo em que os grupos não só têm acesso aos conhecimentos socioculturais da sociedade, como também os reconstruem num processo dialógico de construção de sentido” (Folque, 2014, p.51).

No contexto da educação pré-escolar, o MEM estabelece três condições essenciais para promover uma aprendizagem significativa:

- Organização heterogénea dos grupos de crianças em relação às idades, mas também às competências e aptidões;
- Instituição de um clima de expressão e comunicação livre;
- Criação da oportunidade de tempo lúdico para explorar e descobrir diferentes materiais e documentos (Folque, 2014, p.53).

Além disso, este modelo pedagógico atribui um papel ativo à criança no seu processo de aprendizagem, promovendo um currículo baseado em problemas e motivações da vida real (Dewey, 1956). Folque (2014) argumenta que, ao adotar este modelo, as escolas passam a proporcionar uma educação mais humanizada, mais próxima das realidades e das necessidades das crianças. Assim espera-se que as escolas estejam alinhadas com a cultura local, favorecendo relações próximas entre a escola e a família e proporcionando um apoio mais individualizado a cada criança.

Nessa perspetiva Niza (1995), citado por Folque (2006), enfatiza que:

"(...) muitas vezes, o professor esquece-se de que, quando a criança entra na escola, já sabe muitas coisas. O professor pressupõe que

a criança nada sabe (...) É isto que queremos evitar (...) O professor deve aproveitar tudo o que a criança sabe (experiências da vida real fora da escola) e usá-lo como ponto de partida para aumentar o seu conhecimento ou construir novos conhecimentos".

O papel do educador de infância no MEM é, portanto, organizar um ambiente de aprendizagem participativa, promovendo a cooperação, escutando ativamente a criança e estimulando a sua expressão livre. Para isso, valoriza-se o planeamento e avaliação como parte integrante do processo de aprendizagem, garantindo que as crianças tenham uma participação ativa na construção do conhecimento (Niza, 1996). Banks (2015) reforça que a prática educativa deve ser moldada pela participação ativa dos alunos, reconhecendo as suas culturas e contextos.

Para apoiar essa dinâmica, o MEM propõe um conjunto de instrumentos de pilotagem que ajudam tanto crianças como educadores a orientar-se no decorrer das atividades (Niza, 1996). Estes instrumentos são essenciais não apenas para orientar o processo de aprendizagem, mas também para assegurar que todas as crianças participem de forma ativa e integrada, como defende Folque (2014) estes instrumentos fazem parte “da organização do grupo e ajudam as crianças a integrar as experiências individuais no conjunto do grupo” (p.55).

Dessa forma, destacam-se os seguintes instrumentos:

1. Mapa das presenças- é um mapa mensal, construído de acordo com cada grupo e com as suas necessidades. Neste mapa as crianças marcam diariamente a sua presença (Folque, 2014, p.55)
2. Mapa de Atividades- é um mapa que organiza as atividades diárias ou semanais, ajudando a planear as tarefas a realizar. Este mapa pode ser apresentado de forma visual, com desenhos ou fotografias, de modo que todas as crianças compreendam o que será feito. Assim este plano de atividades acaba por ser utilizado como “um processo de auto-reflexão sobre a ação. Ao olhar para o quadro e vendo o que acabaram (ou não), as crianças aprendem progressivamente a antecipar as actividades, a realizar planos e a auto-regular o seu trabalho.” (Folque, 2014, p.55)
3. Diário de Grupo- o diário de grupo regista as experiências e reflexões do grupo ao longo do tempo. Este é um instrumento que promove a partilha de vivências e

aprendizagens, permitindo que cada criança contribua com as suas perceções, experiências pessoais e culturais. Este tipo de prática reforça a autoestima e a identidade de cada criança, ao mesmo tempo que promove o desenvolvimento de uma consciência coletiva. Assim “trata-se do registo semanal de incidentes, desejos conflitos ou relatos de acontecimentos” e “No fim da semana, durante a Reunião de Conselho de sexta-feira, os conteúdos do “Diário” são analisados e discutidos por todo o grupo” (Folque, 2014, p.56).

4. Mapa das Regras da Vida- este mapa contém as regras estabelecidas coletivamente pelo grupo, com a participação das crianças. Este instrumento tem um carácter simbólico, pois ajuda a criar um espaço de convivência respeitosa, baseada em princípios de cooperação e solidariedade. Estas regras “surgem de uma necessidade real a partir de um problema que se procura resolver.” (Folque, 2014, p.56).
5. Quadro de distribuição das tarefas- este quadro organiza as responsabilidades diárias ou semanais, promovendo a colaboração entre as crianças. O MEM e a “sua abordagem sociocêntrica” (Folque, 2014, p.56) atribuem desde cedo tarefas às crianças.

Importa referir que estes instrumentos vão sendo integrados conforme as necessidades do grupo, pois como é enfatizado por Folque (2014) “fazem parte da organização do grupo e ajudam as crianças a integrar as suas experiências individuais no conjunto do grupo” (p.56).

Em suma, o Movimento da Escola Moderna propõe uma prática educativa centrada na criança, onde o educador atua como mediador e facilitador de aprendizagens significativas. Através da utilização dos instrumentos de pilotagem e da valorização das experiências individuais e culturais, promove-se um ambiente educativo democrático, inclusivo e profundamente humanista.

4.2.3.1. A inclusão de culturas e línguas no Movimento da Escola Moderna

O Movimento da Escola Moderna, com o seu destaque numa pedagogia centrada na criança, participativa e democrática, apresenta um enquadramento favorável à inclusão de diferentes culturas e línguas no contexto educativo. Embora o modelo não tenha sido

concebido de forma explícita para responder à diversidade cultural e linguística, os seus princípios fundamentais- como a valorização da experiência individual, o trabalho cooperado e a participação ativa das crianças- são bastante compatíveis com uma abordagem intercultural e multilíngue (Folque, 2014).

A inclusão de culturas e línguas no MEM concretiza-se, sobretudo, na forma como os instrumentos de pilotagem e a organização do grupo permitem que as vozes e os percursos das crianças sejam integrados na vida de sala. O Diário de Grupo, por exemplo, pode funcionar como um espaço onde as crianças partilham histórias das suas famílias, tradições culturais ou palavras nas suas línguas maternas. Esta prática, além de promover a expressão pessoal, reforça a autoestima e o sentimento de pertença (Niza, 1996; Banks, 2015). Também o Mapa de Atividades pode incluir propostas trazidas pelas crianças ou pelas suas famílias, refletindo práticas e interesses culturais diversificados, transformando a vida de sala num projeto co-construído.

Segundo as diretrizes sobre a educação intercultural (UNESCO, 2009a), a diversidade cultural é essencial para uma educação de qualidade e deve ser integrada no quotidiano pedagógico de forma a promover a paz, o respeito e a equidade. O MEM, ao organizar o grupo em comunidades cooperativas e ao incentivar a escuta e o diálogo, cria condições para a negociação cultural e para a visibilidade de múltiplos referenciais individuais. Assim, práticas interculturais não são suplementares, mas emergem da lógica interna do modelo, sempre que o educador está atento às individualidades do grupo.

A abordagem sociocultural e construtivista do MEM- inspirada também em autores como Vygotsky (1978)- reconhece que o desenvolvimento ocorre através da mediação social e da linguagem. Esta perspetiva reforça a importância de valorizar as línguas maternas das crianças como parte do processo de aprendizagem. A promoção da consciência linguística, através da nomeação de objetos em várias línguas, da escuta de canções multiculturais ou da realização de atividades em torno das diferentes formas de comunicação, são estratégias coerentes com os princípios do MEM e que têm vindo a ser exploradas em contextos que acolhem crianças migrantes (García & Wei, 2014).

Contudo, para que a inclusão cultural e linguística seja efetiva no contexto do MEM, é necessário que os educadores se posicionem como investigadores das culturas presentes no grupo, como sugerido por Freire (1996). Isto implica não apenas acolher a

diversidade, mas trabalhar ativamente para a integrar no processo educativo, promovendo uma pedagogia transformadora. O educador torna-se, assim, um mediador intercultural, que escuta, interpreta e valoriza os múltiplos mundos que convivem em sala, alinhando-se com o ideal de uma escola mais inclusiva, justa e humana.

4.3. Roteiro Metodológico e Ético

Meirinhos e Osório (2010) afirmam que as questões iniciais de uma investigação acabam por servir de orientação para procurar dados que nos conduzam a conclusões. Desta forma para compreender “O Modelo do Movimento da Escola Moderna e a inclusão de diferentes culturas e línguas num grupo com crianças em idade pré-escolar” decidi que iria seguir o método de estudo de caso que segundo Yin (2005), citado por Meirinho e Osório (2010), “é uma investigação empírica que investiga um fenómeno contemporâneo dentro do seu contexto de vida real, especialmente quando os limites entre o fenómeno e o contexto não estão claramente definidos” (p. 32). Yin (2005) defende que os estudos de caso devem iniciar com o desenvolvimento da parte teórica, para que se possa compreender qual o propósito decorrente do estudo de caso. Considerando tudo o que foi mencionado anteriormente, o estudo de caso não serve para perceber “o quê” e “quanto”, mas sim “como” e “porquê”.

Relativamente ao meu posicionamento na presente investigação, pretendi então seguir uma abordagem qualitativa visto que neste método é sugerida a “envolvência do investigador com o estudo” (Meirinhos & Osório, 2010, p. 51) e os dados são abundantes “em fenómenos descritivos relativamente a pessoas, locais e conversas, e de complexo tratamento estatístico” (Bogdan e Biklen, 1994, p.16, citado por Meirinhos & Osório, 2010, p. 51).

A presente investigação assume então uma tipologia exploratória e explanatória, pois tem “como finalidade definir as questões ou hipóteses para uma investigação posterior.” e procurar “informação que possibilite o estabelecimento de relações de causa-efeito” (Yin, 1993, citado por Meirinhos & Osório, 2010, p.57).

Para a investigação foi selecionada uma amostra de 5 crianças, 2 do sexo feminino e 3 do sexo masculino. A seleção teve por base dois critérios principais: a diversidade de

nacionalidades representadas no grupo e a predisposição demonstrada pelas crianças nos momentos propostos por mim ao longo do período de estágio. Na tabela seguinte são apresentadas as nacionalidades das crianças, associadas ao respetivo género e às letras que as identificarão ao longo do trabalho, de forma a garantir a confidencialidade dos dados.

Tabela 2

Descrição amostra do grupo

	Sexo	Nacionalidade
I.N.	Masculino	Nigeriana
M.P.	Masculino	Russa
T.P.	Masculino	Brasileira
A.	Feminino	Chinesa
M.	Feminino	Russa

De seguida apresentarei as técnicas e os instrumentos para a recolha e tratamento de dados, realizados durante a investigação. É importante mencionar que escolhi diversas técnicas e explicitarei cada uma delas, bem como os instrumentos utilizados: a observação participante direta e indireta, recorrendo a instrumentos como notas de campo, reflexões semanais, documentação pedagógica e fotografias; uma entrevista semiestruturada à educadora cooperante e à coordenadora pedagógica, para triangular com os dados que obtive através das observações e perceber as suas interpretações quanto à problemática; um inquérito realizado às diferentes famílias do grupo de crianças; e a consulta documental do Projeto Educativo (2023-2024) disponibilizado pela educadora cooperante, bem como de documentos pesquisados por mim relacionados com a problemática.

No que respeita à análise dos registos de observação e das entrevistas realizadas, optarei pela sua categorização, entendida como o processo de organização dos conteúdos num sistema de categorias que permita interpretar de forma sistemática a informação recolhida. Segundo Amado et al. (2017), este processo consiste em “organizar os conteúdos de um conjunto de mensagens num sistema de categorias que traduzam as

ideias -chave veiculadas pela documentação em análise.” (p.313), o que facilita a interpretação e compreensão dos dados obtidos.

Como estagiária e futura profissional educativa tenho plena consciência que para cumprir com uma ação educativa de qualidade devo valorizar a dimensão ética, assim construí um roteiro ético (cf. Anexo H) baseado nos dez princípios éticos e deontológicos no trabalho de investigação com crianças (Tomás, 2011) e na Carta de Princípios para uma Ética Profissional (APEI, 2011).

Para garantir uma investigação eticamente correta defini que seria importante analisar, pormenorizadamente, a mesma e por isso iniciei o estágio estabelecendo logo uma comunicação clara com todos os agentes educativos envolvidos, apresentando-me através de um texto elaborado pela educadora cooperante, enviado por email aos pais e de um consentimento informado relativo à investigação e aos registos audiovisuais. Dessa forma, deixei claro o meu comprometimento em respeitar a privacidade e a confidencialidade dos dados recolhidos durante a investigação.

Além disso, considero fulcral compreender a importância do papel das crianças e dos adultos envolvidos na investigação, por isso reconheço a adoção de uma postura imparcial nunca influenciando a participação na investigação.

Para concluir importa destacar que envolvi sempre a equipa educativa na investigação, realizando através de conversas informais, reflexões sobre a mesma e considerando as opiniões dadas.

4.4. Apresentação e Discussão dos Dados

Neste subcapítulo, apresento uma narrativa dos dados recolhidos ao longo da investigação, seguida da sua análise, na qual procurarei esclarecer a sua relação com os objetivos definidos no subcapítulo “4.1. Identificação, contextualização e fundamentação da problemática”.

Bogdan e Biklen (1994), afirmam que “a análise envolve o trabalho com os dados, a sua organização, divisão em unidades manipuláveis, síntese, procura de padrões, descoberta de aspetos importantes do que deve ser apreendido e a decisão do que vai ser transmitido aos outros” (p.225).

Assim sendo, é importante conhecer os passos sugeridos para a análise do conteúdo recolhido. Segundo Amado (2017), estes podem ser organizados da seguinte forma:

- 1º Definição do problema e dos objetivos do trabalho;
- 2º Explicitação de um quadro de referência teórico;
- 3º Constituição de um corpus documental;
- 4º Leitura atenta e ativa;
- 5º Formulação de hipóteses;
- 6º Categorização.” (p.309)

O mesmo autor garante a importância da flexibilidade nesta sequência. Os dados recolhidos foram organizados por instrumentos: (i) registos de observação, (ii) entrevistas semiestruturadas à educadora cooperante e à coordenadora pedagógica (cf. Anexos B e E), (iii) inquéritos aplicados às famílias (cf. Anexo K), e (iv) consulta documental, nomeadamente o Projeto Educativo (2023-2024).

Para efeitos desta análise, considerei o pequeno grupo de cinco crianças selecionado com base na diversidade de nacionalidades (cf. Tabela 2). A apresentação dos resultados está organizada de acordo com os quatro objetivos específicos da investigação:

4.4.1. Conhecer a conceção de criança segundo os agentes educativos nas práticas do MEM

Relativamente ao primeiro objetivo, pretende-se compreender de que forma a educadora cooperante e a coordenadora pedagógica definem e visualizam a criança no contexto das práticas inspiradas no Movimento da Escola Moderna. Para tal, recorreu-se à entrevista semiestruturada, cuja análise foi categorizada (cf. Anexos D e G), destacando-se a categoria “A criança no jardim de infância”, subdividida em “Conceção” e “O lugar de criança”.

De seguida apresentam-se as ideias referidas pela educadora cooperante, ao longo da entrevista semi-estruturada (cf. Anexo D).

Tabela 3*Conceção de criança e lugar de criança segundo a educadora cooperante*

Categorias	Subcategorias	Unidade de Registo
A criança no jardim de infância	Conceção	“Eu defino criança como espontaneidade, alegria, gargalhada pura, brincadeira...conversa de pensamento alargado, sem tabu (...)”
	O lugar de criança	“(...)tem de ser feliz, porque o jardim de infância é mesmo isso, é termos as crianças num jardim, e quando tu estás num jardim tu estás a usufruir do jardim e daquilo que ele tem (...)”

Neste excerto da entrevista semiestruturada à educadora cooperante (cf. Anexo C) compreende-se a visão que a mesma tem da criança, como um sujeito pleno de direitos, com potencialidades próprias e uma identidade em constante construção. Sendo clara a importância que atribui ao lugar da criança, destacando a sua felicidade como o essencial: “(...)tem de ser feliz, (...)”. Associando, ainda a criança a características afetivas e espontâneas.

Quanto à coordenadora pedagógica, também lhe foram colocadas as questões indicadas anteriormente, relativamente à criança. Contudo esta revelou preferir definir “infância” a “criança”, tal como se pode observar na seguinte Unidade de Registo.

Na seguinte tabela, é possível observar as concepções de infância e o lugar da criança no jardim de infância, abordadas na entrevista semiestruturada (cf. Anexo G).

Tabela 4

Conceção de criança e lugar de criança segundo a coordenadora pedagógica

Categorias	Subcategorias	Unidade de Registo
A criança no jardim de infância	Conceção	“(…)Eu prefiro definir a infância como um momento mais bonito, mais rico, mais frutífero do desenvolvimento humano. É uma fase linda e maravilhosa (...)” “(…)é o alicerce de todo o desenvolvimento humano, e daí a grande importância que lhe damos (...)”
	O lugar de criança	“A criança no jardim de infância ocupa um lugar preponderante (...)”

A coordenadora pedagógica destaca ao longo da sua entrevista, a infância como uma fase rica e significativa do desenvolvimento humano.

Estas perspetivas remetem para uma valorização global da criança, em linha com autores como Vygotsky (1991), que defende a importância das interações sociais e culturais no desenvolvimento infantil, e com Malaguzzi (1998), que descreve a criança como “cem linguagens”, referindo-se à sua multiplicidade de formas de expressão.

Esta descrição enfatiza a dimensão expressiva da criança e a sua liberdade interior, destacando o pensamento de Freinet (1994), que via na criança um ser naturalmente criativo, curioso e desejoso de experimentar o mundo.

Ao analisar as tabelas apresentadas anteriormente (Tabela 3 e 4) é possível concluir que ambas as profissionais reconhecem a criança como centro do processo educativo, um princípio estruturante do MEM, onde se valoriza a autonomia, a responsabilidade e a participação ativa. Estas ideias encontram-se na proposta de Vasconcelos (2000), que destaca o “aluno participante” como eixo central do MEM, e na

abordagem dos direitos da criança expressa na Convenção sobre os Direitos da Criança (UNICEF, 1989), especialmente no artigo 12.º.

A análise das entrevistas evidencia tanto concepções de criança fortemente alinhadas com os princípios do MEM, bem como da pedagogia participativa. A criança é vista como sujeito ativo, com identidade própria, direito à palavra e papel relevante na construção do conhecimento. Estas visões foram confirmadas pelas observações realizadas, onde se assistiu a práticas pedagógicas que favorecem a escuta ativa, a autonomia e a valorização das experiências individuais.

4.4.2. Compreender o papel do adulto na integração de crianças de diferentes culturas e línguas

Neste objetivo, procurou-se compreender o papel do adulto enquanto mediador de experiências inclusivas num grupo de crianças de diferentes culturas e línguas. Através da análise de registos de observação e entrevistas às profissionais, tornou-se evidente a importância das atitudes, ações e decisões pedagógicas dos adultos no processo de acolhimento e integração. A integração de crianças com diferentes origens culturais e linguísticas requer uma atuação intencional e sensível por parte dos adultos. Diversos registos de observação evidenciaram práticas de mediação cultural e afetiva por parte da equipa educativa, conforme se pode observar nos excertos das entrevistas, apresentados na secção anterior.

Um dos exemplos mais significativos ocorreu durante um momento informal de conversa entre a auxiliar de ação educativa, algumas crianças e eu, em que se recorreu ao Google Tradutor para comunicar com uma criança de origem russa. Esta estratégia simples, permitiu não só ultrapassar barreiras linguísticas, mas também valorizar o património linguístico das crianças. Abaixo, apresenta-se um excerto significativo desse momento:

Auxiliar.: “Ao jogo das cadeiras... Olha, Rita nem sabes o que eu fiz com eles na sexta-feira! Já contaram à Rita? Ai eu não acredito que já não se lembram...”

B.B.: “Foi o quê?”

E.R.: “Então? Agora estou curiosa...”

Auxiliar.: “Então eu coloquei o google tradutor no meu telemóvel e
estivemos a comunicar com o M.K.! Sabes eles descobriram muitas
coisas sobre ele, não foi?”

B.B.: “Sim!”

Auxiliar.: “O que é que descobrimos?”

B.B.: “Que ele não gosta de dinossauros, mas gosta de ninjas!”

Auxiliar.: “Verdade! E sabes, Rita depois ainda estivemos a colocar o
M.K. a dizer o nome de cada colega! Foi mesmo divertido!”

E.R.: “Uau! Olhem também gostava de aprender umas palavras em
russo... A M.B. podia ajudar-nos. M.B., como é que se diz olá em
russo?”

A M.B. ficou um pouco envergonhada, então em conjunto com a auxiliar
decidimos também perguntar à A.Z. como é que se diz olá em chinês.

Depois de algumas dinâmicas para tentarmos que as meninas nos
dissem, decidimos recorrer novamente ao google tradutor e aprender
algumas palavras nas suas línguas maternas.

Por fim, o B.B. revelou que também sabia dizer olá em polaco, uma vez
que a mãe é polaca.

Auxiliar.: “Adoro aprender diferentes línguas.”

E.R.: “Eu adoro a experiência de conhecer diferentes culturas.”

B.B.: “Eu também gosto de aprender mais coisas sobre outras línguas.”

Cf. Portfólio Individual, Registos de observação, N°62

Esta prática revela uma abordagem intencional e inclusiva, onde a tecnologia foi usada como ponte de comunicação. A valorização das línguas maternas como forma de integração está em consonância com o que refere Cummins (2001), ao sublinhar que o reconhecimento da língua de origem favorece o desenvolvimento cognitivo e emocional da criança.

As entrevistas também evidenciaram o papel da afetividade e da comunicação não-verbal como estratégias fundamentais para o acolhimento de crianças que não dominam a língua portuguesa.

A educadora cooperante partilhou na sua entrevista, o modo como costuma integrar estas situações no seu grupo. Tal como se pode observar na seguinte tabela.

Tabela 5

Inclusão de diferentes culturas e línguas segundo a educadora cooperante

Categorias	Subcategorias	Unidade de Registo
Integração de diferentes culturas e línguas	Como ocorre	“(…)tens a linguagem corporal e essa é transversal a qualquer sítio do mundo, porque um colo é um colo igual em todo o sítio, um abraço, um beijinho, um conforto, um sorriso, portanto se tu não tens uma linguagem oral, podes não ter uma linguagem oral comum, mas tens uma linguagem corporal que é transversal e é esmagadora no acolhimento destas crianças. (...)”

A escuta ativa, a mediação cultural e a comunicação afetiva revelaram-se estratégias fundamentais para que, tal como a educadora cooperante afirma, se consiga estabelecer uma ligação com a criança para além da verbal. Estas práticas revelam uma coerência com os princípios do MEM e com uma pedagogia centrada na relação e no acolhimento.

De forma semelhante, a coordenadora pedagógica afirma, como se verifica na seguinte tabela:

Tabela 6

Inclusão de diferentes culturas e línguas segundo a coordenadora pedagógica

Categorias	Subcategorias	Unidade de Registro
Integração de diferentes culturas e línguas	Como ocorre	“No que respeita o acolhimento de crianças com outras línguas e outra culturas é tornar o seu ambiente o mais inócuo possível. (...)” “(...)vão reconhecer a paz que se vive, vão reconhecer o toque do adulto, vão reconhecer o cuidado e a atenção e isso vai fazê-la sentir-se em casa, vai fazê-la adaptar-se muito mais depressa a novas rotinas e a novas dinâmicas, (...)”

Desta forma, tendo por base as palavras da coordenadora pedagógica, é possível aferir a importância da escuta ativa para que seja possível criar um ambiente seguro, onde a criança se consiga desenvolver, derrubando as possíveis barreiras linguísticas existentes.

Em concordância com tudo o que foi referido anteriormente, tendo por base os autores mencionados, ao longo da presente secção, e as entrevistas semiestruturadas realizadas, é possível concluir que estabelecer vínculos afetivos seguros entre adultos e crianças é fundamental para que estas se sintam acolhidas, respeitadas e incluídas, especialmente quando enfrentam desafios associados a diferenças linguísticas e culturais.

4.4.3. Conhecer a opinião das famílias relativamente à promoção da inclusão de diferentes culturas e línguas no contexto de sala/instituição

O envolvimento das famílias no processo educativo é considerado essencial na promoção da inclusão.

Com o intuito de recolher perspetivas diversificadas relativamente à inclusão de crianças de diferentes culturas e línguas no contexto do jardim de infância, foram elaborados dois questionários distintos, dirigidos a dois grupos específicos de famílias: um questionário em português, destinado a famílias de nacionalidade portuguesa, e outro em inglês e português, destinado a famílias estrangeiras. Ambos os questionários procuraram compreender as representações parentais sobre a vivência da diversidade cultural e linguística na instituição, embora com objetivos específicos e adaptados ao perfil dos inquiridos.

O questionário em inglês e português, dirigido às famílias estrangeiras, foi estruturado com três objetivos principais. Em primeiro lugar, pretendeu-se perceber quais os motivos que levaram estas famílias a escolher a organização socioeducativa em causa para a educação dos seus filhos. Em segundo lugar, procurou-se compreender se a escolha da instituição estava relacionada, de forma direta ou indireta, com a perceção de que esta promove a inclusão de diferentes culturas e línguas. Por fim, o terceiro objetivo prendeu-se com a compreensão da visão que estas famílias têm sobre as práticas de inclusão cultural e linguística no contexto da organização. Desta forma, este questionário procurou recolher dados não apenas sobre a perceção da inclusão, mas também sobre a relevância atribuída a esse aspeto no momento da escolha da instituição, bem como sugestões de melhoria ou reconhecimento de boas práticas.

Por outro lado, o questionário em português, aplicado a famílias de nacionalidade portuguesa, foi construído com um único objetivo: compreender a visão que estas famílias têm sobre a inclusão de diferentes culturas e línguas no contexto da instituição. Considerou-se que, tratando-se de famílias pertencentes à cultura maioritária, não seria pertinente incluir questões relativas à escolha da organização, uma vez que, neste caso, tal escolha não estaria tão diretamente relacionada com aspetos de integração cultural.

Assim, este questionário teve como foco central a recolha de perceções e opiniões sobre o modo como a diversidade é vivida e valorizada no ambiente educativo frequentado pelos seus educandos.

Em termos metodológicos, a distinção entre os dois questionários permitiu uma abordagem mais sensível às especificidades culturais e linguísticas de cada grupo de famílias. Por um lado, possibilitou compreender as expectativas e experiências das famílias estrangeiras relativamente à inclusão dos seus filhos, muitas vezes confrontados com barreiras linguísticas e com um novo contexto sociocultural. Por outro, permitiu aceder à perspetiva das famílias portuguesas sobre a convivência com a diversidade, o que constitui um aspeto igualmente relevante para a construção de uma comunidade educativa inclusiva. Esta diferenciação contribuiu, assim, para uma leitura mais abrangente e contextualizada do fenómeno da inclusão no contexto do MEM.

Das vinte famílias inquiridas, foram obtidas apenas sete respostas, três de famílias portuguesas, três de famílias estrangeiras lusófonas e uma família falante da língua inglesa.

Tabela 7

Categorias de análise das respostas dos inquiridos às famílias sobre a inclusão de diferentes culturas e línguas

Categorias	Subcategorias	Unidade de Registo
Inclusão de diferentes culturas e línguas no colégio	Conhecer a opinião das famílias relativamente à promoção da inclusão de diferentes culturas e línguas no contexto de sala/ instituição	Dois inquéritos dirigidos às famílias das crianças. Respostas das diversas questões disponíveis para consulta no anexo K.

Tendo por base as respostas obtidas nos inquéritos mencionados, é possível concluir que as famílias portuguesas demonstraram uma perceção positiva da inclusão, referindo que esta constitui uma oportunidade de aprendizagem e socialização: “muito benéfico de diferentes formas, não só na promoção de aprendizagem muito abrangente

mas também na socialização que fica muito mais fácil e virada para um mundo cheio de diversidade.” (cf. Anexo K).

As famílias estrangeiras, por sua vez, salientaram a importância do acolhimento num ambiente multilinguístico e mostraram interesse em atividades que reforcem a representação cultural, como partilha de comidas típicas, canções, livros ou eventos interculturais.

As respostas evidenciam uma percepção positiva das famílias face à diversidade e à inclusão. O desejo de contribuir ativamente para a vida da sala mostra que as famílias, quando escutadas, podem ser agentes de inclusão, reforçando os laços entre casa e instituição.

4.4.4. Identificar estratégias de inclusão de diferentes culturas e línguas no MEM

No decorrer do período de investigação, foi possível observar a forma como o Movimento da Escola Moderna (MEM) fornece condições pedagógicas favoráveis à inclusão de crianças com diferentes culturas e línguas. Os instrumentos de pilotagem do MEM, como o Mapa das Presenças, o Mapa de Atividades e o Diário de Grupo, facilitam a expressão individual e promovem a participação ativa de todas as crianças. Estes instrumentos, além de organizarem a dinâmica do grupo, funcionam como mediadores da comunicação e da escuta ativa, permitindo que as crianças, independentemente da sua proficiência linguística, encontrem formas alternativas de participação e expressão (Folque, 2014). A presença destes elementos estruturantes contribui para a criação de um ambiente previsível, seguro e aberto à diversidade, alinhado com uma abordagem pedagógica centrada na criança e na sua experiência de vida.

Para além disso, a planificação partilhada e a valorização dos elementos trazidos de casa (fotografias, objetos, livros, entre outros) permitem a partilha de experiências culturais diversificadas. Estas práticas revelam-se essenciais para o reconhecimento das identidades culturais das crianças, funcionando como pontes entre o espaço familiar e o espaço escolar. A incorporação de elementos culturais próprios de cada criança no quotidiano educativo contribui para o fortalecimento do sentimento de pertença e para a valorização da diversidade como um recurso pedagógico, como defendem Banks (2015)

e Hortas (2013a). O ambiente torna-se, assim, um espaço de negociação cultural, onde todas as experiências são legítimas e têm lugar na construção coletiva do saber.

A linguagem afetiva, o uso do corpo e da expressão não-verbal demonstraram-se elementos-chave para o acolhimento das crianças, sobretudo nos primeiros momentos de integração, como referido pela educadora cooperante:

“(…) tens a linguagem corporal e essa é transversal a qualquer sítio do mundo, porque um colo é um colo igual em todo o sítio, um abraço, um beijinho, um conforto, um sorriso, portanto se tu não tens uma linguagem oral, podes não ter uma linguagem oral comum, mas tens uma linguagem corporal que é transversal e é esmagadora no acolhimento destas crianças. (...)” (cf. Anexo D).

Este testemunho reforça a importância da comunicação não-verbal no estabelecimento de vínculos afetivos com crianças que não dominam ainda a língua portuguesa, funcionando como elemento de aproximação e de segurança emocional. Tal como Vygotsky (1978) sugere, a interação social constitui o motor da aprendizagem, sendo a comunicação (verbal e não-verbal), um instrumento privilegiado para a construção de significados partilhados.

Assente em tudo o que foi mencionado, identificam-se como estratégias eficazes no contexto do MEM: (i) o envolvimento ativo das crianças; (ii) o acolhimento afetivo; (iii) a mediação intercultural pelos adultos; (iv) a valorização das culturas de origem; e (v) a promoção da participação das famílias. Estas estratégias não surgem como ações isoladas, mas como parte integrante de uma abordagem pedagógica coerente e sustentada, que vê a diversidade como elemento constitutivo do grupo e não como exceção. A escuta ativa das crianças e das famílias, a abertura à sua participação e o respeito pelos seus referenciais culturais constituem práticas consistentes com os princípios do MEM e com uma pedagogia da inclusão (Freire, 1996; García & Wei, 2014).

As estratégias mencionadas revelaram-se fundamentais para a construção de um ambiente inclusivo, onde a diversidade cultural e linguística é entendida como uma riqueza e um recurso educativo. Tal ambiente permite não apenas que as crianças se expressem e aprendam, mas também que se sintam reconhecidas, contribuindo de forma significativa para o seu bem-estar e desenvolvimento integral. O educador, neste contexto, assume o papel de mediador intercultural, organizando o ambiente, promovendo a participação e refletindo continuamente sobre as suas práticas, numa lógica

de co-construção com o grupo. A experiência observada demonstra que o MEM, ao favorecer a escuta, a cooperação e a valorização da experiência individual, constitui uma via pedagógica de sucesso para a inclusão real e significativa de crianças de diferentes culturas e línguas.

4.4.5. Principais conclusões do estudo

O estudo desenvolvido evidenciou que o Movimento da Escola Moderna (MEM) proporciona um quadro pedagógico coerente e promotor da inclusão de crianças com diferentes culturas e línguas no contexto da educação pré-escolar. Os resultados obtidos a partir da análise das entrevistas às profissionais educativas e dos inquéritos às famílias permitiram concluir que este modelo pedagógico favorece práticas que respeitam a individualidade, promovem a participação ativa e valorizam as experiências culturais de cada criança (Folque, 2014; Niza, 1997b).

Ao longo da investigação, verificou-se que as profissionais identificam a criança como sujeito de direitos, com voz ativa e capacidade de contribuir para o seu processo de aprendizagem, conceção que está em consonância com os princípios do MEM e com as teorias socioconstrutivistas de Vygotsky (1978) e Bruner (1997). Este reconhecimento da criança enquanto participante ativa contribui para um ambiente educativo mais democrático, onde a diversidade cultural é entendida como um recurso e não como um obstáculo (Banks, 2015; MacNaughton, Rolfe & Siraj-Blatchford, 2010).

Foi ainda possível constatar que o papel do adulto é crucial para a mediação intercultural, sendo valorizadas práticas como a escuta ativa, a criação de vínculos afetivos, o uso da linguagem corporal e a adaptação das estratégias pedagógicas às necessidades e contextos das crianças. Esta abordagem está em sintonia com Freire (1996), que defende uma educação como prática da liberdade, baseada no diálogo e na construção partilhada do saber. Também Silva (2017) sublinha que a escuta e a valorização das culturas familiares são determinantes para uma pedagogia verdadeiramente inclusiva.

As famílias, por sua vez, demonstraram perceções maioritariamente positivas em relação ao acolhimento das diferentes culturas e línguas, destacando a importância de um

ambiente onde as crianças se sintam seguras, compreendidas e integradas. Esta dimensão relacional e afetiva é também enfatizada por Tardif (2002), ao considerar que o conhecimento profissional do educador é construído na interseção entre teoria, prática e experiência relacional.

As estratégias de inclusão identificadas, como a utilização dos instrumentos de pilotagem do MEM, a participação das famílias na vida do grupo, a valorização de objetos culturais trazidos de casa e a organização cooperativa do quotidiano, revelaram-se eficazes para a promoção de contextos inclusivos (Folque, 2014; Garcia & Wei, 2014). Estas práticas permitem que a diversidade cultural e linguística seja integrada de forma natural no quotidiano pedagógico, promovendo sentimentos de pertença, autoestima e respeito mútuo (Siraj-Blatchford & Clarke, 2000; UNESCO, 2009).

No entanto, também foram reconhecidos desafios importantes, como as barreiras linguísticas e a carência de recursos humanos, que dificultam um acompanhamento mais individualizado e sensível à heterogeneidade dos grupos. Hortas (2013a, 2013b) destaca precisamente estas dificuldades, alertando para a necessidade de políticas educativas mais contextualizadas e para a formação intercultural dos profissionais de educação.

Em síntese, o estudo permitiu concluir que a integração de crianças de diferentes culturas e línguas, no contexto do MEM, beneficia de práticas pedagógicas assentes na escuta, na flexibilidade, na afetividade e na valorização da diversidade. A profissionalidade docente, construída de forma reflexiva e sustentada teoricamente, emerge como um dos pilares para a efetivação de uma educação de infância mais justa, democrática e inclusiva (Zeichner, 1993; Odina, Jaurena & Benito, 2008).

5. CONSTRUÇÃO DA
PROFISSIONALIDADE COMO
EDUCADORA DE INFÂNCIA

| ' ' | | ' ' |

A profissionalidade docente constrói-se num processo contínuo de formação e transformação, atravessado pelas experiências vividas em contexto educativo, pelas reflexões que delas advêm e pelas conceções pedagógicas que orientam a ação. Ao longo deste percurso formativo e investigativo, tive oportunidade de consolidar a minha identidade profissional enquanto aluna, e futura educadora de infância, num processo em que a teoria e a prática se entrelaçam e se sustentam mutuamente.

Ser educadora implica assumir um compromisso ético e político com as crianças, com as suas famílias e com a comunidade educativa, o que exige uma postura crítica, reflexiva e dialogante perante os desafios que emergem no quotidiano pedagógico. A formação inicial, embora fundamental, representa apenas o início de uma caminhada profissional que se prolonga no tempo, sendo continuamente enriquecida pelas vivências em contexto, pela partilha com os pares, pela escuta das crianças e pela investigação sobre a própria prática. A experiência em contexto permitiu-me compreender mais profundamente o papel do educador como mediador de aprendizagens, promotor da participação e facilitador de processos de inclusão, especialmente num grupo marcado pela diversidade cultural e linguística. A observação atenta das crianças, a análise das suas interações e a escuta das suas vozes foram elementos centrais para uma prática pedagógica intencional, sensível e responsiva, que reconhece cada criança como sujeito de direitos e protagonista do seu percurso educativo, tal como defendem autores como Folque (2014) e Freire (1996).

A investigação realizada ao longo desta dissertação, apoiada em entrevistas a educadoras e a famílias, constituiu um contributo inestimável para o aprofundamento da minha reflexão profissional. A escuta das diferentes perspetivas permitiu-me problematizar a prática, questionar conceções naturalizadas e ampliar o meu olhar sobre as múltiplas dimensões da inclusão. Neste sentido, a investigação assume-se como parte integrante do desenvolvimento profissional docente, promovendo uma postura ativa face ao conhecimento e à transformação da realidade educativa, como sustentam Cochran-Smith e Lytle (2009).

A influência do Movimento da Escola Moderna foi particularmente significativa na consolidação da minha identidade profissional. Os princípios deste modelo

pedagógico, centrado na participação democrática, na cooperação e na construção partilhada do saber, foram determinantes para a minha prática educativa. A planificação com as crianças, os conselhos de grupo, os tempos de planificação e de avaliação revelaram-se momentos privilegiados de escuta, de expressão e de envolvimento ativo das crianças nas decisões que dizem respeito à sua vida no jardim de infância. Como refere Niza (1992), o educador que trabalha segundo os princípios do MEM posiciona-se como alguém que aprende com as crianças e com os outros adultos, num ambiente onde todos são considerados sujeitos de saber e de voz. Esta conceção de profissionalidade desafia uma visão transmissiva da educação, aproximando-se da perspetiva freiriana de uma pedagogia do diálogo, da escuta e da transformação.

A integração de crianças de diferentes culturas e línguas exigiu uma atenção redobrada à dimensão da comunicação, da linguagem e da cultura, enquanto elementos estruturantes da construção de identidade e pertença. Neste contexto, a valorização das línguas de origem, a criação de espaços para a expressão de diferentes modos de ser e estar e a colaboração com as famílias tornaram-se aspetos centrais da minha prática profissional. A leitura de autores como Banks (2009), Vygotsky (2007) e Freinet (1996) ajudou-me a compreender que uma educação inclusiva, que reconhece e valoriza a diversidade, não se faz apenas por boas intenções, mas exige escolhas pedagógicas intencionais, coerentes e fundamentadas. Ao mesmo tempo, esta experiência reforçou a importância da formação contínua como dimensão essencial da profissionalidade docente. Estar disponível para aprender, para rever a prática e para dialogar com outros profissionais é um imperativo ético que decorre do compromisso com uma educação de qualidade para todas as crianças.

Como refere Canário (2001), o desenvolvimento profissional não é um processo individual e isolado, mas antes um fenómeno social e colaborativo, que se concretiza em comunidades de prática e em contextos de partilha. O contacto com outras educadoras, a supervisão pedagógica e a reflexão partilhada sobre a ação foram fundamentais para alargar a minha compreensão sobre o papel do educador e para consolidar a minha identidade profissional.

Em síntese, a construção da minha profissionalidade enquanto educadora de infância resultou de um percurso formativo vivido em contexto, apoiado em práticas pedagógicas participativas, em investigação sobre a ação e na articulação com princípios orientadores do Movimento da Escola Moderna. Esta construção não está concluída, pois a profissionalidade docente é sempre um processo em movimento, feito de revisões, de aprendizagens e de compromisso com os valores da inclusão, da justiça social e do respeito pela diversidade.

Ser educadora de infância é, hoje, mais do que nunca, estar disponível para aprender com o outro, para reconhecer a complexidade dos contextos educativos e para agir de forma crítica e consciente, contribuindo para uma escola que seja verdadeiramente de todos e para todos.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

|| '' | | ''

O presente trabalho permitiu refletir, de forma crítica e fundamentada, sobre a relevância da inclusão de diferentes culturas e línguas no contexto da educação pré-escolar, tendo como eixo orientador o modelo pedagógico do Movimento da Escola Moderna. Através da articulação entre a prática profissional supervisionada e o processo de investigação, foi possível compreender de que forma este modelo pode contribuir para a construção de ambientes educativos mais democráticos, cooperativos e inclusivos (Niza, 1992; Freinet, 1996; Freire, 1996).

A experiência em contexto de jardim de infância, marcada pela diversidade linguística e cultural do grupo de crianças, revelou-se profundamente desafiante, mas também enriquecedora. A aplicação dos princípios do Movimento da Escola Moderna, tais como a valorização da participação ativa das crianças, a gestão partilhada e o trabalho cooperativo, demonstrou um enorme potencial para favorecer a inclusão e promover o respeito pela diversidade (Niza, 1994; Folque, 2014; Banks, 2009). Verificou-se que práticas como a organização do Conselho de grupo, o uso de instrumentos mais individualizados e a construção de um ambiente educativo flexível e acolhedor contribuíram para que todas as crianças, independentemente da sua língua materna ou origem cultural, se sentissem participantes e valorizadas no quotidiano do grupo, o que vai ao encontro das propostas de Vygotsky (2007) sobre a importância da mediação social na aprendizagem e de Wenger (1998) sobre a aprendizagem situada em comunidades de prática.

A investigação desenvolvida, sustentada na análise de entrevistas semiestruturadas a membros da equipa educativa, permitiu aprofundar o conhecimento sobre as estratégias utilizadas por educadores na promoção da inclusão. Entre os principais desafios destacam-se a barreira linguística e a falta de recursos humanos, que permitam um acolhimento com ainda mais individualidade. Estas dificuldades são também referidas por Cummins (2001), ao sublinhar a importância do apoio linguístico adequado no processo de integração escolar de crianças multilíngues, e por García (2009), ao defender uma pedagogia que valorize as línguas das crianças como recurso e não como um obstáculo.

A realização deste estudo teve um impacto significativo no meu percurso de educadora-estagiária. A reflexão constante sobre a prática, a pesquisa fundamentada e o contacto direto com diferentes realidades fizeram-me compreender ainda melhor a necessidade da escuta, do respeito e reconhecimento por cada criança. Desenvolvi competências de observação, planificação e intervenção pedagógica mais conscientes e intencionais, fortalecendo a minha identidade como futura docente da educação de infância, estando ainda mais comprometida com a inclusão. Esta construção profissional alinha-se com as ideias de Zeichner (1993) e Tardif (2002), que destacam a importância da reflexão crítica e da articulação entre saberes teóricos e experienciais no desenvolvimento da identidade docente.

Por fim, reafirma-se a importância de modelos pedagógicos como o Movimento da Escola Moderna na promoção de práticas educativas mais justas, equitativas e respeitadoras da diversidade. A inclusão de diferentes culturas e línguas não deve ser vista como um desafio isolado, mas sim como uma oportunidade de enriquecimento mútuo e de aprendizagem coletiva- um caminho que exige reflexão, compromisso e uma maior ação consciente por parte de todos os envolvidos (Freire, 1996; Banks, 2009; Cummins, 2001).

REFERÊNCIAS

| | ' ' | | ' ' |

- Alexandre, E. (2018). Nota de Abertura. Língua Portuguesa – a língua dos nossos afetos. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).
- Almeida, I. C., Carvalho, L., Ferreira, V., Grande, C., Lopes, S., Pinto, A. I., Portugal, G., Santos, P. & Serrano, A. M. (2011). Práticas de intervenção precoce baseadas nas rotinas: Um projeto de formação e investigação. *Análise Psicológica*, 29 (1), pp. 83-98.
- Banks, J. A. (2009). *Diversity and citizenship education: Global perspectives*.
- Banks, J.A. (2015). *Cultural diversity and education: foundations, curriculum and teaching*, 6. Pearson Education.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação: Uma Introdução à Teoria e aos Métodos*. Porto: Porto Editora.
- Bruner, J. (1997). *A cultura da educação*. Artmed.
- Canário, R. (2001). *Educação e formação: Temas e problemas da contemporaneidade*. Porto: Porto Editora.
- Carroll, L. (1977). *Symbolic Logic*. New York: Clarkson N. Potter.
- Carvalho, C. M. R. C. S., Boléo, M. L. T. P. & Nunes, T. P. B. S. (2006). *Cooperação Família-Escola: Um Estudo de Situações de Famílias Imigrantes na sua Relação com a Escola*. ACIME- Alto Comissariado para a Imigração e Minorias Étnicas.
- Cochran-Smith, M., & Lytle, S. L. (2009). *Inquiry as stance: Practitioner research for the next generation*. Teachers College Press.
- Cummins, J. (2001). *Negotiating identities: Education for empowerment in a diverse society*. California Association for Bilingual Education.
- Dewey, J. (1956). *The Child and the Curriculum and the School and Society*. Chicago, IL: University of Chicago Press.

- Ferreira, M. (2004). “À porta do JI da Várzea” ou ... retratos da heterogeneidade social que envolve e contém o grupo de crianças, In M. Ferreira, *A gente gosta é de brincar com os outros meninos! Relações sociais entre crianças num jardim-de infância*. pp. 65-78. Edições Afrontamento.
- Ferreira, N., Martins, C., Hortas, M. J. & Dias, A. (2011). Do Património Local ao Currículo Nacional: Análise de projetos no âmbito das Metodologias de Ensino de História e Geografia para o 1º e 2º CEB. In C. Gonçalves e C. Tomás (Eds.), *Atas do V Encontro do Centro Interdisciplinar de Estudos Educacionais – Escola e comunidade*, pp. 499-512. Lisboa: Centro Interdisciplinar de Estudos Educacionais.
- Folque, M. A. (2014). *O aprender a aprender no Pré-escolar: o modelo pedagógico do Movimento da Escola Moderna*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. Paz e Terra.
- Hortas, M. (2013a). Educação e imigração: A integração dos alunos imigrantes nas escolas do ensino básico do centro histórico de Lisboa. *Alto-Comissariado para a Imigração e Diálogo Intercultural (ACIDI)*. Lisboa.
- Hortas, M. (2013b). *Educação, diversidade e território: O caso da Área Metropolitana de Lisboa* [Tese de doutoramento, Universidade de Lisboa]. Repositório da Universidade de Lisboa.
- Oliveira-Formosinho, J. (2007). *Capítulo sobre pedagogias participativas, em Pedagogia(s) da infância: dialogando com o passado, construindo o futuro*. São Paulo: Artmed.
- Oliveira- Formosinho, J. (2008). *A escola vista pelas crianças*. Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., & Formosinho, J. (2013). *Pedagogia-em-Participação: A perspetiva educativa da Associação Criança*. Porto: Porto Editora.

- Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.
- García, O. (2009). *Bilingual education in the 21st century: A global perspective*. Wiley-Blackwell.
- García, O. & Wei, L. (2014). *Translanguaging: language, bilingualism and education*. Palgrave Pivot.
- Guerra, M.S. (2001). *A escola que aprende*. Edições ASA.
- Hohmann, M. & Weikart, P. (1997). *Educar a criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Lino, D. (2006). *A intervenção Educacional para Resolução de Conflitos Interpessoais – Relato de uma Experiência de formação da Equipa Educativa*. In Formosinho, J., L. Katz, L., McClellan, D., & Lino, D. (Eds.), *Educação pré-escolar – A construção social da moralidade* pp. 76-109. Lisboa: Texto Editora.
- Lopes, A. R. & Santos, L. (2017). Conceções e práticas de educação intercultural em pré-escolar e 1ºCEB. *Revista da UI_IPSantarém*, 6 (1), pp.154-166.
- Machado, M. L. (Org.). (2002). *Educação Infantil em tempos da LDB*. São Paulo: Fundação Carlos Chagas.
- Marques, J., & Borges, M. (2012). *Educação Inter/Multicultural no Jardim de Infância - Os livros infantis e as suas imagens da alteridade*. pp.88-102. Educação, Sociedade & Culturas.
- Meirinhos, M. & Osório, A. (2010). O estudo de caso como estratégia de investigação em educação. *EDUSER: Revista de educação*, 2(2), pp. 49-65.
- Melão, D.H. (2017). Interculturalidade e inclusão: O contributo das práticas de leitura na educação pré-escolar. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, 8, pp. 68-72.
- Miranda, F. B. (2006). *Educação Intercultural e formação de professores*. Porto: Porto Editora.

- Moss, P. (2010). Prefácio. In A. Paige-Smith & A. Craft (ed.). *O Desenvolvimento da Prática Reflexiva na Educação Infantil*. pp. 13-19. Artmed.
- Niza, S. (1992). Pilares de uma prática educativa e Em comum assumimos uma educação democrática. In *nos 25 anos do Movimento da Escola Moderna*. Lisboa: Movimento da Escola Moderna.
- Niza, S. (1995). *A área-escola: um debate necessário*. In *Noesis*, 33, 16-25. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Niza, S. (1996). *O Modelo Curricular de Educação Pré-Escolar da Escola Moderna Portuguesa*. In: Formosinho, J. (coord) (2007), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância* pp. 123-140. Porto: Porto Editora.
- Niza, S. (1997). Formação Cooperada: ensaio de autoavaliação dos efeitos da formação no Projeto Amadora. In: NÓVOA et al (org.) (2012).
- Niza, S. (2007). O Modelo Curricular de Educação Pré-Escolar da Escola Moderna Portuguesa. In Formosinho (Org.). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância*. pp. 139-156. Porto: Porto Editora.
- Nutbrown, C. (2011). *Key concepts in early childhood education and care*. SAGE Publications.
- Nóvoa, A. S. (2005). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Paro, V.H. (1997). Qualidade do ensino: a contribuição dos pais.
- Portugal, G. (2012). *Finalidades e Práticas Educativas em Creche: das relações, atividades e organização dos espaços ao currículo na creche*. Confederação Nacional das Instituições de Solidariedade.
- Post, J. & Hohmann, M. (2011). Educação de Bebés em Infantários – Cuidados e Aprendizagens. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Projeto Educativo. (2023).

- Roldão, M. C. (2004). *O Estudo do Meio no 1º Ciclo – Fundamentos e Estratégias*. Texto Editora.
- Sá, L.V. & Oliveira, R.A. (2007). Autonomia: uma abordagem interdisciplinar. *Saúde, Ética & Justiça*, 12(1), pp.5-14.
- Silva, I., Marques, L., Mata, L. & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.
- Siraj-Blatchford, I. & Clarke, P. (2000). *Supporting identity, diversity and language in the early years*. Open University Press.
- MacNaughton, G., Rolfe, S.A. & Siraj-Blatchford, I. (2010). *Doing early childhood research: international perspectives on theory and practice*. Maidenhead: open University Press.
- Tardif, M. (2002). *Saberes docentes e formação profissional*. Vozes.
- Tomás, C. (2007). “Participação não tem Idade” Participação das Crianças e Cidadania da Infância. *Contexto & Educação*. 78, 45-68.
- Tomás, C. (2011). *Há muitos mundos no mundo: Cosmopolitismo, participação e direitos da criança*. Edições Afrontamento.
- UNICEF. (1989). Convenção sobre os Direitos da Criança. Nações Unidas.
https://www.unicef.org/portugal/media/1296/file/CRC_portuguese.pdf
- UNESCO. (2009a). *Diretrizes sobre a educação intercultural*.
- UNESCO. (2009b). Investir na diversidade cultural e no diálogo intercultural: Documento de política geral da UNESCO. Edições UNESCO.
- Vasconcelos, T. (2000). *MEM: Movimento da Escola Moderna – um percurso de formação e transformação*. Ministério da Educação.
- Vieira, R. (2011). *Educação e Diversidade Cultural*. Notas de Antropologia da Educação.

- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
- Vygotsky, L. S. (1991). *A construção do pensamento e da linguagem* (Trad. J. C. Oliveira). Martins Fontes. (Obra original publicada em 1934)
- Vygotsky, L. S. (2007). *A formação social da mente: O desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. Martins Fontes.
- Yin, R. (2005). *Estudo de Caso. Planejamento e Métodos*. Porto Alegre: Bookman.
- Zeichner, K. M. (1993). *A formação reflexiva de professores: ideias e práticas*. Educa.

ANEXOS

| " | | | " |

ANEXO A
Roteiro Ético

| | ' ' | | ' ' |

Tabela 4*Roteiro Ético*

Princípios éticos e deontológicos (Tomás, 2011)	Prática Profissional Supervisionada I (dados)	Princípios para uma ética Profissional (APEI, 2011)
<p>1. Objetivos do Trabalho</p>	<p>Tomás (2011) defende a importância de explicitar os objetivos do trabalho a todos os envolvidos, garantindo que este é “um passo fundamental numa ética democrática” (p.160). Deste modo, desde o meu primeiro dia que me mostrei disponível e garanti que todos aqueles com quem ia conviver durante este período, tivessem consciência dos pressupostos da minha presença.</p> <p>Apresentei-me desde o primeiro dia a todas as pessoas com quem ia conviver, famílias, crianças e equipa educativa, criando uma carta de apresentação para as famílias e apresentando-me às crianças e equipa educativa através de conversas informais, que ocorreram presencialmente.</p> <p>Ao longo do período de estágio foi através de conversas informais com a equipa educativa que também partilhei os meus valores e crenças não só para a presente investigação como também para o meu futuro profissional.</p>	<p>No compromisso com as famílias:</p> <ul style="list-style-type: none"> - “Respeitar a família das crianças e a sua estrutura, valorizando a competência educativa das mesmas e colaborando de modo a que as crianças sintam que a família e a instituição estão ligadas no processo educativo.” (p.2) <p>No compromisso com a equipa de trabalho:</p> <ul style="list-style-type: none"> - “Respeitar os colegas de profissão e colaborar com todos os intervenientes na equipa educativa não discriminando qualquer colega.” (p.2) - “Trabalhar em equipa, promovendo uma relação de confiança, cooperação e uma prática reflexiva.” (p.2)
<p>2. Custos e benefícios</p>	<p>De acordo com Tomás (2011) quaisquer objetivos de uma investigação deverão ter em conta os benefícios e os custos da mesma para as crianças. Assim através da investigação que tenho vindo a realizar defini que iria sempre respeitar a individualidade de cada criança, respeitando o seu espaço e tempo, pelo que não considero que tenha existido qualquer tipo de custos.</p>	<p>No compromisso com as crianças:</p> <ul style="list-style-type: none"> - “Responder com qualidade às necessidades educativas das crianças, promovendo para isso todas as condições que estiverem ao seu alcance.” (p.1) - “Cuidar na relação educativa a gestão da “aproximação” e da “distância”, do respeito pela

	<p>Quanto aos benefícios da minha investigação considero que o grupo de crianças saiu beneficiado pois a mesma partiu de algo que acontecia no contexto e um dos objetivos era então implementar novas estratégias, que garantissem a integridade e respeitassem todas as crianças envolvidas em conflitos.</p>	<p>individualidade, sentimentos e potencialidades de cada criança utilizando o seu poder no sentido da autonomia de cada uma.” (p.1)</p> <p>- “Promover a aprendizagem e a socialização numa vida de grupo cooperada, estimulante, lúdica, aberta à comunidade.” (p.1)</p> <p>No compromisso com a equipa de trabalho:</p> <p>- “No caso de desvios graves na prática de colegas, alertar as pessoas implicadas, tendo sempre o cuidado de o fazer de forma sensível, colocando o interesse das crianças acima dos interesses individuais.” (p.2)</p>
<p>3. Respeito pela privacidade e confidencialidade</p>	<p>Os dados recolhidos ao longo da Prática Profissional Supervisionada I são única e exclusivamente utilizados para fins académicos, garantindo sempre que é utilizado sigilo profissional e o respeito pela privacidade de todos os envolvidos. Assim garanti que os nomes das crianças são representados pelas suas iniciais e relativamente à educadora cooperante e à auxiliar, refiro-me sempre dessa forma. Ao longo de todo o desenvolvimento do relatório e de todos os registos de observação garanto que será sempre protegida a entidade do envolvido.</p>	<p>No compromisso com as crianças:</p> <p>- “Respeitar toda a criança, independentemente da sua religião, género, etnia, cultura, estrato social ou com necessidades educativas especiais, incluindo-a e promovendo e divulgando os seus direitos consignados na Convenção Internacional.” (p.1)</p> <p>- “Respeitar a privacidade de cada criança e garantir o sigilo profissional.” (p.1)</p> <p>No compromisso com as famílias:</p>

		<p>- “Manter sigilo relativamente às informações sobre a família (salvo exceções que ponham em risco a integridade da criança).” (p.2)</p> <p>No compromisso com a equipa de trabalho:</p> <p>- “Partilhar informações relevantes no seio da equipa dentro dos limites da confidencialidade.” (p.2)</p>
<p>4. Decisões acerca de quais as crianças envolver e quais excluir</p>	<p>Tomás (2011) defende que é necessário, para a investigação, perceber e justificar que crianças se vão envolver ou excluir da mesma, tendo em conta processos de seleção e a vontade das mesmas em participar.</p> <p>Assim sendo, de acordo com a problemática da minha investigação- “As interações adulto-criança na gestão de conflitos” - procedi à observação e à reflexão de todo o grupo de crianças, e compreendi que iria selecionar quatro crianças, duas do sexo feminino e duas do sexo masculino.</p> <p>Esta seleção ocorreu tendo em conta as idades e a maior predisposição das crianças para exploração de momentos propostos por mim. Ainda assim nunca deixei de interagir e incluir as restantes crianças nas atividades propostas, bem como na implementação de estratégias relacionadas com o tema.</p> <p>É importante referir que sempre que as crianças demonstrarem vontade em não participar numa proposta relacionada com a investigação, irei respeitar a sua vontade.</p>	<p>No compromisso com as crianças:</p> <p>- “Encarar as suas funções educativas de modo amplo e integrado, na atenção à criança na sua globalidade e inserida no seu contexto.” (p.1)</p> <p>- “Responder com qualidade às necessidades educativas das crianças, promovendo para isso todas as condições que estiverem ao seu alcance.” (p.1)</p> <p>- “Procurar uma atitude interior que tenha em conta valores claramente assumidos e uma conduta que reúna atenção, respeito e confiança nos outros.” (p.2)</p> <p>- “Assumir a sua profissão procurando uma articulação dialógica entre o eu pessoal e o eu profissional.” (p.2)</p>
<p>5. Planificação e definição dos</p>	<p>Desde o início da Prática Profissional Supervisionada I que fiz questão de dialogar com a equipa educativa sobre os meus valores, crenças, objetivos e forma de estar com as crianças, procurando sempre estabelecer com a mesma uma</p>	<p>No compromisso com as famílias:</p> <p>- “Promover a participação e acolher os contributos das famílias, aceitando-as como parceiras.” (p.2)</p>

<p>objetivos e métodos de investigação</p>	<p>relação cooperativa. Ao longo do tempo, fiz sempre questão de integrar a equipa no meu plano de ação, bem como nos objetivos e métodos de investigação que defini.</p> <p>Quanto às famílias tive a oportunidade de me apresentar através da carta de apresentação exposta no exterior da sala, bem como de forma presencial em momentos de acolhimento das crianças, onde a educadora cooperante fazia questão de mencionar “esta é a nossa estagiária e vai fazer parte da nossa equipa até junho”. As conversas informais que foram ocorrendo deram-me oportunidade de ir explicando aos pais quais os objetivos ao conviver diariamente com os seus filhos.</p>	<p>- “Disponibilizar-se para dar apoio e reunir individualmente ou em grupo com as famílias, tendo em conta as condicionantes e os horários destas.” (p.2)</p> <p>No compromisso com a equipa de trabalho:</p> <p>- “Colaborar com a entidade empregadora, fazendo apelo ao diálogo franco e à razoabilidade, não pactuando com situações ilegais ou que não se coadunem com a garantia dos interesses das crianças ou com as exigências éticas.” (p.2)</p>
<p>6. Consentimento informado</p>	<p>Ao iniciar o percurso na organização socioeducativa considerei desde logo importante apresentar-me às famílias, e por isso também a pedido da coordenadora pedagógica da instituição elaborei uma carta de apresentação às famílias (cf. Anexo B Carta de Apresentação às famílias). Para além desta carta de apresentação foi elaborado um consentimento informado (cf. Anexo C Consentimento informado para registos fotográficos), que explicava as técnicas de recolha de dados audiovisuais, este consentimento foi também ele afixado à entrada da sala e foi pedido aos pais que aceitassem que o assinassem.</p> <p>No protocolo de Consentimento Informado deixei claro que iria sempre garantir a ocultação de dados da criança, mesmo quando esta permitisse ser fotografada, assim garanti que a vontade da criança é sempre respeitada e que independentemente de tudo, nunca seria fotografada contra a sua vontade, tal como Tomás (2011) afirma:</p>	<p>No compromisso com as crianças:</p> <p>- “Respeitar toda a criança, independentemente da sua religião, género, etnia, cultura, estrato social ou com necessidades educativas especiais, incluindo-a e promovendo e divulgando os seus direitos consignados na Convenção Internacional.” (p.1)</p> <p>- “Responder com qualidade às necessidades educativas das crianças, promovendo para isso todas as condições que estiverem ao seu alcance.” (p.1)</p> <p>- “Respeitar a privacidade de cada criança e garantir o sigilo profissional.” (p.1)</p> <p>No compromisso com as famílias:</p>

	<p>O relacionamento e trabalho com as crianças é hegemonicamente organizado em redor do princípio da protecção da criança, da ideia que ela é especialmente vulnerável por causa da sua “imaturidade” e que precisa e merece a protecção e controlo do adulto. (p.165)</p> <p>Elaborei ainda um protocolo de consentimento informado relativamente ao portefólio da criança.</p>	<p>- “Manter sigilo relativamente às informações sobre a família (salvo excepções que ponham em risco a integridade da criança).” (p.2)</p>
<p>7. Uso e relato das conclusões</p>	<p>Na conclusão da investigação considero então importante partilhar com todos os envolvidos as conclusões que retirei da mesma, assim pretendo partilhar com a equipa educativa e com as famílias, as minhas conclusões.</p> <p>Quanto às crianças envolvidas pretendo que ao longo de toda a prática vão aprendendo estratégias para saberem gerir da melhor forma os conflitos que têm entre pares e também que melhorem os momentos de partilha sem que sejam causados conflitos.</p>	<p>No compromisso com as crianças:</p> <ul style="list-style-type: none"> - “Responder com qualidade às necessidades educativas das crianças, promovendo para isso todas as condições que estiverem ao seu alcance.” (p.1) <p>No compromisso com as famílias:</p> <ul style="list-style-type: none"> - “Promover a participação e acolher os contributos das famílias, aceitando-as como parceiras” (p.2) - “Disponibilizar-se para dar apoio e reunir individualmente ou em grupo com as famílias, tendo em conta as condicionantes e os horários destas.” (p.2) <p>No compromisso com a equipa de trabalho:</p> <ul style="list-style-type: none"> - “Partilhar informações relevantes no seio da equipa dentro dos limites da confidencialidade.” (p.2) - “Trabalhar em equipa, promovendo uma relação de confiança, cooperação e uma prática reflexiva.” (p.2)

<p>8. Possível impacto nas crianças, famílias ou equipa</p>	<p>“É fundamental que o investigador considere não somente o impacto provocado nas crianças envolvidas na investigação, mas também nos grupos mais alargados de crianças” (Tomás, 2011, p.166). Assim foi desde sempre claro para mim, tendo em conta os objetivos que defini para a investigação, que iria cooperar com todo o grupo de crianças, garantindo que existiam momentos de desenvolvimento e aprendizagem em diversas dimensões, garantindo sempre um clima de responsividade. Deste modo, considero que o impacto será positivo e que irei ajudar na promoção do desenvolvimento e na aprendizagem não só ao nível individual como também ao nível das relações sociais.</p> <p>Quanto às famílias e à equipa educativa penso que a investigação irá contribuir positivamente para ambos, uma vez que permiti sempre a cooperação de todos na investigação e fiz questão de garantir que aprendíamos todos em conjunto, famílias, equipa educativa e eu.</p>	<p>No compromisso com as crianças:</p> <ul style="list-style-type: none"> - “Respeitar toda a criança, independentemente da sua religião, género, etnia, cultura, estrato social ou com necessidades educativas especiais, incluindo-a e promovendo e divulgando os seus direitos consignados na Convenção Internacional.” (p.1) - “Responder com qualidade às necessidades educativas das crianças, promovendo para isso todas as condições que estiverem ao seu alcance.” (p.1) <p>No compromisso com as famílias:</p> <ul style="list-style-type: none"> - “Promover a participação e acolher os contributos das famílias, aceitando-as como parceiras.” (p.2) <p>No compromisso com a equipa de trabalho:</p> <ul style="list-style-type: none"> - “Colaborar com a entidade empregadora, fazendo apelo ao diálogo franco e à razoabilidade, não pactuando com situações ilegais ou que não se coadunem com a garantia dos interesses das crianças ou com as exigências éticas.” (p.2) - “Trabalhar em equipa, promovendo uma relação de confiança, cooperação e uma prática reflexiva.” (p.2)
<p>9. Informação às crianças e</p>	<p>O’Kane (2005, citado por Tomás, 2011) defende que um processo de investigação deve ser claro para todos os envolvidos. Assim desde o início que considerei as</p>	<p>No compromisso com as famílias:</p>

<p>adultos/as envolvidos/as</p>	<p>trocas e partilhas de informação com a equipa educativa e famílias bastante importantes fossem através de conversas informais ou através de documentos escritos, garantindo que todos estavam a par da investigação.</p> <p>Importante referir que em todas estas trocas de informação foram sempre mantidos os níveis de confidencialidade, respeitando todos os limites.</p>	<p>- “Promover a participação e acolher os contributos das famílias, aceitando-as como parceiras.” (p.2)</p> <p>No compromisso com a equipa de trabalho:</p> <p>- “Partilhar informações relevantes no seio da equipa dentro dos limites da confidencialidade.” (p.2)</p>
<p>10. Tratamento dos dados</p>	<p>Na conclusão da investigação e depois de ter finalizado o tratamento de dados recolhidos durante a Prática Profissional Supervisionada I, irei apagar todos os registos audiovisuais que tenha bem como todos os dados que possam referir-se às crianças, famílias ou equipa educativa, garantindo assim o anonimato das mesmas.</p>	<p>No compromisso com as crianças:</p> <p>- “Respeitar a privacidade de cada criança e garantir o sigilo profissional.” (p.1)</p> <p>No compromisso com as famílias:</p> <p>- “Respeitar a família das crianças e a sua estrutura, valorizando a competência educativa das mesmas e colaborando de modo a que as crianças sintam que a família e a instituição estão ligadas no processo educativo.” (p.2)</p>

ANEXO B

Guião entrevista
educadora cooperante

| ' ' | | ' ' |

Guião de Entrevista

Destinatárias: Educadora de Infância

Objetivos:

- Conhecer o papel do/a educador/a de infância nas práticas do Movimento da Escola Moderna.
- Caracterizar o Movimento da Escola Moderna e compreender a sua presença na organização socioeducativa.
- Compreender a conceção de criança, nas práticas educativas do Movimento da Escola Moderna, segundo o/a educador/a cooperante.
- Compreender a conceção do/a educador/a cooperante relativamente à integração de crianças de diferentes culturas e línguas.

Nota:

A informação recolhida na entrevista servirá para a caracterização e para a investigação da Prática Profissional Supervisionada II.

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">• Legitimar a entrevista;• Motivar a entrevistada.	<ul style="list-style-type: none">- Esta entrevista tem como objetivo a obtenção de informação acerca do Movimento da Escola Moderna, nomeadamente conhecer a conceção que a educadora cooperante tem, de criança nas práticas educativas do modelo, bem como compreender a sua conceção na integração de crianças de diferentes culturas e línguas;- O seu caráter é confidencial e o anonimato dos dados é garantido;- Pedir autorização para gravar áudio;- Informar devolução das transcrições.	
B. Definição do perfil do/a entrevistado/a	<ul style="list-style-type: none">• Conhecer o percurso profissional da educadora	<p>B1. Que formação tem nesta área profissional? B2. É educadora de infância há quanto tempo? Já exerceu funções de educadora em que valências? B3. Pode partilhar um pouco do seu trajeto profissional? (Em que sítios trabalhou, como decorreram essas experiências.)</p>	

		B4. Fale-me do seu percurso nesta organização socioeducativa.	
C. Abordagem Pedagógica	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar os princípios pedagógicos seguidos pela educadora. 	<p>C1. Já contactou com quais modelos pedagógicos na sua prática?</p> <p>C2. Qual considera ser o mais benéfico a longo prazo, para as crianças?</p>	- Quais as suas preferências?
D. Trabalho em equipa	<ul style="list-style-type: none"> • Relações e interações entre atores; • Compreender como é realizado o trabalho em equipa. 	<p>D1. Como são as relações e interações entre agentes educativos?</p> <p>D2. As educadoras da organização socioeducativa trabalham em cooperação?</p>	<p>- Existe trabalho colaborativo? Como é a comunicação? Processos e dificuldades?</p> <p>- O trabalho em equipa é uma mais-valia? Para quê? Para quem?</p>
E. Relação com as Famílias	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer a participação das famílias das crianças no jardim de infância; • Conhecer as estratégias utilizadas pela educadora e pela organização socioeducativa de modo a promover o contacto com as famílias e entre famílias 	<p>E1. Como funciona a comunicação entre a escola e as famílias?</p> <p>E2. Que tipo de envolvimento/participação têm as famílias na organização?</p> <p>E3. Quantas reuniões são realizadas com as famílias? Com que objetivo? Quem participa?</p> <p>E4. Potencialidades e dificuldades que tem nesta dimensão?</p> <p>E5. No âmbito do Movimento da Escola Moderna como é feito o envolvimento familiar?</p>	<p>- Que mecanismos e estratégias existem na organização? As suas?</p> <p>- Compreender o tipo de participação.</p> <p>- Compreender se as famílias têm possibilidade (tempo, espaços e mecanismos) para participarem na vida educativa das crianças.</p>
F. Conceção e lugar da(s) criança(s) no jardim de infância	<ul style="list-style-type: none"> • Caracterizar concepções de criança e infância • Compreender e situar o(s) lugar(es) das crianças no jardim de infância, segundo as práticas do Movimento da Escola Moderna 	<p>F1. Como define criança?</p> <p>F2. Que lugar ocupa a criança no jardim de infância, na sua opinião?</p> <p>F3. No âmbito do Movimento da Escola Moderna qual é o papel que é atribuído à criança? E de que forma é vista a criança perante o adulto?</p> <p>F4. Como caracteriza o grupo de crianças com que trabalha atualmente?</p>	

<p>G. Integração de crianças de diferentes culturas e línguas</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Caraterizar a conceção da educadora na integração de diferentes culturas e línguas na sala de atividades 	<p>G1. Como é realizada/pensada a integração de crianças de diferentes culturas e línguas, na sua sala? G2. Que tipo de estratégias implementa para a integração das crianças que não têm a língua portuguesa como língua nativa? G3. Potencialidades e dificuldades que tem nesta dimensão?</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Compreender se as crianças são integradas no grande grupo. - Compreender se são aplicadas algumas estratégias específicas nesta integração.
<p>H. Movimento da Escola Moderna</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Caraterizar o Movimento da Escola • Conhecer o papel do/a educador/a nas práticas do Movimento da Escola Moderna • Percecionar a conceção da educadora, relativamente, aos benefícios do Movimento da Escola Moderna na integração de diferentes culturas e línguas 	<p>H1. Como caracteriza o Movimento da Escola Moderna? H2. Qual é o papel do educador nas práticas do Movimento da Escola Moderna? H3. De que forma o Movimento da Escola Moderna tem influência na integração de crianças de diferentes culturas e línguas? H4. Considera o Movimento da Escola Moderna um modelo pedagógico benéfico na integração de diferentes culturas e línguas? Se sim, porquê? E de que forma ocorre essa integração? H5. Quais são na prática as vantagens que este modelo tem perante os outros, nesta temática da integração de diferentes culturas e línguas?</p>	
<p>Conclusão da entrevista</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Finalizar a entrevista 	<ul style="list-style-type: none"> -De momento, recorda-se de algo mais que considere ser pertinente em relação aos aspetos abordados? - Obrigada pela sua disponibilidade 	<ul style="list-style-type: none"> - Confirmar se existe algo mais a acrescentar - Agradecer a disponibilidade

ANEXO C

Transcrição entrevista
educadora cooperante

| " | | " |

B. Definição do perfil da entrevistada

B1. Qual a sua formação nesta área profissional?

Então a minha formação, pronto eu fiz o 12ºano e depois entrei para a Escola Superior de Educação Maria Ulrich. Foi lá que fui muito feliz durante quatro anos...eu fui mesmo o primeiro ano de Bolonha, a sério.

B2. É educadora de infância há quanto tempo? Já exerceu funções de educadora em que valências?

Sou há 11 anos e já exerci em todas as valências, inclusive no berçário. Foi muito giro estar em berçário, na altura foi porque fui fazer uma substituição e tinha estado cinco anos só em pré-escolar, portanto foi assim um choque muito grande...e pronto houve assim alguns receios no início, porque o berçário é mesmo uma extensão da família e claro que nós em creche, na sala de 1 ano, na sala de 2 anos temos a questão do cuidar, mas no berçário há coisas mesmo muito pequeninas. É mesmo uma aprendizagem, o pôr soro, o fazer uma aspiração nasal, por recomendação, o pôr um supositório...não é a mesma coisa que dar o xarope à boca. Ter muito cuidado com os leites, com as águas e até mesmo, lembro-me de fazer a introdução da água, porque um bebé quando deixa de beber o leite materno ou o leite em pó, ou seja, quando faz a introdução alimentar... Pronto e portanto, são coisinhas muito específicas de introduções alimentares e de cuidados, que nunca tinha tido e nesse ponto de vista foi muito exigente. Depois no outro ponto de vista, que por acaso essa substituição, era numa instituição que valoriza o berçário e valoriza do ponto de vista pedagógico...porque é muito raro tu teres educadora no berçário nas instituições no geral, e isso foi bastante enriquecedor porque perceberes que um traulitar é mesmo importante, um cantar é mesmo importante, a estimulação corporal é extremamente importante e que tudo é uma aprendizagem e que tudo é uma experiência e portanto pedagogicamente há muito trabalho para fazer no berçário, que não é valorizado e que pronto, as instituições no geral põem duas técnicas de apoio para fazer com toda a qualidade a parte da rotina e do cuidar, mas há também uma componente pedagógica no berçário e isso em quase nenhum sítio as pessoas estão despertas para isso. E portanto foi uma experiência muito enriquecedora desse ponto de vista...foi pensar na potencialidade que há pedagogicamente no berçário.

B3. Pode partilhar um pouco do seu trajeto profissional? (Em que sítios trabalhou, como decorreram essas experiências.)

Então eu fiz o estágio profissional, pronto terminei o curso em julho...depois em outubro fiz o estágio profissional num colégio particular, mesmo perto de casa. Foi um estágio normal de 9 meses e depois o primeiro contrato de trabalho foi em outubro desse mesmo ano também, numa paróquia. Comecei numa sala de três anos, fui abrir a sala...aliás, fui abrir todo um edifício e portanto foi uma experiência muito dura, muito forte, porque foi mesmo abrir uma nova tutela, um novo edifício gigante e portanto eu fui uma das educadoras de início nesse projeto...e pronto foi assim muito duro fisicamente, não só mentalmente, mas fisicamente também foi muito duro. Foi muito duro por duas questões, primeiro pelo contexto, era um contexto carenciado, com muitas famílias carenciadas e portanto foi um desafio trabalhar com esse tipo de famílias e com essas crianças, se bem que eu acho que é a minha vocação, é trabalhar com esse núcleo e fascina-me muito o trabalho que realmente fazes, porque é um trabalho mesmo maternal, porque há famílias mesmo muito destruídas e que passam muito e quando digo passam, é passam fome, passam necessidade e tu recebes aquelas crianças todos os dias, sabendo que teve uma má noite, não teve higiene, comeu só disparates ou não comeu nada, pronto...portanto, é receber todos os dias estas crianças e estas famílias com muitos problemas, com muitas questões e com muitas necessidades, portanto é duro e foi duro nessa parte, pronto em que te apetece levar todas para casa e cuidares de todas à tua maneira e pronto, em que o bom lugar daquelas crianças é o tempo que estão ali contigo, porque é ali que vão comer uma refeição em condições, porque é ali que vão dormir uma sesta em paz, porque é ali que tu lhes podes dar afeto colo, individual e com um olhar penetrante na criança... pronto e isso está na base, quando tu tens crianças assim, tu queres é dar muito disto. Acaba por te preparar para tudo o resto, portanto foi uma grande escola esses cinco anos que eu estive na paróquia e eu sou a educadora que sou hoje, graças a esses cinco anos, não tenho dúvidas...seria outra educadora completamente diferente se não tivesse passado por aquilo. Depois a parte da dureza física foi porque fui abrir uma instituição, fui abrir um espaço novo e foi muito carregado...foi montagem de muitas salas, foi a organização de muitos espaços e materiais, foi burocraticamente, porque uma IPSS...nós temos muita papelada e temos um manual de qualidade gigante e portanto foi implementar tudo isso em termos de documentação e burocracia, de papel na instituição...conforme as salas foram abrindo, pronto e depois tens sempre problemas para resolver porque há um pai que não sei quê, há uma mãe que não dá...pronto, há muitos conflitos que tens de gerir, então foram cinco anos, assim muito fortes. E dentro desses cinco anos fui duas vezes coordenadora pedagógica e não gostei, porque me marcou muito negativamente em termos pessoais, porque foi mesmo intenso e uma coordenação pedagógica obriga-te tu também a teres...muita capacidade para gerir pessoas, adultos, para gerires uma equipa. Pronto e essa parte para mim foi a parte mais difícil, foi a mais complicada e era uma

instituição que exigia muito de nós nesse sentido, era e é uma instituição muito grande, portanto nós tínhamos cinco salas de creche e seis salas de pré-escolar, portanto multiplica isto vezes pessoas...e pronto à parte de toda a parte pedagógica, toda a parte de recursos humanos que tens de gerir, dentro de tudo o que isso acarreta, da equipa pedagógica que tens de gerir, mais parte pedagógica que tens de gerir não só na tua sala, mas com as pessoas com quem estás...sempre tive sala de pré-escolar, vinte e cinco crianças, pronto e entre outras coisas que para mim foram difíceis, mas não deixou de ser uma aprendizagem, obviamente.

B4. Fale-me do seu percurso nesta organização socioeducativa.

Entrei aqui na instituição para uma sala de um ano e tive a sorte, acho que fui das primeiras a ter a sorte de conseguir e de acompanhar um grupo da sala de um ano até aos cinco anos. Pronto e isso foi sair de um contexto como a paróquia, em que estava muito pesada e carregada, para aqui onde tive este privilégio foi incrível, porque acho que claro que todos os grupos são diferentes, claro que nós nos afeiçoamos e pronto todos os cinco anos é uma choradeira, pronto porque é o desvincular dos nossos meninos, que é mesmo assim...mas de facto esse grupo marcou-me mesmo muito e estes primeiros cinco anos de instituição foram muito gratificantes o facto de ter conseguido acompanhar o grupo desde a sala de um ano até aos cinco. E portanto já tinha toda uma bagagem de educadora, em termos de gestão de grupo, pedagogicamente e pronto aqui, o que me fascinou foi depois a parte da metodologia, coisa que eu já tinha começado...eu fiz a oficina do MEM, ainda estava na paróquia e portanto ainda consegui mudar na minha sala algumas coisas, por ter feito a oficina, mas depois quando chego aqui e vejo que tenho esta liberdade pedagogicamente, e que as coisas me fazem sentido trabalhar desta forma e foi incrível. Ainda bem que vim para aqui (risos).

C. Abordagem Pedagógica

C1. Já contactou com quais modelos pedagógicos na sua prática?

Eu na paróquia era metodologia de projeto e muito honestamente, era a metodologia de projeto que no fundo também nós fazemos aqui, que trabalhamos, portanto tem aqui algumas bases que nós também vamos aqui ao encontro, mas depois havia toda uma parte que era muito estereotipado. Lembro-me perfeitamente que o nosso mapa de presenças era por cores, a segunda-feira era laranja, à terça era roxo, à quarta era azul, pronto e marcavam com bolinhas ou com quadrados de coisas plastificadas, não havia nada dos instrumentos que utilizamos ao longo do dia...a participação em grupo era praticamente nula e então aí tínhamos uma coisa muito tradicional e trabalhávamos muito por temas, chegou o outono então temos que fazer, vem aí o

são martinho então temos de fazer, vem aí o natal e toda a instituição tem que rebentar...pronto portanto sempre foi tudo muito estreito e realmente quando faço a oficina, uma das primeiras coisas que me questionam...nós levámos instrumentos de como trabalhávamos na sala e eu lembro-me que levei o mapa de presenças que eu usava, eu fiquei escandalizada com as questões que me fizeram sobre isso, o que me fizeram refletir sobre uma coisa tão banal hoje em dia, que é uma criança chega e vai marcar a sua presença. Já para não falar do modo como tinha organizada a sala, nada estava à mostra, nada estava à disposição, e depois consegui mudar muito essa parte. Consegui mudar muito essa parte dos instrumentos e a organização da sala também consegui mudar muito, pronto e isto foi graças também à oficina que fiz e depois vir para aqui e aprender e absorver mais esse modo de trabalhar, pronto foi muito bom.

C2. Qual considera ser o mais benéfico a longo prazo, para as crianças?

Sem dúvida que acho que o movimento da escola moderna, acho que enquadra e que nos dá liberdade para ir ao encontro de outras, também não considero que seja um quadrado fechado. Acho que faz muito sentido esta importância da democracia em grupo, do modo como eles comunicam, o modo como eles desenvolvem a capacidade de comunicar e a autonomia...pronto, mas acho que somos abertos e que há liberdade para explorar essências de outras coisas que...ou seja, não é fechado e acho interessante porque as coisas se enriquecem assim e traz mais benefícios.

D. Trabalho em equipa

D1. Como são as relações e interações entre agentes educativos?

Eu acho que temos uma boa equipa pedagógica...acho que fundamentalmente é importante termos boas pessoas, mais do que boas profissionais é boas pessoas e isso é que faz uma casa. Acho que pedagogicamente...depois acho que aprendemos muito umas com as outras e eu acho que não há, pelo menos eu não sinto isso, não há cada uma no seu espaço, no seu quadrado...acho que não tem de haver constrangimentos em perguntar- “Olha eu por exemplo tenho imensas dificuldades ainda na introdução do mapa de atividades. Como é que fazes? Como é que introduzes? Quais são os códigos? Como é que eles conseguem se organizar e marcar as bolinhas de quando já fazem, quando estão a fazer?”- pronto eu acho que nós temos liberdade para dizer olha não estou a conseguir fazer isto, isto parece que a mim não me faz sentido, o que é que achas...portanto, e há esta partilha e tenho realmente pena de não haverem mais momentos em que no nosso quotidiano, no nosso dia-a-dia, na nossa rotina, não consigamos fazer isso com tanta regularidade, que é sentarmos numa mesa e vamos falar sobre isto, porque de facto temos o contra-relógio,

temos o relógio contra nós...nem sempre está a favr, mas pronto acho que independentemente disso, acho que temos uma boa equipa para desconstruir na hora de almoço, num momento em que “olha espera só um bocadinho, vou ali à sala da colega, porque eu tenho esta dúvida” e acho que as portas estão abertas, umas das outras. Ainda que não tenhamos com tanta regularidade momentos para desconstruir coisas e para nos questionarmos e ouvir a opinião umas das outras, acho que temos muito boas relações que nos permitem “espera aí que eu já venho, preciso de perguntar isto” ou “espera aí que eu já venho, porque preciso desta opinião”. Isso faz uma boa equipa

D2. As educadoras da organização socioeducativa trabalham em cooperação?

Trabalham sim.

E. Relação com as Famílias

E1. Como funciona a comunicação entre a escola e as famílias?

Diariamente, acho que apesar de termos um horário em que os pais não podem entrar, acho que também somos sensíveis a isso e quando percebemos que há famílias que precisam de mais ou que há um início de ano letivo e que nós precisamos de estar mais presentes. Acho que há esse esforço para dar colos a quem está mais ansioso. Pronto, isso também é dos anos de experiência e da nossa sensibilidade de percebermos também se aqueles pais precisam ou não. E, portanto, acho que aí funcionamos diariamente, quer mais de manhã ou mais à tarde E a classroom é uma mais valia para darmos o feedback geral e coletivo de como foi a nossa semana, acho que contamos uma boa história à sexta-feira e ilustramos com algumas fotografias para dar aqui esse feedback, pronto e sempre que os pais precisem ou precisarem há disponibilidade para isso.

E2. Que tipo de envolvimento/participação têm as famílias na organização?

Eu acho que sempre que nós os convidamos para alguma coisa, acho que há uma adesão sempre muito forte. Uma das coisas que nunca tínhamos feito foi o lanche do Magusto, por exemplo, e a escola encheu-se. Este ano a direção quis celebrar o aniversário e o colégio encheu, e acho, realmente, que isto faz falta, ou seja, faz falta aos pais...nós percebemos que eles ficam felizes de vir, porque não é um momento formal, é um momento para estarmos e isso é bom, não é? A pessoa sai daqui com dores nas bochechas de tanto rir, de gargalhar, de conversar com os pais...é nestes momentos em que se estreitam mais as relações, mais do que no dia-a-dia. Porque no dia-a-dia, os pais não têm tempo e nós também estamos aqui para acolher as crianças, portanto, são sempre nestes pequenos momentos que nós enquanto escola devemos proporcionar...Sinto que

aqui o Covid...quer dizer também não é desculpa para tudo e neste momento já não é desculpa para nada, mas acho que ficámos todos aqui com umas barreiras e que agora sim nós sentimos que está a voltar ao normal. Virem fazer um lanche de Magusto, recebermos os pais na escola para um aniversário...pronto, criar e ter momentos assim, momentos de comunidade escolar e a comunidade escolar não é só docentes e não-docentes, é mesmo as famílias, porque elas fazem parte da comunidade envolvente. Pronto, e depois temos, obviamente, coisas mais restritas que é quando temos as manhãs em família, e que há esse espaço para eles virem, para estarem uma manhã connosco a fazer, e eu acho que isso também é das coisas mais incríveis que nós fazemos aqui no colégio, é dar essa oportunidade também a que eles venham.

E3. Quantas reuniões são realizadas com as famílias? Com que objetivo? Quem participa?

Portanto, temos a primeira reunião de abertura de ano letivo e depois temos trimestralmente, no fim de cada trimestre, as reuniões individuais com os pais, que normalmente fazem questão de vir, mas quando não fazem fazemos nós, porque, por exemplo, tenho famílias que não marcam no primeiro trimestre, não marca no segundo, mas secalhar vamos terminar o ano, acho que é importante. Pronto, é importante mostrar essa importância...porque eles chegarem todos os dias bem a casa não é suficiente. Eu, não é ser desagradável, mas eu acho que os pais têm que ter noção que é uma obrigação deles e é uma obrigação porque lá está na entrega diária é muito pontual, “sim, ele tem estado bem.”, contas uma piada, um momento, um pormenor ou uma preocupação que te esteja a inquietar, mas sei lá há tanta coisa para dizer que não pode ser em momentos assim, tem de ser em momentos em que possas estar a olhar para a família, olhos nos olhos e falar da criança.

E4. Potencialidades e dificuldades que tem nesta dimensão ?

O que eu acho que às vezes é difícil é quando nós temos uma certa preocupação e do lado da família não existe o entendimento que nós temos, ou seja, quando não falamos a mesma língua, quando não estamos em sintonia e focados no mesmo. Por acaso, tenho agora um caso desses em mão, eu tenho certas preocupações, a família também tem as preocupações, mas eu escolho um caminho e a família escolhe outro, eu acho que isto é das coisas mais difíceis, quando tu tens realmente essa preocupação, tu queres fazer esse trabalho e depois também tens que virar-te para a família e tentar perceber qual é o foco, qual é a prioridade da família, porque é que não estão a falar a mesma língua que eu. E isso às vezes cria um bocadinho de impaciência...irrita-me um bocadinho quando eu estou preocupada e ok estou preocupada, sei perfeitamente que o caminho é isto, e depois do outro lado está a família, em que tem e está aflita até com as mesmas questões,

mas que depois põe os pés pelas mãos e não aceita. E isso a mim às vezes...e agora como estou com uma questão particular nesse sentido, fico...a comunicação fica porque não estamos alinhados. E quando tu não consegues isso, sem dúvida que a criança sem prejudicada, não tenho dúvida.

E5. No âmbito do Movimento da Escola Moderna como é feito o envolvimento familiar?

Acho que é muito aquilo que fazemos. Secalhar atualmente há escolas que conseguem que os pais entrem e que estejam mais tempo dentro da escola, mas pronto aí acho que é mesmo uma questão de dinâmica e de logística, nós não conseguimos ter segurança e qualidade porque já são mesmo muitas crianças. Eu refiro-me a isto mais por não deixarmos os pais entrarem à tarde, mas o que é facto é que se isso acontecesse, nós não iríamos estar com atenção no resto das crianças que temos e que temos de estar a olhar, porque há um que cai, há que precisa de ajuda. Teríamos de restringir mais o exterior ou ter mais recursos humanos, de facto essa parte é secalhar a parte que sentimos mais enquanto colégio e facto, acho que também as famílias o sentem. Não vou estar a ser hipócrita e a dizer que não sentem, porque sentem. Mas é mesmo por uma questão de segurança porque com as atividades extracurriculares a acontecerem, nós termos que os preparar e tudo mais, nós não conseguimos ter pessoas para estar a tratar disso, de recreios e estar a tratar de entregas e falar com pais, porque é normal, porque o acolhimento da manhã é sempre diferente do da tarde. O acolhimento da manhã é muito mais rápido, porque todos estão com pressa para irem trabalhar e no acolhimento da tarde já não, não é? Todos têm tempo para ficar, e isso é legítimo e é tão bom...e era bom, obviamente que se conseguisse dar, mas tínhamos que fazer outras coisas, para que com qualidade conseguirmos fazer isso.

F. Conceção e lugar da(s) criança(s) no jardim de infância

F1. Como define criança?

Eu defino criança como espontaneidade, alegria, gargalhada pura, brincadeira...conversa de pensamento alargado, sem tabu, é a espontaneidade. É a espontaneidade do pensamento, a espontaneidade da gargalhada, a espontaneidade de reação...é para mim, criança é espontaneidade.

F2. Que lugar ocupa a criança no jardim de infância, na sua opinião?

Que lugar...tem de ser feliz, porque o jardim de infância é mesmo isso, é termos as crianças num jardim, e quando tu estás num jardim tu estás a usufruir do jardim e daquilo que ele tem, das relações que o jardim te dá também e, portanto, ser criança no jardim de infância é mesmo isto.

É estar num jardim de infância, de crianças...em que podes usufruir do jardim, do espaço e das relações.

F3. No âmbito do Movimento da Escola Moderna qual é o papel que é atribuído à criança? E de que forma é vista a criança perante o adulto?

Eu acho que essencialmente é democrático, um ser cooperante...mesmo em relação ao adulto. Eu acho que estas duas coisas andam completamente de mãos dadas e nós precisamos que as crianças consigam comunicar, nós precisamos que adultos consigam comunicar...hoje em dia a comunicação falha muito e é uma skill muito importante. Tu dares a tua opinião, saberes dar a tua opinião, não é impor...é que depois aqui são duas coisas diferentes. Saberes expor o teu ponto de vista com humildade, com respeito e é muito isto que nós trabalhamos aqui. É aprende a comunicar em tudo, seja num projeto, seja numa comunicação, mas também quando tens que gerir um conflito e isto a comunicação está em todo o minuto, em muitas coisas da nossa vida, no nosso dia-a-dia e depois é a cooperação, eu acho que a cooperação hoje em dia tem de ser; é a empatia, não podes olhar, ver e ser indiferente àquilo que estás a ver. Para mim é completamente surreal acontecer isto, mas isto também é um princípio, não é só porque é o MEM. Esta questão da empatia, de seres...não é só o ser empático, é também teres compaixão, porque ter compaixão é uma coisa muito forte, seres uma pessoa que tenha compaixão...e eu acho que hoje em dia isto falha muito, muito mesmo!

F4. Como caracteriza o grupo de crianças com que trabalha atualmente?

Caraterizo o meu grupo de crianças por ser um grupo com muitas capacidades motoras, pronto, eles são competitivos, eles são muitos rapazes e isso nota-se sempre num grupo...a questão da competição, a questão do físico. É uma coisa que eu sinto e já estão melhores e tiveram um crescimento em relação a isso, mas não era um grupo nada empático, nada, daquilo que eu exijo e isso fez-me muita impressão ao início. Eu acho que eles agora já estão um bocadinho melhores, mas ainda assim é uma luta diária, esta questão da empatia, da sensibilidade pelo outro, da compaixão, de parar e fazer, não é parar e ficar a olhar ou seguir a minha vida, porque não é comigo. Era um grupo muito assim e isto é uma coisa que tu trabalhas muito já na creche, porques os 2 anos aqui são basilares, porque na creche obviamente, que ainda não tens, mas comesças a ter o sentido de grupo...comesças a ter, atenção, porque ainda é creche e creche é individual. Sabemos todas isso, mas é uma idade em que tu afirmas muito “não faz isso ao amigo”, “não se bate”, “não se morde”, “não se puxa”, “não se tira, tens de pedir”, não é? E isto é olhar para o outro. Os 2 anos é sair, é o início do sair do egocentrismo para nós começarmos a perceber que existe o outro

e isto tem que acontecer nos 2 anos. Não pode ser para depois, para depois já é tarde e já é mesmo tarde. Os 2 anos são basilares em muita coisa e isto é uma delas, portanto o começarmos a descentrarmos de nós próprios para olhar quem está ao nosso lado e para não sermos indiferentes, é por isso que é muito giro quando eles começam a falar, não é? E começam a fazer queixinhas, porque eles já fazem, apontam e dizem. E isto é muito giro tu veres nos 2 anos a acontecer, é sinal que já não estou tão virada para mim e começo a olhar para quem está a mandar tudo para o chão, quem não está a arrumar, quem está a bater no outro, quem está a puxar o brinquedo ao outro e isto é extremamente importante de se começar a ver nos 2 anos e a trabalhar nos 2 anos.

G. Integração de crianças de diferentes culturas e línguas

G1. Como é realizada/pensada a integração de crianças de diferentes culturas e línguas, na sua sala? Acontece de forma natural ou é efetivamente algo pensado?

Penso de forma diferente, até porque pela primeira vez em três anos tive aqui um boom de crianças estrangeiras e isso para mim foi uma grande preocupação, porque são crianças que nem falavam inglês, ou seja, quando vêm russos, quando vêm crianças ucranianas...não falam inglês e portanto, nem sequer uma língua minimamente comum, tu tens para usar, não é? E acho que muito honestamente, não tens o inglês, mas tens a linguagem corporal e essa é transversal a qualquer sítio do mundo, porque um colo é um colo igual em todo o sítio, um abraço, um beijinho, um conforto, um sorriso, portanto se tu não tens uma linguagem oral, podes não ter uma linguagem oral comum, mas tens uma linguagem corporal que é transversal e é esmagadora no acolhimento destas crianças. O colo, o abraço apertado, o toque. E recebi tudo isto logo ao início, porque é uma coisa tão inata...o olhar, o olhar diz tanta coisa e é extraordinário isto. São adaptações difíceis, não vou dizer que é fácil, mas acho que depois o afeto, o colo acaba por ser esmagador nesta... O primeiro a chegar é sempre o que sofre mais sem dúvida, porque conforme tu tens mais, mesmo os outros ficam mais desportos para também acolher, para também se dirigirem...

G2. Potencialidades e dificuldades que tem nesta dimensão?

A dificuldade, obviamente, que é a língua, mas eu acho que depois, facilmente, eu acho que se quebra a barreira...não é um problema para mim. Não faço disso um problema, por exemplo, em termos de cultura alimentar para mim é muito mais um problema. É muito difícil as questões alimentares...porque tento perceber o que é costume culturalmente, mas depois também te deparas com o que é costume aqui e se nós aqui temos o hábito de comer sopa...não posso não dar a essa criança. O que é que vou fazer? Vou dar menos, obviamente, até ser também um hábito para ela, mas sim vou dar menos, vou ter mais atenção, vou dar mais mimo, não é? Vou dar mais passada,

não com tantos verdes, contorno por aí. Chegar até às famílias é mais difícil, porque depois em casa têm as opções deles, pronto e às vezes...pronto. Se fôssemos discutir alimentação (risos)... acho que hoje em dia, não sei porquê, mas continua a não se dar o foco para uma alimentação saudável...acho que têm dificuldade, mesmo até quem não é estrangeiro, mesmo até nos dias de hoje há muita dificuldade dos pais introduzirem produtos alimentares de qualidade e saudáveis. Eu no outro dia estava a falar e devia ser considerado negligência...famílias que têm acesso a informação e que sabem hoje em dia o que é que o açúcar faz numa criança. Claro que todos nós vamos comer açúcar, atenção. Não é por aí, mas depois não fazer esforço para dar uma sopa de legumes, para dar uma fruta inteira, para dar vegetais e acho mesmo que devia ser considerado negligência.

H. Movimento da Escola Moderna

H1. Como caracteriza o Movimento da Escola Moderna?

Caraterizo o movimento por um movimento que respeita a individualidade da criança, acho que fazemos esse caminho e esse esforço por isso acontecer mesmo na realidade, ou seja, não ficar só uma coisa bonita dita e escrita em papel, e que respeitamos a sua individualidade, a sua aprendizagem, o seu ritmo, porque não trabalhamos de uma forma tradicional e trabalhamos de uma forma diversificada e portanto quando trabalhas a diversidade, trabalhas obviamente a individualidade da criança e para mim, chegar todos os dias aqui e perguntar o que é que eles querem fazer é só incrível.

H2. Qual é o papel do educador nas práticas do Movimento da Escola Moderna?

É mediador e cooperante.

H3. De que forma o Movimento da Escola Moderna tem influência na integração de crianças de diferentes culturas e línguas?

Ajuda-me muito, porque acaba por me dar liberdade para que els próprios também sejam livres de serem observadores, de se apropriarem da rotina e daquilo que é feito, de perceberem que têm voz ativa no grupo, de perceberem que tudo o que podem dizer tem impacto...não só na vida deles, mas também na vida do grupo, na vida colectiva do grupo, na sala e portanto isto é uma mais-valia para quem chega e não sabe. Primeiro são muito observadores e depois a pouco e pouco vão percebendo que quaanndoo os coolegas falam há coisas que acontecem, quando eles falam. Porque depois isto é muito visual e eu acho que a primeira apropriação começa por aí, que é o eles observarem na comunidade do grupo e nas conversas em grande grupo, nas dinâmicas e nas

atividades e depois eu acho que eles próprios apropriam-se disso e começam por querer imitar e fazer igual, percebem que as coisas acontecem e que nós não deixamos a coisa cair, nós valorizamos e fazemos acontecer. Eu acho que isso é inacreditável.

H4. Considera o Movimento da Escola Moderna um modelo pedagógico benéfico na integração de diferentes culturas e línguas? Se sim, porquê? E de que forma ocorre essa integração?

Sim, se fosse o método tradicional...coitadinhos.

H5. Quais são na prática as vantagens que este modelo tem perante os outros, nesta temática da integração de diferentes culturas e línguas?

Porque lá está é esta questão de eles terem o tempo deles para se apropriarem mais dos momentos e para perceberem que realmente o adulto é atento a quem está a falar, a quem põe o dedo no ar, a quem fala, a quem diz, a quem faz, a quem mostra e eu acho que dentro deles, eles devem pensar “eles são importantes, então eu também vou querer ser importante”, eu acho que isto é mais de 50% da integração, porque o papel da criança é ativo na sua essência...em tudo. E tu tens o exemplo do M.P. quando trouxe uma história em russo, esse momento foi muito... e a felicidade dele em que ele já se tinha apercebido que os outros meninos traziam coisas e cada vez que traziam coisas, mostravam e falavam...na cabeça dele era “eles estão a mostrar qualquer coisa”...e no momento em que ele traz aquilo, porque também quer essa importância. Está tudo explicado...e os outros ficam também orgulhosos. Pronto e foi um livro em russo. Ou como o E., que quando foi ao Brasil trouxe tapioca, e aquelas coisinhas diferentes, para partilhar. E isto é dar espaço e é muito esta vivência de comunidade em grupo, de estarmos em grupo, virados uns para os outros, a roda e às vezes sermos o centro e outras vezes não, quando nos expomos oralmente, porque temos coisas para mostrar, temos coisas para contar. Acho que é um bocadinho isso.

ANEXO D

Análise categorial
entrevista educadora
cooperante

| | " | | " |

Tema	Categoria	Subcategoria	Unidades de Contexto
Perfil da Entrevistada	Formação Académica	-	“(...) eu fiz o 12ºano e depois entrei para a Escola Superior de Educação Maria Ulrich. (...)”
			“(...) eu fui mesmo o primeiro ano de Bolonha, a sério.”
	Percurso Profissional	Tempo de Serviço	“Sou há 11 anos (...)”
		Experiência nas valências	“(...) já exerci em todas as valências, inclusive no berçário.(...)”
		Experiência no berçário	“(...)o berçário é mesmo uma extensão da família (...)” “(...)É mesmo uma aprendizagem(...)” “(...)foi bastante enriquecedor porque perceberes que um traulitar é mesmo importante, um cantar é mesmo importante, a estimulação corporal é extremamente importante e que tudo é uma aprendizagem e que tudo é uma experiência e portanto pedagogicamente há muito trabalho para fazer no berçário (...)”
Contacto com realidades vulneráveis	“(...)era um contexto carenciado, com muitas famílias carenciadas e portanto foi um desafio trabalhar com esse tipo de famílias e com essas crianças, se bem que		

			eu acho que é a minha vocação, é trabalhar com esse núcleo e fascina-me muito o trabalho que realmente fazes, porque é um trabalho mesmo maternal, porque há famílias mesmo muito destruturadas e que passam muito e quando digo passam, é passam fome, passam necessidade e tu recebes aquelas crianças todos os dias, sabendo que teve uma má noite, não teve higiene, comeu só disparates ou não comeu nada, pronto... (...)”
		Experiência na presente organização socioeducativa	“(...)já tinha toda uma bagagem de educadora, em termos de gestão de grupo, pedagogicamente e pronto aqui, o que me fascinou foi depois a parte da metodologia (...) mas depois quando chego aqui e vejo que tenho esta liberdade pedagogicamente, e que as coisas me fazem sentido trabalhar desta forma e foi incrível. Ainda bem que vim para aqui (risos).”
Abordagem Pedagógica	Modelos Pedagógicos	-	“(...)fiz a oficina do MEM(...)” “(...)metodologia de projeto(...)”
		Mais benéfico para as crianças	“(...)o movimento da escola moderna(...)” “(...)Acho que faz muito sentido esta importância da democracia em grupo, do modo como eles comunicam,

			o modo como eles desenvolvem a capacidade de comunicar e a autonomia (...)"
	Movimento da Escola Moderna	Caraterização	<p>"Caraterizo o movimento por um movimento que respeita a individualidade da criança (...)"</p> <p>"(...)respeitamos a sua individualidade, a sua aprendizagem, o seu ritmo, porque não trabalhamos de uma forma tradicional e trabalhamos de uma forma diversificada (...)"</p>
		Papel do educador	"É mediador e cooperante."
		Envolvimento familiar	"Acho que é muito aquilo que fazemos. Secalhar atualmente há escolas que conseguem que os pais entrem e que estejam mais tempo dentro da escola, mas pronto aí acho que é mesmo uma questão de dinâmica e de logística, nós não conseguimos ter segurança e qualidade porque já são mesmo muitas crianças. (...)"
		A criança	"Eu acho que essencialmente é democrático, um ser cooperante...mesmo em relação ao adulto. (...)"
		Integração de diferentes culturas e línguas	<p>"(...)é esta questão de eles terem o tempo deles para se apropriarem mais dos momentos (...)"</p> <p>"(...)eu acho que isto é mais de 50% da integração, porque o papel da criança é ativo na sua essência...em tudo(...)"</p>

Relações Pedagógicas	Equipa Educativa	Interações	<p>“Eu acho que temos uma boa equipa pedagógica...acho que fundamentalmente é importante termos boas pessoas, mais do que boas profissionais é boas pessoas e isso é que faz uma casa. (...)”</p> <p>“(...)acho que aprendemos muito umas com as outras e eu acho que não há, pelo menos eu não sinto isso, não há cada uma no seu espaço, no seu quadrado (...)”</p> <p>“(...)Ainda que não tenhamos com tanta regularidade momentos para desconstruir coisas e para nos questionarmos e ouvir a opinião umas das outras, acho que temos muito boas relações (...)”</p>
	Famílias	Comunicação	<p>“Diariamente, acho que apesar de termos um horário em que os pais não podem entrar, acho que também somos sensíveis a isso e quando percebemos que há famílias que precisam de mais ou que há um início de ano letivo e que nós precisamos de estar mais presentes. Acho que há esse esforço para dar colos a quem está mais ansioso (...)”</p>

			“(…) a classroom é uma mais valia para darmos o feedback geral e coletivo de como foi a nossa semana(…)”
		Envolvimento/Participação	<p>“Eu acho que sempre que nós os convidamos para alguma coisa, acho que há uma adesão sempre muito forte. (…)”</p> <p>“(…)pronto, criar e ter momentos assim, momentos de comunidade escolar e a comunidade escolar não é só docentes e não-docentes, é mesmo as famílias, porque elas fazem parte da comunidade envolvente. Pronto, e depois temos, obviamente, coisas mais restritas que é quando temos as manhãs em família, e que há esse espaço para eles virem (…)”</p>
		Potencialidades e dificuldades	<p>“(…)é difícil é quando nós temos uma certa preocupação e do lado da família não existe o entendimento que nós temos, ou seja, quando não falamos a mesma língua, quando não estamos em sintonia e focados no mesmo (…)”</p> <p>“(…)E quando tu não consegues isso, sem dúvida que a criança sem prejudicada, não tenho dúvida.”</p>

Construção da Relação Pedagógica	A criança no jardim de infância	Definição de criança	“Eu defino criança como espontaneidade, alegria, gargalhada pura, brincadeira...conversa de pensamento alargado, sem tabu (...)”
		O lugar de criança	“(...)tem de ser feliz, porque o jardim de infância é mesmo isso, é termos as crianças num jardim, e quando tu estás num jardim tu estás a usufruir do jardim e daquilo que ele tem (...)”
	Integração de diferentes culturas e línguas	Como ocorre	“Penso de forma diferente(...)” “(...)tens a linguagem corporal e essa é transversal a qualquer sítio do mundo, porque um colo é um colo igual em todo o sítio, um abraço, um beijinho, um conforto, um sorriso, portanto se tu não tens uma linguagem oral, podes não ter uma linguagem oral comum, mas tens uma linguagem corporal que é transversal e é esmagadora no acolhimento destas crianças. (...)”
		Potencialidades e dificuldades	“A dificuldade, obviamente, que é a língua, mas eu acho que depois, facilmente, eu acho que se quebra a barreira...não é um problema para mim. Não faço disso

			um problema, por exemplo, em termos de cultura alimentar para mim é muito mais um problema (...)”
--	--	--	---

ANEXO E

Guião entrevista
coordenadora pedagógica

| ' ' | ' ' |

Guião de Entrevista

Destinatária: Coordenadora de jardim-de- infância

Objetivos:

- Conhecer as linhas orientadoras do Movimento da Escola Moderna
- Compreender a conceção de criança, nas práticas educativas do Movimento da Escola Moderna, segundo a coordenadora de jardim de infância
- Compreender a conceção da coordenadora de jardim de infância, relativamente, à integração de crianças de diferentes culturas e línguas

Nota:

A informação recolhida na entrevista servirá para a caracterização e para a investigação da Prática Profissional Supervisionada II.

Blocos de Informação	Objetivos específicos	Formulação de questões	Observações
D. Legitimação da entrevista e motivação do/a entrevistado/a	<ul style="list-style-type: none"> • Legitimar a entrevista; • Motivar o entrevistado. 	<ul style="list-style-type: none"> - Esta entrevista tem como objetivo a obtenção de informação acerca do Movimento da Escola Moderna, nomeadamente conhecer a conceção que a educadora cooperante tem, de criança nas práticas educativas do modelo, bem como compreender a sua conceção na integração de crianças de diferentes culturas e línguas. - O seu caráter é confidencial e o anonimato dos dados é garantido. - Pedir autorização para gravar áudio; - Informar devolução das transcrições 	
E. Definição do perfil do/a entrevistado/a	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer o percurso profissional da coordenadora de jardim de infância. 	B1. Qual a sua formação nesta área profissional? B2. Fale-me do seu percurso profissional. B3. Fale-me do seu percurso nesta organização	- Há quanto tempo exerce funções de coordenadora na organização socioeducativa?

		socioeducativa.	
C. Abordagem Pedagógica	<ul style="list-style-type: none"> Identificar os princípios pedagógicos seguidos pela coordenadora de jardim de infância. 	<p>C1. Já contactou com quais modelos pedagógicos na sua prática?</p> <p>C2. Qual considera ser o mais benéfico a longo prazo, para as crianças?</p>	- Quais as suas preferências?
D. Trabalho em equipa	<ul style="list-style-type: none"> Relações e interações entre atores; Compreender como é realizado o trabalho em equipa. 	D1. Como caracteriza as relações e interações entre a equipa educativa? As educadoras da organização trabalham em cooperação?	<p>- Existe trabalho colaborativo? Como é a comunicação? Processos e dificuldades?</p> <p>- O trabalho em equipa é uma mais-valia? Para quê? Para quem?</p> <p>- De que modo apoia a implementação do MEM?</p>
E. Relação com as Famílias	<ul style="list-style-type: none"> Conhecer a participação das famílias das crianças no jardim de infância Compreender a integração das famílias de diferentes culturas e línguas 	<p>E1. Como funciona a comunicação entre escola e famílias?</p> <p>E2. Que tipo de envolvimento/participação têm as famílias na organização?</p> <p>E3. O Movimento da Escola Moderna prevê algum tipo de envolvimento familiar?</p>	<p>- Que mecanismos e estratégias existem na organização?</p> <p>- Compreender o tipo de participação</p> <p>- Compreender se as famílias têm possibilidade (tempo, espaços e mecanismos) para participarem na vida educativa das crianças.</p>
F. Conceção e lugar da(s) criança(s) no jardim de infância	<ul style="list-style-type: none"> Caraterizar conceções de criança e infância Compreender e situar o(s) lugar(es) das crianças no jardim de infância, segundo as práticas do Movimento da Escola Moderna 	<p>F1. Como define criança?</p> <p>F2. Que lugar ocupa a criança no jardim de infância, na sua opinião?</p> <p>F3. No âmbito do Movimento da Escola Moderna qual a conceção de criança?</p>	

<p>G. Integração de crianças de diferentes culturas e línguas</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Caraterizar a conceção da coordenadora na integração de diferentes culturas e línguas na organização socioeducativa 	<p>G1. Como é realizada/pensada a integração de crianças de diferentes culturas e línguas, na organização socioeducativa?</p>	<p>- Compreender se são aplicadas algumas estratégias específicas nesta integração.</p>
<p>H. Movimento da Escola Moderna</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Caraterizar o Movimento da Escola • Conhecer qual a formação docente no Movimento da Escola Moderna • Percecionar a conceção da coordenadora, relativamente, aos benefícios do Movimento da Escola Moderna na integração de diferentes culturas e línguas 	<p>H1. Como caracteriza o Movimento da Escola Moderna? H2. De que forma o Movimento da Escola Moderna influencia na integração de crianças e famílias de diferentes culturas e línguas? H4. Considera o Movimento da Escola Moderna um modelo pedagógico benéfico na integração de diferentes culturas e línguas?</p>	
<p>Conclusão da entrevista</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Finalizar a entrevista 	<p>-De momento, recorda-se de algo mais que considere ser pertinente em relação aos aspetos abordados? - Obrigada pela sua disponibilidade</p>	<p>- Confirmar se existe algo mais a acrescentar - Agradecer a disponibilidade</p>

ANEXO F

Transcrição entrevista
coordenadora pedagógica

| ' ' | | ' ' |

B. Definição do perfil da entrevistada

B1. Qual a sua formação nesta área profissional?

A minha formação inicial é como educadora de infância pela Escola Superior de Educação Maria Ulrich. Acabei a minha formação em 1997, sou educadora de formação há 28 anos. Já exerci funções tanto na valência de jardim de infância, nos primeiros seis, sete anos da minha carreira, como na valência de creche. Eu estava precisamente, na valência de creche, numa IPSS, quando vim para cá, fui desafiada para este projeto e vim abrir o colégio, que abriu como sabes com a valência de creche.

B2. Fale-me do seu percurso profissional.

O meu percurso profissional foi interessante, portanto tive oportunidade de terminar a minha formação em junho e iniciar em setembro, logo a minha profissão, numa IPSS, com crianças de jardim de infância em grupos homogêneos e tive aí seis, sete anos, mais ou menos. Depois fui convidada para vir conhecer um projeto que estava no centro de Lisboa, muito perto aqui da nossa área, uma IPSS, também que ia abrir, com uma filosofia um bocadinho diferente, porque pertencia a uma associação de moradores, portanto já não tinha nada a ver com a igreja, não tinha aqueles valores católicos, nem tudo mais, mas tinha os valores humanos, portanto foi uma experiência muito muito interessantes, porque eu acompanhei toda a fase de abertura, ou seja, montagem do equipamento, era equipamento social, o recrutamento de pessoas e tudo mais e aí tive oportunidade de integrar uma equipa, que ia iniciar as suas funções, sendo que eu era a única educadora de infância já com experiência, portanto naquela altura com oito, nove anos de experiência. As minhas colegas tinham todas acabado a sua formação na Escola Superior de Educação, nesse ano letivo, portanto foi mesmo uma experiência muito interessante. E já lá estava há três, quatro anos quando fui convidada a vir conhecer este projeto, e vir falar com a diretora e foi muito interessante. E como já na altura era assim, a carreira remuneratória, das IPSS era muito diferente do ensino privado e eu acabei por aceitar este desafio de vir abrir esta creche, de ficar com funções de coordenação pedagógica da creche, portanto de apoio à direção técnica, isto em 2006.

B3. Fale-me do seu percurso nesta organização socioeducativa.

Esta é uma instituição privada, com fins lucrativos, portanto, não é uma IPSS. Eu entrei aqui como educadora de infância, na altura, o colégio ia abrir só com a valência de creche, e eu entrei como

educadora responsável pelo berçário, porque foi a sala que abriram naquele ano. Portanto, eu quando entrei estava disposta, disponível para ter uma sala de creche completamente heterogênea, portanto nós abrimos e anunciamos digamos assim, a escola muito em cima da hora e abrimos só com três crianças, todas em idade de berçário, portanto, eu estive cá a trabalhar desde o dia 1 de setembro, a minha auxiliar foi recrutada e veio estar comigo na última semana de setembro e nós abrimos no dia 3 de outubro, portanto o meu percurso inicia aqui, não é? Uma educadora de infância com a responsabilidade de fazer a ponte também com a diretora técnica, que na altura não iria ser funcionária da escola, portanto ela era educadora num outro colégio privado e naquele ano ela não estaria aqui, portanto viria então no ano seguinte. Acontece que na véspera de abrimos, esta pessoa tomou outra decisão e nós ficamos sem direção técnica e nesse momento foi-me pedido que temporariamente assumi-se a direção técnica, porque a escola não podia abrir sem uma e até porque tinha sido eu a fazer os contactos com os pais e a fazer as entrevistas, as anamneses, isso tudo, que tinham sido só três, mas pronto...e fui eu que organizei o regulamento interno, o plano de atividades, portanto essas coisas todas e pareceu-me que não seria nada descabido, naturalmente, eu não poderia dizer que não, porque sem a figura da direção técnica, nós não podíamos abrir. Portanto, assim foi, iniciei aqui como diretora técnica da creche a acumular funções no direto com uma sala de berçário, em janeiro desse ano, as crianças cresceram e fizeram 12 meses e iam entrar mais bebês, e achámos que também daria mais movimento à escola e abrimos mesmo a sala de 1 ano, e portanto, eu fui liderar essa sala. Entrou outra pessoa para o berçário e fiquei eu com outra pessoa, nessa sala, portanto terminámos o ano com quatro funcionárias, mas com oito, dez bebês, entre os 4 e os 19 meses. No ano seguinte então abriu outra sala e eu fui acompanhando esse grupo de crianças até que elas tinham idade para sair, portanto, completavam os três anos até dia 15 de setembro e saíam para ir integrar a valência de jardim de infância, noutra escola, porque nós não tínhamos. Dois anos depois e também a pedido de alguns pais, o colégio resolve organizar os seus recursos físicos, para proporcionar aqui a experiência de jardim de infância na escola, eu acompanhei tudo isso, fui eu que ajudei também a fazer o projeto ao nível pedagógico, ou seja, fizemos o estudo de viabilidade, essas coisas todas e organizou-se. Eu tinha muita perspectiva de ir abraçar a função de educadora de infância nessa primeira sala que iam ter, que também poderia ser heterogênea, mas não calhou...mas também cedo percebi que não ia ser uma boa ideia, uma vez que alguma coisa teria que descurar, portanto o meu último ano no direto em creche, já foi um ano assumidamente em que eu estava com o meu grupo, durante todas as manhãs e da parte da tarde entrava uma segunda auxiliar para apoiar a minha auxiliar, sendo que o gabinete da direção é mesmo em frente à sala de entrada, e portanto, aquilo que eu fazia nesse ano e os pais sabiam todos disso, acompanhava tudo e organizava tudo com elas,

portanto eu sinto que até estive quase sempre no direto, apesar de eu não os levantar, eu não acompanhar a higiene da tarde, não estar com eles no lanche, mas depois os pais chegavam e nós conversávamos ali um bocadinho e as coisas decorriam assim com muita normalidade. Agora, na perspectiva de abrir no ano seguinte a valência de jardim de infância, numa sala que estaria até bem constituída a nível de alunos, porque nós tínhamos duas salas de dois anos, e eu percebi que não...ainda por cima do ponto de vista físico, as salas seriam na parte de trás do edifício, não seria viável eu acumular a direção técnica que já tinha algum trabalho, porque já era o berçário, duas salas de 1 ano, duas salas de 2 anos e depois uma de jardim de infância, e ainda acompanhar a direção e toda a parte de apoio a nível de administração que eu precisava de fazer, não só do ponto de vista da área financeira como dos recursos humanos e tudo mais, portanto fui eu então que sugeri, ou melhor, eu pedi para ser eu a educadora da sala de jardim de infância, mas claro que preferiram ficar comigo na condição da direção pedagógica, que aí passámos a ter uma direção pedagógica e na mesma a direção técnica. E então foi recrutada uma educadora para vir abrir a valência, portanto. Uns anos volvidos, uns três, quatro anos, a direção resolveu dar continuidade ao projeto com a valência do 1º ciclo do ensino básico e aí, naturalmente, eu já não tinha qualquer tipo de formação e também não tinha muito conhecimento ao nível das práticas do movimento nessa valência, e portanto procurámos quem de direito, na altura, Clara Rolas, da Escola superior de Educação e pedimos-lhe que nos orientasse aí nesse projeto, ou seja, que nos indica-se alguém, que da sua competência técnica e da sua responsabilidade conseguisse organizar essa valência e dar continuidade ao projeto do colégio e assim surgiu uma professora, que veio então abrir o 1º ciclo e abriu um outro edifício do colégio, onde agora funciona o jardim de infância, aquele edifício abriu com a valência de 1º ciclo, também só tínhamos, uma sala, uma turma, que era heterogénea e transitámos também nesse ano a sala dos 5 anos para aquele edifício, na perspectiva de existirem mais interações e dinâmicas sociais entre as crianças dos 5 anos, 1º ano e 2º ano. Eu mantive-me na coordenação da creche e do jardim de infância, que era uma coisa que já fazia nos anos anteriores e mantive-me a fazer, se bem que dava sempre umas orientações à professora do 1º ciclo, no sentido da organização e da orientação na receção aos pais, da organização de documentos e de fazer a ponte com o ministério, também era eu que fazia, portanto eu estive sempre na retaguarda, mas mantive-me pessoalmente no edifício da creche, onde tinha o meu gabinete. Eu estava como diretora pedagógica, mas foi necessária existir uma direção pedagógica colegial, porque a lei assim o indica, portanto havendo dois edifícios tem que haver uma direção pedagógica em cada um deles. Quando começamos a falar sobre o projeto do 2º ciclo, as coisas começaram a mudar um pouco de figura e eu entretanto pela curiosidade na organização e gestão que o 1º ciclo sempre me deu, e pelo interesse que sempre tive, fui então fazer Mestrado em

Administração Escolar, na Escola Superior de Educação e com essa formação, a FCT reconheceu a parte curricular como formação especializada, e digamos que fiquei habilitada a fazer a gestão pedagógica e a estar na direção pedagógica, de mais do que nas valências de creche e jardim de infância, pude então abarcar a valência do 1º e 2º ciclos, se bem que não a docência de alunos, naturalmente não é? Pronto, então uns anos depois também abrimos o 2º ciclo com mais um edifício e com uma outra colega que também tinha formação em 1º e 2º ciclos, que já tinha estado conosco no 1º ciclo, portanto foi uma transição suave e muito interessante, porque ela está com outra colega a lecionar o 4º ano, de uma turma heterogénea, e passa para aqui com 16 alunos de 5º ano, e ela deixa de ser a professora do 4º e passa a ser a professora de matemática e ciências do 5º ano... contratámos outra professora para fazer o português e a história. E ela fica também com a direção de turma e a coordenação, portanto eramos assim um núcleo mesmo pequenino e muito interessante. Eu nessa altura já estava no edifício do 1º ciclo, portanto o meu gabinete já tinha mudado e fui acompanhando tudo isto, não vim logo para este edifício, porque tínhamos mais turmas no outro, mas fui acompanhando todo o processo, portanto fui gerindo as reuniões de pais, acompanhei os contactos e quando esta nossa colega resolve integrar outro projeto escolar numa escola internacional, houve necessidade que alguém com algum peso na escola tomasse conta da coordenação e foi aí que eu assumi essa coordenação, o que também não foi extraordinariamente difícil, mas foi desafiante do ponto de vista profissional, mas do ponto de vista de peso do trabalho não foi, porque eu conhecia os pais, eu conhecia os alunos. Foi feito o recrutamento de outros professores e foi basicamente de orientação, ou seja, se eu ia ter essa função, não fazia sentido nenhum eu estar afastada dos alunos, dos pais e das professoras, e foi nesse ano que mudei para aqui, para o gabinete onde estou agora. Este tem sido o meu percurso aqui, tenho hoje em dia a direção pedagógica colegial, ou seja, temos uma pessoa responsável em cada um dos edifícios, sendo que eu sou a presidente da direção pedagógica e tenho a ponte diretamente com a área da administração, da gestão financeira, da gestão de recursos humanos e tudo mais.

C. Abordagem Pedagógica

C1. Já contactou com quais modelos pedagógicos na sua prática?

C2. Qual considera ser o mais benéfico a longo prazo, para as crianças?

D. Trabalho em equipa

D1. Como caracteriza as relações e interações entre a equipa educativa? As educadoras da organização trabalham em cooperação?

Ali na escola as relações e interações entre os agentes educativos, os vários, e portanto educadores, professores, auxiliares de infância são muito positivas e muito agradáveis. Só tenho pena que realmente, lamento imenso enquanto diretora pedagógica, que não consigamos ter mais momentos de partilha entre valências, porque acho que podia realmente ser muito rico. As educadoras trabalham em cooperação tanto no jardim de infância como na creche, confesso que mais no jardim de infância pois têm uma cultura de modelo pedagógico mais enraizada, com mais experiência e por isso as coisas fluem de outra maneira, mas na creche acho que estamos a fazer um bom caminho.

E. Relação com as Famílias

E1. Como funciona a comunicação entre a escola e as famílias?

É fluída, portanto na creche e no jardim de infância vai muito pelo dia a dia, pelo acolher de manhã, entregar ao final do dia, portanto não nos limitarmos só a dizer que a criança esteve bem, mas sempre realçar alguma coisa que tenha tido interessante e relevante no seu dia, para que os pais se sintam a acompanhar. Depois é uma informação mais institucional, ainda com a parte das educadoras que está relacionado com as mensagens via classroom, portanto todas as salas fazem uma classroom com o seus pais, onde vão colocando não só notícias da turma, novidades, mas como também fotografias e algo do género. Depois também mais institucional, no que diz respeito a mensagens mais do foro da coordenação ou da direção, ao nível da organização e de eventos, que são enviadas então por email.

E2. Que tipo de envolvimento/participação têm as famílias na organização?

Tanto na creche como no jardim de infância existe uma dinâmica regular que são as manhãs em família, onde as educadoras convidam os pais, os avós, os tios, quem estiver disponível e quem quiser fazê-lo a vir passar um momento na creche ou no jardim de infância, e a trazer algo de si, para dar naquele momento, seja uma história, uma canção que conhece, uma arte que domina, por exemplo, há pouco tempo tivemos...até foi no 1º ciclo, duas avós que vieram ensinar tricô às crianças e a fazer bordados, portanto sempre para passar alguma coisa, para tornar este envolvimento mais presente, mais efetivo e com mais sentido.

E3. O Movimento da Escola Moderna prevê algum tipo de envolvimento familiar?

Surge mesmo na sua raiz, portanto se aquilo que defendemos com alma e coração é uma aprendizagem que lhes faça sentido não podemos nunca tirar a família de ao pé das

crianças pequenas, não podemos nunca descontextualizá-la do que é o seu ninho, a sua casa, as suas pessoas mais queridas e tudo o que lá se passa. Portanto, é claro que o envolvimento familiar tem um peso muito grande e muito importante numa dinâmica como esta do movimento

F. Conceção e lugar da(s) criança(s) no jardim de infância

F1. Como define criança?

Eu acho que não tenho uma definição para criança, longe de ser um adulto em miniatura, a que tudo é permitido. Eu prefiro definir a infância como um momento mais bonito, mais rico, mais frutífero do desenvolvimento humano. É uma fase linda e maravilhosa, e oxalá fosse realmente para todos assim, em que aquele ser está disponível para abraçar tudo, receber tudo, perceber pouco, portanto temos de ter muito cuidado com aquilo que dizemos e com a forma como dizemos. Mas aprender imenso e daí quer dizer, é o alicerce de todo o desenvolvimento humano, e daí a grande importância que lhe damos e a formação que temos, certamente, por causa disso.

F2. Que lugar ocupa a criança no jardim de infância, na sua opinião?

A criança no jardim de infância ocupa um lugar preponderante, naturalmente. Eu costumo dizer que o nosso modelo, não é propriamente, pedocêntrico, mas é muito sociocêntrico. E este sociocêntrico é feito com a criança e os seus pares, e também com os seus adultos de referência, aqueles que partilham a sala consigo todos os dias. Mas os pares têm, neste modelo, uma grande importância ao nível da exploração de tudo aquilo que é o trabalho cooperativo, tudo aquilo que é a colaboração. Todas as mensagens que nós passamos desde tão tenra idade aos nossos meninos e às nossas crianças pequenas, que estar com o outro é bom, apoiar o outro é maravilhoso, o outro tem muito para nos dar, nós vamos beber muito ao outro. Nós próprios, cada um de nós pode fazer muito pelo outro também, portanto este sentimento de que a criança está no meio de todo o processo, sim. Mas não está sozinha, está com os seus pares. Eu defino mais a nossa forma de ser e de estar ali no colégio como uma abordagem mais sociocêntrica nesse sentido.

F3. No âmbito do Movimento da Escola Moderna qual a conceção de criança?

Eu acho que está muito relacionado com o que já disse, portanto nós adotamos a mesma metodologia e é assim que faz sentido. A criança responsável, a criança ser autónoma, a criança como ser único e individual, a criança como ser participante e participativo, tanta coisa, tantos atributos que lhe podemos conceder, no sentido de a tornar o mais valorizada possível, ou seja, não é só importante que nós a valorizemos, é importante que ela se sinta valorizada, sentir que

tem voz, sentir que tem opinião, sentir que pode dar o seu contributo acho que é a melhor coisa que nós podemos fazer pelas crianças. Portanto, não castrar aquilo que elas têm a dizer, tentar acolher o mais possível e envolvê-las em tudo aquilo que se passa com elas e para elas

G. Integração de crianças de diferentes culturas e línguas

G1. Como é realizada/pensada a integração de crianças de diferentes culturas e línguas, na organização socioeducativa?

No que respeita o acolhimento de crianças com outras línguas e outra culturas é tornar o seu ambiente o mais inócuo possível. Ou seja, se ela conseguir reconhecer ali connosco aquilo que reconhece na sua terra mãe, no seu país de origem e pronto aquilo que ela entende como um ambiente favorecedor de conquistas, descobertas, eu acho que isso tem de ser a base de tudo, ou seja, eles entram para a creche e para o jardim de infância, certamente não vão reconhecer o espaço de onde vieram, se tiveram também oportunidade de frequentar uma instituição, no seu país de origem, mas vão reconhecer a paz que se vive, vão reconhecer o toque do adulto, vão reconhecer o cuidado e a atenção e isso vai fazê-la sentir-se em casa, vai fazê-la adaptar-se muito mais depressa a novas rotinas e a novas dinâmicas, portanto, aquilo que queremos sobretudo é que ao final de cada dia também estas crianças saíam felizes e felizes é sentirem-se acolhidas e integradas, e eu acho que todas fazemos um esforço fantástico para que isso aconteça.

H. Movimento da Escola Moderna

H1. Como caracteriza o Movimento da Escola Moderna?

O Movimento é uma associação de docentes, professores e educadores, de autoformação cooperada, portanto mais uma vez o ênfase aqui em que nós temos de estar disponíveis para aprender sempre e aprender uns com os outros em cooperação. É um modelo, para mim é o único que me faz sentido. É um modelo que nos permite a nós adultos estar de igual para igual com as nossas crianças, portanto interagimos com elas de forma a que faça sentido, somos mais um na sua sala, somos um par, somos um par mais competente em muitas situações, mas humilde o suficiente para saber que podemos e que vamos aprender muito com cada uma delas, humilde o suficiente para manter o coração generoso a cada criança que nos é entregue todas as manhãs e eu acho que o facto deste modelo respeitar tanto, tanto as crianças e a sua individualidade e é ele próprio isomórfico, que nos leva a nós educadores a sentirmo-nos muito respeitados naquilo que fazemos. Eu costumo dizer que este modelo não é para todos, mas é para muito bons e para muito melhores.

H2. De que forma o Movimento da Escola Moderna influencia na integração de crianças e famílias de diferentes culturas e línguas?

A forma como o modelo tem influência é porque ele facilita-nos muito a vida, digamos assim. A criança pode não se expressar na nossa língua e até os pais podem não se expressar na nossa língua, normalmente os pais falam a língua franca do inglês e conseguimos chegar aqui a um entendimento básico ou recorremos a tradutores e tudo mais, mas criança não. Portanto, este modelo permite-nos chegar à criança da forma mais pura seja pelo afeto, por toda a nossa linguagem não-verbal, toda a nossa linguagem corporal, tudo aquilo que o nosso rosto também diz, pelo toque que damos. Portanto, o modelo tem esta coisa maravilhosa e todos estes momentos que são muito regrados, pensados e organizados, mas que nos permitem ter uma imensa liberdade e poder, por exemplo, numa sala mesmo de dois anos ou numa sala de três, quatro anos, ou mais, portanto numa sala de creche como de jardim de infância, poder ter todo o grupo organizado, em prol de estarem a fazer coisas que lhes fazem sentido, de estarem a realizar desafios, a conseguir realizar algumas descobertas dentro da sala, tudo planeamento organizado, que me disponibilize a mim mais, mim enquanto educadora, como pessoa, para estar e dar atenção àquela pessoa pequenina que me foi entregue e que não fala a minha língua e que está certamente muito assustada, ou seja, nós contamos muito com o nosso par pedagógico na sala que é a nossa auxiliar de infância e se conseguirmos até de forma laternada, isto pode acontecer, que uns se dediquem mais ao grupo como um todo, e olhar e continuar, e manter as suas rotinas que são tão estruturantes, o outro adulto pode então dedicar-se mais a uma relação mais próxima e afetiva de início, que ajude a criança a sentir-se querida, a sentir-se protegida e a bloquear os seus medos e os seus receios para depois então promover a interação dela com o mesmo grupo. Isto tudo pode acontecer no mesmo dia, tudo isto não são coisas que requerem um timing específico, as coisas acontecem de uma forma natural e muito espontânea e podem demorar dois, três dias, como uma semana, ou pode ser no mesmo dia, que a criança se sente mesmo à vontade, até porque lá está quando falamos de toda a parte da comunicação não-verbal, as crianças são extraordinários nisso, não é? Elas são o topo e mais uma vez temos mesmo muito a aprender com elas.

H4. Considera o Movimento da Escola Moderna um modelo pedagógico benéfico na integração de diferentes culturas e línguas?

Sim e acho que no que diz respeito nesta situação de integrar crianças que não falam a nossa língua, crianças estrangeiras ou provenientes de outras culturas, que eu considero enquanto pessoa e educadora é de uma riqueza imensa para ela, para o grupo, para todos. Se eu tivesse oportunidade de mudar alguma coisa na escola onde nós estamos, eu certamente faria um reforço nos recursos humanos para que estas integrações das crianças que nos chegam de fora, a manutenção da paz,

da rotina, da calma, da tranquilidade e um ambiente favorável ao crescimento que nós queremos conseguir com o grupo que já temos, e que está a acolher crianças de fora. Isto só acontece com a tal naturalidade, com a tal espontaneidade quando realmente há recursos humanos, que estejam em número suficiente e dispostos a nível emocional e psicológico para acolher isto tudo. Portanto, se eu pudesse mudar alguma coisa se iria fazer um reforço ao nível dos recursos humanos, porque acho que isso é principalmente o essencial para que a integração de crianças estrangeiras ou crianças com outros percursos culturais e sociais, possam sentir-se queridas e amadas por nós também, aquilo que elas basicamente, precisam muito numa forma inicial...tal como todas as outras, é de colo, é de afeto, é de atenção. E nós não podemos ser altruístas ou ingénuas, ou até um pouco irresponsáveis ao considerarmos que uma mesma educadora consegue chegar de igual forma às quinze crianças, todos os dias.

ANEXO G

Análise categorial
entrevista coordenadora
pedagógica

| | " | | " |

Tema	Categoria	Subcategoria	Unidades de Contexto
Perfil da Entrevistada	Formação Académica	-	“A minha formação inicial é como educadora de infância pela Escola Superior de Educação Maria Ulrich (...)”
	Percurso Profissional	Tempo de Serviço	“(...) sou educadora de formação há 28 anos (...)”
		Experiência nas valências	“(...) Já exerci funções tanto na valência de jardim de infância, nos primeiros seis, sete anos da minha carreira, como na valência de creche.(...)”
		Experiência na presente organização socioeducativa	<p>“(...) fui convidada a vir conhecer este projeto, e vir falar com a diretora e foi muito interessante. (...)”</p> <p>“(...)entrei aqui como educadora de infância, na altura, o colégio ia abrir só com a valência de creche, e eu entrei como educadora responsável pelo berçário (...)”</p> <p>“(...)nós ficámos sem direção técnica e nesse momento foi me pedido que temporariamente assumi-se a direção técnica (...)”</p> <p>“(...)eu pedi para ser eu a educadora da sala de jardim de infância, mas claro que preferiram ficar comigo na condição da direção pedagógica, que aí passámos a ter uma direção pedagógica e na mesma a direção técnica (...)”</p>

			<p>“(…)Eu mantive-me na coordenação da creche e do jardim de infância, que era uma coisa que já fazia nos anos anteriores e mantive-me a fazer (...)”</p> <p>“(…)Quando começamos a falar sobre o projeto do 2ºciclo, as coisas começaram a mudar um pouco de figura e eu entretanto pela curiosidade na organização e gestão que o 1ºciclo sempre me deu, e pelo interesse que sempre tive, fui então fazer Mestrado em Administração Escolar, na Escola Superior de Educação e com essa formação, a FCT reconheceu a parte curricular como formação especializada, e digamos que fiquei habilitada a fazer a gestão pedagógica e a estar na direção pedagógica, de mais do que nas valências de creche e jardim de infância, pude então abarcar a valência do 1º e 2º ciclos (...)”</p> <p>“(…)tenho hoje em dia a direção pedagógica colegial, ou seja, temos uma pessoa responsável em cada um dos edifícios, sendo que eu sou a presidente da direção pedagógica e tenho a ponte diretamente com a área da administração, da gestão financeira, da gestão de recursos humanos e tudo mais.”</p>
	Movimento da Escola Moderna	Caraterização	“(…)de autoformação cooperada, portanto mais uma vez o ênfase aqui em que nós temos de estar disponíveis para

			<p>aprender sempre e aprender uns com os outros em cooperação (...)"</p> <p>"(...)nos permite a nós adultos estar de igual para igual com as nossas crianças, portanto interagimos com elas de forma a que faça sentido, somos mais um na sua sala, somos um par, somos um par mais competente em muitas situações, mas humilde o suficiente para saber que podemos e que vamos aprender muito com cada uma delas, humilde o suficiente para manter o coração generoso a cada criança que nos é entregue todas as manhãs (...)"</p>
		Envolvimento familiar	<p>"Surge mesmo na sua raiz, portanto se aquilo que defendemos com alma e coração é uma aprendizagem que lhes faça sentido não podemos nunca tirar a família de ao pé das crianças pequenas, não podemos nunca descontextualizá-la do que é o seu ninho, a sua casa, as suas pessoas mais queridas e tudo o que lá se passa. (...)"</p>
		A criança	<p>"(...)é muito sociocêntrico. E este sociocêntrico é feito com a criança e os seus pares, e também com os seus adultos de referência, aqueles que partilham a sala consigo todos os dias. Mas os pares têm, neste modelo, uma grande importância ao nível da exploração de tudo aquilo que é o trabalho cooperativo, tudo aquilo que é a colaboração.(...)"</p> <p>"(...) A criança responsável, a criança ser autónoma, a criança como ser único e individual, a criança como ser participante e participativo, tanta coisa, tantos atributos que lhe podemos conceder, no sentido de a tornar o mais valorizada possível, ou</p>

			seja, não é só importante que nós a valorizemos, é importante que ela se sinta valorizada, sentir que tem voz, sentir que tem opinião, sentir que pode dar o seu contributo acho que é a melhor coisa que nós podemos fazer pelas crianças. (...)”
		Integração de diferentes culturas e línguas	“(…), este modelo permite-nos chegar à criança da forma mais pura seja pelo afeto, por toda a nossa linguagem não-verbal, toda a nossa linguagem corporal, tudo aquilo que o nosso rosto também diz, pelo toque que damos.(...)” “(…)o modelo tem esta coisa maravilhosa e todos estes momentos que são muito regrados, pensados e organizados, mas que nos permitem ter uma imensa liberdade e poder, por exemplo, numa sala mesmo de dois anos ou numa sala de três, quatro anos, ou mais, portanto numa sala de creche como de jardim de infância, poder ter todo o grupo organizado, em prol de estarem a fazer coisas que lhes fazem sentido, de estarem a realizar desafios, a conseguir realizar algumas descobertas dentro da sala, tudo planeamento organizado(…)”
Relações Pedagógicas	Equipa Educativa	Interações	“(…)são muito positivas e muito agradáveis(…)” “(…)Só tenho pena que realmente, lamento imenso enquanto diretora pedagógica, que não consigamos ter mais momentos de partilha entre valências, porque acho que podia realmente ser muito rico.(…)”
	Famílias	Comunicação	“É fluída, portanto na creche e no jardim de infância vai muito pelo dia a dia, pelo acolher de manhã, entregar ao final do dia (...)”

			<p>“(…)Depois é uma informação mais institucional, ainda com a parte das educadoras que está relacionado com as mensagens via classroom(…)”</p> <p>“(…)Depois também mais institucional, no que diz respeito a mensagens mais do foro da coordenação ou da direção, ao nível da organização e de eventos, que são enviadas então por email.”</p>
		Envolvimento/Participação	<p>“Tanto na creche como no jardim de infância existe uma dinâmica regular que são as manhãs em família, onde as educadoras convidam os pais, os avós, os tios, quem estiver disponível e quem quiser fazê-lo a vir passar um momento na creche ou no jardim de infância, e a trazer algo de si, para dar naquele momento, seja uma história, uma canção que conhece, uma arte que domina (…)”</p>
Construção da Relação Pedagógica	A criança no jardim de infância	Definição de criança	<p>“(…)Eu prefiro definir a infância como um momento mais bonito, mais rico, mais frutífero do desenvolvimento humano. É uma fase linda e maravilhosa (…)”</p> <p>“(…)é o alicerce de todo o desenvolvimento humano, e daí a grande importância que lhe damos (…)”</p>
		O lugar de criança	<p>“A criança no jardim de infância ocupa um lugar preponderante (…)”</p>

	Integração de diferentes culturas e línguas	Como ocorre	<p>“No que respeita o acolhimento de crianças com outras línguas e outra culturas é tornar o seu ambiente o mais inócuo possível. (...)”</p> <p>“(...)vão reconhecer a paz que se vive, vão reconhecer o toque do adulto, vão reconhecer o cuidado e a atenção e isso vai fazê-la sentir-se em casa, vai fazê-la adaptar-se muito mais depressa a novas rotinas e a novas dinâmicas, (...)”</p>
--	---	-------------	---

ANEXO H
Inquérito famílias
portuguesas

| " | | " |

Este questionário será aplicado através da plataforma online *Google Forms*.

Objetivos:

- Compreender a visão que têm da inclusão de diferentes culturas e línguas na organização socioeducativa.

Secção A. Consentimento

Olá, famílias!

O meu nome é Rita Patrocínio Freitas e sou aluna do Mestrado em Educação Pré-Escolar, na Escola Superior de Educação de Lisboa. Como já tiveram conhecimento, encontro-me, neste momento, a realizar a Prática Profissional Supervisionada com a Educadora x na sala x do Colégio x.

O presente questionário é aplicado no âmbito académico e tem como principal objetivo perceber as conceções dos encarregados de educação, relativamente, à inclusão de diferentes culturas e línguas na organização socioeducativa.

É de salientar que os dados recolhidos são de carácter confidencial e, desse modo, a sua proteção é assegurada, sendo apenas utilizados para fins académicos.

Aceita participar no presente questionário?

- Sim.
- Não.

(A **opção sim**- segue para a seguinte secção; a **opção não**- entrega o questionário)

Secção B. Perfil do participante

Género:

- Feminino
- Masculino
- Outro

Idade: _____

Grau de parentesco com a criança:

- Mãe
- Pai
- Outro

Secção C. Inclusão de diferentes culturas e línguas

O que pensa da inclusão de diferentes culturas e línguas no colégio?

Que benefícios considera existirem para o seu educando, no contacto com diferentes culturas e línguas?

Que estratégias considera existirem para a inclusão destas diferentes culturas e línguas?

Tem alguma sugestão no âmbito deste tema? (Opcional)

Obrigada pela sua participação!

ANEXO I

Inquérito famílias
estrangeiras que falam
português

| | ' ' | | ' ' |

Inquérito por questionário- famílias estrangeiras que falam português

Este questionário será aplicado através da plataforma online *Google Forms*.

Objetivos:

- Percecionar os motivos para a escolha da organização socioeducativa para a educação dos seus educandos.
- Compreender se a escolha da organização socioeducativa está relacionada com a inclusão de diferentes culturas e línguas
- Compreender a visão que têm da inclusão de diferentes culturas e línguas na organização socioeducativa.

Secção A. Consentimento

Olá, famílias!

O meu nome é Rita Patrocínio Freitas e sou aluna do Mestrado em Educação Pré-Escolar, na Escola Superior de Educação de Lisboa. Como já tiveram conhecimento, encontro-me, neste momento, a realizar a Prática Profissional Supervisionada com a Educadora x na sala x do Colégio x.

O presente questionário é aplicado no âmbito académico e tem como principal objetivo percecionar as conceções dos encarregados de educação, relativamente, à inclusão de diferentes culturas e línguas na organização socioeducativa.

É de salientar que os dados recolhidos são de carácter confidencial e, desse modo, a sua proteção é assegurada, sendo apenas utilizados para fins académicos.

Aceita participar no presente questionário?

- Sim.
- Não.

(A **opção sim**- segue para a seguinte secção; a **opção não**- entrega o questionário)

Secção B. Perfil do participante

Género:

- Feminino
- Masculino

- Outro

Idade: _____

Grau de parentesco com a criança:

- Mãe
- Pai
- Outro

Secção C. Inclusão de diferentes culturas e línguas

Considera existir inclusão de diferentes culturas e línguas no colégio?

- Sim
- Não

(A **opção sim**- segue para a seguinte secção; a **opção não**- entrega o questionário)

Secção D. Inclusão de diferentes culturas e línguas

O que pensa da inclusão de diferentes culturas e línguas no colégio?

Escolheu esta escola com base na inclusão do seu educando?

Que tipo de estratégias considera serem implementadas para promover a inclusão de diferentes culturas e línguas no colégio?

Tem alguma sugestão no âmbito deste tema? (Opcional)

Secção E. Movimento da Escola Moderna

Conhece a pedagogia em que se rege o plano curricular do contexto socioeducativo onde o seu educando se encontra?

- Sim

- Não

(A **opção sim**- segue para a seguinte secção; a **opção não**- entrega o questionário)

Secção F. Movimento da Escola Moderna

Quando o seu educando entrou no colégio, já conhecia o Movimento da Escola Moderna?

- Sim
- Não

Considera as práticas do Movimento da Escola Moderna benéficas para a inclusão do seu educando? Se sim, porquê?

Obrigada pela sua participação!

ANEXO J

Inquérito famílias
estrangeiras que falam
inglês

| | ' ' | | ' ' |

Inquérito por questionário- famílias estrangeiras que não falam português

Este questionário será aplicado através da plataforma online *Google Forms*.

Objetivos:

- Percecionar os motivos para a escolha da organização socioeducativa para a educação dos seus educandos.
- Compreender se a escolha da organização socioeducativa está relacionada com a inclusão de diferentes culturas e línguas
- Compreender a visão que têm da inclusão de diferentes culturas e línguas na organização socioeducativa.

Section A. Consent

Dear, families!

My name is Rita Patrocínio Freitas and I am a student in Mestrado em Educação Pré-Escolar at the Escola Superior de Educação de Lisboa. As you may already know, I am currently undertaking Supervised Professional Practice with Educator x in class x at college x.

This questionnaire is administered within an academic context and aims to understand the perceptions of parents or guardians regarding the inclusion of different cultures and languages in the socio-educational organization.

It is important to note that the collected data is confidential and, therefore, its protection is ensured, with its use strictly limited to academic purposes.

Do you agree to participate in this questionnaire?

- Yes
- No

(Choosing **Yes** will lead to the next section; choosing **No** will conclude the questionnaire)

Section B. Participant Profile

Gender:

- Female
- Male
- Other

Age: _____

Relationship to the child:

- Mother
- Father
- Other

Section C. Inclusion of different cultures and languages

What do you think about inclusion of different cultures and languages in the school?

Did you choose this school based on the inclusion of your child?

- Yes
- No

What kind of strategies do you think are implemented to promote the inclusion of different cultures and languages in the school?

Do you have any suggestions regarding this topic? (Optional)

Section D. Movimento da Escola Moderna

Do you know the Pedagogy that guides the Curriculum Plan of the socio-educational context where your child is attending?

- Yes
- No

(Choosing **Yes** will lead to the next section; choosing **No** will conclude the questionnaire)

Section E. Movimento da Escola Moderna

When your child entered the school, were you already familiar with the Movimento da Escola Moderna?

- Yes
- No

Do you consider the practices of the Movimento da Escola Moderna beneficial for the inclusion of your child? If yes, why?

Thank you for your participation!

ANEXO K

Dados recolhidos nos
questionários-
quantitativos e
qualitativos

| " " | | " "

O questionário, enviado às famílias das **20** crianças que constituem o grupo, foi aplicado através da plataforma online- Google Forms. Ainda que todas as famílias tenham tido conhecimento e garantido a receção do mesmo, o questionário foi respondido, apenas, por **7 famílias**- 3 de nacionalidade portuguesa, 3 de nacionalidade estrangeira mas que falam português e 1 de nacionalidade estrangeira que fala inglês. De seguida reúno os dados recebidos, distinguindo-os pela sua natureza quantitativa e qualitativa, procedendo à sua interpretação e análise de conteúdo, respetivamente.

Dados Quantitativos

Tabela 8

Dados Quantitativos- Questionário às famílias de nacionalidade portuguesa

	Consentimento de Participação	Perfil do Entrevistado		
		Sexo	Idade	Grau de parentesco
F1	X	Feminino	42	Mãe
F2	X	Feminino	43	Mãe
F3	X	Feminino	43	Mãe

Tabela 9

Dados Quantitativos- Questionário às famílias de nacionalidade estrangeira que falam português

	Consentimento de Participação	Perfil do Entrevistado		
		Sexo	Idade	Grau de parentesco
F4	X	Feminino	46	Mãe
F5	X	Feminino	31	Mãe
F6	X	Feminino	37	Mãe

Tabela 10

Dados Quantitativos- Questionário às famílias de nacionalidade estrangeira que falam inglês

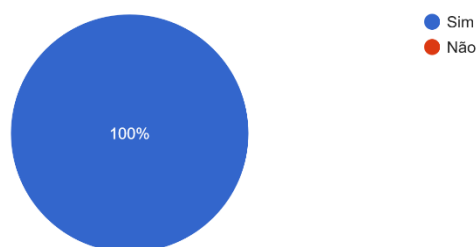
	Consentimento de Participação	Perfil do Entrevistado		
		Sexo	Idade	Grau de parentesco
F7	X	Feminino	26	Mãe

Interpretação De Dados-Questionário às famílias de nacionalidade portuguesa

Secção A. Consentimento

À primeira questão: *Aceita participar no presente questionário*, todos os inquiridos (100% = 3) responderam afirmativamente, consentindo a recolha de dados referente às suas respostas.

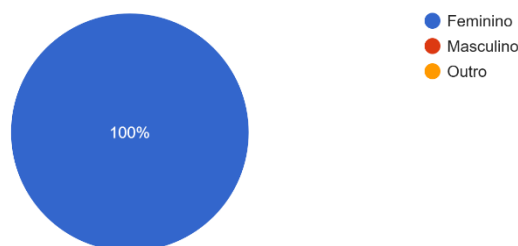
Aceita participar no presente questionário?
3 respostas



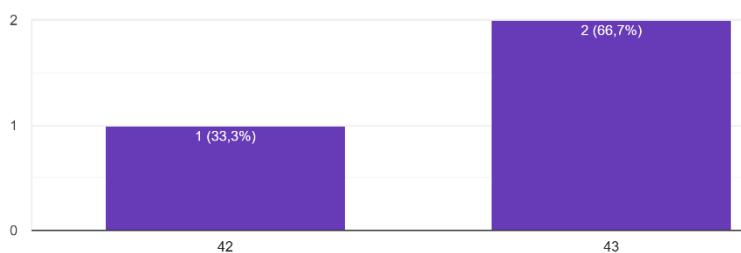
Secção B. Perfil do participante

No que refere ao sexo e idade dos inquiridos, 100% (3) referem ser do sexo feminino, com idades compreendidas entre os 42 e os 43 anos. Aquando questionados acerca do grau de parentesco que têm com a criança ingressada no contexto socioeducativo, todos afirmam ser a mãe.

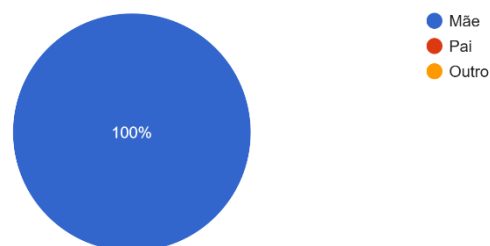
Género
3 respostas



Idade
3 respostas



Grau de Parentesco com a criança
3 respostas

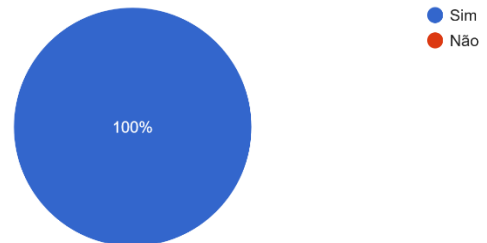


Interpretação De Dados-Questionário às famílias de nacionalidade estrangeira que falam português

Secção A. Consentimento

À primeira questão: *Aceita participar no presente questionário*, todos os inquiridos (100% = 3) responderam afirmativamente, consentindo a recolha de dados referente às suas respostas.

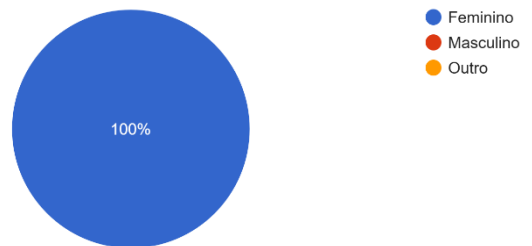
Aceita participar no presente questionário?
3 respostas



Secção B. Perfil do participante

No que refere ao sexo e idade dos inquiridos, 100% (3) referem ser do sexo feminino, com idades compreendidas entre os 31 e os 46 anos. Aquando questionados acerca do grau de parentesco que têm com a criança ingressada no contexto socioeducativo, todos afirmam ser a mãe.

Género
3 respostas

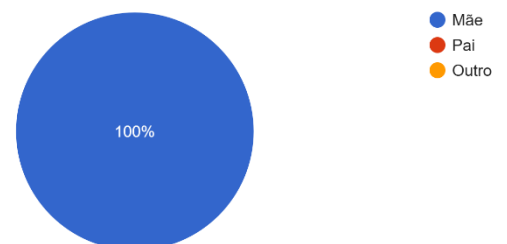


Idade

3 respostas

46
31
37

Grau de Parentesco com a criança
3 respostas



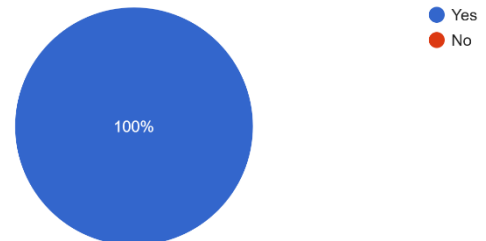
Interpretação De Dados-Questionário às famílias de nacionalidade estrangeira que falam inglês

Secção A. Consentimento

À primeira questão: *Do you agree to participate in this questionnaire?*, todos os inquiridos (100% = 1) responderam afirmativamente, consentindo a recolha de dados referente às suas respostas.

Do you agree to participate in this questionnaire?

1 resposta

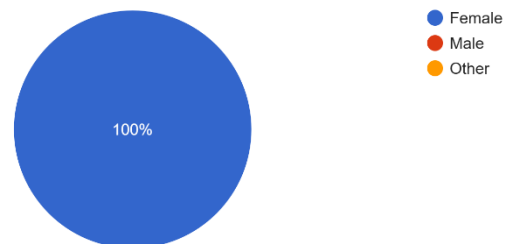


Secção B. Perfil do participante

No que refere ao sexo e idade dos inquiridos, 100% (1) referem ser do sexo feminino, com idade de 26 anos. Aquando questionado acerca do grau de parentesco que tem com a criança ingressada no contexto socioeducativo, afirma ser a mãe.

Gender

1 resposta



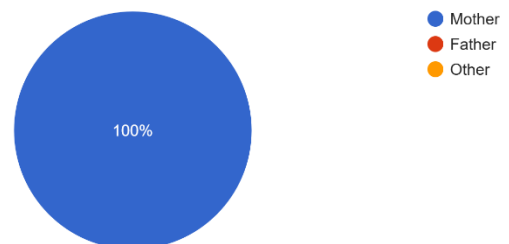
Age

1 resposta

26

Relationship to the child

1 resposta



Dados Qualitativos

Tabela 11

Dados Qualitativos- Questionário às famílias de nacionalidade portuguesa

	Inclusão de diferentes culturas e línguas no colégio	
F1	O que pensa da inclusão de diferentes culturas e línguas no colégio?	“Creio que é muito benéfico de diferentes formas, não só na promoção de aprendizagem muito abrangente mas também na socialização que fica muito mais fácil e virada para um mundo cheio de diversidade.”
F2		“Um desafio para o colégio/educadores, visto que as crianças necessitam de mais atenção para ficarem integrados a este novo ambiente.”
F3		“A minha perceção é que é uma oportunidade.”
F1	Que benefícios considera existirem para o seu educando, no contacto com diferentes culturas e línguas?	“A curiosidade acerca de diferentes países e línguas é das suas culturas, a identificação com os pares acontece de uma forma muito mais natural independentemente da comunicação verbal. Momentos como “ah eu já ouvi o falar nisso, porque “alguém” na minha escola já foi ou veio do país ou gosta de um espectáculo , Etc”
F2		“Acredito que é muito positivo para as crianças, porque a realidade da escola será a realidade do mundo globalizado, diferentes culturas a partilharem o mesmo espaço. Conviver com outras culturas estimula a

		tolerância, porque desde cedo estarão acostumados a ver pessoas de outras culturas como parte da sociedade em que eles vivem.”
F3		“1) capacidade de adaptação; 2) conhecimento e descoberta de interesses; 3) tolerância.”
F1	Que estratégias considera existirem para a inclusão destas diferentes culturas e línguas?	“Creio que na escola é sempre incentivada a partilha de experiências individuais de forma muito integrativa. Ou seja se por norma, todas as crianças já teem um contexto diferente, na escola dentro da sala e algumas nem dominando a língua, essas diferenças poderiam ser muito limitativas, porém não creio que o sejam, porque vejo o meu filho a partilhar em casa informação que lhe foi fornecida também por colegas. Histórias em línguas diferentes Brincadeiras Partilha de momentos “de casa” Manhas em família Dinâmicas escolares integrativas”
F2		“Acredito que o maior desafio seja a linguagem e a integração da criança ao grupo mesmo sem falar o português. Estratégia de usar "comandos básicos" para que a criança comece a perceber o que o educador está a falar. Estimular brincadeiras em grupo para integrar as crianças. Tentar integrar as crianças portuguesas ao processo, estimulando as mesmas a ajudar e a ensinar ao novo membro o português.”
F3		“1) conhecimento mútuo: identificar as diferenças mas sobretudo as semelhanças; 2) envolver os pais (com dinâmicas próprias) nas mesmas iniciativas de conhecimento; 3) promover aprendizagem de inglês para as educadoras/auxiliares que tenham interesse.”
F1		-

F2	Tem alguma sugestão no âmbito deste tema?	“Atividades que mostrem a realidade das crianças no país de origem (cultura, vestimenta, comida, animais, clima) para todo o grupo são importantes para estimular a tolerância, o respeito de todos e para mostrar que todos somos iguais independente da origem.”
F3		“Concretizando as estratégias: 1) partilha de comida típica; 2) aprendizagem de uma palavra/expressão para todos saberem dizer nas diferentes línguas; 3) partilha da montanha mais alta; 4) partilha do rio mais largo;...”

Tabela 12

Dados Qualitativos- Questionário às famílias de nacionalidade estrangeira que falam português

	Inclusão de diferentes culturas e línguas no colégio	
F4	Considera existir inclusão de diferentes culturas e línguas no colégio?	“Não.”
F5		“Sim.”
F6		“Sim.”
F4	O que pensa da inclusão de diferentes culturas e línguas no colégio?	“Importante para alunos estrangeiros se sentirem acolhidos e um ponto interessante para alunos que falam a língua mãe do país tenham contato com outras línguas em um ambiente de plurilinguismo.”

F5		“Os professores costumam comunicar com as crianças em inglês ou português?”
F6		“Enriquecedor para todas as crianças, portuguesas e estrangeiras, no sentido de ampliar, desde cedo, a sua visão de mundo.”
F4	Escolheu esta escola com base na inclusão do seu educando?	“Não, porém acho muito interessante essa riqueza cultural que o ambiente escolar acaba por promover.”
F5		“sim.”
F6		“Sim ”
F4	Que tipo de estratégias considera serem implementadas para promover a inclusão de diferentes culturas e línguas no colégio?	“Abordar um pouco mais as culturas e línguas de alunos estrangeiros em eventos e dinâmicas, melhorar o ensino do inglês por ser uma língua mais universal, promover aulas de reforço para alunos não falantes da língua nativa.”
F5		“Use mais ações para que eles entendam o que os professores querem expressar, porque às vezes meu filho ainda não entende e apenas diz sim.”
F6		“Tratamento igualitário de todas as crianças, estímulo à partilha, estímulo à participação das famílias.”
F4	Tem alguma sugestão no âmbito deste tema?	“Abordar livros e cantigas típicas, organizar eventos, envolver mais a comunidade (pais).”
F5		-
F6		-

Movimento da Escola Moderna		
F4	Conhece a pedagogia em que se rege o plano curricular do contexto socioeducativo onde o seu educando se encontra?	-
F5		“Sim.”
F6		“Sim.”
F4	Quando o seu educando entrou no colégio, já conhecia o Movimento da Escola Moderna?	-
F5		“Sim.”
F6		“Sim.”
F4	Considera as práticas do Movimento da Escola Moderna benéficas para a inclusão do seu educando? Se sim, porquê ?	-
F5		“As crianças têm que se adaptar ao modelo escolar atual.”
F6		“Sim, uma vez que estimulam a autonomia (e portanto a auto expressão) e a partilha dos interesses de cada criança para ampliar o conhecimento de todos os alunos da turma.”

Tabela 13

Dados Qualitativos- Questionário às famílias de nacionalidade estrangeira que falam inglês

Inclusion of different cultures and languages in the school
--

F7	What do you think about inclusion of different cultures and languages in the school?	“It’s great, they need to include more languages.”
F7	Did you choose this school based on the inclusion of your child?	“Yes.”
F7	What kind of strategies do you think are implemented to promote the inclusion of different cultures and languages in the school?	“The school speaks Portuguese to English speaking children and constantly doing this helps their memory retain the language.”
F7	Do you have any suggestions regarding this topic?	“Yes get a person of colour in the school so the children of colour see some sort of representation in the leaders.”

	Movimento da Escola Moderna	
--	------------------------------------	--

F7	Do you know the Pedagogy that guides the Curriculum Plan of the socio-educational context where your child is attending?	“Yes.”
F7	When your child entered the school, were you already familiar with the Movimento da Escola Moderna?	“Yes.”

F7	Do you consider the practices of the Movimento da Escola Moderna beneficial for the inclusion of your child? If yes, why?	“I’m in between.”
----	--	-------------------

ANEXO L

Reflexão semanal nº3- hoje
é o M.P. que vai contar a
história...- integração de
crianças de diferentes
nacionalidades no grupo

| | ' ' | | ' ' |

Se na última reflexão abordei a integração de uma nova criança no grupo e um pouco da inclusão das diferentes nacionalidades na sala, esta semana o foco desta reflexão será exatamente a integração de crianças de diferentes nacionalidades no grupo.

Ao longo das últimas três semanas pude compreender o esforço diário pela integração de crianças de diferentes nacionalidades, que não têm a língua portuguesa como língua materna. Diariamente, existe por parte de toda a equipa educativa uma necessidade de compreender cada criança no seu individual, consigam ou não comunicar em português.

Silva et al. (2016) defendem exatamente que:

Assim, todas as crianças, independentemente da sua nacionalidade, língua materna, cultura, religião, etnia, orientação sexual de membro da família, das suas diferenças a nível cognitivo, motor ou sensorial, etc., participam na vida do grupo, sendo a diversidade encarada como um meio privilegiado para enriquecer as experiências e oportunidades de aprendizagem de cada criança. (p.10)

Desta forma, para que todas as crianças sejam incluídas no grupo devem ser adotadas práticas diferenciadas, onde as individualidades de cada criança sejam tidas em conta (Silva et al., 2016).

Ao longo dos dias ocorrem vários momentos em que se observa uma preocupação com as crianças de diversas nacionalidades, como na inclusão das tarefas de grupo, mas especificamente nesta semana a educadora cooperante teve a preocupação de incluir a partilha de uma dessas crianças:

“Auxiliar.: “O M.P. também trouxe um livro, mas está em russo.”

EdCoop.: “A sério? Mas traz-me por favor.”

A auxiliar vai buscar o livro em russo.

EdCoop.: “De quem é isto?”

M.P.: “Meu!”

EdCoop.: “É teu?”

M.P.: “Teu, teu.”

EdCoop.: “Olhem então tive uma ideia como eu não sei falar nem ler russo, hoje é o M.P. que vai contar a história. Pode ser, M.P.?”

M.P.: “Sim.”

T.L.: “Mas ele não sabe ler! É uma criança.”

EdCoop.: “E então? Há crianças que sabem ler.”

M.S.: “A minha irmã é criança e está a aprender a ler.”

EdCoop.: “Pois a tua irmã está a aprender a ler.”

Depois do M.P. contar a sua história a educadora pergunta ao grupo o que achou e algumas crianças dizem não ter entendido nada. A educadora cooperante aproveita esse momento para sensibilizar o grupo para aquilo que os colegas de diferentes nacionalidades sentem, quando muitas das vezes só falamos em português e essa não é a sua língua materna.”

Cf. Registos de Observação, nº44

A preocupação demonstrada pela educadora cooperante em dar oportunidade para que o M.P. partilhasse a sua história fez-me refletir sobre a importância de deixar cada cultura entrar em sala, pois era óbvio que as restantes crianças iriam ter mais dificuldades em compreender a história, mas para M.P. foi importante partilhar algo que para ele é muito significativo. E nessa partilha compreendi também o importante que foi para as restantes crianças russas, pois os sorrisos que foram demonstrando eram o sinónimo do conforto que estavam a sentir nesse momento.

Carvalho et al. (2006) defendem que cabe aos profissionais de educação “criar um ambiente de igual respeito para com todos, onde cada um se possa exprimir e aprender, de modo vivencial, a respeitar e apreciar os outros” (p.33). Assim é fulcral que a equipa educativa dê oportunidade a todos de partilharem e aprenderem em grupo.

Deste modo, o papel do adulto é muito importante nesta integração de diferentes nacionalidades e culturas, pois servirá como mediador em todas as aprendizagens que se poderão retirar desta partilha de ideias.

Em suma, a multiculturalidade na educação pré-escolar é muito importante pois proporciona às crianças uma maior consciência e respeito pelo outro e

pelo mundo que as rodeia. A promoção da diversidade e do respeito deve ser fomentada desde cedo para uma construção de uma sociedade mais inclusiva e harmoniosa. Assim cabe ao adulto, famílias, equipa educativa e comunidades apoiar a multiculturalidade e incentivar à curiosidade da mesma.

