



**Poltécnico
de Viseu**

Escola Superior
de Educação
de Viseu

IPV - ESEV 2022

**Inovação pedagógica na Educação
Pré-Escolar: processos de
inclusão num jardim de infância do
concelho de Viseu**

Mariana Baptista Domingos

**Inovação pedagógica na Educação Pré-Escolar: processos de
inclusão num jardim de infância do concelho de Viseu**

Mariana Domingos

Maio de 2022



**Politécnico
de Viseu**

Escola Superior
de Educação
de Viseu

Inovação pedagógica na Educação Pré-Escolar: processos de inclusão num jardim de infância do concelho de Viseu

Mariana Baptista Domingos

Professor Doutor João Rocha
Professora Doutora Ana Paula Cardoso

Relatório Final de Estágio

Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico

Maio de 2022

DECLARAÇÃO DE INTEGRIDADE CIENTÍFICA

Mariana Baptista Domingos, n.º 12831 do curso de Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, declara sob compromisso de honra, que o Projeto Final é inédito e foi especialmente escrito para este efeito.

Viseu, janeiro de 2022

A aluna, Mariana Baptista Domingos

Agradecimentos

Para a realização do presente Relatório Final de Estágio contei com o apoio e a colaboração de várias pessoas e instituições, que direta e indiretamente, contribuíram para a sua concretização. Neste sentido, dedico este espaço às pessoas que têm um significado especial para mim e a quem estou grata.

Deste modo, gostaria de agradecer aos meus orientadores Doutor João Rocha e Doutora Ana Paula Cardoso, pelo minucioso trabalho realizado em cada uma das fases de elaboração, pela disponibilidade, partilha, apoio e incentivo demonstrados. Estou grata, também, a todos os docentes que supervisionaram as práticas pedagógicas, bem como às orientadoras cooperantes. Obrigada, pela amabilidade, atenção e partilha de saberes que me permitiram crescer enquanto aluna e profissional. Dedico, ainda, uma palavra de apreço à direção do Agrupamento de Escolas, que autorizou o desenvolvimento da investigação, e aos agentes parentais e educativos que nela participaram. Por último, agradeço às crianças com as quais tive a oportunidade de trabalhar. Estas serão sempre os “meus meninos”.

A minha gratidão estende-se, também, aos meus familiares e amigos. Deste modo, agradeço aos meus pais, à minha irmã e cunhado, ao meu namorado, aos meus avós, à Ana, ao Salvador, ao Gui, ao Afonso, à Maria e ao João. Agradeço-lhes, profundamente, todas as palavras de apoio e incentivo e por estarem sempre lá quando eu mais precisava. À minha mãe e à Ana que como assistente operacional e educadora sempre foram uma fonte de inspiração, tal como ao meu pai, por ouvir os meus desabaços e acreditar nas minhas capacidades. Ao meu namorado, Gonçalo e à minha irmã agradeço toda a dedicação, carinho, apoio, compreensão e tardes passadas a preparar materiais para as intervenções. Quero agradecer, também, às colegas que acompanharam o meu percurso nesta instituição. Estes últimos quatro anos foram muito felizes.

Neste espaço dedicado às pessoas que têm um significado especial para mim, relembro a minha avó que está certamente orgulhosa e feliz de todas as minhas conquistas.

A todos, o meu sincero obrigada!

Resumo

O presente RFE foi realizado no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e contempla duas partes. A primeira parte apresenta uma análise e reflexão crítica sobre as práticas desenvolvidas em contexto e a segunda incorpora um trabalho de investigação, realizado em contexto de estágio no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-Escolar, que teve como objetivo conhecer os processos de inclusão num jardim de infância da periferia da cidade de Viseu.

Para a realização da primeira parte foram utilizados os materiais desenvolvidos e utilizados no âmbito das práticas e nomeado e analisado o documento intitulado Padrões de Desempenho Docente. O estudo é de cariz qualitativo e foi desenvolvido com recurso à observação participante em contexto de estágio, a notas de campo, ao registo fotográfico, à pesquisa documental, a gravações áudio e a entrevistas semiestruturadas às crianças, aos pais/encarregados de educação, às educadoras, à mediadora sociocultural, à representante da Associação de Pais e ao diretor do Agrupamento de Escolas. Importa, ainda, salientar que com a presente investigação pretendemos alcançar os seguintes objetivos: identificar os pressupostos que nortearam o PEA e o PPIP; analisar perspetivas e práticas de valorização inter/multiculturais; analisar as metodologias/estratégias adotadas pelo jardim de infância no âmbito da inclusão; analisar os mecanismos desenvolvidos pelo jardim de infância, tendo em vista a inclusão e o sucesso educacional das crianças que o frequentam; analisar as ideias da comunidade educativa relativamente à frequência da EPE; analisar as perspetivas da comunidade educativa acerca da integração das crianças em contexto de EPE; analisar as perspetivas da comunidade educativa acerca da importância da frequência da EPE para a integração das crianças no 1.º CEB e perceber em que medida são inovadoras as estratégias pedagógicas desenvolvidas, no jardim de infância em estudo, para a promoção da inclusão das crianças em contexto de EPE.

Face ao desenvolvimento do trabalho de investigação e à luz das informações e dados obtidos, percecionaram-se vários conteúdos que se encontram intimamente relacionados com aquilo que é defendido por alguns autores. Ora, tendo em conta o que foi descrito precedentemente e em virtude de práticas de reflexão tornou-se possível dar resposta a certas questões direcionadas para a educação de infância na sua generalidade, assim como na prática desenvolvida em contexto educativo.

Urge importância destacar a Lei n.º 46/86, de 14 de outubro, intitulada de Lei de Bases do Sistema Educativo e o Decreto-Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro – Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar – ambos uma referência para a introdução da Educação Pré-Escolar no sistema de ensino português. Apesar de ser referido que deve haver inclusão de todas as crianças, não há referência para as de etnia cigana em particular. Como tal e de forma a colmatar este hiato, surgem os Decretos-Lei n.º 54/2018 e n.º 55/2018, de 6 de julho; dispositivos pedagógicos associados à abertura e proximidade que a instituição desenvolve com os pais/EE e modelos pedagógicos alternativos. Por último, retivemos que no jardim de infância em estudo os principais fatores que têm potenciado a inclusão das crianças são o trabalho diferenciado baseado nas novas pedagogias, nomeadamente, no MEM, a aceitação e valorização das diferenças das diversas crianças que frequentam o espaço educativo e a utilização de apoios, concretizada em parcerias com a CM e outras entidades.

Por último, retivemos que no jardim de infância em estudo os principais fatores que têm potenciado a inclusão das crianças são o trabalho diferenciado baseado nas novas pedagogias, nomeadamente, no MEM, a aceitação e valorização das diferenças das diversas crianças que frequentam o espaço educativo e a utilização de apoios, concretizada em parcerias com a CM e outras entidades.

Palavras-chave:

Educação Pré-Escolar; Comunidade cigana; Educação inter/multicultural; Relação Família-jardim de infância; Inovação Pedagógica; Inclusão; Políticas educativas; Dispositivos pedagógicos.

Summary

The present Final Report of Internship was carried out within the scope of the Master's Degree in Early Childhood Education and Teaching of the 1st Cycle of Basic Education and it comprises two parts. The first part presents an analysis and critical reflection on the supervised practices developed in the context and the second one incorporates a research work, developed during a traineeship as part of the Supervised Teaching Practice in Preschool Education, which aimed to understand the inclusion process in a kindergarten on the outskirts of the city of Viseu.

In the first part, the materials developed and used in the practices were used, cited reference authors and named and analyzed the document Teacher Performance Standards. In turn, the qualitative study, presented in the second part, was developed through participant observation in an internship context, field notes, photographic records, audio recordings and semi-structured interviews with the kindergarten children under study, parents/responsible, kindergarten teachers, the sociocultural mediator, the representative of the Parents Association and the Director of the Schools Group.

Through the data collected during the research, we were able to draw several conclusions, some of which are in line with what is advocated by some authors. Thus, it was possible to answer the questions-problem enunciated and characterize the practices developed in the kindergarten under study.

Keywords:

Pre-School Education; Gypsy Community; Inter/multicultural education; Family-Kindergarten relationship; Pedagogical Innovation; Inclusion; Educational policies; Pedagogical devices.

Índice

Introdução geral	13
Parte I.....	15
Apreciação crítica sobre as práticas em contexto.....	15
Nota introdutória	16
1. Contextualização dos estágios desenvolvidos	17
1.1. No 1.º Ciclo do Ensino Básico	19
1.2. Na Educação Pré-Escolar	22
2. Apreciação crítica das competências desenvolvidas	24
2.1. No 1.º Ciclo do Ensino Básico	26
2.2. Na Educação Pré-Escolar	31
3. Síntese global das reflexões	39
Parte II.....	42
A Inovação pedagógica e a inclusão na Educação Pré-Escolar	42
Nota introdutória	43
1. Revisão da literatura	45
1.1. A instituição educativa e a etnia cigana	45
1.1.1. Contextualização histórica e sociocultural	45
1.1.2. Representações sociais e estereótipos associados à comunidade cigana 52	
1.1.3. A importância da comunidade e da família na educação das crianças ciganas	55
1.1.4. A relação jardim de infância-família e a sua relevância num contexto inclusivo	58
1.2. Educação inter/multicultural na infância: Processo de inclusão e inovação	61
1.2.1. Enquadramento legal e políticas educativas	63
1.2.2. Modelos sociais e educativos para encarar a diversidade	68
1.2.3. A educação inclusiva e o jardim de infância	70
1.3. A Educação Pré-Escolar no percurso escolar das crianças	72
1.3.1. O jardim de infância enquanto “Espaço Fronteiriço”	73
1.3.2. O jardim de infância e a diversidade cultural	74
1.3.3. A Educação Pré-Escolar como fator de sucesso	76
1.4. Mudança e inovação pedagógica no jardim de infância	77
1.4.1. Pedagogia do Movimento da Escola Moderna	81

1.4.2.	Fatores potenciadores de inclusão	84
1.4.3.	O papel do/a Educador/a de Infância e a sua abordagem à educação inter/multicultural	86
1.4.4.	O papel da Associação de Pais/Encarregados de Educação.....	89
1.4.5.	A Mediação Sociocultural em contexto educativo	90
2.	Metodologia	93
2.1.	Problema e objetivos do estudo	93
2.2.	Tipo de investigação	95
2.3.	Participantes e a sua caracterização.....	98
2.3.1.	O Agrupamento de Escolas.....	98
2.4.	Técnicas e instrumentos de recolha de dados	104
2.5.	Procedimento	107
2.6.	Técnicas de tratamento e análise de dados	110
3.	Apresentação e análise dos dados	111
3.1.	Apresentação e análise dos dados relativos à entrevista do diretor do Agrupamento de Escolas.....	113
3.2.	Apresentação e análise dos dados relativos à entrevista da mediadora sociocultural do Agrupamento de Escolas	123
3.3.	Apresentação e análise dos dados relativos às entrevistas das crianças	132
3.4.	Apresentação e análise dos dados relativos às entrevistas das educadoras	143
3.5.	Apresentação e análise dos dados relativos às entrevistas dos pais/EE	165
3.6.	Apresentação e análise dos dados relativos à entrevista da representante da Associação de Pais	188
4.	Discussão dos dados.....	197
	Conclusão	207
	Referências bibliográficas	214
	Anexos	243
	Anexo 1 - Relatório Crítico-Reflexivo da intervenção de 29 de maio de 2021	243
	Anexo 2 – Plano de Aula de 13 de janeiro de 2020	253
	Anexo 3 - Plano de Aula de 8 de junho de 2020.....	260
	Anexo 4 - Relatório Crítico-Reflexivo da intervenção de 24 a 27 de maio de 2021.....	273
	Anexo 5 - Planificação de 20 de janeiro de 2021	290
	Anexo 6- Planificação da semana de 18 a 20 de janeiro de 2021.....	297
	Anexo 7 - Planificação da semana de 14 e 15 de dezembro de 2020	301
	Anexo 8 – Tabela de avaliação do nível de bem-estar e implicação das crianças (26	

de maio de 2021)	306
Anexo 9 – Planificação focada numa criança.....	309
Anexo 10 – Certificado do <i>Webinar</i> “A Educação nos Primeiros Anos”	317
Anexo 11 - Relatório Crítico-Reflexivo da intervenção de 8 de março de 2021	317
Anexo 12 - Planificação de 10 de março de 2021 direcionada aos Encarregados de Educação em contexto de Ensino à Distância	325
Anexo 13 – Guião de entrevista ao diretor do Agrupamento de Escolas (Entrevista semiestruturada)	329
Anexo 14 – Guião de Entrevista ao/à Mediador/a Sociocultural (Entrevista semiestruturada)	334
Anexo 15 – Guião de entrevista às crianças (Entrevista semiestruturada)	337
Anexo 16 – Guião de Entrevista à educadora (Entrevista semiestruturada).....	339
Anexo 17 – Guião de entrevista aos pais/Encarregados de Educação (Entrevista semiestruturada)	343
Anexo 18 – Guião de entrevista à representante da Associação de Pais (Entrevista semiestruturada)	347
Anexo 19 – Pedido de autorização ao Diretor do Agrupamento de Escolas.....	350

Índice de Tabelas

Tabela 1 - Condificação dos intervenientes	112
Tabela 2 - Dimensões e categorias para a sistematização e análise dos dados relativos ao diretor do AE	113
Tabela 3 - Dimensões e categorias para a sistematização e análise dos dados relativos à mediadora sociocultural do AE	123
Tabela 4 - <i>Dimensões e categorias para a sistematização e análise dos dados relativos às crianças</i>	133
Tabela 5 - Dimensões e categorias para a sistematização e análise dos dados relativos às educadoras	143
Tabela 6 - Dimensão “Caraterização da perspetiva dos pais/EE sobre a educação”.. ..	166
Tabela 7 - Dimensão “Perspetiva dos pais/EE acerca da integração das crianças e das suas vivências no jardim de infância	173
Tabela 8 - Dimensão “Opinião das famílias acerca do jardim de infância”	179
Tabela 9 - Dimensão “Relação família- jardim de infância”	181
Tabela 10 - Dimensões “Representações em relação ao racismo e à xenofobia”	183
Tabela 11 - Dimensão “Possíveis contributos da frequência da EPE na integração no 1.ºCEB	186
Tabela 12 - Dimensão “Crenças e expetativas em relação ao ensino”	187
Tabela 13 - Dimensões e categorias para a sistematização e análise dos dados relativos à Associação de Pais	189

Índice de Abreviaturas

RFE – Relatório Final de Estágio

UC – Unidades Curriculares

PES – Prática de Ensino Supervisionada

1.º CEB – 1.º Ciclo do Ensino Básico

EPE – Educação Pré-Escolar

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

ESEV – Escola Superior de Educação de Viseu

Pais/EE pais/Encarregado de Educação

AE – Agrupamento de Escolas

PEA – Projeto Educativo do Agrupamento

PPIP – Projeto Piloto de Inovação Pedagógica

CD – Conselho Diretivo

CG – Conselho Geral

CP – Conselho Pedagógico

SA – Sala de atividades

EP – Ensino Presencial

EAD – Ensino à Distância

MEM – Movimento da Escola Moderna

CM – Câmara Municipal

RSI – Rendimento Social de Inserção

Introdução geral

O presente RFE foi elaborado no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar (EPE) e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.º CEB), tendo como suporte o trabalho desenvolvido nas PES e o estudo das práticas inclusivas de um jardim de infância da periferia da cidade de Viseu, ambos desenvolvidos pela ESEV. As UC, anteriormente, mencionadas, assumiram um papel crucial na nossa formação enquanto alunas, estagiárias e futuras profissionais da área da educação, uma vez que foi por meio destas que tivemos a oportunidade de contactar com o 1.º CEB e com a EPE, assim, como conhecer aprofundadamente as especificidades de cada nível. Importa, ainda, salientar que no âmbito da PES em contexto de EPE tivemos a oportunidade de desenvolver um estudo de cariz qualitativo que nos permitiu analisar as perspetivas e práticas de valorização inter/multiculturais de um jardim de infância, bem como as metodologias/estratégias adotadas no âmbito da inclusão; os mecanismos desenvolvidos tendo em vista a inclusão e o sucesso educacional das crianças e as medidas inovadoras para a promoção da inclusão das crianças em contexto de EPE.

O documento em questão encontra-se dividido em duas partes distintas. A primeira diz respeito à análise e reflexão crítica sobre as PES e a segunda ao trabalho de investigação desenvolvido. Neste sentido, no primeiro ponto é apresentada uma breve análise e reflexão crítica sobre as PES desenvolvidas no 1.º CEB e na EPE, que compreende a caracterização dos contextos e dos grupos de crianças com os quais tivemos a possibilidade de trabalhar e a apreciação das competências desenvolvidas, tendo por base o Despacho n.º 16034/2010, de 18 de outubro, que apresenta os Padrões de Desempenho Docente. Na segunda parte é apresentado o trabalho de investigação desenvolvido num jardim de infância da periferia de Viseu, cujo objetivo foi conhecer as práticas e estratégia pedagógicas que estão a ser mobilizadas no âmbito da inclusão.

Deste modo, importa referir, que o segundo ponto do RFE está estruturado em quatro secções. A primeira secção, “Revisão da literatura”, subdivide-se em quatro subsecções. Na primeira subsecção reportamo-nos à contextualização histórica e sociocultural do povo cigano, às representações sociais e estereótipos associados à comunidade cigana, à importância da comunidade e da família na educação da criança cigana e à relação Escola-Família e a sua relevância num contexto inclusivo. Por sua vez, a segunda secção contempla o enquadramento legal e as políticas educativas, as comunidades ciganas e as políticas sociais e educativas na Europa e em Portugal, as práticas educativas e dinâmicas culturais da educação inter/multicultural, os modelos

sociais e educativos para encarar a diversidade e a educação inclusiva em contexto de jardim de infância.

Na terceira subsecção debruçamo-nos sobre a temática “A Educação Pré-Escolar no percurso escolar da criança”, sendo que analisámos as ideias e percepções de diversos autores relativamente à importância da Educação Pré-Escolar como fator de sucesso. Por último, na quarta subsecção, debruçamo-nos sobre os conceitos de inovação pedagógica e dispositivos pedagógicos de intervenção referenciando, nomeadamente, os fundamentos da Pedagogia do Movimento da Escola Moderna. Além disso, nesta subsecção procurámos definir os fatores potenciadores da inclusão das diversas crianças do jardim de infância bem como, o papel do/a Educador/a de Infância e a sua abordagem à Educação inter/multicultural, o papel da Associação de Pais/Encarregados de Educação e a Mediação Sociocultural em contexto educativo.

A segunda secção, designada por “Metodologia”, é composta por seis subsecções. A primeira subsecção expõe o problema e objetivos da investigação. Na segunda subsecção é definido o tipo de investigação, sendo que como se trata de uma investigação que procura analisar, aprofundadamente, um fenómeno que ocorre num determinado contexto é analisado o conceito *estudo de caso*. Seguindo esta linha de pensamento, na terceira subsecção, apresentamos os participantes e a sua caracterização, bem como a caracterização da área onde decorreu o estudo. Numa quarta subsecção são definidas as técnicas e os instrumentos de recolha de dados. A quinta subsecção apresenta e explica todos os procedimentos levados a cabo para a prossecução do estudo. Por último, a sexta subsecção especifica as técnicas de tratamento e análise de dados utilizadas na presente investigação.

Na terceira seção, do presente RFE, são apresentados e analisados os resultados recolhidos e, por último, na quarta seção é promovida uma discussão dos dados, tendo como suporte as informações reunidas na revisão da literatura.

Parte I

Apreciação crítica sobre as práticas em contexto

Nota introdutória

O Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico permite o contacto com a realidade escolar do 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.º CEB) e da Educação Pré-Escolar (EPE) de modo mais concreto e significativo, por meio de períodos de observação, preparação e dinamização de momentos de ensino-aprendizagens para um grupo de crianças.

A parte I do Relatório Final de Estágio (RFE) intitulada apreciação crítica sobre as práticas desenvolvidas, surge com o propósito de apresentar o trabalho desenvolvido no decorrer das Práticas de Ensino Supervisionadas (PES) realizadas em contexto do 1.º CEB e da EPE, bem como refletir de modo crítico sobre as competências desenvolvida, apresentando as principais dificuldades e aprendizagens.

Deste modo, é importante referir que por meio das intervenções realizadas tivemos a oportunidade de aprender com as crianças, orientadoras cooperantes e docentes supervisores da Escola Superior de Educação de Viseu (ESEV) bem como, evoluir no que diz respeito às atividades propostas e à nossa postura nos diferentes contextos. Neste sentido, as PES no 1.º CEB e em EPE assumiram um papel relevante para a nossa formação. Destacamos, também, que tanto as PES no 1.º CEB como na EPE decorreram em contexto de Ensino Presencial (EP) e contexto de Ensino a Distância (EAD), dada a situação pandémica vivida, motivada pela COVID-19, sendo que, para além de conhecermos, efetivamente, a realidade destes níveis de ensino, bem como as suas particularidades e especificidades, tivemos a possibilidade de contactar e aprender com e em diferentes contextos e modalidades de ensino.

Neste sentido, tendo por base a análise do trabalho desenvolvido ao longo das PES, onde foram adquiridas competências de atuação pedagógica, através da convivência e assimilação de conhecimentos, numa primeira fase é apresentada uma breve caracterização dos contextos e dos grupos de crianças e, numa segunda instância, é apresentada uma apreciação crítica das competências desenvolvidas tendo em consideração o Despacho n.º 16034/2010, de 18 de outubro, onde são, também, apresentadas as respetivas evidências. Por último, é de ressaltar que as evidências mencionadas, anteriormente, encontram-se em anexo, em formato digital, e foram selecionadas tendo em conta as práticas realizadas em contexto, apresentando-se, assim, como uma amostra do trabalho desenvolvido ao longo dos semestres, em ambos os níveis de escolaridade.

1. Contextualização dos estágios desenvolvidos

As PES realizadas em contexto de 1.º CEB e EPE deram-nos a oportunidade de dinamizar um conjunto diversificado de momentos de ensino-aprendizagem para diferentes níveis de ensino em contextos completamente distintos que ampliaram os nossos conhecimentos, capacidades e competências enquanto futuras profissionais da área da docência. Além disso, as PES em EPE permitiram-nos contactar com um modelo pedagógico diferenciado. Neste sentido, parece-nos proveitoso refletir acerca dos termos EP, EAD, particularizando o método que se reporta ao *Microensino* e ao *Movimento da Escola Moderna* (MEM).

Hila (2009) e Petrica (2001) caracterizam o *Microensino* como um recurso de aperfeiçoamento didático do/a educador/a onde, este/a faz uma demonstração de ensino e, em seguida, é criticado o seu desempenho, resultando dessa crítica uma reflexão que o/a irá ajudar a desenvolver e melhorar as suas capacidades e competências. Corroborando Arrigo et al. (2017) assumimos que o *Microensino* pode ser caracterizado como um procedimento de ensino que promove uma formação inicial baseada na construção de um perfil docente pautado pela reflexão.

No que diz respeito ao EP, diversos autores caracterizam-no como sinónimo do ensino, frequentemente, denominado tradicional. Na perspetiva de diferentes autores (Aretio, 1994; Carozzo-Todaro & Pinheiro-Carozzo, 2015; Figueiredo, 2009; Kenski, 2008; Leão, 1999; Saviani, 1991), a modalidade de EP caracteriza-se pela comunicação direta entre o/a educador/a e as crianças, sendo que, para tal, é necessário que os atores do processo de ensino-aprendizagem estejam no mesmo período de tempo e espaço, denominado sala de atividades. Damião (2011) e Vidal (2002) acrescentam, ainda, que esta modalidade de ensino permite ao/à educador/a observar as reações, o envolvimento e o entusiasmo das crianças, de um modo mais significativo, através dos seus comportamentos bem como, das suas expressões corporais e/ou faciais, redefinindo a sua estratégia de ação no preciso momento em que está a dinamizar as suas práticas educativas.

Relativamente ao EAD, Capitão e Lima (2003) e Fernandes e Fonseca (2017) defendem que este é um modelo educacional que proporciona uma aprendizagem sem limites espaciais e/ou temporais onde se desenvolve o estabelecimento de uma rede entre indivíduos e recursos que utilizam as Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) para fins educativos e de

aprendizagem. Esta modalidade é caracterizada como um processo de ensino-aprendizagem, que utiliza as tecnologias para possibilitar um amplo conjunto de soluções que têm como objetivo central fornecer um suporte sólido para que a aprendizagem ocorra (Damião, 2011; Moran, 2008; Schlemmer, 2005). Almeida (2010) elucida-nos, ainda, para o facto de que a flexibilidade de uma abordagem de EAD se concretizar na utilização de Tecnologias de Comunicação síncronas e assíncronas. Deste modo, a interação pode ocorrer de forma síncrona, quando todos comunicam em tempo real, ou de forma assíncrona, quando não é necessário a participação simultânea de ambas as partes.

Por último, no que concerne ao modelo pedagógico denominado MEM, importa referir que este pressupõe uma pedagogia de cooperação educativa, onde crianças e adultos/as negoceiam atividades e projetos a desenvolver, em torno dos conteúdos programáticos, tendo por base os interesses e saberes destas e o contexto cultural das comunidades (Gomes, 2014).

As PES realizadas permitiram-nos, assim, estabelecer contacto com diferentes contextos e modalidade de ensino, orientadoras cooperantes, grupos de crianças e documentos orientadores, como é o caso das Metas Curriculares das diversas áreas e, também, o documento orientador da área complementar de Educação Financeira, no âmbito do 1.º CEB e as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE) ao nível da EPE e, ainda, planos de turma/projetos curriculares de grupo, projeto educativos e planos anuais de atividades.

Em ambos os contextos, as práticas realizadas foram desenvolvidas em grupos constituídos por dois elementos o que potenciou o desenvolvimento de intervenções em grupo e individuais. Foram diversas as tarefas realizadas ao longo das PES, nomeadamente, planificações, reflexões críticas após cada semana de intervenção e no final de cada PES, projetos de envolvimento da família; avaliação de alunos(as)/crianças; análise e caracterização da turma, tendo como suporte o plano de turma; trabalhos em contexto de microensino, tendo por “alunos/as” um grupo de colegas; relatórios de caracterização do ambiente educativo e do grupo de crianças, planificações focadas numa criança e trabalhos de projeto.

As reflexões realizadas e as restantes tarefas permitiram-nos desenvolver aprendizagens importantes, uma vez que nos fizeram refletir e questionar ações, práticas e decisões e, assim, construir conhecimento profissional que nos

possibilitou e possibilitará melhorar a nossa intervenção e postura nos diversos contextos. A reflexão é um meio fundamental para a aquisição de aprendizagens porque a prática e a experiência só ganham sentido quando o/a educador/a reflete sobre as mesmas (Alarcão & Roldão, 2008; Dewey, 1910; Shulman & Shulman, 2004; Zeichner, 1993). Neste sentido, podemos afirmar que as diversas tarefas nos permitiram construir conhecimento e competências essenciais para mobilizar na prática em situações futuras em que tenhamos a oportunidade de trabalhar quer no 1.º CEB, quer na EPE.

1.1. No 1.º Ciclo do Ensino Básico

Como referido, anteriormente, as PES no 1.º CEB foram realizadas em modalidades completamente distintas, sendo que a PES I em 1.º CEB decorreu em contexto de EP e a PES em 1.º CEB II decorreu em contexto de Microensino e EAD dada a situação pandémica vivida, motivada pela COVID 19.

Deste modo, no 1.º semestre, ao frequentarmos a PES I, tivemos a possibilidade de trabalhar com uma turma do 2.º ano de escolaridade, constituída por vinte e dois alunos, treze do sexo feminino e nove do sexo masculino, com idades compreendidas entre os sete e os oito anos de idade. A turma era bastante heterogénea, assídua, participativa, mas apresentava alguns problemas ao nível da pontualidade. Além disso, era um grupo que demonstrava, através do questionamento constante acerca dos diversos temas, conceitos e conteúdos, curiosidade e vontade de aprender. Uma outra característica específica era a necessidade de atividades práticas, uma vez que devido à idade, apresentavam um reduzido período de concentração.

Importa, também, destacar que a turma era constituída por três alunos/as com Necessidades de Saúde Especiais (NSE), que eram acompanhados/as por três professoras de Educação Especial. Uma das alunas era invisual, o outro apresentava traços inerente à patologia denominada “Perturbação do Espectro do Autismo” e a outra patenteava dificuldades ao nível da leitura, da escrita e do raciocínio matemático.

No que concerne à caracterização da Escola é relevante destacar, que esta compreendia dois níveis de ensino, a EPE e o 1.º CEB. A área da EPE englobava cinco salas de atividades e a do 1.º CEB compreendia várias salas de aula do 1.º ao 4.º ano de escolaridade, organizadas em dois pisos. A escola apresentava, ainda, uma biblioteca escolar, um espaço que acolhia crianças com

NSE, uma sala de professores/as, um salão polivalente, um refeitório, um bar e um espaço exterior, comuns à área da EPE e do 1.º CEB. É relevante, ainda, mencionar que o espaço exterior era constituído por espaços verdes, um campo de relvado sintético e uma pequena horta, com acessibilidade a todas as crianças. No entanto, ao contrário do que se encontra espelhado no artigo 8.º *Proteção contra efeitos climáticos*, do Decreto-Lei n.º 37/1997, de 27 de dezembro, o espaço de jogo e recreio não apresentava qualquer tipo de cobertura que abrigasse as crianças em períodos de intempérie.

Ao nível da caracterização da sala de aula, consideramos relevante destacar que a mesma apresentava dimensões adequadas ao número de elementos da turma e era composta por grandes janelas que permitiam a entrada de luz natural, mesas que se encontravam dispostas em filas e paredes que detinham placares de cortiça, onde se encontravam expostos os diversos trabalhos que os/as alunos/as realizavam ao longo das semanas. Autores como Arends (2008) e Oliveira (2015) referem que este modo de organizar e dispor as mesas e as cadeiras, na sala de aula, não promove a comunicação, a interação, nem as relações interpessoais. No entanto, após algumas semanas de observação e prática pudemos constatar que a opção da orientadora cooperante foi a mais adequada porque como os/as alunos/as, da turma em questão, são constantemente rodeados por estímulos exteriores ao seu trabalho e com este tipo de organização conseguem manter um elevado nível de concentração e empenho na realização das atividades propostas.

No 2.º semestre, atendendo à emergência de saúde pública no âmbito internacional, declarada a 30 de janeiro de 2020, pela Organização Mundial de Saúde, bem como à classificação da Covid-19 como uma pandemia, no dia 11 de março de 2020, o Governo Português, através do Decreto-Lei n.º 10-A/2020, de 13 de março, aprovou uma série de medidas excecionais e temporárias relativas à situação epidemiológica da doença Covid-19, entre as quais a suspensão das atividades letivas e não letivas presenciais. Não obstante, no Decreto-Lei n.º 14-G/2020, de 13 de abril, face à situação de suspensão das atividades letivas e formativas presenciais nas escolas foi declarada a realização das aprendizagens em regime não presencial, ou seja, foi declarada a prossecução das aprendizagens através da modalidade de Ensino não Presencial onde, as escolas, com o apoio dos serviços centrais do Ministério da Educação e em articulação com as entidades parceiras, tiveram que definir e implementar um plano de EAD

tendo em consideração os recursos disponíveis e os critérios de avaliação que consideravam os contexto em que os/as alunos/as se encontravam.

Neste contexto, perante a situação pandémica vivida, os Agrupamentos de Escolas de Viseu não aceitaram a lecionação dos conteúdos programáticos por parte das professoras estagiárias e, por isso, os/as professores/as das PES II optaram por recorrer aos contextos de Microensino e EAD para a prossecução/prosseguimento das atividades/tarefas previstas. Como as tarefas/atividades tiveram como base os conhecimentos adquiridos nas PES I no 1.º CEB, o ano de escolaridade manteve-se, ou seja, os/as docentes da referida Unidade Curricular consideraram proveitoso planificar momentos de ensino-aprendizagem para uma turma para a qual já tínhamos previamente formulado um conjunto de atividades de ensino-aprendizagem, através da observação em contexto e da conceção e lecionação de diversos momentos.

Deste modo, no primeiro momento de intervenção, em contexto de “Escola em Casa”, tivemos a oportunidade de desenvolver a nossa prática numa sala de amplas dimensões, com boa iluminação, um projetor e um quadro branco possibilitador de escrita e, no segundo momento, em contexto de aula, por videoconferência, optámos por recorrer à partilha de ecrã para a apresentação de diversos diapositivos, vídeos e jogos/quizz, sendo que contámos, ainda, com um fundo interativo.

Neste sentido, foram-nos descritos contextos, presencial e a distância, para os quais tivemos a oportunidade de desenvolver um conjunto diversificado de momentos significativos para o referido grupo de crianças. Além disso, foi nestes contextos que tivemos a oportunidade de desenvolver conhecimentos acerca das particularidades e especificidades do 1.º CEB e do trabalho com crianças com NSE, neste nível de ensino. Consideramos que as experiências vividas, em ambos os contextos, nos permitiram ampliar os nossos conhecimentos e desenvolver competências e capacidades que irão ser úteis no futuro. Em suma, o contacto com a realidade do 1.º CEB em contexto presencial foi uma “aventura” muito rica e desafiadora, mas o contacto com a realidade deste nível de ensino em contexto de EAD foi uma aventura de resiliência, uma vez que aprendemos com processos de tentativa-erro, na procura da melhor opção didática, do recurso tecnológico mais adequado.

1.2. Na Educação Pré-Escolar

Como referido, anteriormente, as PES em EPE foram realizadas em modalidades completamente distintas, sendo que as intervenções decorreram em contexto presencial, a partir da observação, bem com da conceção e implementação de diversos momentos de ensino-aprendizagem, no início do 1.º semestre e ao longo do 2.º, e em contexto de EAD, ao longo das últimas semanas do 1.º semestre, através do acompanhamento e conceção e implementação de uma série de pequenas intervenções que seguiram uma lógica de apoio aos pais/encarregados de educação na árdua tarefa de dinamizar atividades que promovessem aprendizagens significativas para as crianças.

A instituição educativa onde decorreram as PES em EPE I e II localiza-se na periferia da cidade de Viseu, junto a um bairro tido como problemático, composto por diversas famílias de etnia cigana. O jardim de infância em questão localiza-se junto a Escola do 1.º CEB que, atualmente, é inspirada pela pedagogia do MEM. Deste modo, é pertinente destacar, que em termos de recursos humanos, o jardim de infância era constituído por uma coordenadora de estabelecimento, duas educadoras, uma professora de Educação Especial, um professor de Educação Física, uma professora de Dança e cinco assistentes operacionais, que a nível metodológico, tal como já foi apontado, adotava como modelo pedagógico, o MEM.

No que concerne à caracterização do grupo de crianças é relevante destacar que era constituído por vinte e duas crianças sendo, 12 (doze) do sexo feminino e 10 (dez) do sexo masculino. O número de crianças foi alterado do 1.º para o 2.º semestre, uma vez que, no início do 2.º semestre, ingressou uma nova criança. As crianças que constituíam o grupo tinham idades compreendidas entre os três e os seis anos. Além disso, é importante salientar que existiam crianças de etnia cigana e duas crianças que apresentam NSE, sendo que uma padecia de um Transtorno Metabólico Grave e a outra de Perturbação do Espectro do Autismo.

O grupo de criança pode ser caracterizado como heterógeno ao nível das aprendizagens e dos contextos sociais e familiares. No entanto, havia um fator comum a todas as crianças que era a sua vontade em querer ir para o contexto, interagir com os colegas, descobrir e aprender coisas novas e ter outro tipo de experiências e de contactos. Deste modo, podemos referir que era um grupo interessado e que queria sempre saber mais, implicando-se com entusiasmo e motivação nas atividades que lhes iam sendo sugeridas, bem como nas que as

próprias crianças propunham. Além de ser interessado, o grupo era extremamente autônomo e organizado, uma vez que trabalhava nos seus projetos e áreas tendo em consideração as suas motivações sem uma interferência rígida da educadora.

No que respeita à relação entre pares, é pertinente destacar que existia uma relação bastante saudável, enquanto grupo, mas, também, com os/as adultos/as, neste caso, a equipa educativa. Esta relação era evidente na sala de atividades, no refeitório, entre outros, gerando um clima favorável e propício ao desenvolvimento integral das crianças. Importa, ainda, destacar, ao nível da caracterização do grupo, que as crianças de etnia cigana, na PES I, não frequentaram o jardim de infância, salvo raras exceções, devido à situação pandémica, nem estiveram presentes no EAD. Durante a PES II estas já frequentaram o jardim de infância, no entanto, foi de um modo não regular e, por isso, encontraram-se em constante processo de adaptação ao espaço, aos pares e à rotina.

No que concerne à organização do espaço educativo, tomando as palavras de Niza (1998), a sala de atividades deve estar organizada de maneira a facilitar a realização das diversas atividades em diferentes modos de trabalho, ou seja, individualmente, em pares, em pequenos grupos e em coletivo. Deste modo, tendo em conta que o contexto se regia pelo MEM, é de notar que a sua organização respeitava o estipulado pelo modelo. Assim, as crianças na sala de atividades eram confrontadas por uma área destinada às reuniões de conselho, com uma grande mesa e cadeiras para as diversas crianças e por uma série de áreas de interesse (Escrita, Artes, Ciências, Matemática, Faz-de-Conta, Fábrica e Biblioteca) com materiais e recursos disponíveis que permitiam a livre criação destas.

Além de todas estas áreas de trabalho, as crianças usufruíam, também, de um espaço exterior constituído por materiais e utensílios de cozinha, de jardinagem, entre outros materiais reais, ou seja, utilizados no quotidiano das crianças e das suas famílias. As crianças brincavam, assim, livremente com terra, pedras, água, paus, bolotas, folhas, na casa da árvore, nos escorregas, nos baloiços, nas bicicletas, no percurso construído por elas, para a circulação das bicicletas, entre outros materiais. No entanto, ao contrário do que se encontra espelhado no artigo 8.º *Proteção contra efeitos climáticos*, do Decreto-Lei n.º 37/1997, de 27 de dezembro, o espaço de jogo e recreio não apresentava qualquer tipo de cobertura que abrigasse as crianças em períodos de intempérie.

No que concerne à caracterização do espaço educativo, é relevante, ainda, destacar, que no 1.º semestre, as crianças tinham à sua disposição duas salas de atividades onde se encontravam organizadas as diversas áreas de interesse, dois espaços exteriores com baloiços, escorregas, etc., e uma sala polivalente que servia de refeitório, espaço para a dinamização das aulas de Educação Física e Dança e, também, nos dias cinzentos, para recreio. Por sua vez, no 2.º semestre, devido às obras que começaram a ser implementadas no jardim de infância e na Escola do 1.º CEB, as crianças tinham à sua disposição apenas um espaço exterior, um refeitório improvisado e uma sala de atividades que, também, servia de espaço para a dinamização das aulas de Educação Física e Dança e, também, nos dias cinzentos, para recreio. No entanto, é pertinente referir que, ambas as salas, apresentavam as dimensões adequadas ao número de crianças, um ambiente acolhedor e boa luz natural.

Numa sala de atividades onde o MEM é uma realidade, todos os aspetos da rotina estão relacionados com instrumentos de trabalho que regulam, monitorizam, planificam e avaliam as atividades. Neste sentido, é relevante destacar que os instrumentos de pilotagem, suporte do trabalho educativo, estavam espalhados nas paredes de todo o contexto, auxiliando na definição de uma rotina específica e personalizada, sustentada na gestão partilhada entre crianças e educadora, característica deste modelo.

Em termos de segurança, convém referir que o jardim de infância era delimitado, em todo o espaço escolar, por grades. Além disso, o portão da entrada encontra-se fechado e sempre supervisionado por uma assistente operacional, o que vai ao encontro do definido no Decreto-Lei n.º 117/2009, de 18 de maio.

Em suma, foi neste contexto, que apresentava diversas comodidades às crianças e possuía infraestruturas recentes que permitiam oferecer condições acolhedoras e um ambiente de aprendizagem estimulante, rico e tranquilo que tivemos a oportunidade de desenvolver um conjunto diversificado de momentos de aprendizagem significativos para o referido grupo de crianças.

2. Apreciação crítica das competências desenvolvidas

A apreciação crítica das competências desenvolvidas nas PES no 1.º CEB e em EPE remete, numa primeira instância, para o entendimento de que é por meio de uma reflexão contínua sobre as nossas práticas que desenvolvemos múltiplas competências e capacidades enquanto profissionais, assim como

tomámos consciência dos nossos pontos fortes e dos aspetos a melhorar. Na perspetiva de Schön (2000), a reflexão é o modo como o indivíduo lida com os problemas da prática profissional. Para o mesmo autor, o foco do processo de ensino-aprendizagem concentra-se na capacidade de aprender a refletir sobre as suas próprias teorias, métodos, metodologias, recursos e instrumentos. Por seu lado, Costa (2016), Freire (2007) e Sá-Chaves (2005) referem, também, que a reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da profissão docente, na sequência da relação teoria-prática.

Segundo o Despacho 16034/2010, de 18 de outubro,

a especificidade da profissão docente concretiza-se na função de ensinar, entendida como ação intencional, orientada para a promoção de aprendizagens, especializada e fundamentada em saberes específicos. Esta função pressupõe a definição de um perfil profissional que se estrutura em quadro dimensões fundamentais: profissional, social e ética; desenvolvimento do ensino e da aprendizagem; participação na escola e relação com a comunidade educativa; desenvolvimento e formação profissional ao longo da vida (p. 52300).

Seguindo esta linha de pensamento, será realizada uma apreciação crítica das competências desenvolvidas nas PES no 1.º CEB e em EPE onde serão tomados como ponto de referência os Padrões de Desempenho Docente. Na perspetiva de Danielson (2013) e de Macedo (2015), os padrões de desempenho constituem uma referência profissional, atuando, assim, como um guia estruturado que orienta os/as educadores/as. Neste sentido, podemos entender que a definição de padrões de desempenho docente, consagrada no Despacho n.º 16034/2010, de 18 de outubro, contribui para a orientação da ação dos/as educadores/as, para a respetiva autoavaliação e reflexão e para a catalisação de um debate construtivo e enriquecedor sobre a profissionalidade docente. Deste modo, podemos definir os padrões de desempenho como orientações do processo de avaliação que permitirá ao próprio sistema reconhecer as suas valências e deficiências, uma vez que definem as características e particularidades essenciais da profissão docente, nas diversas dimensões e as atividades profissionais, caracterizando a natureza, os saberes e os requisitos da profissão (Despacho n.º 16034/2010).

Neste sentido, importa destacar que a primeira dimensão, intitulada “Vertente profissional, social e ética”, relaciona-se com a forma como o/a educador/a se posiciona perante a profissão. Deste modo, consideramos que os

domínios e indicadores presentes na referida dimensão se associam a um/a educador/a que privilegia o bem-estar das crianças, respeitando os seus direitos, características, motivações e interesses ao longo do processo de ensino-aprendizagem (Despacho 16034/2010, p. 52300). A segunda dimensão, designada “Desenvolvimento do Ensino e da Aprendizagem”, refere-se a todos os procedimentos que promovem o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem envolvendo, assim, a planificação, a operacionalização e regulação do ensino e das aprendizagens, a relação pedagógica que o/a educador/a estabelece com as crianças na prática bem como, a avaliação que o/a mesmo/a faz de todo este processo (Despacho 16034/2010, p. 52300).

A terceira dimensão denominada “Participação na Escola e Relação com a Comunidade Educativa”, refere-se às coligações que o/a educador/a estabelece com a comunidade educativa a fim de promover um processo de ensino-aprendizagem significativo e harmonioso para as diversas crianças. Por último, a quarta dimensão, apelidada “Desenvolvimento e Formação Profissional ao Longo da Vida”, tal como o próprio nome indica diz respeito ao processo de formação profissional que o/a educador/a deve realizar ao longo de toda a vida, tendo presente a ideia que o mundo, as crianças, os métodos, os materiais, etc. se encontram em permanente alteração e progressão e, por isso, a sua visão sobre o que é a Educação e de como se promove um processo de ensino-aprendizagem significativo, também, deve estar em permanente ascensão (Despacho 16034/2010, p. 52300).

2.1. No 1.º Ciclo do Ensino Básico

Reportando-nos às aprendizagens desenvolvidas e, portanto, às respetivas evidências ocorridas ao longo das PES no 1.º CEB, parece-nos relevante destacar que ao nível da primeira dimensão “Vertente profissional, social e ética”, existem indicadores que estiverem presentes ao longo das práticas em ambos os contextos, nomeadamente, o tópico “Reflexão crítica sobre as suas práticas profissionais”, uma vez que todas as semanas, em virtude dos momentos de intervenção, foram realizadas reflexões escritas onde, tivemos que refletir criticamente sobre a ação desenvolvida, debruçando-nos, deste modo, sobre o que tinha corrido bem e menos bem, com o intuito de melhorar numa próxima intervenção, tendo sempre em atenção as características e os interesses dos/as alunos/as. Neste sentido, destacamos a reflexão realizada no âmbito da análise do momento de intervenção dinamizado a 29 de maio de 2020 (cf. Anexo 1).

A par destes documentos escritos, também, foram promovidos momentos de reflexão com a orientadora cooperante e com os professores supervisores da ESEV. Estes proporcionaram-nos *feedbacks* que nos ajudaram a melhorar não apenas a nossa prestação e postura como, também, as atividades que propúnhamos aos/às alunos/as.

No que concerne ao indicador “Atitude informada e participativa face às políticas educativas”, consideramos que nos preocupámos em nos mantermos informadas face às políticas educativas, particularmente, no que diz respeito às aprendizagens essenciais e às metas curriculares, aos planos de turma, projeto educativo e planos anuais de atividades. Os documentos referidos, anteriormente, permitiram-nos, assim, orientar as nossas intervenções tendo, em atenção as características e interesses da turma, bem com os conteúdos, conceitos e objetivos destinados ao 2.º ano de escolaridade.

Ao nível dos tópicos “Reconhecimento da responsabilidade profissional na promoção e sucesso das aprendizagens”, “Reconhecimento do dever e de promoção do desenvolvimento integral de cada aluno” e “Responsabilidade na promoção de ambientes de trabalhos seguros, exigentes e estimulantes”, é importante salientar que tivemos em consideração as características individuais dos/as alunos/as de modo a proporcionar aprendizagens diversificadas e significativas. Além disso, estivemos atentas aos/às alunos/as e procurámos dar mais apoio aos que apresentavam maiores dificuldades para que estes pudessem acompanhar os/as colegas. Procurámos, ainda, dinamizar e promover momentos de trabalho em grupo, nomeadamente, na realização de experiências, trabalhos manuais e construção de sequências, sendo que na elaboração dos grupos de trabalho, procurámos diversificar os grupos para que os/as alunos/as pudessem trabalhar com diferentes colegas.

No que diz respeito ao indicador “Responsabilidade na valorização dos diferentes saberes e culturas dos alunos”, destacamos que procurámos criar um ambiente tranquilo e estimulante onde os/as alunos pudessem partilhar as suas vivências e experiências, de modo a tornar as aulas mais ricas e dinâmicas, relacionando, sempre que possível, as experiências e vivências das diferentes crianças com os conteúdos que eram trabalhados, promovendo e construindo, assim, aprendizagens significativas, efetivas e concretas. Neste contexto, na introdução e abordagens dos conteúdos tentávamos, sempre que possível, partir das experiências e dos conhecimentos prévios dos/as diversos/as alunos/as para, que numa fase posterior a abordagem se conseguisse de uma forma contextualizada e significativa. Um bom exemplo ocorreu aquando a introdução e abordagem do conteúdo sequências e

regularidades onde procurámos diversas sequências e regularidades nos diferentes contextos dos/as alunos, na escola, na sala, na rua da escola, etc., e partindo dessas tentámos ampliar os conhecimentos dos/as mesmos/as (cf. Anexo 2).

Ainda nesta dimensão, ao nível do indicador “Reconhecimento da relevância do trabalho colaborativo na sua prática profissional”, durante a PES no 1.º CEB, o grupo desenvolveu o trabalho em equipa, o que promoveu uma partilha de ideias e opiniões que tornaram o trabalho mais significativo, efetivo e rico. Neste sentido, consideramos que a união e a interajuda que estiveram presentes fizeram a diferença, uma vez que nos permitiram melhorar e ampliar os nossos conhecimentos, visões e posturas. Para além disso, do trabalho realizado dentro do grupo de estágio, procurámos, também, comunicar com a orientadora cooperante e com os/as professores/as da ESEV com o intuito de partilhar ideias, dificuldades e opiniões.

No que concerne à segunda dimensão “Desenvolvimento do Ensino e da Aprendizagem”, ao nível do indicador “Planificação do ensino de acordo com as finalidades e as aprendizagens previstas no currículo e rentabilização dos meios e recursos disponíveis”, procurámos conceber e organizar as atividades letivas de modo rigoroso através de planos de aula, tendo como suporte os programas e as metas curriculares de cada área disciplinar. Neste contexto, importa destacar que os planos de aula foram sendo melhorados e aperfeiçoados ao longo da PES, sendo que a nossa maior dificuldade se concentrou no tópico avaliação, ao nível dos critérios de êxito. No entanto, após diversas discussões e esclarecimentos por parte dos docentes supervisores compreendemos que a definição de critérios de êxito, no ponto avaliação, é uma mais-valia e facilita a avaliação tanto dos/as alunos/as como a nossa própria avaliação. Deste modo, a partir do momento que compreendemos como deveríamos utilizar esses critérios conseguimos realizar uma avaliação mais rigorosa e aprofundada dos/as alunos/as, durante a execução das diversas tarefas/atividades e, também, uma avaliação mais efetiva do nosso desempenho, uma vez que sabíamos quais os *feedbacks* que deveríamos fornecer às crianças.

Ao nível dos aspetos científico, didático e pedagógico, com o objetivo de obter bons resultados e interligar as diferentes áreas disciplinares, tivemos a preocupação de nos prepararmos para os diferentes momentos de lecionação. Deste modo, compreendemos que os conteúdos das diferentes áreas disciplinares podem ser trabalhados de forma articulada, através de atividades e momentos que a promovam, tal como é visível na planificação de 8 de junho de 2020 (cf. Anexo 3) onde, procurámos interligar as diferentes áreas disciplinares de acordo com o conteúdo a trabalhar. Nesta

aula, foram trabalhados conteúdos das áreas disciplinares de Matemática e Português e da área de oferta complementar (Educação Financeira) de modo integrado, tendo como foco o conceito dinheiro. No que concerne a este conceito, pessoalmente, sentimos mais dificuldades em realizar a articulação entre campos disciplinares na PES I, uma vez que foi a primeira vez que lecionámos e elaborámos um plano de aula. Não obstante, sentimos que, ainda, temos que evoluir neste aspeto, no sentido de sermos mais criativas na forma como interligamos as diferentes áreas disciplinares.

Relativamente ao indicador “Organização e gestão das estratégias de ensino face à diversidade dos alunos e aos meios e recursos disponíveis”, importa destacar que nas diversas intervenções, procurámos promover atividades que fossem ao encontro das dificuldades dos/as alunos/as, com o intuito de atenuá-las e suprimi-las. No que concerne aos materiais utilizados, destacamos os cartazes, que construímos com a colaboração/cooperação dos/as alunos/as, fichas de trabalho, apresentações em *PowerPoint*, visualização de vídeos e realização de jogos e experiências e, ainda, a utilização de materiais como o *Tangram*. Consideramos que estes facilitaram a aprendizagem, uma vez que os/as alunos/as tiveram a possibilidade de manipular os materiais e utilizá-los em tarefas que os/as auxiliaram na compreensão de determinados conceitos.

Ao nível do indicador “Comunicação com rigor e sentido do interlocutor”, salientamos que tivemos o cuidado de utilizar uma linguagem adequada, com equilíbrio, clareza, rigor, relevância e pausas apropriadas. Por último, no que diz respeito ao indicador “Desenvolvimento de atividades de avaliação das aprendizagens para o efeito de diagnóstico, regulação do processo de ensino e avaliação e certificação de resultados”, é relevante destacar que no âmbito da PES I, o grupo de estágio realizou a avaliação de três alunos/as, tendo como suporte uma grelha, com critérios pré-definidos, fornecida pelos docentes da Unidade Curricular. A referida avaliação assumiu-se relevante na medida em que permitiu ao grupo refletir e analisar o percurso das crianças ao nível comportamental e cognitivo, compreendendo, assim, os seus interesses e motivações. Neste sentido, consideramos que os/as docentes devem realizar uma avaliação sistemática à turma, de modo a compreender melhor os seus/suas alunos/as, com o intuito de melhorar as suas práticas tendo, em consideração as suas características, interesses e motivações.

No que concerne à terceira dimensão “Participação na Escola e Relação com a Comunidade Educativa”, nomeadamente, ao indicador “Envolvimento em projetos e atividades da escola que visam o desenvolvimento da comunidade”, importa ressaltar

que não participámos na conceção, desenvolvimento e/ou avaliação de projetos que promovessem a intervenção da comunidade educativa. No entanto, na PES I, o grupo de estágio participou com os/as alunos/as na “Festa de Natal” da escola, com uma música alusiva, a convite da orientadora cooperante. Relativamente a estes momentos de convívio consideramos proveitoso destacar que os mesmos são importantes para os/as alunos/as e, também, docentes, uma vez que permitem a socialização e a interação com alunos/as de outras turmas e professores/as de outros níveis e ciclos de ensino, respetivamente, e, ainda, de outras escolas do Agrupamento.

Ao nível da quarta dimensão “Desenvolvimento e Formação Profissional ao Longo da Vida”, no que concerne ao indicador “Desenvolvimento de estratégias de aquisição e de atualização de conhecimento profissional (científico, pedagógico e didático)”, salientamos a importância da formação contínua, reconhecendo que todos/as os/as docentes se devem manter atualizados/a e participativos/as em ações de formação, entre outros, com o intuito de ampliar os conhecimentos, alargar os horizontes e melhorar as suas estratégias, metodologias e práticas. No entanto, devido às circunstâncias vividas, neste período controverso, no decorrer do presente ano letivo não tivemos a oportunidade de participar em conferências, palestras ou até mesmo formações.

Relativamente ao indicador “Análise crítica da sua ação, resultando em conhecimento profissional que mobiliza para a melhorias das suas práticas”, procurámos analisar e refletir sobre as práticas dinamizadas, de modo a melhorar estas e o nosso desempenho em futuras situações similares. Um exemplo ocorreu após a aula desenvolvida em contexto de “Escola em Casa”, no decorrer da PES I, e a posterior reflexão acerca da mesma, onde o conceito central foi o dinheiro; considerámos que deveríamos ter fornecido um maior número de exemplos e *feedbacks* aos/às alunos/as, com o intuito de estes/as melhorarem a qualidade da sua ação e, posterior, aprendizagem. Por último, ainda, na quarta dimensão, ao nível do indicador “Desenvolvimento de conhecimento profissional a partir do trabalho colaborativo com pares e nos órgãos da escola” importa referir que partilhámos, em diversos momentos, com a orientadora cooperante e com os docentes da ESEV, ideias que surgiram para diferentes atividades possíveis de realizar com os/as alunos/as na abordagem de determinado tema, sobre as quais recebemos sempre sugestões. Estas partilhas assumiram-se como relevantes, uma vez que permitiram o desenvolvimento de múltiplos saberes e competências.

2.2. Na Educação Pré-Escolar

Reportando-nos às aprendizagens desenvolvidas e, portanto, às respetivas evidências ocorridas ao longo das PES em EPE parece-nos relevante destacar que ao nível da primeira dimensão “Vertente profissional, social e ética”, existem indicadores que estiverem presentes ao longo das práticas em ambos os contextos, nomeadamente, o tópico “Reflexão crítica sobre as suas práticas profissionais”, uma vez que todas as semanas, tendo em conta os momentos de intervenção foram realizadas reflexões escritas onde refletimos criticamente sobre a ação desenvolvida, debruçando-nos sobre o que tinha ocorrido bem e menos bem, com o intuito de melhorar. Neste sentido, destacamos a reflexão realizada no âmbito da análise dos momentos promovidos na semana de 24 a 27 de maio (cf. Anexo 4). A par das reflexões escritas foram, também, promovidos momentos de reflexão com as orientadoras cooperantes, sendo estes muito importantes porque proporcionavam o fornecimento de *feedbacks* que nos ajudaram a melhorar não apenas prestação e postura, como, também, as atividades que sugeríamos às crianças.

Não obstante, consideramos que nos preocupámos em nos manter informadas face às políticas educativas, particularmente, no que diz respeito às OCEPE, ao documento orientador para EAD na EPE, ao longo do EAD, entre outros documentos essenciais. Os documentos referidos permitiram-nos orientar as intervenções, tendo em atenção as características e interesses do grupo, bem como conceitos e objetivos relevantes na EPE. Além disso, considerámos, fundamental, destacar a articulação deste indicador com uma Unidade Curricular que decorreu no 2.º semestre, onde tivemos a oportunidade de refletir acerca das políticas educativas que regem o nosso sistema educativo, bem como o impacto que as mesmas têm na nossa sociedade. Face ao exposto, é possível referir que mantivemos uma “Atitude informada e participativa face às políticas educativas” (Despacho 16034/2010, p. 52301).

Ao nível dos tópicos “Reconhecimento da responsabilidade profissional na promoção e sucesso das aprendizagens”, “Reconhecimento do dever e de promoção do desenvolvimento integral de cada aluno” e “Responsabilidade na promoção de ambientes de trabalhos seguros, exigentes e estimulantes”, importa destacar que tivemos em consideração as características individuais das crianças de modo a proporcionar aprendizagens diversificadas e significativas. Além disso, estivemos atentas às crianças e procurámos dar mais apoio às que apresentavam maiores dificuldades, para que estas pudessem acompanhar os/as colegas, contribuindo, assim, para um processo de ensino-aprendizagem coletivo. Recordamos a intervenção de 20

de janeiro de 2021 (cf. Anexo 5) onde, num projeto de investigação, auxiliámos uma das crianças do grupo na realização de um pequeno desenho e respetiva legenda acerca da composição do corpo de uma lagarta. No referido momento, a criança, tal como combinado no seio do grupo de trabalho, tinha que fazer o desenho de uma lagarta e dizer quais eram as suas “partes”. A criança conseguiu realizar o desenho, à luz das informações que tinham sido recolhidas, mas não estava a conseguir explicar quais eram as “partes”, para que serviam e o que podiam causar, neste caso, à pele dos seres humanos. Foi neste contexto que auxiliámos a criança ao colocarmos duas questões-chave que lhe permitiram explicar aos colegas as informações que tinha recolhido.

O contexto onde estivemos inseridas revelou-se um “ambiente de trabalho seguro, exigente e estimulante”, como estipulado pelo Despacho 16034/2010 (p. 52301), uma vez que nos sentimos seguras emocionalmente para agir e intervir sem receios de as nossas ideias serem rejeitadas, notando que esta segurança se manifestou mais em ambiente de sala de atividades. Considerámos que esta segurança mais amplificada, em contexto de sala de atividades, se deveu ao facto de não estarmos a ser observadas pelos pais/encarregados de educação, uma vez que no EAD estivemos mais reticentes e “controladas” porque tínhamos receio de errar em frente a estes/as.

No que diz respeito ao indicador “Responsabilidade na valorização dos diferentes saberes e culturas dos alunos”, procurámos criar um ambiente tranquilo e estimulante onde as crianças pudessem partilhar as suas vivências e experiências, de modo a tornar os momentos de ensino-aprendizagem ricos e dinâmicos, relacionando, sempre que possível, as experiências e vivências das diferentes crianças com os conteúdos que eram trabalhados, promovendo e construindo, assim, aprendizagens significativas, efetivas e concretas. Recordamos a realização da atividade do minimercado (cf. Anexo 6), onde todas as crianças estiveram envolvidas, concentradas, motivadas e demonstraram muitos dos hábitos sociais e comunitários, atuais, que já dominavam, como é o caso da utilização do álcool gel e do distanciamento social, bem como capacidades e competências matemáticas, de expressão oral, entre outras. Em contexto de PES em EPE II, salientamos uma atividade onde as crianças de etnia cigana, num momento de grande grupo, foram convidadas a dançar e cantar música cigana para darem a conhecer aos/às colegas as músicas que mais gostavam e que os seus pais lhe ensinaram. Após esta partilha das crianças de etnia cigana, as crianças não ciganas, também, cantaram e dançaram músicas populares.

Ao nível da introdução e abordagem dos conteúdos, tentámos partir das

experiências e dos conhecimentos prévios das diversas crianças para que, numa fase posterior, a abordagem se conseguisse de uma forma contextualizada e significativa. Um bom exemplo ocorreu em contexto de EAD, quando para trabalhar as emoções partimos de questões e situações do dia-a-dia das crianças para poder explicar o que são as emoções e o que sentimos quando estamos tristes, alegres, com raiva, com medo, etc. Em contexto presencial, também, existiram inúmeros momentos, sendo que salientamos um onde partimos do que as crianças sentiam quando tinham medo de perder algo para explicar o que são as preocupações, tendo como suporte a leitura expressiva da história “As preocupações do Billy”. No que concerne ao indicador “Reconhecimento da relevância do trabalho colaborativo na sua prática profissional”, ainda nesta dimensão, é pertinente referir que o grupo desenvolveu o trabalho em equipa, que promoveu uma partilha de ideias e opiniões que tornaram o trabalho mais significativo, efetivo e rico. Considerámos, assim, que a união e a interajuda fizeram a diferença, uma vez que nos permitiram melhorar e ampliar os nossos conhecimentos, visões, dificuldades e opiniões.

Relativamente à dimensão “Desenvolvimento do ensino e da aprendizagem” (Despacho 160347/2010, p. 52301), é relevante destacar que nas intervenções realizadas, tivemos em consideração a avaliação e a intencionalidade sobre as práticas exercidas no que concerne à organização, planificação e preparação do modo como os diversos conteúdos seriam trabalhados e dos objetivos que pretendíamos que as crianças alcançassem.

No jardim de infância onde tivemos a oportunidade de realizar as PES em EPE, dadas as especificidades do MEM e, também, do nível de ensino, a planificação das atividades contava com a voz ativa e participação das crianças, tendo sempre presente os seus interesses e motivações. Deste modo, no período da manhã, as crianças em colaboração com as educadoras-estagiárias, definiam as áreas onde queriam realizar as suas produções, bem como os projetos ou outras atividades que queriam realizar ao longo da manhã. A par disto, eram, por vezes, também, definidas, no plano do dia, algumas atividades coletivas que surgiam dos interesses e motivações das crianças. Por sua vez, no período da tarde, denominado de Tempo Curricular Comparticipado, as crianças participavam em atividades de grupo, eram levadas história de literatura infantil, propostas de atividades no exterior, entre outras, sugeridas pelas educadoras-estagiárias, tendo como referência os conteúdos evidentes nas obras e os interesses e motivações revelados pelas crianças nas semanas de observação, bem como nas semanas de intervenção que iam decorrendo.

É de notar que sempre que as crianças demonstraram interesse por outros conteúdos, atividades, etc., que não eram os planejados e preparados, tivemos que adaptar a planificação, uma vez que reconhecemos que devem ser seguidos sempre os interesses e motivações das crianças. Neste sentido, ao longo das semanas, as planificações semanais sofreram algumas alterações, em virtude dos interesses e motivações das crianças. Um bom exemplo decorreu na semana de 14 e 15 de dezembro de 2020 (cf. Anexo 7), na PES em EPE I, quando, na terça-feira, as crianças quiseram que a “Festa de Natal” contasse com a presença e visita do Pai Natal, iluminações, etc. Neste sentido, seguindo os seus interesses e desejos, a nossa ação e a realização da referida “Festa” tiveram que ser reavaliadas e reajustadas. Outro exemplo diz respeito a todas as atividades desenvolvidas no âmbito do trabalho de projeto onde as crianças tiveram liberdade total para se organizar e decidir o que queriam fazer, em que moldes, quando, etc.

Deste modo, tendo como suporte as notas reflexivas presentes nos relatórios semanais, as observações realizadas e algumas observações das educadoras, consideramos que tivemos o cuidado de conceber e planificar atividades de ensino-aprendizagem que fossem ao encontro dos interesses e motivações das crianças e que tivessem como suporte um conhecimento científico adequado, uma vez que não poderíamos ensinar às crianças aquilo que desconhecíamos. Neste contexto, destacamos, também, todo o processo de pesquisa, reflexão e análise em torno do conceito de “medida”, aquando da proposta do trabalho de intervenção do *Lesson Study*. Reconhecemos que quando os/as professores/as nos disseram que teríamos que planificar, em grande grupo, momentos de ensino-aprendizagem, que envolvessem o conceito de “medida”, ficámos um pouco reticentes, uma vez que, primeiro, não tínhamos grandes conhecimentos acerca deste conceito, e, segundo, não sabíamos como o abordar com crianças em idade de EPE. Foi neste sentido que surgiu todo o processo de fundamentação didática e científica, sendo que, primeiro, pesquisámos acerca do conceito de “medida”, da sua importância e relevância em contexto de EPE e, posteriormente, acerca de como se podia e deveria trabalhar com crianças pequenas.

Salientamos, ainda, as pesquisas e análises desenvolvidas no âmbito do envolvimento da família no processo de ensino-aprendizagem, ao nível do projeto de envolvimento da família, da Metodologia de Trabalho de Projeto e da avaliação em contexto de EPE. É de notar que foi, durante este processo, que compreendemos a importância de conhecer o conteúdo que queremos abordar, bem como saber e conhecer como podemos fazê-lo, uma vez que após conhecer o conteúdo e saber como

é que pode ser trabalho conseguimos perspetivar, com suporte nas diversas abordagens analisadas, uma forma própria de trabalho.

Importa, também, destacar que na instituição onde decorreram a PES em EPE, o ambiente educativo apresentava uma estrutura e organização muito própria decorrente da metodologia adotada. Esta permitia a conceção e dinamização de atividades de grupo e individuais e fornecia às crianças oportunidades de trabalharem em todas as áreas espelhadas nas OCEPE. Consideramos, portanto, tendo como suporte as observações e intervenções, que este modo de organização e estruturação do ambiente educativo favorece o desenvolvimento harmonioso das diversas crianças.

Nas diversas intervenções procurámos, ainda, estabelecer uma relação de proximidade e afeição com as diversas crianças, de modo a conhecê-las e a termos em consideração as suas características, pontos fortes e dificuldades, aquando a planificação das atividades de ensino-aprendizagem. À luz dos diversos comentários tecidos pela orientadora cooperante e, também, pela educadora coordenadora, consideramos que estabelecemos com as crianças relações de proximidade sinceras, significativas e que promoveram o desenvolvimento de um processo de ensino-aprendizagem harmonioso. Deste modo, acreditamos que o modo de estar do/a educador/a não pode ser repressivo ou dominante, uma vez que o afeto, o carinho e o saber ouvir as crianças são elementos-chave (Brazelton & Greenspan, 2002).

Um outro aspeto que salientamos refere-se ao trabalho colaborativo que a educadora estabelecia com as crianças, bem como a interação que as crianças estabeleciam umas com as outras. Na sala de atividades onde decorreu a PES em EPE todas as crianças contribuía para o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem, quer através das suas partilhas, quer por meio dos comentários e questões que colocavam aos/às colegas que partilhavam os seus conhecimentos. Uma das ideias-chave da sala de atividades e do grupo de crianças era a de “aprender e contribuir para a aprendizagem das outras crianças”, tal como sustentado por Niza (1998). Neste sentido, as atividades de colaboração e interajuda eram muito valorizadas pelas crianças e pela educadora. Deste modo, procurámos dinamizar e promover momentos de trabalho colaborativo, sendo que, na elaboração dos grupos de trabalho, procurámos sempre diversificar os grupos, ou seja, tentámos que as crianças pudessem trabalhar com diferentes colegas.

Ao nível dos objetivos das atividades propostas, importa referir que estes foram definidos tendo em consideração os conteúdos a trabalhar, bem como os interesses das crianças que iam surgindo nas comunicações e nas reuniões de conselho. Na perspetiva

de Cunha (2009), Méndez (2002) e Niza (1998) o período das comunicações e das reuniões de conselho é um tempo de regulação, de articulação, de reordenação e de coordenação em que todas as ações do grupo adquirem significado. Neste sentido, o diálogo constitui um meio essencial para a aprendizagem obtida pela partilha. As estratégias utilizadas foram pensadas e concebidas tendo em consideração os interesses das crianças, de modo a envolvê-las nas tarefas/atividades e a torná-las participativas e implicadas no processo de ensino-aprendizagem, respeitando, sempre, os seus conhecimentos prévios. Neste sentido, antes de iniciar a abordagem de um conceito, estabelecíamos um diálogo com as crianças de modo a compreender quais eram os conhecimentos e saberes que estas tinham em relação a esse conteúdo, tomando-os como ponto de partida para a posterior abordagem, facilitando, deste modo, o estabelecimento de relações entre os conhecimentos prévios das crianças e as novas aprendizagens. Deste modo, ao nível do indicador “Planificação do ensino de acordo com as finalidades e as aprendizagens previstas no currículo e rentabilização dos meios e recursos disponíveis”, procurámos conceber e organizar atividades significativas, através das diversas planificações, tendo como suporte as OCEPE, sendo que consideramos que as planificações foram sendo melhoradas e aperfeiçoadas, em virtude da elaboração das mesmas, semana após semana.

No que concerne aos aspetos científico, didático e pedagógico com o objetivo de interligar as diferentes áreas disciplinares, tivemos o cuidado de nos preparar para os diferentes momentos reconhecendo, sempre, que os conteúdos das diferentes áreas disciplinares podem ser trabalhados de forma articulada, através de atividades e momentos que a promovam. Relativamente ao indicador “Organização e gestão das estratégias de ensino face à diversidade dos alunos e aos meios e recursos disponíveis”, destacamos que procurámos promover atividades fossem ao encontro dos interesses das crianças, com o intuito de as tornar participativas e motivadas para o processo de ensino-aprendizagem. No que concerne aos materiais utilizados, consideramos que estes facilitaram a aprendizagem das crianças, uma vez que estas tiveram a possibilidade de manipular os materiais e utilizá-los em tarefas que os/as auxiliaram na compreensão de determinados conteúdos. Ao nível do indicador “Comunicação com rigor e sentido do interlocutor”, tivemos o cuidado de utilizar uma linguagem adequada, utilizando equilíbrio, clareza, rigor, relevância e pausas apropriadas.

No que diz respeito ao indicador “Desenvolvimento de atividades de avaliação das aprendizagens para o efeito de diagnóstico, regulação do processo de ensino e avaliação e certificação de resultados”, é relevante destacar que o grupo realizou a

avaliação do nível de implicação e bem-estar emocional das crianças. É de notar que a análise dos resultados permitiu a compreensão de quais são as estratégias e atividades mais adequadas e que suscitam maior concentração e aprendizagem por parte das crianças e vice-versa. Neste sentido, a referida avaliação (cf. Anexo 8) foi essencial ao nível da preparação e sugestão de atividades significativas para o grupo de crianças.

Não obstante, a análise dos níveis de bem-estar emocional e implicação das crianças, em dois contextos distintos, EP e EAD, permitiu reter que o bem-estar emocional, a organização de um ambiente rico e estimulante e a implicação/envolvimento são conceitos que andam de “mãos dadas”, ou seja, se as crianças forem confrontadas com um ambiente rico e estimulante, que promova o seu impulso exploratório (implicação/envolvimento) irão atingir elevados níveis de bem-estar emocional. A par disto, o grupo de estágio teve a oportunidade de avaliar, na PES em EPE II, três crianças tendo como suporte o SAC o que permitiu o desenvolvimento de aprendizagens ao nível de como deve ser encarado, concebido e desenvolvido o processo de avaliação na EPE.

Ao nível do indicador “Promoção de processo de auto-regulação nos alunos que lhes permitam melhorar os seus desempenhos”, é relevante salientar a planificação individual que o grupo realizou para uma criança que era muito autocentrada e não se conseguia concentrar no que os/as colegas partilham nas comunicações e nas reuniões. Neste sentido, tendo como suporte o reconhecimento da criança da sua dificuldade foi promovido um diálogo com o intuito de lhe dar a conhecer que estávamos lá para a ajudar, assim, após o mesmo, ficou estabelecido que as educadoras estagiárias iriam ficar sentadas ao lado da criança com o objetivo de a ajudarem a concentrar-se no que estava a ser exposto. Considerou-se que a estratégia deu resultado, mas que no futuro, ainda, há muito trabalho para ser realizado com o intuito de a criança se autorregular sem a presença permanente do/a adulto/a. Devemos, ainda, destacar as planificações individuais concebidas para as duas crianças com NSE (cf. Anexo 9). Estas foram muito bem conseguidas e permitiram-nos aprender imenso acerca das atividades que devem ser propostas.

Por último, ao nível dos indicadores “Aplicação de instrumentos adequados à monitorização da sua atividade”, “Utilização de evidências na análise crítica do seu processo de ensino e formulação de hipóteses explicativas dos resultados” e “Reorientação da planificação e do desenvolvimento do ensino de acordo com a apreciação realizada” (Despacho 16034/2010, p. 52301), destacamos as reflexões semanais, nomeadamente, a de 24 a 27 de maio de 2021 (cf. Anexo 4) onde se

encontram as observações e reflexões críticas ao nível do trabalho desenvolvido, bem como as tecidas pelas educadoras que tinham como objetivo a melhoria do trabalho pedagógico ao longo das intervenções.

No que concerne à terceira dimensão “Participação na Escola e Relação com a Comunidade Educativa”, nomeadamente, ao indicador “Envolvimento em projetos e atividades da escola, que visam o desenvolvimento da comunidade”, importa ressaltar que participámos na conceção, desenvolvimento e/ou avaliação de um projeto de envolvimento dos pais/encarregados de educação. A partir deste foi possível reter que, tal como afirmam Hohman e Davies (1989, p.37), “o envolvimento dos pais proporciona múltiplos e diversos benefícios”, relativamente às crianças, aos pais e às equipas pedagógicas.

Ao nível da quarta dimensão “Desenvolvimento e Formação Profissional ao Longo da Vida”, no que concerne ao indicador “Desenvolvimento de estratégias de aquisição e de atualização de conhecimento profissional (científico, pedagógico e didático), ressaltamos a importância da formação contínua, reconhecendo que todos/as os/as educadores/as se devem manter atualizados/as e participativos/as em ações de formação, entre outros, com o intuito de ampliar os conhecimentos, alargar os horizontes e melhorar as suas estratégias, metodologias e práticas. Neste sentido, reconhecemos que a participação em colóquios, palestras, seminários, formações, etc. é fundamental para a aquisição de novos conhecimentos, ampliação de conhecimentos e diversificação das visões sobre o que é a educação e como deve ser desenvolvido o processo de ensino-aprendizagem (Costa, 2016; Perrenoud, 2000). Deste modo, apesar de concebermos as aulas como poderosos momentos de formação, dada a amplitude deste tipo de eventos, consideramos estes fundamentais para o enriquecimento e a complementaridade de certos conceitos e conteúdos, uma vez que nos permitem ouvir e partilhar experiências na área da Educação e, também, contactar com temas e vivências que alargam os nossos horizontes e que nem sempre são abordados em contexto de sala de aula. Neste sentido, dadas as circunstâncias vividas, neste período controverso, tivemos a oportunidade de participar em conferências, palestras, sábados pedagógicos do MEM, *Webinars* (cf. Anexo 10), etc., como por exemplo, “A Educação nos primeiros anos” e “Encontro internacional-Documentação pedagógica e pedagogias participativas em tempos de pandemia”, que contribuíram para o alargamento dos nossos conhecimentos a diversos níveis, sendo que um dos temas mais impactantes reteve-se com a importância do brincar na vida das crianças.

Relativamente ao indicador “Análise crítica da sua ação, resultando em

conhecimento profissional que mobiliza para a melhorias das suas práticas”, procurámos analisar e refletir criticamente sobre as práticas dinamizadas e desenvolvidas, de modo a melhorar estas e, também, o nosso desempenho em futuras situações similares. Salientamos a análise realizada em torno da leitura expressiva em contexto de EAD, no dia 8 de março de 2021 (cf. Anexo 11). Após a intervenção desenvolvida, considerou-se que a leitura de leitura expressiva de histórias, em contexto virtual, deve ser mais fluída, contínua e sem interrupções. Seguido esta linha de pensamento e tendo como base a atividade, anteriormente, descrita, na quarta-feira, dia 10 de março de 2021 (cf. Anexo 12), o grupo optou por fazer uma leitura expressiva da obra “Saudades do teu abraço” de forma mais contínua, fluída e sem pausas, tendo, assim, como suporte um vídeo gravado pelas educadoras estagiárias.

Ao nível do referido indicador, consideramos, também, fundamental destacar o papel ativo que assumimos, no sentido em que atualizámos os conhecimentos científicos e pedagógicos através de uma constante pesquisa e leitura de documentos, textos e artigos sobre aspetos que se revelaram fundamentais para as práticas letivas. De referir que estas leituras, bem como a análise de artigos e projetos que foram proporcionadas por UC de carácter mais teórico, facilitaram o processo de aquisição e desenvolvimento de conhecimentos básicos potenciadores de um melhor desempenho profissional.

Por último, ao nível do indicador “Desenvolvimento de conhecimento profissional a partir do trabalho colaborativo com pares e nos órgãos da escola”, importa destacar que partilhámos, em diversos momentos, com a orientadora cooperante e os/a professores/as da ESEV ideias que surgiram para diferentes atividades, que poderíamos realizar com as crianças na abordagem de determinado tema, sobre as quais recebemos sempre sugestões. Deste modo, reconhecemos que esta partilha de ideias e conhecimentos enriqueceram imenso a nossa formação e fomentaram a nossa ideia de que o processo de ensino-aprendizagem é um trabalho de equipa, tal como iremos referir na síntese global das reflexões que será apresentada posteriormente.

3. Síntese global das reflexões

Por meio das reflexões críticas, tendo como suporte geral o defendido por Schön (2000) e Zeichner (1993) quando relevam a importâncias das mesmas e das diversas tarefas desenvolvidas no âmbito das práticas supervisionadas desenvolvidas ao longo do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico tivemos

a possibilidade de ponderar sobre diversos aspetos relevantes na prática docente, nomeadamente, a importância do diálogo com as orientadoras cooperantes e com os/as supervisores/as da ESEV a escolha dos materiais e tarefas a desenvolver com as crianças, bem como a importância da postura que devemos adquirir em ambos os níveis de escolaridade e contextos/modalidades de ensino.

Neste contexto foi possível reter que devemos ter em consideração que as crianças não são todas iguais e que a qualquer momento surge uma dúvida inesperada, uma situação que precisa de ser resolvida, uma experiência/vivência que estas sentem necessidade de partilhar, que muda o rumo inicialmente previsto. Assim, é importante assumirmos uma postura flexível, uma vez que é fundamental ter presente que o mais importante é dar voz às crianças, tendo, assim, em consideração as suas ideias, as suas sugestões, os seus interesses, as suas características e as suas dificuldades nos momentos de planificação e conceção de atividades/tarefas (Siraj-Blatchford, 2007).

Deste modo, as PES no 1.º CEB I e II proporcionaram-nos a possibilidade de conhecer duas realidades completamente distintas. Neste sentido, pudemos estar em contacto com os/as alunos/as em Contexto Presencial e, também, com um grupo de colegas que encarnou esse papel, em contexto de EAD. Ambos os contextos requerem diferentes modos de agir, estar e intervir. Neste sentido, ao nível da PES I, que decorreu em Contexto Presencial, acreditamos que o desenvolvimento de atividades concretas, com um maior grau de manipulação dos objetos por parte dos/as alunos/as foram mais significativas. Por sua vez, no que concerne à PES II, que decorreu em contexto de EAD, retivemos que a utilização das Novas Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) possibilitam o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem e a utilização de estratégias e recursos muito motivadores para os/as alunos/as.

As PES em EPE também nos proporcionaram o contacto com um grupo de crianças em modalidades de ensino distintas, uma vez que, também, estivemos com o grupo em EP e EAD. Não obstante, estas PES permitiram-nos contactar com um grupo de crianças com idades inferiores às que já tínhamos trabalhado. Neste sentido, foi possível constatar que este nível de escolaridade é muito diferente do 1.º CEB, nomeadamente no que diz respeito à organização do tempo e do espaço. Enquanto no 1.º CEB era um ensino mais formal e mais organizado, onde nos socorríamos de manuais, metas de aprendizagem, programas, fichas de trabalho e métodos mais concretos, na EPE esta realidade não se verifica. Na EPE, as crianças têm uma rotina onde estão incluídos os momentos de atividades autodirigidas, estando para tal a sala organizada por áreas de interesse, que permitem às crianças brincar livremente

entrando, assim, num mundo imaginário do faz de conta, onde podem explorar múltiplas perspectivas, materiais, etc.

Deste modo, a transição do 1.º CEB para a EPE, apesar de não ser um processo muito difícil, contou com alguns lapsos da nossa parte, principalmente, no que diz respeito à postura, à linguagem e às atividades a desenvolver com as crianças, uma vez que estávamos habituadas a planificar e a comunicar com crianças do 1.º CEB.

No entanto, consideramos que as PES, nos diferentes níveis, permitiram-nos o desenvolvimento de uma postura ativa no processo de ensino-aprendizagem das crianças com quem tivemos a oportunidade de trabalhar, bem como o aprofundamento do nosso conhecimento acerca das particularidades e características próprias de ambos os níveis de escolaridade.

Parte II

A Inovação pedagógica e a inclusão na Educação Pré-Escolar

Nota introdutória

A sociedade atual caracteriza-se, cada vez mais, pela sua diversidade cultural. A cada ano que passa, as salas de atividades são o encontro de crianças das mais variadas origens, etnias e culturas. Deste modo, na sociedade atual, é frequente observar o cidadão comum a promover um conjunto de meios e ações de sensibilização ao multiculturalismo, a pensar na inclusão social enquanto meio de diminuição das desigualdades, quer seja ao nível da educação, do género, das diferenças sociais ou raciais, etc.

Em termos teóricos, aparentemente, o desajustamento e desfavorecimento sociocultural das famílias tem-se assumido como efeito negativo ao nível da inclusão das crianças na instituição educativa. Neste sentido, é relevante que quando comprovada esta realidade, sejam criadas estratégias inovadoras, compensatórias e promotoras dessa mesma inclusão. Um dos grupos minoritários mais afetados por este desajustamento e desfavorecimento sociocultural é o povo cigano que continua a ser alvo de práticas de exclusão por parte da sociedade dominante, começando com a sua entrada para a instituição educativa e continuando ao longo dos anos, a nível do emprego, da habitação e da aceitação pelos seus valores e princípios que definem o seu quadro cultural e identitário. Neste sentido, podemos afirmar que não é só a sociedade que sofre mudanças, mas também a educação, passando, assim, a instituição educativa a ter repetidamente um papel muito marcante e relevante.

Deste modo, no caso das crianças de etnia cigana, tem sido particularmente difícil intervir, dado o alheamento, desinteresse, indiferença e desconhecimento geral que a sociedade maioritária evidencia em relação às suas tradições, costumes e cultura. Ou seja, o desconhecimento das suas dinâmicas singulares, por parte da sociedade em geral, leva a que a comunidade cigana demonstre alguma resistência e algumas barreiras em relação à integração das suas crianças em contexto de EPE e em contexto de 1.º CEB.

Importa, ainda, referir que a perspetiva minimalista da comunidade cigana, de concordar ser apenas do seu interesse preparar as crianças com saberes práticos como o ler, o escrever e o contar, conduz a que, muitas vezes, a sociedade dominante não aceite a integração das suas crianças em contextos, maioritariamente, frequentados por crianças de etnia cigana. Neste sentido, o educador/a e o/a docente do 1.º CEB têm um papel fulcral, no sentido, da promoção de boas práticas inclusivas.

Foi neste contexto que surgiu o trabalho de investigação que passamos a apresentar. Este encontra-se organizado em quatro partes que estão subdivididas por secções. A primeira secção intitula-se “Revisão da literatura”, subdivide-se em quatro subsecções e apresenta uma breve revisão da literatura que serve de apoio e nos auxilia a contextualizar as nossas ideias, perspetivas e perceções, sustentando a conceção e o desenvolvimento do nosso estudo.

Na segunda secção, designada por “Metodologia”, expomos o problema e objetivos, definimos o tipo de investigação, apresentamos e caracterizamos os participantes, descrevemos as técnicas e os instrumentos de recolha de dados, os procedimentos e, por fim, as técnicas de análise dos dados. Deste modo, esta segunda secção engloba as diversas fases que foram desenvolvidas ao longo do trabalho de investigação, assim como as várias situações pelas quais passámos, tendo como objetivo primordial dar resposta às nossas questões-problema.

A terceira e última secção, intitulada “Apresentação e discussão dos dados”, apresenta, em primeiro lugar, os dados obtidos através das entrevistas realizadas aos diversos participantes e, em segundo lugar, uma breve discussão tendo em consideração a revisão da literatura efetuada e os dados obtidos, com o objetivo de dar resposta às nossas questões-problema e retirar as respetivas conclusões do presente projeto de investigação.

Pondo termo a este tópico introdutório, importa destacar que com este trabalho esperamos promover uma atitude reflexiva e crítica sobre a problemática que gira em torno da inovação pedagógica, dos dispositivos pedagógicos e inclusão das crianças, alertando, deste modo, para os novos desafios de investigação e de intervenção sobre caminhos e ideias alternativas.

1. Revisão da literatura

1.1. A instituição educativa e a etnia cigana

1.1.1. Contextualização histórica e sociocultural

A comunidade cigana constitui a mais antiga minoria étnica da Europa sobre a qual pouco se sabe e, por isso, a que suscita um maior número de sentimentos ambivalentes (Foletier, 1983). Estima-se que no mundo existam doze milhões de ciganos e que dois terços se encontrem a viver na Europa (Moutouh, 2000), ainda, a carecer de acesso a bens e serviços fundamentais e promotores da sua integração (Resolução do Conselho de Ministros n.º 25/2013).

A adoção de uma cultura ágrafa, de tradição oral e não literária impediu a criação de registos escritos sobre o percurso histórico da comunidade cigana (Fonseca, 1996). Neste sentido, qualquer pesquisa relativa à sua origem ou história permite a obtenção de respostas ambíguas e divergentes que conduzem à formulação de opiniões e representações erradas (Alvarrão, 2011).

Nunes (1996) reconhece, que apesar de não existir nenhum documento oficial que comprove a origem da comunidade cigana, existem diversas explicações, teorias e lendas. Pensou-se durante vários séculos que a origem do povo cigano derivava do Egito, uma vez que a sua chegada à Europa coincidiu com migrações de artesãos egípcios. No entanto, da Renascença ao século XVII, foram recolhidos e analisados diversos elementos da língua cigana expondo-se a tese da origem indiana do *Romani* (Fraser, 1998). Foletier (1983) reconhece, que em finais do século XVIII, estabeleceram-se ligações entre a língua cigana com línguas oriundas da Índia, uma vez que vários dialetos têm características das línguas indianas Hindi, Punjabi e Sânscrito (Resolução do Conselho de Ministros n.º 25/2003).

Deste modo, tendo como critérios primordiais os aspetos linguísticos, na atualidade, os estudiosos da comunidade cigana estão de acordo quanto à sua origem (Kenrick, 1998; Vieira, 2008). No entanto, ainda, perduram dúvidas por esclarecer em relação ao seu grupo étnico, classe social e época das primeiras migrações (Foletier, 1983). Existem vários indícios que sugerem que os ciganos faziam parte de um grupo não homogéneo, uma espécie de associação de elementos muito diversa dos quais alguns seriam oriundos do Sudeste da Índia e outros pertenceriam a um grupo dravidiano (Liégeois, 1989). Desconhece-se a data exata e os motivos que levaram à dispersão geográfica deste povo, mas podemos encontrar uma das primeiras referências no relato de Bahram Gur, rei da Pérsia, que solicitou dez mil músicos

ciganos para o entretenimento do seu povo (Foletier, 1983; Reyniers, 2003). Apesar deste relato estar associado a uma lenda, atesta a presença de ciganos na Pérsia, em meados do século X, vindos da Índia, bem como as suas habilidades musicais, a falta de perfil face às práticas agrícolas e a tendência para o nomadismo. Autores como Liégeois (2001) e Nunes (1996) acreditam que esta onda de migração veio para Ocidente, por volta do século X, como forma de escape à escravidão de que eram vítimas.

Relativamente ao continente Europeu, julga-se que as comunidades de etnia cigana tenham começado a atravessar o Bósforo a partir do ano 1000, tendo descoberto o nosso continente entre os séculos XIV e XV (Benites, 1997). Vieira (2008) reconhece que a primeira sinalização do povo cigano na Península Ibérica ocorreu em finais do século XV e inícios do século XVI. No entanto, autores como Nunes (1996) e Coelho (1995) acreditam que a entrada dos ciganos em Portugal terá ocorrido, nos finais do século XVI, por meio da fronteira com a Estremadura espanhola, penetrando, deste modo, pelo sul do nosso país.

Em território português, a primeira referência oficialmente documentada sobre a presença e permanência de ciganos remonta ao século XVI, conforme o *Cancioneiro Geral de Garcia de Resende* (Mendes, 2005). Gil Vicente, também, faz referência à comunidade cigana na sua obra *Farsa das Ciganas* perante a corte de D. Manuel I. A partir destes e de outros documentos e representações, o povo cigano começou a ser constantemente perseguido e foram várias as sucessivas tentativas da sua erradicação (Costa, 1996).

No ano de 1957 foi concedido o direito de cidadania ao povo cigano, o que o obrigou à matrícula dos mais novos na escola, à sua sedentarização e ao serviço militar obrigatório (Antunes, 1997). Os indivíduos das comunidades ciganas passaram, assim, a ser considerados cidadãos portugueses, contudo, continuou-se a pensar e a defender que estes se autoexcluíam e que não cumpriam as leis impostas (Nunes, 1996). Esta situação deveria ter sido solucionada com a Revolução Liberal, por meio da Constituição de 1822 e da Carta Constitucional de 1826 (Casa-Nova, 2009; Costa, 1996), mas a mudança legislativa promoveu medidas no sentido da desagregação das famílias ciganas, com o propósito de fragilizar a sua coesão interna e simplificar a adaptação aos costumes da cultura da sociedade portuguesa (Fraser, 1998; Mendes, 2005). No entanto, o insucesso destas medidas, aliado à marginalização e à discriminação a que esta comunidade sempre foi sujeita, permitiu-lhe conservar a sua identidade e cultura (ACIDI, 2013).

A diversidade associada à história de migração da comunidade cigana para diferentes contextos implicou o contacto com diversas terras e culturas diferentes que fomentaram uma mudança adaptativa que deu origem à existência de três grandes grupos distintos nos costumes, hábitos, ocupações e línguas: os *Rom*, tradicionalistas e oriundos da Europa Oriental, os *Sinti*, mais ocidentais e os *Gitanos*, oriundos da Península Ibérica, detentores de um dialeto próprio designado *Romanó* e sedentarizados (Foletier, 1983 ; Nunes, 1989). Tal situação contribuiu para que não exista uma identidade única entre todos os ciganos, mas diversas comunidades ciganas que mantêm relações de semelhança (Nunes, 1996).

Para melhor compreendermos a singularidade étnica da comunidade cigana, que tem conservado as suas principais características ao nível linguístico, dos modos de vida, crenças, tradições, costumes e dinâmica familiar é pertinente desenvolver alguns conceitos como: *etnia*, *etnicidade* e *minorias étnicas*.

As *minorias* étnicas podem ser definidas como grupos minoritários inseridos em sociedades com valores diferentes dos que defendem, que procuram conservar as tradições, os modos de vida e as especificidades culturais. A *etnia* é a expressão ou representação de uma determinada identidade social, biológica e culturalmente coletiva que um grupo de indivíduos conectados em rede adquirem (Pinto, 2000). Diz respeito às características culturais que são partilhadas no seio de um determinado grupo (Hall, 2006; Mendes, 2005).

O conceito de *etnicidade* pode ser definido como o conjunto das características específicas que são interiorizadas pelos membros de um determinado grupo, por meio dos processos de socialização. Deste modo, por *etnicidade* entendem-se as práticas culturais e os modos específicos de entender o mundo que distinguem um determinado grupo (Giddens, 2004; Machado, 1992). Berry e Sam (2006) referem que a cultura e a história de um determinado povo são os ingredientes essenciais da *etnicidade*, sendo que o seu conhecimento aprofundado é essencial para o entendimento dos processos de identidade das *minorias* étnicas e das relações interétnicas que se estabelecem.

Autores como Alvarrão (2011), Ferreira (1986), Gabriel (2007), Perestrelo (2001), Perotti (2003), Sacristán (2002) Saraiva (1993) e Sousa (2004) defendem que a cultura não é um produto biológico, uma vez que constitui a hereditariedade social do ser humano, enriquecendo as identidades individuais e sociais. Bitti (2009), Bruner (1997), Cucho (2002), Hofstede (2003) e Róman (2003) asseveram que o termo *cultura* se reporta ao conjunto dos modos de viver e pensar de um determinado grupo de pessoas, a um esquema de padrões de comportamentos, ideias e símbolos que se associam,

materializando-se nas vivências partilhadas numa determinada comunidade. Neste sentido, o conceito de *cultura* refere-se aos elementos representativos de um determinado grupo, mas, também, aos elementos que contribuem para a sua compreensão (Gabriel, 2007; Lind, 2008; Rose, 2001; Teixeira, 1995).

Alicerçado no conceito de *cultura* surge o de *identidade*, uma vez que a identidade é produto da cultura vivida por uma determinada comunidade (Candeias et al. 2014). Para Marques (2016), a identidade constrói-se, fundamentalmente na diferença, num contexto de interação. A identidade resulta, assim, de um processo complexo construído no interior das relações interpessoais e de interações múltiplas, que advém da história pessoal de cada indivíduo (Liégeois, 2001).

A identidade cultural da comunidade cigana, construída socialmente de acordo com as crenças, tradições e costumes das diferentes culturas (Alvarrão, 2011), assenta numa organização social baseada na família alargada e nas relações de parentesco entre diversas famílias, onde o homem, a mulher e a criança cumprem papéis sociais definidos e distintos (Candeias et al. 2014; Pereira, 2015). Deste modo, a identidade cigana pode ser caracterizada como coletiva, uma vez que é definida mediante a pertença a uma família, a um local particular e a um modo de vida (Magano, 2010; Sousa, 2001).

Na perspetiva de Liégeois (2001), o povo cigano espalhado por todo o mundo constitui um “mosaico de grupos diversificados” que fazendo parte de um todo diversificado, comunga das mesmas normas e valores próprios, que estruturam e organizam a interligação que se estabelece entre si. No entanto, em cada grupo de ciganos é possível identificar e assinalar *nuances* culturais, por isso, podemos dizer que existem tantas culturas ciganas como os grupos, sendo que este facto advém da multiplicidade de experiências vividas na relação com outros povos e grupos sociais e culturais, à sua itinerância e sedentarização, às situações de perseguição e exclusão e a uma prática secular de inovação (Aires et al. 2006; Liégeois, 1994; Liégeois, 2001).

Perante esta variedade de grupos ciganos torna-se difícil caracterizar a cultura cigana e definir os seus fundamentos basilares (Alvarrão, 2011; Montenegro, 2012). No entanto, é possível enunciar elementos, costumes e tradições culturais comuns, reconhecendo que estas reforçam a unidade do grupo étnico cigano, preservam a autoridade e mantêm a hierarquia no seio familiar (Liégeois, 2001). Neste sentido, é pertinente referir que a cultura cigana apresenta características de uma cultura tradicional com preponderância de valores coletivistas que se refletem na solidariedade e lealdade comunitária, na subordinação dos interesses individuais a favor dos

interesses do grupo e na forte identidade cultural, sendo que a vida do povo cigano se concentra à volta da comunidade, onde o “nós” se sobrepõe ao “eu” (Alvarrão, 2011).

A cultura cigana afirma-se mediante um quadro de valores morais e simbólicos comuns que estruturam as suas vivências (Liégeois, 2001), sendo que os traços mais fortes são: cada família tem um chefe; quando é necessário tomar uma decisão que é do interesse de todos, os chefes de família reúnem-se e decidem; a criança cresce imitando os mais velhos e em liberdade; quando existem transgressões à lei cigana os chefes de família formam o “tribunal cigano” e ditam a sentença; os jovens casam cedo; as raparigas devem auxiliar as mães e os rapazes os pais; só a partir do nascimento do primeiro filho é que o marido é considerado homem, fazendo, assim, parte das reuniões de família; a palavra dos mais velhos é respeitada, venerada e escutada; o rapaz é educado para mostrar valentia e a rapariga para demonstrar recato; a mulher deve estar sempre ao serviço do marido, dos filhos e da sogra e a hierarquia cigana tem por base o sexo e a idade (Enguita, 1999). Neste sentido, os valores da cultura cigana mais estruturantes e determinantes são: a coesão e a fidelidade familiar, a solidariedade, a mulher enquanto transmissora dos valores e tradições, a língua, a virgindade da mulher, o matrimónio no seio da comunidade cigana, as leis ciganas, o luto e respeito pelos mortos, o gosto pela música e o respeito pelos territórios locais e translocais dos grupos familiares (Sousa, 2001).

Outro valor fundamental da cultura cigana é a liberdade, que é expressa por meio da frase “a terra é a minha pátria, o céu o meu teto e a liberdade a minha religião” (Nunes, 1996). A crença numa entidade divina, também, caracteriza a comunidade cigana. Na atualidade, a maioria dos ciganos, residentes em Portugal, pertencem à Igreja Evangélica da Finlândia. Este movimento caracteriza-se por ser um movimento Evangélico Pentecostal Carismático, que promove a relação direta com Deus através do Espírito Santo e da leitura e interpretação da Bíblia Sagrada (Blanes, 2007; Rodrigues & Santos, 2006).

A organização social das comunidades ciganas é outra das suas particularidades. Esta assenta nas relações de parentesco, uma vez que a noção de família é central para a identidade dos ciganos e para a conservação e resistência destas comunidades às práticas de assimilação promovidas pela comunidade maioritária (Barreto et al., 2006; Mendes, 2002). A coesão familiar é, assim, uma determinante na cultura cigana, uma vez que é na família que se revelam as funções de controlo social, segurança e autoridade que constituem a comunidade (Ferreira da Silva, 2005). Para esta comunidade, a família é uma unidade de organização e produção

social, na qual todos colaboram e cooperam para que se desenvolva uma economia de subsistência (Enguita, 1999; Mendes, 2002; Mendes, 2005; Nunes, 1989).

Seguindo esta linha de pensamento, Casa-Nova (2005) elucida-nos que no seio da comunidade cigana, a mulher, o homem e a criança apresentam funções e tarefas diferenciadas. Aos homens quase tudo lhes é permitido, mas às mulheres muito pouca margem de liberdade lhes é concedida (Mendes, 2007). Deste modo, ao homem, por ser o chefe da família, compete a liderança dos negócios, o poder de decisão e a instituição da autoridade no interior da família. A mulher é a responsável por todas as tarefas domésticas, pela educação dos filhos e pela mediação de conflitos com e nas instituições não ciganas (Casa-Nova, 2005; Nunes, 1989). Em situações de extrema necessidade, compete-lhe, também, o sustento da família.

Neste sentido, autores como Costa (1996) reconhecem a mulher como impulsionadora da vida familiar, uma vez que assume o papel de guardiã e promotora das tradições e costumes da cultura cigana (Casa-Nova, 2002, 2009). No entanto, apesar de a mulher desempenhar um papel essencial ao nível da coesão e sobrevivência do grupo, ocupa sempre uma posição de subalternidade (Pinto, 1995), uma vez que na organização social da etnia cigana a submissão e subordinação da mulher são uma constante (Montenegro, 2007). No que concerne às crianças de etnia cigana é importante realçar que, desde cedo, cooperam com os pais aprendendo as tarefas sociais que lhe serão fundamentais para a vida futura (Fernandes, 1999; Sousa, 2001).

O casamento endogâmico é outras das particularidades da comunidade cigana. Mendes (2005, 2007) e Montenegro (2007) encaram esta especificidade como um mecanismo potenciador da reprodução social e cultural da comunidade cigana, uma vez que reforça a cultura e a socialização, promovendo e preservando as práticas tradicionais. Numa comunidade onde as regras, tradições e costumes são transmitidos oralmente, de geração em geração e onde a experiência é sinónimo de sabedoria, os mais velhos são encarados e reconhecidos como merecedores de todo o respeito e reverência (Mendes, 2002; Pinto, 1995). Neste sentido, o respeito pelos anciãos é uma constante muito valorizada (Fonseca, 1996; Mendes, 2005). Assim, a autoridade, na hierarquia da comunidade cigana, decorre do mais velho para o mais novo e do homem para a mulher, sendo que a máxima autoridade reside na figura do tio a quem compete a resolução dos conflitos e a regência da comunidade, segundo as normas e os códigos previstos na Lei Cigana (Liégeois, 1994; Mendes, 2002; Pereira, 2015; Pinto, 1995).

No que concerne à sua visão do mundo e estilo de vida, os ciganos apresentam

uma elevada orientação para o contexto, ou seja, encontram-se muito focados nas relações interpessoais que se estabelecem no mundo do trabalho, onde o saber se encontra associado à experiência (Crespo et al. 2004; Nunes, 1996). Para a comunidade cigana, o trabalho advém da necessidade de sobrevivência quotidiana, ou seja, trabalham para viver, mas não vivem para trabalhar (Nunes, 1996; Pinto, 1995). Por esse motivo é que os ciganos não compreendem a atividade profissional como uma fonte de valorização e enriquecimento profissional e preferem o exercício de atividades independentes, onde o trabalho é uma atividade livre e realizada em função das necessidades familiares (Alvarrão, 2011; Liégeois, 1994; Mendes, 2005).

Como referido, anteriormente, a língua falada pela comunidade cigana, de carácter unicamente oral, é um dos aspetos que a define e identifica (Antunes, 2008; Casa-Nova, 2005; Mendes, 2007). Por último, outro aspeto que caracteriza a cultura cigana é o respeito e a devoção em relação aos defuntos. O luto é o nome atribuído ao período após a morte de um familiar, no qual os indivíduos estão limitados nas suas atividades e relações sociais. A duração deste período difere em função do grau de parentesco e do tradicionalismo da família (ADCMoura, 2010). Para Guerra (2012) e Mendes (2002), o luto é sinónimo de rutura com as “coisas boas da vida”, resultando num consciente prolongar da dor.

Pondo termo a este ponto de reflexão, importa destacar que a comunidade cigana é portadora de uma cultura própria, discriminada e não reconhecida pela sociedade dominante. Por esse motivo, relaciona-se com esta mediante uma atitude de desconfiança, fechando-se às influências do exterior, na procura do equilíbrio assente nos valores tradicionais e na coesão do grupo (Ferreira da Silva, 2005; Pereira, 2015). Em Portugal, a cultura cigana continua a ser desconhecida, desvalorizada e associada à pobreza, à exclusão social, à discriminação social e ao racismo, sendo que os ciganos continuam a viver isolados numa sociedade à parte, regida pelas suas próprias leis e regras (Enguita, 1996; Magano, 2015; Malheiros, 2001; Marques, 2013; Nunes, 1996; Parlamento Europeu, 2011; Pereira, 2008). No entanto, apesar das crenças e valores defendidos pelas famílias ciganas apresentarem diferenças relativamente aos que a sociedade portuguesa defende, estes devem ser respeitados e considerados, desde que não contrariem os princípios espelhados na Declaração Universal dos Direitos Humanos e na Constituição da República Portuguesa (ACIDI, 2013).

1.1.2. Representações sociais e estereótipos associados à comunidade cigana

A necessidade de categorizar o “outro” advém de uma condição inerente à própria dinâmica social e constitucional da realidade, sendo que a criação de estereótipos e representações sociais tendem a criar e fortalecer espaços de discriminação entre grupos sociais que podem contribuir para a segregação e violência, situação muito frequente entre as comunidades de etnia cigana (Souza, 2004). Deste modo, assume-se relevante compreender o que são estereótipos e representações sociais, bem como quais é que estão associados à comunidade cigana e como é que estes atuam, nomeadamente, no campo educativo.

O estudo do conceito *estereótipo* surgiu com a finalidade de descrever um grupo social segundo as suas características (Lopes, 2010; Neves, 2012). Deste modo, Allport (1954) defende que os estereótipos são certezas ou convicções que os elementos que compõem uma sociedade têm acerca de uma determinada realidade, independentemente da sua veracidade. Camargo et al. (2016), Lima e Pereira (2004), Lima e Vala (2004), Pereira (2011) referem que os estereótipos surgem da escassez de conhecimentos ou de conhecimentos erróneos em relação a uma realidade, podendo influenciar as atitudes e comportamentos de um indivíduo ao longo do seu ciclo vital.

Para Cabecinhas (2004), Camargo et al. (2016), Moscovici (2009), Pereira (2011), Tajfel (1982), os estereótipos são componentes que nos ajudam a criar expectativas sobre os entes sociais. Deste modo, os estereótipos podem ser concebidos como uma “crença coletivamente compartilhada acerca de algum atributo, característica ou traço psicológico, moral ou físico atribuído extensivamente a um grupo humano, formado mediante a aplicação de um ou mais critérios” (Krüger, 2004, pp. 36-37).

No que diz respeito ao conceito de *representação social* é relevante destacar que foi abordado pela primeira vez por Durkheim no estudo da representação coletiva, seguindo-se, anos depois, a conceptualização de Moscovici com o estudo sobre o pensamento científico (Castro, 2002; Leite, 2014). Para Lopes (2010) e Neves (2012), as representações sociais são aglomerados de concepções que resultam na construção de mitos e crenças que ajudam o indivíduo a compreender uma realidade, sendo que estas podem ser alteradas em virtude das relações que os atores sociais estabelecem entre si, bem como das alterações históricas, culturais e sociais.

Na perspetiva de Moscovici (2003), as representações sociais ocorrem de forma organizada, segundo uma estrutura que se rege por meio de três componentes: a atitude, que revela a forma como o indivíduo se posiciona em relação à realidade

observada; a informação, que se refere ao conjunto de conhecimentos e saberes que o indivíduo contém em relação à realidade analisada e a representação, que remete para o modo como a informação que constitui a realidade, está organizada. As representações sociais podem, assim, assumir diversas funções, nomeadamente: *saber*, que se prende com a compreensão e explicação de uma realidade; *orientar*, que diz respeito à orientação dos comportamentos, atitudes e relações; *justificar*, que remete para as explicações relativas às decisões ao nível comportamental de um indivíduo ou grupo e *identificar*, que diz respeito à proteção e conservação do carácter específico e único do grupo (Abric, 1998; Bauer, 2003; Bellini & Reis, 2010; Lopes, 2010).

Neste sentido, as representações são elaborações mentais construídas socialmente, a partir da dinâmica que se estabelece entre um sujeito e um objeto do conhecimento, podendo ser concebidas como conhecimentos partilhados pelos membros de uma coletividade, que orientando parcialmente os comportamentos sociais, podem ser caracterizados pela objetivação, que se refere aos processos de transformação de conceitos abstratos em conceitos concretos, e pela ancoragem, que consiste na familiaridade do indivíduo com a realidade social, através da formação de uma representação (Cortesão et al., 2005; Crusoé, 2004; Jodelet, 1990; Wachelke et al., 2008; Monteiro & Vala, 2013).

Castro (2002), Ferreira (2017), Mannoni (2006) e Vala (1993) entendem por *representações sociais*, o saber prático que nos permite “dominar o nosso ambiente, compreender e explicar os factos e ideias que circulam pelo nosso universo de vida, agir sobre e com o outro e responder às questões que o mundo nos põe (Jodelet, 1990 p. 360). Neste sentido, as representações sociais dizem respeito a imagens mentais que os indivíduos vão construindo ao longo da sua existência, influenciados pelos processos de socialização, pelos meios de comunicação social e pelas relações que desenvolvem nos diversos contextos sociais de interação (Caré, 2010).

A relação que se estabelece entre a comunidade cigana e a comunidade maioritária é marcada por estereótipos e representações sociais negativas que comprometem a sua integração efetiva na sociedade portuguesa (Candeias et al., 2014; Guerreiro, 2013; Faísca & Jesuíno, 2006; Liégeois, 2001; Pereira Bastos, 2007). Benjamin (2004), Carvalho et al. (2012) e Teixeira (2008) reconhecem que essas representações sociais e estereótipos se baseiam nas relações com outros grupos.

Carvalho et al. (2012), Casa-Nova (1999), Moscovici e Pérez (1999), Silva (1999) e Sousa (2004) defendem que as atitudes associadas ao povo cigano se manifestam segundo duas vertentes: a vertente romântica ligada ao folclore e uma vertente com

uma visão mais negativista que se associa a expressões de alarmismo condicionadas pelas imagens enviesadas construídas acerca dos ciganos, sendo que a que mais se perpetua é a última. Faísca e Jesuíno (2006) acrescentam, ainda, que a indiferença face aos ciganos, os sentimentos de medo, a adesão a crenças que veiculam a negatividade em torno deste povo, fazem com que seja a minoria menos amada pelos portugueses.

No campo da educação, as representações sociais, enquanto processo mediador das práticas pedagógicas que compõem o universo cultural dos/as educadores/as e das crianças, são uma componente importante. Autores como Gabriel (2007) acreditam que as representações sociais se manifestam em palavras e comportamentos que permitem compreender as relações sociais e as respostas educativas que compõem o processo pedagógico.

Gil (2008) reconhece que as representações sociais em contexto educativo orientam a atenção para o papel dos conjuntos organizados das significações sociais no processo educativo, podendo, assim, influenciar a relação pedagógica que se estabelece entre a instituição escolar e os diversos atores que nela intervém. Santiago (1993) corrobora esta ideia, ao defender que as representações sociais em contexto escolar são a manifestação da relação que se estabelece entre a instituição educativa e os atores.

Deste modo, as representações em contexto educativo podem ser entendidas, por um lado, como um processo dinâmico de construção pelos sujeitos de uma determinada realidade escolar e, por outro, como um processo de apreensão dessa mesma realidade, uma vez que descrevem as relações que os atores têm com a escola e ao mesmo tempo, as relações interpessoais e intergrupais (Santiago, 1993, p.149). Neste sentido, no campo educativo, as representações assumem uma grande importância no processo de ensino-aprendizagem, uma vez que o objetivo da instituição escolar é o de educar as crianças tendo como suporte o respeito, a aceitação e a compreensão das diferenças apoiando, deste modo, as suas potencialidades e singularidades (Gil, 2008).

No entanto, Silva (2009, p.36) reconhece que apesar de todo o discurso à volta da diferenciação do processo de ensino-aprendizagem, a natureza etnocêntrica do currículo, as ideologias assimilacionistas de muitos educadores/as, a sua falta de preparação para lidar com minorias, as baixas expectativas em relação às crianças pertencentes a minorias étnicas e a integração destas em grupos de níveis diferentes, em função da sua etnia, resultam em representações negativas e práticas educativas não direcionadas para a sua especificidade. Seguindo esta linha de pensamento, Araújo

(2008) refere que há um longo caminho a percorrer pelas instituições escolares, no sentido de se adaptarem à diversidade cultural e de “suscitar verdadeiras aprendizagens interculturais, que permitam às crianças dos grupos minoritários a aquisição de competências que lhes possibilitem uma participação ativa e criativa na comunidade maioritária, sem descurar a identidade cultural transmitida pelos seus ascendentes” (p. 70).

1.1.3. A importância da comunidade e da família na educação das crianças ciganas

Para o povo cigano, a estrutura familiar é o “porto seguro” à volta do qual tudo gravita (Liégeois, 2001; Mendes, 2002). Sousa (2001) acredita que esta proximidade à família se deve, essencialmente, à inexistência de oportunidades fora do seio familiar, ou seja, como os ciganos não reconhecem oportunidades de convivência com indivíduos não ciganos voltam-se para a sua comunidade procurando segurança e apoio.

Donati (1992) define família como uma união socialmente aprovada, uma forma de relação social constitutiva da espécie humana. O mesmo e outros autores como Chinoy (1993) encara a estrutura familiar como o pilar que fornece aos indivíduos os elementos favoráveis à sua sobrevivência e as condições essenciais para o desenvolvimento e realização pessoal. Bravo (2014) reconhece a família como a primeira instituição educativa por estar presente como uma realidade simbólica que fornece experiências ao nível psicológico, social e das orientações étnicas e culturais, bem como respostas às necessidades humanas e sociais relevantes. Para Piaget (1996) e Sannicola (1994), a família é uma rede de solidariedade que transmite o conjunto dos valores e dos critérios que devem orientar a conduta do ser humano conferindo, assim, significado à sua vida.

A família é um dos pilares da comunidade cigana, porque é no seu seio que se preservam e sobrevivem os valores, as tradições e os costumes (Cortesão, 1995; Enguita, 1999). A criança cigana assume uma função basilar na família, podendo-a perpetuar ou modificar, por isso é que os ciganos concentram os seus esforços educacionais na implementação de um contacto bastante estreito entre os adultos e as crianças, educando-a, assim, para o conceito familiar (Bravo, 2014; Liégeois, 1994).

A etnia cigana apresenta, assim, uma conceção muito própria de Educação de Infância onde, a noção de limpeza e pureza são elementos essenciais (Cortesão, 1995; Sousa, 2001). Nesta conceção própria de educação, a criança é encarada como um ser totalmente livre e sem frustrações, que ao explorar o mundo que a rodeia, numa

estrutura organizacional em que a mulher e o homem apresentam diferentes papéis e responsabilidades, se prepara para tomar as suas funções de adulto e apreender um forte sentido de solidariedade social que assegura a sobrevivência e continuidade do seu grupo (Pastor, 2005; San Róman, 1997).

Deste modo, no seio da comunidade cigana não existe uma separação entre gerações. As “crianças e adultos trabalham juntos, vivem juntos, sofrem juntos. A criança aprende através da imersão na família a respeitar o adulto e a ser respeitada por ele” (Liégeois, 2001, p.69). Neste sentido, a criança, apesar da supervisão dos adultos, desenvolve-se, cresce e brinca de forma espontânea, aprendendo, numa base de educação permanente (Cortesão, 1995; Silva, 2009), dentro de um “todo”, onde não é obrigada a reger-se por horários, nem hábitos disciplinados, uma vez que o seu ritmo de vida flui de modo natural e flexível (Liégeois, 1994; Bravo, 2014), os valores e os costumes fundamentais da cultura cigana (Nunes, 1989).

Seguindo esta linha de pensamento, Liégeois (1994) reconhece que a educação da criança cigana se processa de modo coletivo, uma vez que é assegurada pelos membros da comunidade que fazem parte de um todo estruturado e organizado onde, a solidariedade social e a segurança social e psicológica são uma constante (Bravo, 2014). Para eles, esta responsabilidade educacional coletiva apresenta um duplo objetivo: tornar a criança respeitosa e, em simultâneo, livre para explorar o mundo que a rodeia. A criança é, assim, instruída para a aquisição da autonomia dentro do respeito pelo grupo e pelos seus valores (Liégeois, 2001).

Reconhecendo a importância da família no seio da cultura cigana, Barreto et al. (2006) e Fernandes (1999) identificaram nos seus estudos alguns aspetos educativos, entre os quais se destacam: a total aceitação do nascimento da criança; a grande união entre os membros da família e em especial entre os irmãos; a criança como alvo de afeto por parte de todos os membros da comunidade; a conservação da virgindade; a desconfiança perante indivíduos que não pertencem à família e a relutância ao nível da separação criança-família. Seguindo esta linha de pensamento, Mendes (2005) acrescenta que o nascimento de uma criança é sempre movido por alegria e festa no seio da comunidade cigana, estabelecendo-se, desde cedo, uma forte relação de afeto e carinho.

A ação educativa, em contexto cigano, apresenta, assim, três características específicas. A primeira prende-se com a tomada de consciência da sua condição de cigano, apropriando-se dela. A segunda centra-se no ato educativo propriamente dito onde, em contexto real, o indivíduo aprende toda a vida cigana, os costumes, as

funções, as tradições e os papéis. A terceira e última concentra-se na noção de que a educação se deve dirigir a um ser social, uma vez que a criança existe para o grupo (Alvarrão, 2011). A criança cigana é, assim, educada dentro de um sistema educativo não formal, caracterizado pela ausência de conceitos abstratos (Alvarrão, 2011), onde a comunicação em família e as experiências *in loco* asseguram a transmissão dos conhecimentos, dos valores e das aprendizagens fundamentais, a manutenção e a persistência do grupo familiar e a adaptabilidade e independência do sujeito face ao ambiente estranho à comunidade (Foletier, 1983).

Como referido, anteriormente, a criança cigana é envolvida, deste muito cedo, no processo de sustento da família, auxiliando os pais nas diferentes atividades. Estas não são encaradas como exploração de trabalho infantil, mas como uma colaboração entre diferentes gerações, para a subsistência familiar (Alvarrão, 2011). Assim, nesta dinâmica de cooperação, os pais organizam e estruturam diversas atividades com o intuito de proporcionarem aos seus filhos a aquisição de uma variedade de competências como a responsabilidade, a polivalência, a capacidade de negociação, de persuasão e de sobrevivência (Liégeois, 1994). Deste modo, o ritmo de vida das crianças é regulado pelo ritmo de vida dos pais (Barreto et al., 2006). Neste sentido, para as comunidades ciganas, o mais importante é que as crianças aprendam o desempenho dos trabalhos e funções que irão ter que realizar no futuro, através de uma incorporação progressiva, ou seja, observando primeiro e executando depois, ao seu próprio ritmo e sem pressões (Alvarrão, 2011; San Róman, 1997).

É, ainda, relevante destacar que no seio da comunidade cigana existe uma forte diferenciação entre a educação das raparigas e dos rapazes. A rapariga cigana a partir dos dez anos de idade deixa de ter a mesma liberdade que o rapaz e em todas as atividades que desenvolve é vigiada e circunscrita a um determinado contexto, onde deverá estar sempre presente um familiar (Barreto et al., 2006; Fernandes, 1999; Liégeois, 2001; Montenegro, 2007).

Concluindo, é importante referir que para a comunidade cigana, a educação realiza-se em espaços onde não se estabelece um propósito consciente e onde não se dispõe de um tempo ou espaço particular para o fazer, uma vez que a convivência e interação da criança com a família ou qualquer outro contexto pressupõem o estabelecimento de uma relação educativa, porque educar é socializar, humanizar e promover a apropriação de valores (Alvarrão, 2011).

1.1.4. A relação jardim de infância-família e a sua relevância num contexto inclusivo

O povo cigano apresenta uma função educativa de grupo onde, de uma forma global, interdependente e integradora, promove aprendizagens significativas (Liégeois, 2001). Esta comunidade tem dificuldade em delegar os seus deveres de educadores na instituição escolar, daí que devemos, por isso, falar de escolarização e não de educação, uma vez que esta é concebida para complementar a educação familiar e não para a colocar em causa ou a contradizer (Montenegro, 1999). Atualmente, fruto da necessidade de cumprir a lei da escolaridade obrigatória e as políticas sociais implementadas, como o Rendimento Social de Inserção, as crianças ciganas já se encontram a frequentar, em maior escala, as instituições escolares do 1.º, 2.º e 3.º Ciclos, sendo a EPE o nível com o menor número de crianças inscritas (Pereira, 2015).

Neste seguimento, Casa-Nova (2006), Enguita (1996) e Nicolau (2010) elucidam-nos que a relação dos ciganos com a escola pública tem-se pautado por um afastamento secular que tem na sua origem o conhecimento estereotipado da sua cultura. Para Rodrigues (2003), o que ocorre no seio da instituição escolar é um confronto de duas formas de socialização, dois sistemas culturais e duas formas de aprendizagem distintas. Seguindo esta linha de pensamento, Pereira (2015) e Ramos (2011) reconhecem que na instituição escolar, a criança cigana experimenta conflitualidade e comportamentos disruptivos com as crianças não ciganas e com os/as educadores/as, uma vez que a sua frequência impõe rigidez na assiduidade, no cumprimento de horários e de tarefas, sob constante supervisão do adulto, aspetos que não se coadunam com a educação familiar.

Autores como Liégeois (1994) reconhecem que o contexto escolar é um contexto que pertence ao “mundo não cigano”, representando, por isso, uma certa “ameaça”, uma vez que a presença das crianças ciganas na instituição escolar implica a partilha da sua custódia, o que é vivido como uma perda. Na perspetiva de Pereira (2008), a instituição escolar pelos mecanismos que adota contribui para a discriminação da população cigana, uma vez que o Sistema Educativo ao não reconhecer a legitimidade e o valor académico que as culturas minoritárias têm para oferecer faz com que crianças que têm uma cultura diferente da cultura escolar sejam penalizadas (Costa, 2017; Seabra, 2009). Na mesma linha de pensamento, Casa-Nova (2006) refere que a instituição escolar continua a não estar pensada para acolher grupos minoritários, como a etnia cigana, mas sim para corresponder às exigências das classes média e alta, porque, na generalidade, continua a potenciar “relações de conflitualidade e não de

empatia com as crianças ciganas” que, na maioria dos casos, são consideradas intrusas, não sendo, assim, compreendidas na sua diferença” (Sousa, 2001, p.39).

Para Liégeois (2001), a instituição escolar enquanto entidade de acolhimento de crianças ciganas apresenta uma série de limitações, que se consagram em diferentes formas de rejeição, entre as quais: a burocracia excessiva dos procedimentos administrativos de inscrição, que para famílias maioritariamente analfabetas é um entrave; o afastamento das rotinas e a rejeição indireta usando, por exemplo, o pretexto das condições de higiene ou dos atrasos, as crianças são colocadas à parte do grupo. Estes aspetos causam um clima negativo, no qual as crianças ciganas, não dispoñdo de mecanismos de proteção, respondem com indisciplina e agressividade (Guerra, 2012). Deste modo, perante a diversidade cultural, compete à instituição escolar pôr em prática uma educação inter e multicultural e estratégias, no sentido de: i) respeitar e incluir as diversas crianças; ii) potenciar o seu rendimento e aproveitamento e; iii) as dotar de competências para a vida em sociedade. Neste sentido, é primordial que esta não assuma uma atitude passiva de aceitação, cabendo-lhe a implementação de estratégias pedagógicas inclusivas e a articulação com a comunidade local, de forma a estabelecer relações de empatia, de conforto e de confiança. Deste modo, mais do que integrar, é necessário incluir todas as crianças (Pereira, 2015).

Casa-Nova (2005) admite que existe uma variação significativa ao nível do grau de importância atribuída à instituição escolar, por parte das comunidades ciganas, reconhecendo que esta se deve aos diversos grupos que a compõem. Estudos nacionais que têm sido realizados, com os de Maia (2006), Mendes (2007) e Pereira (2008), destacam referências positivas relativamente à escola/jardim de infância e ao seu valor para o futuro dos/as filhos/as, sendo que existem grupos que defendem que a instituição escolar contribui, também, para uma melhoria das relações interpessoais, porque dota os indivíduos de capacidades de comunicação (Casa-Nova, 2005).

No entanto, a maioria da população cigana continua a focar o seu interesse em motivações práticas e instrumentais da escolarização, nomeadamente, a importância da aprendizagem da leitura e da escrita para as profissões tradicionais ciganas, acesso à carta de condução e atribuição do RSI (Casa-Nova, 2009; Pereira Bastos, 2007). Neste sentido, para a maioria, a instituição escolar serve para apetrechar as crianças de competências funcionais e necessárias às atividades quotidianas (Casa-Nova, 2005). Nos seus estudos, Derrington (2007) reconhece que muitas famílias ciganas, ainda, encaram a instituição escolar como um instrumento de controlo, dominação e assimilação forçada.

Deste modo, a frequência das crianças ciganas nas instituições escolares, dos diversos níveis, é, ainda, ambivalente, uma vez que é considerada “boa” para as crianças, mas “menos boa” para a reprodução cultural da vida tradicional dos ciganos. Paralelamente à questão cultural e à utilidade que é, ou não, atribuída à instituição escolar soma-se “exposição a racismo e *bullying* (Guerra, 2012, p.15; Pereira, 2015).

Autores como Abajo Alcalde (2004), Casa-Nova (2008), Derrington (2007), Santos (2006) e Vieira (2008) defendem que os fatores inibidores da frequência e continuidade das crianças ciganas nas instituições escolares, que estão na base do posicionamento das famílias face a esta, são: i) a diferença entre a aprendizagem no seio familiar e a instrução escolar; ii) as mensagens contraditórias entre a instituição escolar e a família sobre o objetivo e valor desta, o trabalho em casa, as regras de assiduidade, os castigos, etc., que conduzem à dissonância cultural; iii) os medos relativamente a fenómenos como racismo, o *bullying* e a conteúdos inapropriados do ponto de vista cultural; iv) as divergências de perspectiva no que concerne à educação das meninas e dos meninos e; v) a falta de expectativas dos/as educadores em relação às crianças ciganas.

Seguindo esta linha de pensamento, também, foram identificados, por diversos autores como Antunes (2008), Derrington (2007), Casa-Nova (2009), Wilkin et al. (2009) Macedo (2010), Myers (2009) e Reis (2010), os fatores facilitadores da frequência e continuidades das ciganas nas instituições escolares, que estão na base do posicionamento das famílias face a esta, entre os quais: i) o vínculo relacional positivo entre crianças ciganas e não ciganas e partilha de atividades não académicas; ii) a relação de proximidade e confiança entre pais e educadores/as; iii) as relações afetivas e relacionais na comunidade educativa e; iv) a organização dos grupos na medida em que a presença de crianças mais velhas na mesma turma permite a sua responsabilização pelos mais novos e torna os mais velhos co-formadores dos colegas.

Em suma, no seio da comunidade cigana, a separação das crianças da família é vivida de uma forma bastante violenta (Liégeois, 2001) e, por esse motivo, Dessen e Polonia (2007) defendem que a presença da família no jardim de infância é fundamental. Neste sentido, tal como nos elucida Davies et al. (1997), Dessen (1997), Dessen e Braz (2000), Dessen e Pereira-Silva (2004), Marques (2001), Sanders e Epstein (1998) e Szymanski (2001), a EPE deve partir da educação das crianças, uma vez que a educação familiar constitui, também, um sistema educativo, organizado de acordo com determinados valores, tradições e crenças. Assim, é crucial criar uma ponte entre educação escolar e familiar, onde as práticas pedagógicas no espaço educativo se

apoiem na experiência, na vivência e no código linguístico que a criança transporta, de modo a que seja possível ir ao encontro das expectativas, desejos e práticas das famílias ciganas (Mendes, 2005; Ramos 2011; Pereira, 2015).

1.2. Educação inter/multicultural na infância: Processo de inclusão e inovação

No nosso país, existem diversas minorias étnicas e culturais. Deste modo, face à diversidade cultural, a instituição escolar, na sua atuação, tem que optar por uma de duas formas antagónicas ou ignora a multiplicidade de culturas, mantendo os cânones da sociedade dominante, ou reconhece a pluralidade cultural e assume a educação para todos, como um processo de adaptação às diferentes realidades. Devido a documentos, como a Constituição da República Portuguesa, a Lei de Bases do Sistema Educação e o Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro, as questões multi e interculturais têm vindo a ser mais destacadas em contexto escolar e a fornecer aos/às educadores e à própria instituição alguma flexibilidade para gerir estes aspetos (Pereira, 2015).

A educação é um termo multifacetado e abrangente que pressupõe objetivos e finalidades que facilitam a comunicação entre diferentes culturas (Vieira, 2011). Ouellet (1991) concebe a educação como o processo que promove o desenvolvimento de capacidades humanas que permitem a autodeterminação em relação ao mundo. De acordo com esta definição, a educação está aberta ao mundo e às suas diversas culturas, mas, tal como nos elucida Vieira (2011), a prática educativa é essencialmente monocultural. No entanto, para Rocha (2006), existem tendências educativas que contrariam esta contradição, sendo que os autores anglo-saxónicos utilizam a terminologia “multicultural” e os francófonos o termo “intercultural. Neste sentido, é relevante definirmos o termo educação intercultural e o termo educação multicultural.

Na perspetiva de Leal (2010), a educação intercultural implica uma transformação da instituição escolar, do “eu” e da sociedade. Para Lopes-Cardoso (2008, p. 25), a educação intercultural é uma inter-relação e um “intercâmbio de saberes, de experiências e de culturas.” Nesta linha de pensamento, Leal (2010, p. 22) afirma que a educação intercultural tem a responsabilidade de inculcar “nas crianças e jovens, valores como a compreensão da diferença, o respeito pelo Outro como ser humano”, havendo uma comunicação e colaboração entre todos que tenham origens diferentes, com a certeza de que será um “enriquecimento mútuo”.

Para Marques (2016), a educação intercultural pressupõe uma educação que tem em consideração as diferentes culturas, uma vez que fazer educação intercultural

é mobilizar dispositivos de diferenciação pedagógica e construir práticas pedagógicas dentro da sala de atividades, de modo a que as crianças que nela convivem entendam o que se pretende. A educação intercultural preconiza, assim, um modelo educativo baseado num conjunto de valores e crenças democráticas que procura fomentar o pluralismo cultural no seio das sociedades. Neste sentido, valorando o enriquecimento cultural dos cidadãos, a educação intercultural parte do reconhecimento e respeito pela diversidade, por meio do diálogo e intercâmbio, para promover uma participação ativa e crítica no desenvolvimento de uma sociedade democrática alicerçada na tolerância, solidariedade e igualdade (García & Sales, 1997; Lorecerie, 2002).

Na perspetiva de Bennett (1999), Hall (2006), Pansini e Nenevé (2008) Vieira (2011) e Zabalza (1992), a educação multicultural refere-se aos vários modelos educativos que preconizam o respeito pela diferença, mas não encaram as diferenças como fatores potenciadores de enriquecimento pessoal e social. Por sua vez, Pereira (2015) e Silva e Brandim (2008) reconhecem que a educação multicultural impõe à instituição escolar a responsabilidade de se estruturar de modo a fazer face à diversidade, ajustando o currículo e implementando estratégias e medidas educativas que proporcionem o acesso e o sucesso educativo.

Em Portugal, Stöer e Cortesão (2005, citados por Fleuri, 2005, p. 93)) concebem a educação inter/multicultural como o “conjunto de propostas educacionais que visam promover a relação e o respeito entre grupos socioculturais, mediante processos democráticos e dialógicos”. Deste modo, Giardetto (2000) e Vieira (2011) referem que os objetivos da educação inter/multicultural devem passar por uma maior compreensão das culturas nas sociedades, uma maior capacidade de sintonia entre pessoas de culturas diferentes e uma atitude mais adaptada ao contexto da diversidade cultural, por meio de uma melhor compreensão dos mecanismos psicossociais e dos fatores sociopolíticos capazes de produzir o racismo, de modo a ajudar as crianças e jovens a conquistar a capacidade de reconhecerem a desigualdade, a injustiça, o racismo, os estereótipos e os preconceitos e dar-lhes o conhecimento e as capacidades necessárias que as ajudem a desafiar e a tentar mudar todos estes problemas sempre que com eles se deparem. Neste seguimento, Neto (2007) refere que entre os objetivos da educação inter/multicultural, deve a ver uma aceitação do pluralismo cultural que contribua para o estabelecimento de relações interétnicas harmoniosas e de uma sociedade de igualdade de direitos e equidade.

Deste modo, o desenvolvimento da educação inter/multicultural passa por conseguir que os/as cidadãos/ãs criem uma visão do mundo, conservando um

sentimento de orgulho pela sua identidade pessoal e cultural e desenvolvendo conhecimentos conscientes acerca do que os/as rodeiam. A educação inter/multicultural expressa, assim, o contacto, a reciprocidade, a troca, a complexidade, os empréstimos que numa sociedade multicultural, uma cultura dá a outra, resultando no enriquecimento de ambas (Vieira da Silva 2015).

Em suma, reconhecendo que a instituição escolar é o local onde melhor uma sociedade pode intervir de forma reflexiva sobre ela mesma, a fim de orientar o seu futuro em conformidade com os seus princípios de justiça e ideais de humanidade, e que a educação é o processo que promove o desenvolvimento de capacidades humanas que potenciam a autodeterminação em relação ao mundo (Vieira, 2011), é pertinente realçar a importância da educação inter/multicultural, uma vez que esta corrente de ação pedagógica visa a compreensão e aceitação da natureza multicultural das sociedades atuais (Gonçalves, 2013; Lopes-Cardoso, 2008; Lorigo, 2011; Rocha, 2006).

1.2.1. Enquadramento legal e políticas educativas

Atualmente, é reconhecida e aceite a importância da educação como fator de integração na sociedade e promoção do indivíduo na sua realização pessoal e social. Deste modo, é consensual a necessidade de educar as crianças como forma de combater a pobreza, a discriminação e a desigualdade. Neste contexto, os diversos estados, nações e governos têm subscrito, ao longo das últimas décadas, um conjunto de compromissos, acordos, tratados e declarações em que se comprometem a desenvolver todos os esforços, no sentido de proporcionar o acesso à educação inscrita como direito universal e, assim, potenciar uma melhor convivência e participação de todos os grupos sociais, étnicos, culturais, religiosos, etc. (Pereira, 2015; Pinheiro, 2013; Reis, 2010).

Na mesma linha de pensamento, Liégeois (2001) elucida-nos que a preocupação com a educação da comunidade cigana surgiu no panorama Europeu, na sequência de duas Resoluções do Parlamento, datadas de março e maio de 1984, após a constatação dos baixos graus de escolaridade entre a população adulta desta etnia e o elevado índice de insucesso e abandono escolar entre as suas crianças e jovens, entendidos como causa e efeito da situação de pobreza, marginalização, estigmatização e exclusão social, característicos do modo de vida desta etnia.

1.2.1.1. As comunidades ciganas e as políticas sociais e educativas na Europa e em Portugal

A comunidade cigana, presente na grande maioria dos países da Europa, continua a ser o grupo étnico que apresenta condições mais precárias a nível social e educacional (Reis, 2010). Por isso, legalmente, a União Europeia tem vindo a emitir várias diretrizes no âmbito da inter/multiculturalidade e da inclusão social das minorias étnicas, nomeadamente, da etnia cigana. Assim, no sentido de lhes ser reconhecida igualdade no acesso aos serviços, direitos e igualdade de tratamento e proteção têm sido promovidas várias medidas com vista à redução dos níveis de pobreza destes grupos (Pereira, 2015).

De entre as políticas de intervenção, destacam-se: a Diretiva sobre a Igualdade Racial, (2000); a Diretiva sobre a Livre Circulação das Pessoas (2004); a Rede Europeia para a Inclusão Social e Rom (2007); a Nova Diretiva sobre a Igualdade (2008); a Diretiva relativa à Luta Contra o Racismo e a Xenofobia (2008); os Dez Princípios Básicos Comuns da Inclusão das Comunidades Ciganas; a Comissão Europeia contra o Racismo e a Intolerância; a Convenção-quadro para a Proteção das Minorias Nacionais; e, mais recentemente, a Estratégia Europeia 2020, complementada pelo Quadro Europeu para Estratégias Nacionais para a Integração das Comunidades Ciganas, até 2020, com incidência nas áreas da Educação, Emprego, Saúde e Habitação (Pinheiro, 2013).

Os diversos discursos oficiais têm, assim, recaído sobre a integração social dos ciganos na Europa (Parlamento Europeu, 2011). A Diretiva sobre a Igualdade Racial consagra-se como a peça-chave da legislação da União Europeia contra a discriminação com base na origem étnica ou na raça. Adotada em 2000, esta encarrega os Estados-Membros da União Europeia de proporcionarem igualdade de acesso às minorias étnicas ao nível dos diversos serviços, como é o caso da educação, da habitação, do emprego e da saúde (EAPN, 2011).

A par disto, a Estratégia Europeia 2020 estabelecia, como um dos seus objetivos, a redução da pobreza em 20 milhões de habitantes até 2020. Para tal, os Estados-Membros tiveram que definir os principais grupos-alvo. A Plataforma Europeia Contra a Pobreza identificou as comunidades ciganas como uma das prioridades-chave. Assim, a 5 de abril de 2011, a Comissão Europeia apresentou um Quadro Europeu para Estratégias Nacionais que visava a integração das comunidades ciganas até 2020. Este quadro pretendia ajudar a orientar as políticas nacionais, direcionadas à comunidade cigana e a mobilizar os fundos disponíveis ao nível da União Europeia, para o processo

de inclusão desta (EAPN, 2011). Neste sentido, com o objetivo de garantir a existência de políticas eficazes em que definam estratégias nacionais de integração das comunidades ciganas (Candeias et al., 2014), Portugal, um dos Estados-Membros da União Europeia, tem vindo a promover diversas estratégias e discursos oficiais sobre a integração social dos ciganos (ACIDI, 2013).

De acordo com o artigo n.º 154/2018, de 29 de novembro, promulgado pelo Conselho de Ministros, foi aprovada a revisão da Estratégia Nacional para a Integração das Comunidades ciganas 2013-2022, que tem como objetivos gerais: promover o bem-estar e a integração da comunidade cigana, “o conhecimento mútuo, a interação positiva e a desconstrução dos estereótipos” (Artigo n.º 154/2018, de 29 de novembro). Neste sentido, a Estratégia Nacional para a Integração de Comunidades Ciganas 2013-2022 prevê a realização efetiva dos direitos humanos, segundo o princípio da igualdade e da não discriminação, presente no artigo 13.º da Constituição da República Portuguesa. Com isto, pretende-se que nenhum cidadão sofra de exclusão ou de alguma desvantagem devido à sua origem étnica e racial (Resolução do Conselho de Ministros 154/2018, de 29 de novembro).

A Resolução do Conselho de Ministros 154/2018, de 29 de novembro, disponível no Diário da República, faz referência a oito objetivos estratégicos que se encontram espelhados na Estratégia Nacional para a Integração de Comunidades Ciganas 2013-2022. São eles: i) melhorar a eficácia na implementação da ENICC e reforçar o conhecimento sobre pessoas ciganas; ii) promover uma cidadania inclusiva e de não discriminação; iii) reforçar a intervenção em mediação intercultural; iv) promover a igualdade entre mulheres e homens nas medidas de integração de pessoas ciganas; v) garantir condições efetivas de acesso à educação, sucesso educativo e aprendizagem ao longo da vida de pessoas ciganas; vi) garantir as condições para uma participação plena e igualitária de pessoas ciganas no mercado de trabalho e na atividade profissional; vii) garantir as condições para uma efetiva igualdade de acesso a uma habitação adequada por parte de pessoas ciganas e garantir condições efetivas de ganhos em saúde ao longo dos ciclos de vida de pessoas ciganas (Resolução do Conselho de Ministros 154/2018, de 29 de novembro).

Para complementar a Estratégia Nacional para a Integração de Comunidades Ciganas (2013-2022) têm sido promovidos e desenvolvidos alguns programas e recursos, entre os quais: o Rendimento Social de Inserção Social; os Programas de Educação Multicultural e Intercultural; os Territórios de Educação de Intervenção Prioritária; O Kit Pedagógico Romo Atmo; o Programa Novas Oportunidades; a Rede de

Escolas para a Educação Intercultural e o Programa Escolhas (Candeias et al., 2014).

Dando continuidade ao que foi elencado e tal como já foi referido ao longo deste relatório, os Decretos-Lei n.º 55/2018 e n.º 54/2018, ambos de 6 de julho, preconizam uma educação baseada na inclusão, promovendo, assim, aprendizagens holísticas e de qualidade às crianças de etnia cigana, começando a desenvolver competências transversais que lhes serão úteis para a sua vida pessoal e profissional.

Em suma, para que a integração das comunidades ciganas seja efetiva é necessário a criação de um espaço onde, existindo uma cultura de partilha das comunidades, seja promovida a edificação de uma sociedade que não coloque em causa os valores culturais de base de ambas, ou seja, uma sociedade, baseada no respeito pelos valores nacionais e constitucionais em que concirnam as diferenças das duas comunidades (ACIDI, 2013). Para que exista, portanto, uma perfeita simbiose, entre a sociedade majoritária e a comunidade cigana, é preciso existir uma adaptação de ambas as partes para que nenhuma das culturas saia lesada ou beneficiada, pois, quando duas culturas com uma vasta riqueza comungam e coabitam no mesmo espaço é necessário compreender, cuidar, promover e regular relações socioculturais positivas para que daí advenham boas aprendizagens (Candeias et al., 2014).

1.2.1.2. Práticas educativas e dinâmicas culturais da educação inter/multicultural

A instituição escolar assume um papel preponderante na inclusão de todas as crianças (Lorigo, 2011). No entanto, tal como nos elucida Nunes (2013), não é fácil propor um modelo de ensino que respeite a diversidade cultural de todas as crianças, uma vez que isso implica ter conhecimento aprofundado da realidade social e cultural de cada um/a. Neste seguimento, Lorigo (2011) defende que a inclusão requer por parte dos sistemas educacionais uma adequada planificação e organização, tendo em consideração a diversidade das crianças, oferecendo, assim “respostas adequadas às suas características e necessidades individuais” (p.30).

Independentemente do maior ou menor etnocentrismo que ainda caracteriza o currículo formal, o professor, ao nível da sua prática pedagógica, tem uma certa margem de liberdade que lhe permite: seleccionar e/ou redefinir a ênfase a conceber aos objectivos e conteúdos mais representativos da diversidade cultural existente na turma/escola/comunidade; adoptar as estratégias de ensino mais adequadas ao contexto em que trabalha; implementar modalidades e técnicas de avaliação compatíveis com a heterogeneidade cultural e com a diversidade de ritmos e processos de aprendizagem (Pereira, 2004, p. 104).

Para Gaspar (2009), os/as educadores/as devem promover um ensino individualizado e especializado desenvolvendo estratégias que facilitem aprendizagens e se coadunam com os interesses das crianças sendo que, as especificidades étnicas, culturais, linguísticas e sociais não devem ser negligenciadas. Na mesma ordem de pensamento, Rocha (2006) defende que é de extrema importância que nas práticas docentes, os/as educadores/as estimulem as crianças e promovam a sua confiança e autoestima, não discriminando as de minorias étnicas. Marques e Borges (2012) acrescentam que as práticas educativas devem ter como objetivo fundamental incentivar, coordenar e promover programas e as ações que visem a educação para os valores da convivência, da tolerância, do diálogo e da solidariedade entre diferentes povos, etnias e culturas.

Partilhando da mesma opinião, Leal (2010, p.35) defende que a aprendizagem cooperativa é uma boa estratégia para se conseguir uma igualdade de aprendizagens, uma vez que esta pode “combater a discriminação social e motivar os alunos para a aprendizagem, em detrimento da aprendizagem baseada (...) no trabalho individual” que, segundo o autor, pode acentuar ainda mais as diferenças entre as crianças. Neste sentido, as atividades educativas têm que ser estruturadas para um grupo não homogêneo, onde a interação entre as crianças é um fator promotor da tolerância e a inclusão destas (Diaz-Aguado, 2000).

Outro aspeto que deve ser considerado, reporta-se ao material didático que os/as educadores/as utilizam nas suas práticas. Para autores, como Gaspar (2009) e Lorigo (2011) é relevante que estes sejam pedagógicos e contenham referências aos diversos grupos étnicos, apresentando-os nas suas tarefas habituais, no país ou na cultura de onde são originários (Lorigo, 2011). Deste modo, por exemplo, nos livros escolhidos é importante identificar a contribuição das minorias na sociedade para algo que tenha tido interesse em alguma área (Marques & Borges, 2012).

Para Lima (2013), existem cinco medidas essenciais para o desenvolvimento da educação inter/multiculturais: integração de conteúdos nas práticas educativas; processo de construção de conhecimento; redução do preconceito; pedagogia igualitária e cultural escolar e estrutura social capacitada. Neste seguimento, Erll e Gymnich (2010) reconhecem que a pedagogia inter/multicultural é composta por três competências, entre as quais: competência cognitiva, que diz respeito aos conhecimentos relevantes sobre as culturas; competência afetiva, que se prende com as ideias e atitudes perante membros de outras culturas e a competência pragmática-

comunicativa.

No caso específico das crianças ciganas, Montenegro (2003) reconhece que a construção de respostas educativas pertinentes para a diversidade, passa pela superação da forma escolar que pressupõe a valorização dos saberes e experiências das crianças; o reconhecimento de que não há separação entre o mundo das crianças e o dos adultos; a conceção de uma outra forma de organizar os espaços e o tempo de ação educativa, valorizando os aspetos não formais da ação educativa; a promoção de estratégias de animação como estruturantes de qualquer projeto de intervenção educativa e a criação de estruturas educativas que possam ser marcadas pela reversibilidade dos papéis educativos.

Deste modo, as intervenções em sala de atividades devem ser dinâmicas, lúdicas e transmissoras de valores, como o respeito, tolerância, solidariedade, convivência múltipla, cooperação, partilha, etc. (Lorigo, 2011). Rocha (2006) acrescenta que os/as educadores/as devem utilizar dispositivos de diferenciação pedagógica, manter o currículo aberto à diversidade, elaborar projetos que envolvam toda a comunidade educativa, promover um contacto permanente com as famílias, comunidades e associações, para melhor compreender o seu modo de vida, os costumes, tradições e os valores que lhes são mais especiais.

1.2.2. Modelos sociais e educativos para encarar a diversidade

Há vários séculos que o nosso país se debate com o fenómeno da complexidade social e cultural (Mendes, 2005). Uma marca distintiva da diversidade cultural do nosso país é a presença da etnia cigana (Casa-Nova, 2002; Pereira Bastos, 2007). Na atualidade, o mosaico cultural, no interior das sociedades, é marcado pela coexistência de povos portadores de culturas específicas onde, o movimento pluridimensional e os fenómenos como a desculturação, aculturação, transculturação têm servido para assegurar políticas de diferenciação que, na sua maioria, resultam em políticas de exclusão (Mendes, 2005). Ribeiro (2017) refere que têm existido, por parte dos vários governos, tentativas de resposta aos problemas causados pela diversidade cultural, mas que não existe consenso entre os modelos adotados nas políticas educativas para fazer frente aos problemas da diversidade. Por esse motivo, iremos considerar os modelos: *assimilacionista*, *integracionista* e *pluralista*.

O *assimilacionismo* defende o primado de uma cultura sobre as outras em presença e a incompatibilidade entre diferentes culturas, apontando para a sua desvalorização e até eliminação, exigindo, assim, às minorias que esqueçam as suas

culturas de origem (Cardoso, 1996; Casa-Nova, 2002; McLaren, 1997; Sam & Berry, 2006; Vieira da Silva, 2015). Neste sentido, apelando ao nivelamento monocultural da sociedade, as políticas assimilacionistas partem do pressuposto de que as minorias não têm os conhecimentos e competências necessárias a uma integração satisfatória na sociedade e, por isso, não faz sentido que os Estados promovam a manutenção das suas culturas minoritárias de origem (Cardoso, 1996). Neste entendimento, Casa-Nova (2002) reconhece que este modelo, de carácter monocultural e etnocêntrico, pressupõe uma assimilação cultural, uma vez que a um grupo étnico ou cultural é exigida a aquisição das perspectivas de outro grupo em detrimento das suas.

O modelo *integracionista* assenta no paradigma da valorização da diferença cultural, na igualdade das culturas e na promoção da unidade através da diversidade, uma vez que pretende atender às necessidades das minorias étnicas apostando na da comunicação inter-relacional e interpessoal e na criação de um clima de tolerância e respeito (Cardoso, 1996; Casa-Nova, 2002; Vieira da Silva, 2015). Deste modo, este modelo aplicado, essencialmente, às comunidades ciganas, aposta na preparação das crianças para uma vida em sociedade, combatendo a discriminação e o preconceito, de maneira a que exista uma participação substancial nas dinâmicas da vida da sociedade maioritária (Pereira, 2015). Para Cardoso (1996), o *integracionismo* continua a privilegiar a existência de uma cultura dominante que é encarada como um quadro de referências para as culturas minoritárias, uma vez que exige que minorias se predisponham ao conformismo e assimilem os conhecimentos, atitudes e valores da cultura maioritária.

O *pluralismo* baseia-se na ideia de igualdade real de oportunidades, entendida como princípio de justiça social numa sociedade democrática (Casa-Nova, 2002; Gaspar, 2009; Vieira da Silva, 2015). Deste modo, esta perspetiva congrega princípios que visam o reconhecimento das diferenças aspirando a uma sociedade onde os diversos grupos podem coexistir em plena liberdade, mantendo as suas respetivas identidades culturais e tendo direito equitativo na participação social, política e económica (Cardoso, 1996; Pereira, 2004; Oliveira & Sequeira, 2012).

Em contexto escolar, o modelo *assimilacionista* propõe uma visão compensatória da teoria do *deficit* de privação cultural e genética, concebendo a diversidade como deficiência biológica (Vieira da Silva, 2015). Deste modo, o *assimilacionismo*, em contexto escolar, ao oferecer uma estrutura monocurricular e etnocêntrica de seleção meritocrática, gera um terreno favorável à desigualdade de oportunidades (Barbosa, 1996; Casa-Nova, 2002). Na perspetiva de Barbosa (1996), o

modelo *integracionista* perpetua a estrutura meritocrática e seletiva da instituição escolar do modelo assimilacionista. Contudo, Cardoso (1996) defende que reconhecendo a importância do conhecimento e respeito pelas diferenças culturais, os currículos integracionistas começaram a incluir conteúdos referentes à diversidade cultural e os/as educadores/as foram alertados/as para a necessidade de contarem com as diversas culturas e etnias na sua planificação didática. Por último, o modelo *pluralista*, apoiado em ideias não estereotipadas, procura implementar atitudes de reconhecimento e conhecimento cultural, bem como medidas de justiça social, pautadas pela equidade e real igualdade de oportunidades (Vieira da Silva, 2015). No entanto, Cardoso (2001) e Silva (2009) reconhecem que este modelo apenas poderá ser assegurado mediante uma progressiva democratização do Sistema Educativo e a previsão de novas pedagogias, implementadas a partir de currículos inclusivos, flexíveis e abertos à diversidade, entendidas como enriquecedoras do processo de ensino-aprendizagem, para todas as crianças.

1.2.3. A educação inclusiva e o jardim de infância

A *inclusão*, entendida como uma questão de direitos e valores, é encarada por Silva (2009) e Leitão (2010) como um esforço de mudança e melhoria da própria instituição escolar, a fim de proporcionar a todos/as as melhores condições de aprendizagem, sucesso e participação, na base das circunstâncias específicas de cada um/a. Neste sentido, a *educação inclusiva* deve ser encarada como um processo de ampliação da participação e acesso de todas as crianças ao ensino que pressupõe uma reestruturação cultural e política das práticas educativas nas instituições escolares, de modo a que possam responder à diversidade. Neste sentido, a *educação inclusiva* implica a adoção de uma abordagem mais humanística e democrática, sob uma visão compreensiva da criança nas suas particularidades, no sentido de favorecer o seu desenvolvimento social e pessoal.

A *educação inclusiva* assegura, às diversas crianças, acesso a uma educação apropriada, relevante e efetiva no seio da sua comunidade. Neste sentido, a *educação inclusiva* começa em casa com a família, abrangendo iniciativas formais, não formais e todos os outros tipos de educação baseada na comunidade, e estende-se à instituição escolar onde impera uma abordagem que deve reconhecer que todas as crianças são indivíduos com diferentes necessidades e velocidades de aprendizagem (Alves & Silveira, 2005). Uma escola inclusiva é, portanto, uma escola que estimula e promove a aprendizagem da criança, até ao limite das suas capacidades (Correia, 2008).

Para Leitão (2010), um sistema educativo só é inclusivo quando admite no seu conceito, os seguintes princípios: todas as crianças podem aprender; as diferenças das crianças são respeitadas; as estruturas, sistemas e metodologias são ajustadas às necessidades de cada criança; são promovidas estratégias em prol de uma sociedade mais inclusiva; o processo de ensino-aprendizagem é dinâmico e ativo e o sistema é aberto em termos espaciais e no número de crianças com acesso aos recursos materiais necessários. A Lei n.º 116/2019, de 13 de setembro, primeira alteração, por apreciação parlamentar, ao Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, que estabelece o regime jurídico da educação inclusiva prevê, os seguintes princípios orientadores: educabilidade universal; equidade; inclusão; personalização; gestão flexível do currículo, dos espaços e dos tempos; autodeterminação; envolvimento parental e interferência mínima ao nível da intervenção técnica e educativa.

Para Alves e Silveira (2005), a prática inclusiva implica refletir acerca da diferenciação curricular que, em simultâneo, fragmenta um grupo, com base em determinados pressupostos e categorias, e o educa em conjunto. Deste modo, esta visão procura aproveitar o potencial educativo da diversidade do grupo, assumindo-o como heterogéneo. Por sua vez, Rodrigues (2003) acrescenta, ainda, que esta diferenciação supõe que exista uma gestão e organização pedagógica acrescida e atípica, uma vez que os/as educadores têm que reconhecer “que as crianças possuem diferentes pontos de partida para a aprendizagem, que realizam percursos de aprendizagens distintos e podem mesmo atingir parâmetros de objetivos e competências diferentes” (p. 93).

Costa (2006) elucida-nos que apesar de Portugal ter multiplicado os recursos da educação inclusiva, a sua eficiência necessita de alguma análise e reajuste, atendendo, maioritariamente, aos desafios que vão surgindo no âmbito escolar. Esta autora, considera, ainda, que a existência de um sistema único de educação seria positiva neste domínio, ao afastar a ideia de educação especial e acolhendo a necessidade de reestruturação das competências profissionais ao nível da educação inclusiva em contexto escolar, uma vez que

uma educação e uma escola inclusivas asseguram a incorporação de variáveis como a ética, relativa aos valores e princípios, visando o combate às atitudes discriminatórias e à criação de uma sociedade mais justa; a implementação de medidas de política educativa que recorram a uma abordagem holística de todo o sistema educativo e a um plano de ação coordenado entre os vários atores a práticas educativas de qualidade, com respeito pela diversidade, dando oportunidade a todos os alunos de desenvolverem o seu máximo potencial

(Ministério da Educação/ Direção-Geral de Educação, 2018, p.7).

Em suma, a *educação inclusiva* pressupõe a ideia de que as crianças possuem diferentes pontos de partida para a aprendizagem, que realizam percursos de aprendizagens distintos e que, deste modo, podem atingir parâmetros de objetivos e competências diferentes. Neste sentido, considerámos relevante refletir acerca do impacto da Educação Pré-Escolar no percurso escolar das crianças, uma vez que reconhecemos que este nível é estruturante e, por isso, deve ser baseado numa *educação inclusiva*.

1.3. A Educação Pré-Escolar no percurso escolar das crianças

A EPE tem vindo ao longo dos anos, por força da evolução da sociedade, dos conhecimentos e da cultura, a ganhar maior relevo nas instituições educativas, sendo a sua regulação importante para poder garantir os padrões de qualidade que os pais esperam e a sociedade carece (Bravo, 2014). Na atualidade, a EPE é encarada como um contexto educativo que assume um papel fundamental na construção de uma sociedade democrática, livre e com igualdade de oportunidades. No entanto, esta visão nem sempre foi a seguida, uma vez que só depois da segunda Guerra Mundial é que se verificaram um conjunto de transformações sociais e políticas, como a reforma Veiga Simão, a Revolução de 25 de Abril de 1974 e a reforma dos anos de 1980, que permitiram a emergência e consolidação da EPE (Costa, 2011) e o surgimento da Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar, Lei n.º 5/97 de 10 de fevereiro (Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar, Lei n.º 5/97 de 10 de fevereiro).

A partir deste normativo, que consagra o ordenamento jurídico e reconhecimento da Educação Pré-Escolar, este nível passou a ser considerado a primeira etapa da “Educação Básica” no processo de educação ao longo da vida, destinada às crianças entre os 3 anos e a entrada na escolaridade obrigatória (Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar, Lei n.º 5/97 de 10 de fevereiro). Seguindo esta linha de pensamento, Madureira (2011) e Bravo (2014) reconhecem que a EPE, enquanto primeira etapa de um processo tão importante, quer para a criança quer para a sociedade que a acolhe, deve ser de acesso universal, a todas as crianças. Madureira (2011) elucida-nos, ainda, que dar acesso a este nível de Educação passa por implementar medidas de diversa natureza e criar respostas específicas para grupos de crianças que tenham as suas especificidades e que não se encaixilhem em estruturas viáveis para a maioria das crianças. Deste modo, a criança deve ser encarada como sujeito e não como objeto do processo educativo, uma vez que devem ser respeitadas e valorizadas as

características individuais da mesma (Silva, 1997).

1.3.1. O jardim de infância enquanto “Espaço Fronteiriço”

Na atualidade, o jardim de infância e, conseqüentemente, a EPE são reflexo de uma sociedade diversa cultural e racialmente. Neste contexto, Vasconcelos (2009) elucida-nos que “quanto mais diversas se tornam as sociedades, mais importante se torna uma educação de infância que sirva de ligação, ou de ponte, que se situe em terrenos de fronteira, de modo a reforçar e apoiar a inclusão social” (p. 47).

Na perspectiva de Bravo (2014), a criança deve aprender, desde cedo, a apreciar a diferença e a aprender com ela, socorrendo-se dela numa dialética de partilha e aprendizagem mútua. Para Ventura (2004), é a partir das primeiras idades que podemos trabalhar a interação com o/a outro/a diferente e aceitá-lo nessa diferença, aprendendo com ele/ela de modo livre e em contexto. Bravo (2014) reconhece que tanto as crianças ciganas como as não ciganas têm diversas vivências para partilhar, sendo que ambas ficam mais ricas com essas partilhas, uma vez que conhecem as tradições e os costumes, umas das outras.

Em linha com o aventado anteriormente, Ventura (2004) explica que para que esta situação de interação e aprendizagem mútua decorra, o/a educador/a deve criar um ambiente educativo inter/multicultural que contrarie o tratamento igualitário. Deste modo, o/a educador/a na organização do ambiente educativo tem que apresentar uma intencionalidade pedagógica em que todos têm lugar, com a sua cultura e saberes. A par disto é, ainda, importante desenvolver uma ação dinâmica e inclusiva de enriquecimento e de aprendizagem, suportada no diálogo entre culturas e na troca de saberes.

Neste sentido, os Jardins-de-Infância devem ser “espaços policêntricos” onde se experimentam práticas democráticas, por meio de áreas polivalentes e constantemente renováveis, estimulantes e provocadoras de investigação, ação e reflexão (Vasconcelos, 2009). Tal como refere Bravo (2014), o espaço educativo deve ter conteúdo educativo e, assim, apresentar espaços com responsabilidade social que promovam interações ricas e promotoras de desenvolvimento e aprendizagem, para todas as crianças.

Em suma, no espaço do jardim de infância devem ser promovidas vivências e experiências positivas e agradáveis que afluam para a desmontagem de estereótipos e preconceitos sobre o outro diferente, de modo a que sejam reconstruídas representações positivas baseadas em emoções positivas vividas sobre e com o outro.

Neste sentido, o jardim de infância deve ser encarado como um espaço entre-fronteiras, de coabitação, transformação, uma espécie de terra partilhada onde, se pode negociar através da diferença e agir a partir das semelhanças (Vasconcelos, 2009).

1.3.2. O jardim de infância e a diversidade cultural

A diversidade cultural é uma temática real na sociedade portuguesa (Melo, 2016). Para Fedrigo (2014), a diversidade significa variedade, diferença e multiplicidade. Para Aguado et al. (2002), Borges (2008), Lorigo (2011) e Neto (2007), quando falamos de diversidade cultural, evidenciamos as diferentes estratégias, normas e valores que os seres humanos foram capazes de promover para viverem em grupo.

A Convenção sobre os Direitos da Criança defende que se deve inculcar na criança o respeito pela sua identidade cultural, língua e valores, pelos valores nacionais do país em que vive, do país de origem e pelas civilizações diferentes da sua. Reitera ainda que a criança pertencente a uma população indígena ou a uma minoria, tem o direito de ter a sua própria vida cultural, praticar a sua religião e utilizar a sua própria língua (Assembleia Geral das Nações Unidas, 1989). Deste modo, nas instituições escolares onde nos confrontamos, cada vez mais, com a diversidade linguística, social e étnica das crianças é urgente, na perspetiva de Rocha (2006), desenvolver práticas pedagógicas, ao nível da Educação Pré-Escolar, em particular, de modo a “combater o racismo, xenofobia, intolerâncias e exclusão social” (p. 17). Para Lima (2013), é visível que “de acordo com a Constituição e à luz desta temática, o Estado não pode promover uma Educação etnocêntrica” (p. 20). Neste sentido, “é evidente que perante a heterogeneidade dos grupos na EPE, há que reconhecer e valorizar a heterogeneidade cultural e linguística” (Vieira, 1999, p. 126).

Quando entra numa instituição escolar, a criança traz uma bagagem cultural que lhe fornece um entendimento da vida e para a vida (Vieira, 2013). É essa bagagem que deve ser trabalhada, segundo as OCEPE, uma vez “que 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., têm o direito de participar na vida do grupo, sendo a diversidade encarada como um meio privilegiado para enriquecer as experiências e oportunidades de aprendizagem de cada criança” (Ministério da Educação, 2016, p. 11).

Deste modo, para Rocha (2006), face à diversidade cultural, as instituições escolares, como já referimos anteriormente, podem optar por políticas educativas diferenciadas, sendo que podem escolher uma educação assimilacionista, tratando

todas as crianças por igual, desenvolver uma política multicultural que promova o respeito e valorização pela diversidade, ou uma política intercultural que promova o inter-relacionamento de indivíduos de diferentes culturas, respeitando os valores do outro. Seguindo esta linha de pensamento, Alves-Pinto (1995) reconhece que a diversidade das práticas pedagógicas se torna uma condição para que as instituições escolares possam responder, de forma positiva, a públicos escolares social e culturalmente diferenciados porque “se à diversidade de origens socioculturais se responder com uniformidade de tratamento criam-se situações de uns serem mais iguais do que outros, ou seja, situações de verdadeira desigualdade” (p. 3). No entanto, Bravo (2014) refere que perante esta heterogeneidade, a instituição escolar continua a organizar-se para um determinado tipo de criança. Cortesão e Stöer (1996) reconhecem, assim, que a instituição escolar não tem cumprido as suas funções de socialização e inclusão, uma vez que oferecer as mesmas propostas educativas a crianças de origens diversas significa contribuir para a exclusão de muitas delas.

Neste sentido, Leite (2002), Martins (1998) e Peres (2000) sugerem que em relação ao currículo, este deve: i) valorizar o contributo de todas as culturas no desenvolvimento do conhecimento humano; ii) motivar as crianças para o conhecimento de outras sociedades e culturas; iii) fornecer informações às crianças sobre valores e modos de vida de outras culturas; iv) proporcionar o conhecimento das razões e dos efeitos dos preconceitos, dos estereótipos e das várias formas de discriminação e; v) respeitar experiências e modos de vida específicos da cultura de origem de todas as crianças. Deste modo, o currículo deve ser contextualizado, tendo em consideração a instituição escolar e as crianças a que se destina (Bravo, 2014). A par disto, Cortesão e Stöer (1997) defendem que devem ser promovidas estratégias e/ou dispositivos pedagógicos que permitam a construção de uma “uma boa ponte na ligação necessária entre a cultura de escola e da comunidade envolvente” (p.41).

Desta forma, a instituição escolar deverá ser geradora da construção cultural, tendo em conta, sobretudo, que o conhecimento de outros modelos culturais contribuirá para o rompimento de falsas imagens que temos sobre determinadas culturas, etnias e grupos, como é o caso da comunidade cigana (Casa-Nova, 2004). Assim, a Educação Pré-Escolar e, em particular, o/a educador/a de infância deve direcionar o seu trabalho no sentido da construção de um currículo transformador e orientado para a ação, para que as crianças pequenas possam desenvolver competências democráticas, para viverem numa sociedade multicultural onde, todos/as se sintam integrados/as (Banks, 2002).

1.3.3. A Educação Pré-Escolar como fator de sucesso

Diversos estudos e autores reconhecem a EPE como fator de sucesso no percurso escolar das crianças (Bravo, 2014). O Programa Internacional de Avaliação de Alunos, por exemplo, elucida-nos que as crianças portuguesas que frequentaram a EPE mais do que um ano, apresentam maior sucesso do que as que não frequentaram, ou frequentaram apenas um ano. Em Portugal, a EPE, tal como já foi referido, foi considerada a partir da publicação da Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar, Lei nº 5/97 de 10 de fevereiro, a primeira etapa da Educação Básica em ação complementar da família.

Na Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar (Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro) encontram-se descritos os objetivos que devem ser considerados para a promoção de um processo de ensino-aprendizagem de qualidade impulsionador de sucesso, entre os quais: i) a promoção do desenvolvimento pessoal e social da criança com base em experiências de vida democrática numa perspetiva de educação para a cidadania; ii) a inserção da criança em grupos sociais diversos, no respeito pela pluralidade das culturas, favorecendo uma progressiva consciência do seu papel como membro da sociedade; iii) o contributo para a igualdade de oportunidades no acesso à instituição escolar e para o sucesso da aprendizagem; iv) o estímulo do desenvolvimento global de cada criança, no respeito pelas suas características individuais, incutindo comportamentos que favoreçam aprendizagens significativas e diversificadas; v) o desenvolvimento da expressão e a comunicação através da utilização de linguagens múltiplas como meios de relação, de informação, de sensibilização estética e de compreensão do mundo; vi) o despertar da curiosidade e o pensamento crítico; vii) a promoção de condições de bem-estar e de segurança, designadamente no âmbito da saúde individual e coletiva; viii) a despistagem de inadaptações, deficiências e precocidades, promovendo a melhor orientação e encaminhamento da criança; ix) o incentivo à participação das famílias no processo educativo e; x) o estabelecimento de relações de efetiva colaboração com a comunidade.

Estes dez objetivos fazem um enfoque na aprendizagem e no desenvolvimento da criança, nas suas várias dimensões, mas também no princípio de uma educação para a cidadania, proporcionando experiências de vida democrática e respeito por outras culturas, sendo um contributo para uma igualdade de oportunidades no acesso à escola e ao sucesso. Estes são os objetivos que devem nortear a ação

educativa dos educadores com as suas crianças, e são claros também no que respeita ao trabalho com as famílias e a comunidade, que deve envolver no desenrolar do ato educativo (Bravo, 2014, p. 32).

Em suma, podemos referir que à luz do que defende Bravo (2014), intervenções educativas de qualidade na EPE, estabelecidas nos princípios anteriormente mencionados, podem ajudar a desenvolver nas crianças atitudes positivas no que se refere a atitudes raciais e étnicas e, por isso, não se e pode descurar a diversidade cultural presente nas salas de jardim de infância, uma vez que para muitas crianças estes espaços são a primeira representação da diversidade existente na sociedade. A EPE pode ser, assim, encarada como um fator de sucesso, uma vez que promove o desenvolvimento de competências e habilidades nas diversas dimensões e, ainda, potencia, baseada no princípio da Educação para a Cidadania, experiências de vida democrática e respeito por todas as culturas, aptidões essenciais aos desafios do século XXI.

1.4. Mudança e inovação pedagógica no jardim de infância

Nas últimas décadas, perante a necessidade da sociedade contemporânea se redefinir segundo mudanças e inovações sustentadas em novos padrões, têm-se vindo a intensificar as discussões sobre a rutura do paradigma escolar tradicional (Capra, 1996; Costa & Momo, 2009; Lopes, 2017; Moraes, 1997). Coriat e Weinstein (2002), relacionam a mudança e a inovação com os avanços da ciência e da tecnologia enquanto pilares do desenvolvimento económico, social e cultural.

Neste sentido, Cardoso (2003) refere que qualquer transformação significativa, no campo educativo, pressupõe uma abordagem global que tenha em consideração os fatores contextuais mais latos. Em linha com estas ideias, a mesma autora defende que o termo *inovação* faz parte de uma rede de significações flutuantes e abrangente. Com efeito, reconhece que existe uma grande diversidade de definições, mas que existem regularidades, entre as quais: novidade, intencionalidade, ação, vontade de mudança e de melhoria do sistema educativo. Assim, define *inovação* como um processo complexo que envolve pais/EE, crianças e diversos profissionais, requer tempo, uma ação persistente e um esforço de reflexão e avaliação contínua, por parte dos diferentes intervenientes.

Nesta linha de pensamento, Nóvoa (1998) refere que “a inovação não se decreta. A inovação não se impõe. A inovação não é um produto. É um processo. Uma atitude.

É uma maneira de ser e de estar na educação” (p.8). Corroborando Fullan (2002), reconhecemos que as inovações ou mudanças educativas se relacionam com o surgimento de novos recursos didáticos e estratégias de ensino e com mudanças na crença de novos pressupostos pedagógicos. Neste âmbito, Gomez (2007) elucida-nos que o conceito de inovação, no campo educacional, é, frequentemente, utilizado como sinónimo de mudanças ou melhorias educativas.

Para Cardoso (2003), Fino (2008) e Messina (2001), a *inovação pedagógica* supõe, assim, uma rutura com a situação atual, trazendo uma mudança intencional, deliberada e consciente que visa uma melhoria. Neste sentido, Lave e Wenger (1991), Fino (2007), Sousa (2008, 2012) e Toffler (1970) reconhecem que a *inovação pedagógica* deve ser encarada como um processo aberto, um espaço de possibilidades e articulações dinâmicas que simbolizam um processo construtivo de conhecimentos. Deste modo, a *inovação* é uma mudança evidente e intencional que traz algo de novo, exige um esforço conscientemente assumido e deliberado, persistência por parte dos atores, contribui para a melhoria da educação e promove a “investigação-ação” (Cardoso, 2003).

Para Fullan (2007) *inovação* centra-se nas instituições escolares, nas salas de atividade e nas práticas dos/as educadores/as. O mesmo autor reconhece, ainda, que o termo *inovação* agrega três componentes: a utilização de novos materiais/tecnologias, o uso de novas estratégias/atividades e a alteração de crenças por parte dos intervenientes. Perrenoud (2002) refere, ainda, que inovação se desencadeia pela “explicitação, concetualização e explicação dos fins e das práticas” (p. 98), mas, também, mediante debate sobre as vantagens e os inconvenientes de determinada ação. Testemunhando esta ideia, Barroso (2005) reconhece que nos processos de mudança, no campo educativo, existem dois tipos de estratégias antagónicas: as inovações desenvolvidas por iniciativas de “minorias ativas” e as inovações introduzidas por iniciativa do poder político.

Deste modo, a *inovação pedagógica* enquanto processo que envolve obrigatoriamente as práticas pedagógicas, tanto nos ambientes formais como nos informais, representa mudanças qualitativas emergindo do interior dos contextos de aprendizagem (Fino, 2007; Fino & Sousa, 2005; Giroux, 1999; Sousa, 2007). A este propósito, Giacquinta (1998) e Cardoso (2003) dizem-nos que a receptividade dos/as educadores/as à mudança e à inovação é um ingrediente fundamental para que uma instituição educativa veja bem-sucedido o seu esforço de transformação.

Seguindo esta linha de pensamento, Cardoso (2003) reconhece que existem

evidências empíricas a favor da ideia de que os fatores de ordem pessoal, nomeadamente as características de personalidade do/a educador/a estão relacionadas com a receptividade à inovação e com a possibilidade de esta vir ou não a ser adotada e continuar a ser usada. Crozier (1982), Jardel (1996) e Miles (1964) reconhecem que os/as educadores/as inovadores apresentam traços de personalidade específicos, como: abertura à experiência, carácter empreendedor, tolerância à ambiguidade, aceitação do risco e sentido de eficácia. Deste modo, um/a educador/a inovador/a é uma pessoa benevolente, forte, de grande capacidade intelectual e aptidão verbal, pouco influenciável pelas normas e muito autêntico e entusiasta (Miles, 1964).

A par disto, autores como Cardoso (2003) reconhecem que o sucesso na implementação da inovação está, também, dependente do contexto organizacional e educativo. Nesta linha, a mesma autora refere que cada instituição educativa tem uma identidade própria e bastante complexa que tem repercussões a diversos níveis, incluindo o da receptividade à inovação. Canário (1993) acrescenta, ainda, que um contexto de apoio e segurança institucional é importante para consolidar a iniciativa e a participação do/a educador/a na inovação. Deste modo, a capacidade inovadora do estabelecimento educativo é fundamental (Havelock, 1973).

Com efeito, para autores como Havelock (1973) e Morrish (1981), as características comuns às instituições educativas inovadoras são: dispõem de apoios financeiros, que tendem a utilizar de uma forma criteriosa; têm um conceito muito claro dos seus objetivos institucionais; têm educadores/as mais capacitados/as, que encaram os conflitos como indicadores da necessidade de proceder a alterações; possuem uma adequada e sólida rede de comunicação entre os educadores e a direção; geram, internamente, novas práticas, sendo a procura de soluções para a melhoria educativa encarada como um procedimento normal e necessário; revelam um sentido de autonomia, entendido como a capacidade da instituição para determinar a sua forma de atuação e dispõem de um subsistema interno de inovação, ou seja, uma equipa de trabalho específica.

Neste sentido, House e McQuillan (1998) referem alguns traços comuns às instituições educativas bem sucedidas, em termos de mudança e inovação, que abordaram em estudos de caso: a liderança desempenha um papel crucial no desenvolvimento do processo de mudança; há um claro estímulo à inovação, sendo a mudança encarada como uma norma; as instituições são de pequenas dimensões o que permite a criação de um clima de confiança entre os diversos intervenientes; são mantidas ligações com organizações externas e todos os membros são tratados com

respeito e é-lhes concedida uma apreciável autonomia. Deste modo, os fatores críticos para uma mudança bem-sucedida são: a estabilidade do contexto educativo; o apoio das autoridades centrais; o envolvimento ativo e construtivo dos diversos intervenientes da comunidade educativa; a coesão; o compromisso dos/as educadores/as na mudança e a presença de um diretor escolar facilitador da mudança (Pechaman & King, 1993).

Em suma, os quatro atributos considerados fundamentais nas definições habitualmente apresentadas de inovação são: a ideia de novidade, de processo, de mudança e de melhoria (Andamczewski, 1996; Cros, 1998; Marmoz, 1979; Serrano, 1992). A *inovação* pode ser, assim, definida como a “introdução de uma novidade no sistema educativo, promotora de uma real mudança, subentendendo um esforço deliberado e conscientemente assumido, bem como uma ação persistente, integrada num processo dinâmico, visando a melhoria pedagógica” (Cardoso, 2003, p.22). A par disto, importa destacar que para que a inovação seja um processo bem conseguido é fundamental ter em consideração as variáveis de personalidade dos/as educadores/as, bem como as variáveis do contexto educativo. Neste sentido, alguns fatores que parecem contribuir para estimular a inovação, ao nível do estabelecimento educativo são: um corpo docente qualificado e recetivo a novas ideias pedagógicas; apoio eficaz do diretor; existência de um consenso ao nível dos objetivos a atingir e comunicação fácil e eficaz entre os membros da instituição (Dalin, 1993; Damanpour, 1991; House & McQuillan, 1998; Morrish, 1981).

Deste modo, para encarar a diversidade cultural, étnica e religiosa o/a educador/a deve assumir e desenvolver um modo de trabalho pedagógico multicultural, que seja capaz de integrar aspetos das diversas culturas, contemplar e responder aos múltiplos interesses das diferentes crianças, bem como valorizar e respeitar os saberes e formas de ser e estar (Montenegro, 2003). Nas perspetivas de Cortesão et al. (2002), este modo de trabalho pedagógico deve ser baseado na utilização de dispositivos pedagógicos que facilitem a compreensão do modo como decorre o quotidiano das crianças, bem como os valores e regras que orientam os seus estilos de vida. Nesta linha, Vieira (2008) refere que as práticas e atividades educativas devem ser suportadas por dispositivos pedagógicos que partindo das vivências, experiências e interesses das crianças, sirvam de alavanca para a atribuição de significado aos saberes e competências a desenvolver. Para Cortesão e Stöer (1996), Enguita (1996), Marques e Borges (2012), Noronha (2003) e Vasconcelos (2009) estes dispositivos pedagógicos poderão passar por, entre outros: livros/histórias e/ou imagens que permitam desmistificar preconceitos e estereótipos; diálogo com as famílias, porque as atividades

e ações só fazem sentido em “negociação” e, também, com medidas de diferenciação pedagógica que permitam olhar para as crianças no sentido de identificar competências indicativas de uma inserção positiva na escolaridade obrigatória. Neste âmbito, considerámos relevante recolher informações acerca da pedagogia adotada no jardim de infância em estudo com o intuito de compreendermos se esta apresenta características inovadoras.

1.4.1. Pedagogia do Movimento da Escola Moderna

O MEM é concebido como um modelo pedagógico que se apoia, teoricamente, em Freinet e na Educação Nova, mas que contempla interposições de António Sérgio, Maria Amália Borges Medeiros, entre outros, que contribuíram para a pedagogia defendida pelo MEM (González, 2002). Deste modo, inicialmente fundamentado e baseado em Freinet numa conceção empirista da aprendizagem, as inspirações teóricas do MEM evoluíram, consagrando a teoria de aprendizagem de Vygotsky, passando, assim, a conceber a aprendizagem como uma construção a partir das experiências culturais de cada um e nas interações entre pares e adultos (Niza, 1998).

As bases filosóficas do MEM ajustam-se a todos os níveis de ensino, uma vez que o MEM detém um currículo ancorado na organização da sala de atividades, encarada como cenário pedagógico, nas rotinas e no modo como as interações entre crianças e adultos são dirigidas. Este é, assim, um currículo aberto à cooperação de todos os intervenientes e fundamentado na vida real de cada um (Niza, 1998). No entanto, o currículo pertencente a cada etapa de ensino apresenta especificidades (Bohac, 2014), como é o caso da EPE que, na perspetiva de Niza (2012) e Folque (2012), possui três condições essenciais presentes nas dinâmicas sociais das ações e atividades educativas nos Jardins-de-Infância.

A primeira condição prende-se com a *organização dos grupos*. No MEM, os grupos são organizados por crianças de distintas idades e conhecimentos de forma a contribuir para o enriquecimento da aprendizagem social e cognitiva destas (Niza, 1998). Deste modo, os grupos de crianças não são formados de um modo vertical, mas sim horizontal (Santos, 2019). Para Cruz (2015), esta condição promove uma maior heterogeneidade que, por sua vez, potencia o respeito pela diferença e a interajuda, uma vez que as crianças mais velhas são motivadas a ajudar as mais novas e todas são encorajadas a participar partilhando o que sabem e aprenderam. Além disso, nesta primeira condição consagra-se um dos princípios fundadores do MEM que reside no facto de as crianças com necessidades especiais fazerem parte do grupo, num

entendimento de inclusão plena (Bohac, 2014).

A segunda condição corresponde ao *trabalho inovador* onde a construção do saber das crianças surge por meio da expressão livre do que lhes interessa e dos seus saberes. Deste modo, a segunda condição, diz respeito à necessidade de criar um clima de livre expressão, onde as crianças são incentivadas a valorizar a partilha de experiências de vida, opiniões e ideias (Bohac, 2014). Deste modo, dentro da sala de atividades de uma instituição escolar que adote este modelo deve prevalecer um ambiente em que todas as crianças são livres para exprimir uma ideia ou contar uma experiência (Santos, 2019).

A terceira condição diz respeito à importância de existirem *momentos lúdicos* em que se permite que crianças explorem e descubram novos materiais. Dessa forma, possibilita-se que a criança adquira controlo sobre o seu processo de aprendizagem e se envolva na tentativa de compreender o mundo que a rodeia (Bohac, 2014). Neste sentido, no MEM as crianças são encaradas como agentes ativos do processo de aprendizagem e são encorajadas a entender que o resultado final advém de um processo, ou seja, os seus conhecimentos decorrem de um percurso de planeamento, execução e avaliação, que elas próprias vão construindo (Folque, 2012).

O MEM propõe, assim, uma comunidade colaborativa em que as crianças e os adultos, enquanto parceiros, atuam como participantes comunicativos (Serralha, 2007). Neste sentido, este modelo pedagógico foca o desenvolvimento do indivíduo como ser social, pertencente a um grupo procurando que a aprendizagem se desenvolva tendo em consideração os interesses e necessidades das crianças, sendo o objetivo primordial, o envolvimento, a colaboração e a responsabilização destas no próprio processo de aprendizagem, prevendo, deste modo, o sucesso educativo focado no desenvolvimento e crescimento pessoal e social (Niza, 1998).

O MEM move-se por vários princípios, como o trabalho diferenciado, a autonomia, as experiências das crianças, a intervenção no meio envolvente e a cooperação. Neste sentido, a organização participada do trabalho em sala de atividades é a palavra-chave deste modelo pedagógico que assenta em três subsistemas interligados: os circuitos de comunicação, a participação democrática ativa e as estruturas de cooperação educativa (Niza, 1998). Assim, o espaço e o tempo são elementos fundamentais do modelo, uma vez que constituem a base do trabalho (Cruz, 2015).

Sampaio (2009) refere que a *sala de atividades* é um laboratório de aprendizagens no qual as crianças, o/a educador/a e os instrumentos de trabalho estão

à disposição de modo intencional. Folque (2012) elucida-nos que com o intuito de despertar o interesse das crianças para múltiplas possibilidades de aprendizagem, o ambiente numa sala de atividades de um jardim de infância que adote o MEM é dividido em diferentes áreas em que cada uma delas apresenta um objetivo educativo. Deste modo, numa sala MEM, é fundamental existirem áreas específicas destinadas, à Matemática, à Biblioteca; às Ciências; à Escrita; às Construções; ao Faz de Conta; às Artes Plásticas e, também, à Cultura Alimentar para que as crianças tenham a oportunidade de vivenciar múltiplas e distintas atividades relacionadas com as principais áreas de conhecimento. Niza (2012) refere, ainda, que para evitar espaços infantilizados deve ser uma prioridade do/a educador/a a escolha de materiais reais para que cada área seja associada a uma oficina de trabalho de uma “sociedade adulta”. Além disso, os materiais devem estar acessíveis para que as crianças não precisem de pedir ajuda.

No que concerne à *organização do tempo*, Bohac (2014) elucida-nos que à luz do que se encontra espelhado na Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar, a componente letiva é organizada por meio de uma rotina quotidiana muito explícita para a apropriação por parte das crianças. No entanto, Sampaio (2009) elucida-nos que a *rotina* é flexível, ou seja, se houver necessidade de mudar algum aspeto, é possível, uma vez que deve ser adequada ao grupo de crianças.

Para Santos (2019), numa sala de atividades em que se trabalha com o MEM todos os aspetos da rotina estão relacionados com os instrumentos de pilotagem que dão suporte ao trabalho educativo, ajudando as crianças e o/a educador/a a planear o seu dia-a-dia assim como a avaliar as conquistas e aprendizagens alcançadas. Nesta linha, Niza (1996) reconhece que os denominados *instrumentos de pilotagem*, pertencentes a um conjunto de mapas de registo nos quais as crianças planeiam, gerem e avaliam as suas atividades, encontram-se espalhados pela sala e são utilizados pelas crianças ao longo do dia. Acrescenta, ainda, que estes, enquanto instrumentos de monitorização da ação educativa, são de extrema importância, uma vez que permitem a organização e avaliação do trabalho pedagógico, desenvolvido por adultos e crianças.

Deste modo, à luz do que defende Folque (1999), os *espaços* e a *rotina* são construídos em função de um conjunto diversificado de atividades onde, a metodologia de trabalho de projeto é o cerne do trabalho pedagógico. Corroborando esta ideia, Niza (2012) refere que a criação de conhecimento, numa sala de atividades MEM, provém dos projetos que nascem, na maioria das vezes, de conversas e ideias partilhadas em grupo e que são desenvolvidos pelas crianças, educadores/as, encarregados de educação e, também, indivíduos do meio envolvente. Acrescenta, ainda, que no MEM

os pais são chamados a serem agentes ativos no processo de desenvolvimento dos/as filhos/as, são como que os/as parceiros/as do/a educador/a e das crianças.

Neste sentido, para Folque (1999) e Trindade (2009), a aprendizagem cooperativa está intrinsecamente relacionada com os princípios e fundamentos organizacionais do MEM. Neste entendimento, Niza (2012) refere que a organização cooperada dos tempos e espaços, responsabilidades e decisões gera negociações progressivas e diretas entre pares e com o/a educadora/a de maneira democrática, o que faz com que as crianças aprendem a viver em grupo respeitando as normas, os valores e as significações que decorrem da interação social. Assim, de forma cooperativa e dialogada concretizam-se os resultados dos trabalhos, proporcionando a troca de aprendizagens e conhecimentos desvendados ao longo das produções realizadas (Bohac, 2014).

A respeito da atitude *do/a educador/a* autores como Cruz (2015), Folque (1999), Rodrigues (1999) e Trindade (2009) reconhecem que este/a deve ser um/a guia/orientador/a e, por isso, deve aceitar e valorizar cada criança; tirar partido da diversidade para enriquecer as experiências e oportunidades de aprendizagem das diversas crianças; adotar práticas pedagógicas diferenciadas que respondam às características individuais das crianças; estimular o brincar, bem como a curiosidade das crianças, criando, deste modo, condições para que “aprenda a aprender” e, deve, ainda, abordar as diferentes áreas de modo globalizado e integrado. Para tal, o/a educador/a deve escutar e considerar as opiniões da criança, garantindo a sua participação nas decisões relativas ao seu processo educativo, sendo que a estimulação das iniciativas da criança e o apoio do seu desenvolvimento e aprendizagem devem ser o foco de toda a sua prática.

Em suma, no MEM a aprendizagem é construída numa perspetiva de partilha e cooperação em que “todos ensinam e todos aprendem” (Niza, 1998) concebendo, deste modo, o ambiente educativo como uma sociedade democrática baseada na solidariedade mútua entre indivíduos onde são partilhadas experiências e vivências decorrentes das três grandes finalidades do MEM: iniciação a práticas democráticas, reflexão permanente dos valores e significações num processo cooperativo entre os adultos e as crianças e reconstrução cooperada da cultura, onde o grupo de crianças influencia e é influenciado pela sociedade envolvente (Folque, 2012).

1.4.2. Fatores potenciadores de inclusão

Numa sociedade plural, como a nossa, a inclusão deve ser olhada do ponto de

vista político e legislativo mediante um enquadramento normativo onde todos são iguais em oportunidades e direitos. Também nos cenários educativos, tendo como suporte as premissas do direito de todos à educação, a inclusão deve ser o fio condutor que mobiliza e atualiza os discursos, normativos e opções dos decisores políticos e educativos (Camacho, 2016). Neste sentido, face aos dilemas da diversidade foram-se desencadeando, no seio das instituições escolares, diferentes mecanismos para que o processo de inclusão respondesse às expectativas dos diferentes agentes envolvidos no processo de ensino-aprendizagem (Deakin, 2008; Slee, 2008).

Camacho (2016) acredita que, atualmente, a inclusão nas instituições educativas tem que envolver e congregar, necessariamente, os seguintes elementos: sociedade; políticos; órgãos de gestão da instituição educativa; famílias; crianças e atores educativos. Deste modo, a sociedade é chamada a promover uma verdadeira igualdade de oportunidades que potencie a aceitação, compreensão e disseminação de valores, como a não discriminação, o respeito e a participação consciente e ativa.

Neste âmbito, os políticos são convidados a redimensionar o seu poder, no sentido de elaborar, implementar e supervisionar normativos, subjacentes e fundamentais para que as práticas eficazes se consolidem. Em consonância, os órgãos de gestão da escola devem ser o veículo e o espelho de lideranças eficazes e transformacionais ao metamorfosearem as instituições educativas em verdadeiras comunidades de aprendizagem. Para tal, as instituições educativas têm de “redimensionar espaços, otimizar recursos humanos e materiais, promover o partenariado, a colaboração e a apropriação significativa de escolhas e procedimentos, a partir da escuta, diálogo e negociação” (Camacho, 2016, p.30). Deste modo, para que a integração das diferentes culturas e etnias seja concretizada é necessário a criação de uma sociedade baseada no respeito pelos valores nacionais e constitucionais em que respeitem as diferenças das diversas comunidades (ACIDI, 2013).

Neste contexto, as famílias são, também, chamadas a participar, de modo global e transdisciplinar, nas diversas atividades do processo de ensino-aprendizagem. Na perspetiva de Camacho (2016), os atores educativos, por ele considerados “mediadores entre as decisões nacionais, as opções da escola, a heterogeneidade das turmas e dos alunos, pilares da competência, da mudança de atitudes, da instituição de valores, das premissas do saber e da reafirmação das convicções inerentes ao sucesso da inclusão” (p.31) devem, mediante uma avaliação compreensiva de cada criança, empreender intervenções ajustadas e geradoras de sucesso. Assim, a educação começa em casa com a família e estende-se à instituição escolar onde impera uma abordagem que deve

reconhecer que todas as crianças são indivíduos com diferentes necessidades e ritmos de aprendizagem e desenvolvimento (Alves & Silveira, 2005).

Por último, as crianças, essência do desafio empreendedor da inclusão, são, também, convidadas a compreender e aceitar que cada indivíduo é um ser único e irrepetível nas suas potencialidades, sentimentos e necessidades, sendo que o caminho da inclusão se afirma perante uma “intervenção pedagógica holística, que promova o conhecimento, a descoberta, a escuta e a emancipação, de acordo com as suas condições intraindividuais” (Camacho, 2016, p.32). Nesta linha, Correia (2013, p. 96) refere que “é fundamental que o/a educador/a tenha consciência da sua função, dado que desempenha um papel importante na criação de ambientes educacionais positivos e enriquecedores”. Por seu lado, Alencar e Fleith (2007) e Correia (2003) referem que um dos fatores relevantes para uma inclusão de sucesso é a efetivação desta e que passa pela preparação dos/as educadores/as, ou seja, devem ser incluídas na formação de educadores/as questões que os/as façam refletir sobre a aceitação da diversidade e a construção de uma prática pedagógica baseada nas realidades encontradas.

Fernandes (2011), à luz dos resultados do estudo que realizou, defende que para uma efetiva inclusão, devem ser implementadas, nas instituições escolares, estratégias que facilitem a autonomia, a socialização, a comunicação, a satisfação e o bem-estar das crianças de modo a que a estabilidade emocional e efetiva, assim, concretizada, melhore o nível de interesse, empenho, participação e motivação. De entre as estratégias a utilizar, o mesmo autor, salienta: a utilização de tecnologias de informação e comunicação e medidas de diferenciação pedagógica, bem como o fomento de relações interpessoais de qualidade.

Em suma, de entre os fatores relevantes para uma inclusão de sucesso, destacam-se: i) uma melhor organização curricular, como currículos adaptados; ii) a implementação de métodos e estratégias pedagógicas diferenciadas; iii) a utilização de apoios necessários como recursos humanos e materiais; iv) uma melhor organização da instituição escolar e; iv) a sensibilização dos/as educadores/as, assim como a aceitação e valorização da diferença (Campos, 2012; Coelho, 2010; Rebelo, 2011).

1.4.3. O papel do/a Educador/a de Infância e a sua abordagem à educação inter/multicultural

Reconhecendo que a EPE é a primeira etapa da Educação Básica no processo de Educação ao longo da vida (Lei n.º 4/97 de 10 de fevereiro), Franco (2009) salienta que as primeiras experiências da vida são as que marcam verdadeiramente a pessoa,

sendo que as crianças na EPE estão à responsabilidade do/a educador/a e que este/a deve estar consciente de que mais experiências positivas se traduzem em mais atitudes de autoconfiança, cooperação, solidariedade e responsabilidade. Neste contexto, Banks (2002), Lima (2013) e Lorigo (2011) defendem que na resposta educativa à diversidade cultural, o/a educador/a assume um papel determinante, uma vez que é este/a que gere o currículo num sentido inter/multicultural, levando as crianças a compreenderem que todos/as devemos respeitar, aceitar e valorizar o/a outro/a na sua diferença porque são as diferenças que nos enriquecem.

Neste seguimento, Casa-Nova (2006) refere que o/a educador/a deve adotar uma postura inter/multicultural atendendo à pluralidade que existe na sociedade do ponto de vista cultural e procurando fazer aquilo que é reconhecido como construção de práticas pedagógicas maximamente abrangentes. Deste modo, o/a educador/a deve procurar que na sua sala de atividades se interligue a cultura escolar com a experiencial e vice-versa. Para que isto ocorra, o/a educador/a deve considerar os conhecimentos, interesses e preocupações das crianças e nunca esquecer que estas são seres sociais que atuam fora da instituição educativa (Alvarrão, 2011; Derrington, 2007). É, assim, imprescindível que o/a educador/a assuma e desenvolva um modo de trabalho pedagógico multicultural, que seja capaz de integrar aspetos das diferentes culturas, contemple e responda aos múltiplos interesses das crianças e respeite e valorize os seus saberes, as suas formas de estar e de ser (Montenegro, 2003). Neste sentido, à luz do que se encontra espelhado nas OCEPE, o/a educador/as deve flexibilizar o currículo, adequando-o às características de cada criança do grupo (Ministério da Educação 2016).

Marques e Borges (2012, p.99), por seu lado, referem que o/a educador/a deve ser capaz de reconhecer o "mosaico cultural" com que se depara e deter um conhecimento profundo sobre "os traços culturais e identitários das crianças com quem trabalha", para ultrapassar os estereótipos que frequentemente surgem em realidades diferentes das habituais. Acrescentam, ainda, que neste contexto, a abordagem de conteúdos interculturais é um desafio para o/a educador/a, uma vez que para além de fornecer conhecimentos às crianças, tem, também, de saber como articular os conteúdos num processo de ensino-aprendizagem baseado na realidade sociocultural. Partilhando desta perspetiva, Vasconcelos (2009) defende que o/a educador deve ser capaz de reconhecer e entender a teia de interações em que as crianças se desenvolvem dentro e fora do jardim de infância e pensar na estruturação da sua sala de atividades como um espaço de interações sociais, de recursos e situações de

aprendizagem em que cada criança tem o seu lugar e participa com a sua riqueza étnica e cultural para um saber comum e (co)construído.

Deste modo, o/a educador/a, enquanto agente basilar da educação, deve fomentar o desenvolvimento da autonomia das diversas crianças e a sua plena inclusão na sociedade. Para tal, deve ter atenção à qualidade dos contextos de inserção do processo educativo, de modo a garantir o bem-estar das crianças e o desenvolvimento de todas as componentes da sua identidade individual e cultural. Não obstante, em todo este processo, deve respeitar as diferenças culturais e pessoais das crianças, valorizando os diferentes saberes e culturas, combatendo processos de exclusão e discriminação. Neste sentido, a promoção e desenvolvimento de estratégias pedagógicas diferenciadas que conduzam ao sucesso e à realização de cada criança num quadro sociocultural de diversidade das sociedades e de heterogeneidade dos sujeitos, mobilizando valores, saberes, experiências e outras componentes dos contextos e percursos pessoais, culturais e sociais das crianças, deve ser a sua principal preocupação (Pereira, 2015). Assim, tal como refere Vieira (2013, p.121) o/a educador/a deve “educar na e para a diversidade”.

Neste sentido, Pereira (2004) reforça que o/a educador/a só será inter/multicultural quando privilegiar a igualdade educativa, dentro e fora da sala de atividades, criando, para tal, condições de aprendizagem equivalentes para todos. Deste modo, para Bravo (2014, p.37) é fundamental “uma intervenção e uma atenção particular ao nível da formação inicial e contínua dos educadores de infância, no sentido da implementação de programas eficazes no âmbito da educação multicultural na infância”, uma vez que só assim, é possível a criação de espaços que preparem as crianças para uma sociedade mais tolerante, democrática e harmoniosa.

No que se refere, especificamente, às crianças ciganas quando o/a educador se confronta com uma criança cigana confronta-se com um modo de estar diferente, em termos de utilização do espaço e tempo (ACIME, 2004). Deste modo, para Santos (2006) e Vieira (2008), os/as educadores/as que trabalham com grupos onde estão presentes crianças ciganas deviam responder a um perfil adequado e ser selecionados/as de acordo com a sua motivação pessoal, experiência profissional semelhante e conhecimentos/formação na área, uma vez que representações erradas influenciam diretamente as estratégias pedagógicas utilizadas.

Resumindo, para que um/a educador/a seja promotor de uma Educação na e para a diversidade necessita de formação inicial e contínua que lhe permita desenvolver estratégias pedagógicas diferenciadas baseadas no respeito e na valorização da

diversidade de culturas e saberes (Pereira, 2004; Vasconcelos, 2009). Além disso, a Educação inter/multicultural não deverá ficar apenas pela abordagem inclusiva dos conteúdos, mas por abordagens que ajudem as crianças a compreender os conceitos, acontecimentos e pessoas sobre diferentes perspetivas étnicas e culturais. Por outras palavras, não devem ser utilizados recursos pedagógicos e estratégias sem que tenham por objetivo o envolvimento direto das crianças e encarregados de educação no processo de ensino-aprendizagem, uma vez que só se pode promover a inclusão em contexto e com histórias de vida ilustrativas (Nicolau, 2010; Pinheiro, 2013).

1.4.4. O papel da Associação de Pais/Encarregados de Educação

Da complexidade que caracteriza a Educação, em termos de práticas e objetivos, resulta a pluralidade de perceções, procedimentos e sentidos, quer a nível coletivo, quer a nível institucional e individual. Neste sentido, qualquer reflexão acerca da problemática da relação escola-família, ou vice-versa, representa a ponta de um enorme icebergue (Silva, 1994). Com efeito, a par do que visivelmente as instituições escolares exigem aos pais/EE, que resulta da produção normativa, é essencial analisar aspetos como o papel desempenhado pelas Associações de Pais na construção de soluções que contribuam para um maior e melhor envolvimento e participação das famílias na vida educativa dos/as seus/suas educandos/as (Martins & Sarmiento, 2013). Neste contexto, a participação dos pais/EE na instituição escolar é uma questão que se tem vindo a colocar nos últimos anos devido, por um lado, à legislação que define a necessidade da sua intervenção na vida educativa e, por outro lado, aos estudos que reconhecem a importância que a sua participação constitui no desenvolvimento das aprendizagens e consequente sucesso das crianças (Pereira, 2008).

A Lei n.º 29/2006, de 4 de julho, reconhece que em cada estabelecimento os pais/EE podem e devem organizar-se em Associação de Pais, com o objetivo de garantir os seus direitos e deveres enquanto primeiros e principais responsáveis pela Educação dos filhos ou educandos, defendendo a liberdade de ensinar e de aprender, bem como promover a melhor qualidade de ensino. Neste sentido, tal como refere Pereira (2008), as Associações de Pais devem ser encaradas como uma forma de os pais/EE participarem, não só na gestão, como também, na vida do estabelecimento educativo dos/as filhos/as.

Assim, da importância vital que uma participação parental positiva e sustentada pode ter no sucesso educativo das crianças e partindo da premissa de que a construção de uma relação de parceria entre a instituição escolar e as famílias só é possível na

perspetiva da disponibilidade, do diálogo e da cooperação, Sarmiento (2005) reconhece que é essencial, em cada instituição, a formação de uma Associação de Pais. Associação esta que funcione como um espaço privilegiado de construção dessa participação ativa e positiva, potenciando, deste modo, os benefícios da participação através duma plataforma de atuação coletiva e, por isso, mais forte do ponto de vista da sua assertividade e da sua sustentabilidade. Neste sentido, a instituição escolar e a Associação de Pais devem trabalhar em conjunto para que a construção de uma ponte entre culturas não seja apenas mais uma manifestação retórica (Martins & Sarmiento, 2013).

1.4.5. A Mediação Sociocultural em contexto educativo

Na atualidade, a vida em sociedade é vincada, cada vez mais, pela diferença, mas os indivíduos continuam a não querer aceitá-la como algo positivo, construtivo e enriquecedor (Pereira, 2008). Ao contrário de outros contextos, nomeadamente europeus, onde não existem canais de comunicação entre famílias e educadores/as, Portugal tem, desde 1996, a figura do/a mediador/a sociocultural/a (Pereira, 2015). Moreno (2004) reconhece que um dos elementos essenciais das instituições educativas, de forma a estabelecer a ponte entre as famílias, culturas e etnias é o/a mediador/as sociocultural.

Neste sentido, em contexto educativo, a figura do/a mediador/a sociocultural surge como um terceiro elemento que faz a ponte entre as partes envolvidas no processo de ensino-aprendizagem (Vieira, 2013). O/a mediador/a é, assim, considerado por Rego (1996), como uma espécie de advogado que representa os interesses das crianças em contexto educativo, trabalhando, para isso, em cooperação com o/a educador/a e individualmente com as crianças, acompanhando-as nas diferentes atividades. Assim, o/a mediador/a deve ser encarado como o elo de comunicação entre a instituição educativa, os encarregados de educação e a comunidade, combatendo o absentismo e o abandono escolar e fomentando o diálogo intercultural. Deste modo, a sua formação deverá abranger todos os domínios necessários à sua capacitação para a resolução dos problemas inerentes à escolarização das crianças ciganas e de outras etnias e culturas, sendo-lhe, indispensáveis os conhecimentos relativos à história, à língua e à cultura (Marigo, 2007).

Neste contexto, a mediação tem-se vindo a afirmar como “um modo alternativo de resolução de conflitos (...) como um modo de regulação social” (Vieira, 2013, p. 104). No entanto, o papel do/a mediador/a não se esgota na resolução de conflitos. O conflito

é visto como algo a controlar, mas deve ser encarado como algo “inerente à condição humana, levando a uma transformação pessoal e social que pode representar uma riqueza no relacionamento pessoal” (Vieira, 2013, p. 108). Neste seguimento, a autora refere que no campo educativo, especificamente, a mediação educativa, escolar e sociopedagógica são conceitos cada vez mais perpetuados por parte dos profissionais da Educação, uma vez que o intuito do processo de mediação é a promoção da autonomia dos indivíduos.

Na perspetiva de Martins e Viana (2013), a instituição educativa não se cinge à sala de atividades, uma vez que além de espaço de educação formal, “a escola é um local de convivência, de multiculturalidade, de negociação, de socialização, de inclusão, de (in)sucesso escolar, de diálogo, de emancipação e de conflitos” (p. 181). Deste modo, espera-se que o processo de mediação socioeducativo possa viabilizar o diálogo construtivo e emancipador, desencadeando, assim, relações interpessoais confortáveis na convivência e inclusão educativa. Neste sentido, a mediação que deve reinar nas instituições educativas “enquadra-se num paradigma intercultural, no qual se reivindica uma escola para todos e não todos para uma escola” (Vieira, 2013, p. 31). Assim, a mediação escolar deve ser encarada como uma “estratégia formadora e preventiva e não apenas como mera estratégia de gestão e resolução de conflitos nos contextos escolares, como estratégia fundamental para a educação, para a responsabilidade, para a cidadania para a participação cívica, para a inclusão e não discriminação” (Martins & Viana, 2013, p. 180).

A Lei n.º 105/2001, de 31 de agosto, reconhece o estatuto legal da figura do/a mediador/a sociocultural, defendendo que este/a deve ser pertencente a uma etnia, com formação específica para poder, no âmbito das suas competências, exercer funções ao nível da

colaboração na prevenção e resolução de conflitos socioculturais e definição de estratégias de intervenção social; colaboração ativa de todos os intervenientes dos processos de intervenção social e educativa; facilitar a comunicação entre profissionais e utentes de origem cultural diferente; assessoria a estes utentes na relação com profissionais e serviços públicos e privados; promoção da inclusão de cidadãos de diferentes origens sociais e culturais em igualdade de condições (ponto 2, do art.º 12º).

Neste sentido, o/a mediador/a sociocultural tem como função colaborar na integração de imigrantes e minorias étnicas, na perspetiva do reforço do diálogo intercultural e da coesão social. Este tem como competências e deveres a promoção do

diálogo intercultural, incentivando o respeito e o melhor conhecimento da diversidade cultural, e a inclusão social. São, também, definidas como competências e deveres dos mediadores socioculturais: i) a colaboração na prevenção e resolução de conflitos socioculturais e definição de estratégias de intervenção social; ii) a colaboração ativa com todos os intervenientes dos processos de intervenção social e educativa; iii) promoção do diálogo entre profissionais e utentes de origem cultural diferente; iv) assessoria a estes utentes na relação com profissionais e serviços públicos e privados e; v) promoção da inclusão de cidadãos de diferentes origens sociais e culturais em igualdade de condições (Lei n.º 105/2001, de 31 de agosto).

No entanto, apesar de ter o seu estatuto legal estabelecido pela Lei n.º 105/2001 de 31/08/2001, o/a mediador/a sociocultural, ainda, não é uma presença em todas as instituições educativas, nem a sua existência é do conhecimento da totalidade dos/as educadores/as. Não obstante, a presença desta figura tem contribuído para melhorar as relações entre a instituição escolar e os diversos grupos étnicos, culturais, religiosos e as próprias famílias destes, reforçando o diálogo intercultural. A presença de mediadores socioculturais nas instituições educativas favorece, assim, a integração das crianças, nomeadamente, das ciganas; promove e/ou reforça o diálogo intercultural; reforça a coesão social; contribui para a prevenção e resolução de conflitos socioculturais; contribui para a definição de estratégias de intervenção social e promove a inclusão das crianças, nomeadamente, das ciganas, em igualdade de condições (Pereira, 2015). Deste modo, autores como Pereira (2008) acreditam que a presença da figura do mediador sociocultural no espaço educativo pode ser determinante para o combate aos preconceitos e aos estereótipos fomentando, assim, a inclusão de todas as crianças em igualdade de oportunidades.

Após a apresentação da revisão da literatura onde foram analisadas as características específicas da comunidade cigana, a relevância da relação escola-família, a pertinência da educação inter/multicultural na infância, enquanto processo de inovação e inclusão, a importância do jardim de infância no percurso escolar das crianças, a relevância da inovação pedagógica e o papel do/a educador/a de infância, da Associação de Pais, e do/a mediador/a sociocultural no desenvolvimento de uma educação intercultural, na próxima secção é exposta a metodologia utilizada para a presente investigação.

2. Metodologia

A investigação constitui uma atividade fundamental na formação de educadores/as e professores/as, uma vez que permite a ampliação dos seus conhecimentos e o desenvolvimento de múltiplas competências (Cardoso, 2003). Para Kerlinger (1988), a investigação científica é o estudo sistemático, empírico, controlado e crítico de fenómenos naturais, orientado por teorias e hipóteses acerca de presumíveis relações entre esses fenómenos. Seguindo esta linha de pensamento, acrescenta que a investigação científica é uma prática teórica de constante e permanente procura que pressupõe um processo intrinsecamente inacabado. Neste sentido, a investigação científica, assumindo um carácter pragmático, prevê a conceção de um processo formal e sistemático de desenvolvimento do método científico que tem como objetivo primordial a descoberta de respostas para problemas, através da adoção de diversos procedimentos científicos.

Na perspetiva de Freixo (2009, p. 156), todo o processo investigativo passa por três fases ou etapas, “a fase Conceptual, a fase Metodológica e a fase Empírica”. Gil (2008, p.53) reconhece que depois da formulação de um problema de investigação, que será o objeto de estudo, é essencial compreender se este “é testável cientificamente quando envolve variáveis que podem ser abrangidas ou manipuladas”. Na segunda fase, que “inclui todos os elementos que ajudam a conferir à investigação um caminho ou direção” (Freixo, 2009, p. 177), escolhemos o desenho da investigação definindo os métodos e procedimentos que vamos utilizar para obter as respostas às questões da investigação sendo que, é, também, nesta fase que são definidos os participantes e fazemos a escolha dos instrumentos que mais se apropriam para a recolha de dados. Por último, tratamos e analisamos os dados recolhidos (Fortin, 2006; Pardal & Lopes, 2011).

Tendo em consideração que a escolha da metodologia deve ser feita em função da natureza do problema a estudar, considerou-se pertinente seguir uma metodologia de investigação qualitativa, pois entendeu-se que seria a mais adequada para a compreensão dos processos e fenómenos inerentes à problemática da investigação. Neste sentido, no presente ponto são descritas as várias fases que foram concretizadas ao longo do projeto de investigação.

2.1. Problema e objetivos do estudo

Para Tuckman (2000), a investigação começa com a seleção de um problema,

sendo que “a identificação de um problema pode considerar-se a fase mais difícil de um processo de investigação”. Kerlinger (1988) reconhece que uma investigação se sustenta numa “questão que mostra uma situação que necessitada de discussão, investigação, decisão ou solução” (p. 35).

Na sociedade atual, é frequente observar o indivíduo a promover um conjunto de meios e ações de sensibilização ao multiculturalismo e a pensar na inclusão social enquanto meio de diminuição das desigualdades (Marques & Borges, 2012; Rodrigues, 2003). No caso das crianças de etnia cigana, tem sido particularmente difícil intervir, dado o alheamento, desinteresse, indiferença e desconhecimento geral que a sociedade majoritária evidencia em relação às suas tradições, costumes e cultura. O desconhecimento das suas dinâmicas singulares, por parte da sociedade em geral, leva a que a comunidade cigana demonstre alguma resistência e algumas barreiras em relação à integração das suas crianças em contexto educativo (Casa-Nova, 2006). Além disso, a perspetiva minimalista da comunidade cigana, de concordar ser apenas do seu interesse preparar as crianças com saberes práticos como o ler, o escrever e o contar, conduz a que, muitas vezes, a sociedade majoritária não aceite a integração das suas crianças em contextos, maioritariamente, frequentados por crianças de etnia cigana. Neste contexto, os/as educadores/as têm um papel fulcral na promoção de boas práticas inclusivas (Lopes, 2017).

Assim, tendo como suporte a experiência desenvolvida nas PES, a curiosidade pessoal em perceber melhor esta realidade das nossas instituições educativas e assumindo que “garantir a inclusão e o sucesso educativo de todos os cidadão e cidadãs constitui um valor matricial do sistema educativo português e um desafio central de todos os seus profissionais” (Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação, 2019, p. 8), elegemos como problemática, o estudo de uma instituição educativa, reconhecida como inclusiva e dos principais fatores associados.

Deste modo, tendo em conta que toda a investigação tem início com a escolha e enunciado de um problema, definimos como questões centrais:

“Que políticas educativas direcionadas para a inclusão em contexto de EPE estão a ser implementadas num Jardim de Infância da periferia de Viseu? Que dispositivos pedagógicos estão a ser mobilizados para a inclusão das crianças no referido Jardim de Infância? Quais os principais fatores que têm potenciado a inclusão de crianças no Jardim de Infância?”

Neste sentido, de acordo com as questões definidas, os objetivos a alcançar são:

- Identificar os pressupostos que nortearam o PEA e o PPIP;

- Analisar perspectivas e práticas de valorização inter/multiculturais;
- Analisar as metodologias/estratégias adotadas pelo jardim de infância no âmbito da inclusão;
- Analisar os mecanismos desenvolvidos pelo jardim de infância, tendo em vista a inclusão e o sucesso educacional das crianças que o frequentam;
- Analisar as ideias da comunidade educativa relativamente à frequência da EPE;
- Analisar as perspectivas da comunidade educativa acerca da integração das crianças em contexto de EPE;
- Analisar as perspectivas da comunidade educativa acerca da importância da frequência da EPE para a integração das crianças no 1.º CEB;
- Perceber em que medida são inovadoras as estratégias pedagógicas desenvolvidas, no jardim de infância em estudo, para a promoção da inclusão das crianças em contexto de EPE.

2.2. Tipo de investigação

Com esta investigação pretendemos compreender o trabalho que tem vindo a ser desenvolvido no âmbito da inclusão de crianças num jardim de infância, da periferia de Viseu.

Neste modo, considerou-se pertinente realizar um estudo de caso através de uma metodologia de investigação qualitativa, uma vez que parece ser a mais adequada para a compreensão dos processos e fenómenos inerentes à problemática da investigação.

A investigação qualitativa fundamenta-se numa filosofia “naturalista-fenomenológica” e supõe a existência de diversas realidades construídas socialmente, através de definições coletivas e individuais da situação/fenómeno social. Este tipo de investigação encontra-se voltada para a compreensão dos fenómenos sociais, tendo em conta as perspectivas dos participantes e da participação do investigador (Ludke & André, 1986). Para Bogdan e Biklen (1994), a investigação qualitativa tem muita relevância ao nível das várias possibilidades que existem para se estudar os fenómenos que envolvem o Homem e as suas conexões sociais, nos diferentes contextos/ambientes. Estes autores reiteram a ideia de que um determinado fenómeno é melhor compreendido no contexto em que ocorre e do qual faz parte, devendo ser analisado globalmente.

A essência deste tipo de investigação, tal como defendem Bogdan e Biklen

(1994), assenta em cinco características: i) a fonte direta dos dados é o ambiente natural e o/a investigador/a é o/a principal agente na recolha desses dados; ii) os dados que o/a investigador/a recolhe são essencialmente de carácter descritivo; iii) os/as investigadores/as que utilizam metodologias qualitativas interessam-se mais pelo processo em si do que propriamente pelos resultados; iv) a análise dos dados é feita de forma dedutiva e; v) o/a investigador/a interessa-se, acima de tudo, por tentar compreender o significado que os/as participantes atribuem às suas experiências. Deste modo, nas metodologias qualitativas os/as intervenientes da investigação são encarados/as como partes de um todo no seu contexto natural, onde não existem características do ser humano que são ignoradas e a subjetividade do investigador implica a existência de uma ampla diversificação de procedimentos metodológicos.

Para Aires (2015), um paradigma qualitativo, enquanto exercício de pesquisa, não se rege por um conjunto fechado de metodologias, mas por um conjunto de métodos e técnicas etnográficas que permitem a imaginação e a criatividade dos investigadores na proposta e exploração de novos enfoques. McMillan e Shumacher (1989) referem também que nos estudos qualitativos existe uma grande flexibilidade tanto ao nível dos métodos, como ao nível do processo de investigação sendo que, essa flexibilidade encontra a sua explicação no facto do investigador tomar decisões acerca das estratégias da recolha dos dados durante o estudo. A investigação qualitativa procura, assim, ter em conta a subjetividade na análise e interpretação dos dados. Deste modo, ao contrário do investigador quantitativo, o investigador qualitativo “mergulha” na situação presente ou passada e no fenómeno alvo de estudo, acreditando que as ações do Homem são influenciadas pelos contextos onde as situações decorrem e, por isso, as generalizações devem-se circunscrever a um determinado contexto limite.

Gerthardt e Silveira (2009) referem que a investigação qualitativa “não se preocupa com representatividade numérica, mas sim, com o aprofundamento da compreensão de um grupo social, de uma organização, etc.” (p.32). Neste sentido, os investigadores que elegem os métodos qualitativos têm como objetivo explicar o porquê dos acontecimentos. Neves (2015) refere que na pesquisa qualitativa o princípio fundamental é interpretar o fenómeno observado sendo que, para tal, o investigador deve contactar diariamente com os indivíduos do estudo, uma vez que é uma das formas mais naturais de recolha de dados verdadeiros.

Para Ludke e André (1986), a pesquisa qualitativa partindo de questões amplas, que vão sendo esclarecidas no decorrer da investigação, pode ser conduzida através de diferentes caminhos, nomeadamente, a pesquisa etnográfica e o estudo de caso.

No presente estudo optámos por trabalhar o estudo de caso. Este “caminho” preocupa-se em efetuar uma análise aprofundada de um fenómeno desenvolvido em contexto real (Neves, 2015). Corroboramos da perspetiva de Yin (2001), quando refere que o estudo de caso é uma investigação empírica que tem como objetivo a análise de um fenómeno contemporâneo dentro do seu contexto.

O estudo de caso é, assim, uma metodologia que possibilita a abordagem de questões específicas, no cenário em que as mesmas ocorrem, procurando descobrir e compreender os fenómenos, interpretando-os, assim, em contexto (Cardoso & Rego, 2017). Neste sentido, o estudo de caso procura representar a realidade de forma completa e profunda tendo por base a complexidade natural das situações e as relações de ambas as partes (Amado & Freire, 2014, p.142). Deste modo, podemos reter que o estudo de caso possibilita o conhecimento e a compreensão dos vários fenómenos que ocorrem num determinado contexto, permitindo a todos os indivíduos desse contexto atuar de forma mais esclarecida e em conformidade com os contributos do estudo (Cardoso & Rego, 2017).

Salientamos que Yin (2001) refere que o estudo de caso não é apenas uma forma de pesquisa qualitativa e pode utilizar uma mistura de evidências quantitativas e qualitativas sendo que, existem cinco aspetos importantíssimos a ter em consideração num estudo de caso: as questões do estudo; as proposições, se existirem; a(s) unidade(s) de análise; a lógica que liga os dados às proposições e; os critérios para interpretar as constatações. O objetivo primordial de um estudo de caso concentra-se, assim, na análise pormenorizada de situações particulares através de métodos qualitativos e/ou quantitativos que permitem a recolha de informação diversificada e, conseqüentemente, a sua triangulação (Pardal & Lopes, 2011).

Cardoso (2003) releva que as características essenciais de um estudo de caso, embora não exclusivas deste tipo de investigação, são: i) o seu carácter holístico que procura abranger o(s) estudo(s) na sua globalidade; ii) compreensivo que visa extrair os sentidos das ações e das relações sociais, decifrando e compreendendo a complexidade do objeto de estudo e; iii) aprofundado que se apoia num variado conjunto de fontes de evidência que procuram apreender de modo completo a realidade envolvente.

Em suma, à luz das considerações tecidas, salientamos que a presente investigação se trata de um estudo de caso, de paradigma qualitativo, uma vez que visa a compreensão aprofundada da educação inter/multicultural e inclusiva.

2.3. Participantes e a sua caracterização

A investigação que levámos a cabo teve como população alvo a comunidade educativa de um jardim de infância que se localiza na periferia de Viseu. As pessoas entrevistadas foram fundamentais para a prossecução do estudo, uma vez que apresentam um papel ativo no local e detém diversas perspetivas e/ou opiniões sobre o problema em estudo. A presente investigação teve, assim, como participantes o diretor do AE, as duas educadoras do jardim de infância em estudo, a representante da AP do jardim de infância, a mediadora sociocultural, (12) doze pais/EE e 13 (treze) crianças.

Deste modo, neste caminho metodológico entendemos ser necessário dar voz aos/às efetivos/as intervenientes deste processo, no sentido de conhecermos e compreendermos a sua experiência, as suas perspetivas, sentimentos e perceções sobre todas as estratégias inovadoras e inclusivas que são promovidas no jardim de infância em estudo.

2.3.1. O Agrupamento de Escolas

O AE que alberga na sua composição o jardim de infância onde foi realizado o presente estudo foi constituído em 2012 e tem a sua sede situada no concelho de Viseu. Este é composto por duas escolas Básicas dos 2.º e 3.º ciclos, onze jardim de infância e onze escolas do 1.º Ciclo do Ensino Básico (Projeto Educativo, 2017-2021).

O referido AE surgiu da agregação de dois ex-agrupamentos, um situado em zonas predominantemente rurais, onde a pobreza, assiduidade e abandono são alguns dos problemas que se identificam na população escolar, muito particularmente nas crianças de etnia cigana, que constituem cerca de 25% da população e outro em áreas urbanas e aldeias limítrofes da cidade de Viseu, em que existe uma zona urbana periférica com um bairro socialmente problemático, que assume características muito específicas (Projeto Educativo, 2017-2021).

O agrupamento, à luz das informações espelhadas no Projeto Educativo 2017/2021, tem como objetivo primordial tornar as instituições que a ele pertencem espaços que compreendam e valorizem a diversidade cultural (Projeto Educativo, 2017-2021).

2.3.1.1. O diretor do agrupamento de escolas

Neste trabalho de investigação considerámos importante falar com o diretor do

AE, ao qual pertence o jardim de infância onde decorreu o estudo. Esta opção derivou do facto de julgarmos relevantes as perspetivas e perceções que este tem acerca da temática em estudo. Deste modo, no presente ponto, iremos fazer uma breve caracterização ao nível das suas habilitações e experiência profissional, tendo como referência as informações recolhidas em contexto de entrevista.

O diretor do AE ao qual pertence o jardim de infância onde decorreu o estudo tem sessenta e seis anos de idade é licenciado, com especialização em Educação Especial e várias pós-graduações, entre as quais, no domínio Administração Escolar. Encontra-se a desempenhar funções, no agrupamento em questão, há trinta e quatro anos dos quais vinte e nove como diretor/presidente do Conselho Executivo/Conselho Diretivo.

Na entrevista, o diretor referiu-nos que concorreu à direção do agrupamento porque sempre teve uma grande apetência para as questões da gestão e liderança. Além disso, confessou-nos que, nos últimos anos, os aspetos que mais contribuíram para a sua satisfação a nível profissional foram a ideia do bem-estar da comunidade educativa, os bons resultados do agrupamento e o reconhecimento público que é feito do agrupamento.

2.3.1.2. A mediadora sociocultural do agrupamento de escolas

No presente estudo considerámos relevante envolver a mediadora sociocultural do AE, ao qual pertence o jardim de infância onde decorreu a investigação. Esta opção derivou do facto de julgarmos essenciais as perspetivas que esta possuiu acerca da temática em estudo. Deste modo, no presente ponto iremos fazer uma breve caracterização ao nível das suas habilitações e experiência profissional, tendo como referência as informações recolhidas em contexto de entrevista.

A mediadora sociocultural tem trinta e sete anos, não provém da comunidade cigana e é licenciada em ensino do 1.º CEB. Teve a oportunidade de trabalhar com a etnia cigana há dez anos através de uma formação nos Cursos de Educação e Formação de Jovens (CEF) e Cursos de Educação e Formação de Adultos (EFA). Atualmente, encontra-se a frequentar uma pós-graduação em educação especial e citando as suas palavras, “neste momento, estou também a fazer uma pós-graduação em educação especial, porque senti essa necessidade, porque uma mediadora tanto trabalha com alunos especiais, com necessidades especiais, como com alunos que não têm nenhuma necessidade, então senti essa necessidade de fazer essa formação”.

A mediadora relevou, ainda, que não tem uma formação completamente direcionada para crianças de etnia cigana, mas que desde 2009 a 2012 teve a oportunidade de mediar cursos a nível nacional que lhe permitiram estabelecer um contacto efetivo com as famílias ciganas. Além disso, no ano letivo 2019-2020, esteve a lecionar na escola do 1.º CEB que se encontra junto ao jardim de infância. Por último, importa realçar que é o primeiro ano que exerce as funções de mediadora.

2.3.1.3. O jardim de infância

O jardim de infância onde decorreu o estudo encontra-se situado junto a um bairro socialmente problemático que assume características muito específicas. Ao seu lado funciona uma escola do 1.º CEB. Durante anos, estes dois edifícios funcionaram lado a lado, suportados por pedagogias distintas. O jardim de infância em estudo apoiado num projeto estruturado e baseado na pedagogia do MEM e a escola do 1.º CEB suportada numa pedagogia assente no modelo tradicional, sendo que o 1.º CEB era apenas frequentado por crianças de etnia cigana do Bairro Social envolvente (Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação, 2019).

Atualmente, o jardim de infância inspira a escola do 1.º CEB a quebrar as barreiras entre os dois espaços. Em ambos os contextos podemos encontrar práticas educativas alternativas e inovadoras. O que concretizou esta efetiva troca de estratégias e métodos foi um projeto elaborado pela Associação de Pais em protocolo com o Agrupamento de Escolas e o Ministério da Educação. Este assume-se como um projeto inovador que pretende romper com o padrão do ensino tradicional (Projeto Piloto de Inovação Pedagógica, 2018).

Deste modo, partindo de pedagogias alternativas, nomeadamente e, sobretudo, no MEM, focando-se na melhoria da qualidade de ensino público, respeitando o perfil de cada criança e promovendo uma educação inclusiva, o referido projeto pressupõe uma nova forma de viver a instituição educativa e a educação, visando dar continuidade à linha educativa seguida na EPE, onde são tidas em consideração as características de cada criança e os seus ritmos de aprendizagem. É, ainda, promovida uma visão inclusiva e democrática da instituição escolar, em que se pretendem resolver as questões do desinteresse e abandono escolar e das fracas instalações e reformular de forma urgente a estrutura escolar ao nível das instalações, do projeto educativo, dos agentes educadores, do envolvimento das famílias, da comunidade e, sobretudo, do papel que é dado à criança enquanto agente ativo do seu processo de ensino-aprendizagem (Projeto Piloto de Inovação Pedagógica, 2018).

2.3.1.3.1. A população do Bairro Social

A aldeia onde se localiza o jardim de infância em estudo situa-se próximo de Viseu. Atualmente, é habitada por uma população envelhecida, com características de bairro residencial. Além disso, importa destacar que, nesta zona suburbana, existe um Bairro Social onde residem famílias carenciadas, sendo a sua maioria de etnia cigana. Estas famílias foram aí alojadas pela Câmara Municipal de Viseu. Salientamos, ainda, que nesta área funciona um centro comunitário, com uma equipa multidisciplinar que conta com o apoio da Cáritas Diocesana (Projeto Piloto de Inovação Pedagógica, 2018).

O referido Bairro Social totaliza cinquenta e oito famílias da comunidade cigana que apresentam baixos recursos económicos, fraca escolaridade e fraca especialização profissional. A esta comunidade estão associadas atitudes de medo, estigmatização e exclusão social, denotando-se, assim, várias fragilidades sociais e fraco capital cultural e social, o que a torna, ainda, mais vulnerável à exclusão social (Projeto Piloto de Inovação Pedagógica, 2018).

Importa, também, destacar que os agregados familiares se caracterizam por um elevado número de famílias monoparentais, pais/EE a cumprir pena de prisão, crianças aos cuidados dos avós, baixos rendimentos, registando uma percentagem significativa de agregados beneficiários do Rendimento Social de Inserção e de outras prestações sociais (Projeto Piloto de Inovação Pedagógica, 2018).

2.3.1.3.2. O grupo de crianças do jardim de infância

Neste estudo, o grupo de crianças e o próprio espaço educativo foram peças-chave para decifrar os aspetos essenciais das práticas inclusivas e inovadoras que estão a ser implementadas. Deste modo, no presente ponto iremos fazer uma breve caracterização do grupo de crianças, tendo como referência as observações realizadas em contexto, bem como o contacto informal.

O grupo de crianças com o qual tivemos a oportunidade de trabalhar, ao longo de dois semestres, era constituído por vinte e duas crianças, 12 (doze) do sexo feminino e 10 (dez) do sexo masculino. O número de crianças foi alterado do 1.º para o 2.º semestre, uma vez que no início do 2.º semestre ingressou uma nova criança. As crianças que constituíam o grupo tinham idades compreendidas entre os três e os seis anos. Neste grupo existiam crianças de etnia cigana, crianças não ciganas e duas que apresentam NSE, sendo que uma apresentava um Transtorno Metabólico Grave e a

outra de Perturbação do Espectro do Autismo.

O grupo de crianças pode ser caracterizado como heterógeno ao nível das aprendizagens e dos contextos sociais e familiares, mas homogéneo no que concerne à sua vontade em querer ir para o contexto, interagir com os colegas, descobrir e aprender coisas novas. Podemos, assim, referir que era um grupo interessado, extremamente autónomo e organizado, que trabalhava sem uma interferência rígida da educadora, em projetos e áreas de interesse tendo em consideração as suas motivações.

2.3.1.3.3. As educadoras do jardim de infância

Nesta investigação optámos por envolver a educadora titular e a educadora coordenadora da instituição por considerarmos que ambas teriam perspetivas e perceções abrangentes e enriquecedoras acerca da temática em estudo. Deste modo, no presente ponto iremos fazer uma breve caracterização ao nível das suas habilitações e experiências profissionais, tendo como referência as informações recolhidas em contexto de entrevista e em contacto informal.

Ao nível das habilitações e experiências profissionais importa destacar que a educadora coordenadora tem quarenta anos de serviço, detém o curso de Educadores de Infância, uma especialização em Educação Especial e exerceu funções no ME e em escolas Luso-Chinesas de Macau, a ensinar Português como língua estrangeira em contexto de jardim de infância. Além disso, ao longo da sua carreira, desempenhou funções como coordenadora de departamento, no Conselho Pedagógico, no Conselho Geral do AE, nas comissões de avaliação de professores e na comissão de avaliação interna do AE. Possui vinte e três anos de experiência, com trabalho desenvolvido junto de crianças de etnia cigana

A educadora titular tem vinte e sete anos de serviço e licenciatura em Educação Básica em complemento de formação do Bacharelato em Educação Pré-Escolar e exerceu funções como professora de Educação Física, no início da carreira. Ao nível do trabalho com crianças ciganas, a educadora titular mencionou que apenas trabalha com crianças de etnia há dois anos.

Salientamos que ambas partilham a ideia de que a educação deve ser inclusiva e inter/multicultural, pois só neste contexto é possível promover aprendizagens significativas e efetivas para todas as crianças.

2.3.1.3.4. As famílias das crianças que frequentam o jardim de infância

Nesta investigação optámos, também, por envolver os pais/EE, por considerarmos que teriam perspetivas amplas e enriquecedoras acerca da temática em estudo. Assim, no presente ponto, por meio das informações recolhidas nas entrevistas, apresentamos uma breve caracterização das diversas famílias que aceitaram o desafio e partilharam connosco as suas noções e visões acerca do processo de ensino-aprendizagem que é promovido no jardim de infância, onde decorreu o estudo.

Deste modo, importa referir que os pais/EE que colaboraram na prossecução do estudo apresentam idades compreendidas entre os trinta e quatro e cinquenta e seis anos e um nível socioeconómico e académico muito diversificado. Alguns possuem formação académica superior enquanto que outros não apresentam habilitações além do 4.º ano.

As entrevistas realizadas aos pais/EE permitiram-nos perspetivar que algumas crianças pertencentes à comunidade cigana estão ao encargo dos avós. Além disso, foi, também, notório um maior envolvimento e cooperação por parte das famílias não ciganas. Deste modo, podemos referir que existe uma disparidade ao nível da funcionalidade das famílias e das atividades de cooperação com a instituição escolar.

Não obstante, destacamos que muitas das famílias que vivem no bairro social, próximo do jardim de infância, são beneficiárias do Rendimento Social de Inserção (RSI) e outros apoios, sendo que existem casos sociais graves, devido ao tráfico de droga, alcoolismo, casamentos na adolescência, prisão domiciliária e prisão efetiva (Projeto Piloto de Inovação Pedagógica, 2018).

2.3.1.3.5. A Associação de Pais do jardim de infância

A par da participação e envolvimento dos pais/EE, no presente trabalho de investigação, considerámos pertinente recolher informações junto da AP, uma vez que este órgão foi o maior impulsionador do PPIP aqui em estudo. Deste modo, considerando que a representante da AP teria perspetivas e perceções abrangentes e enriquecedoras acerca da temática optámos por solicitar a sua colaboração para a prossecução do estudo. Neste sentido, no presente ponto iremos fazer uma breve caracterização da representante da Associação de Pais, bem como da referida Associação.

No que concerne à caracterização sociodemográfica e profissional da representante da AP, importa destacar que é uma mulher de trinta e nove anos, com

Licenciatura em ensino de Educação Visual e Tecnológica, Mestrado em Escultura e Doutorado em Educação Artística.

Relativamente à fundação da AP, importa referir que a iniciativa partiu de pais/EE não ciganos. No entanto, durante a conceção do PPIP foram desenvolvidas diversas reuniões com pais/EE ciganos para que fosse recolhida informação relevante que conduzisse à construção de um documento que envolvesse todos os elementos da comunidade educativa. Importa, ainda, mencionar, à luz do que nos foi referenciado, que na EPE já existia há vários anos um grupo informal de pais/EE, mas que a sua formalização ocorreu no ano letivo de 2017-2018, quando esse grupo propôs um PPIP. Deste modo, como o projeto proposto teve seguimento para o ME e para a Secretaria de Estado para a Cidadania e Igualdade e houve a necessidade de assinar protocolos e documentos formais teve que existir a criação de um organismo legal.

Na atualidade, a AP é apenas composta por pais/EE não ciganos. No entanto, como referido, anteriormente, no início, os homens das famílias ciganas participaram com ideias e perspetivas.

Passamos, de seguida, a apresentar as técnicas e instrumentos de recolha de dados.

2.4. Técnicas e instrumentos de recolha de dados

Como já referido em momento anterior, utilizámos o estudo de caso como estratégia de investigação e, este compreende um conjunto diversificado de técnicas de recolha de dados, de entre as quais se destacam, a pesquisa documental, instrumentos como questionário ou testes, entrevistas e a observação em contexto (Cardoso & Rego, 2017). O estudo de caso como estratégia de investigação é abordado por diferentes autores, tais como, Rodríguez et al (1999) e Yin (1993, 2005).

Na investigação de cariz qualitativo que desenvolvemos, elegemos como técnicas e instrumentos de recolha de dados, a entrevista semiestruturada, a pesquisa documental e a observação. Neste contexto, consideramos relevante tecer algumas considerações acerca das diferentes técnicas e instrumentos à luz de autores de referência.

No que concerne às **entrevistas**, podemos referir, tal como nos elucidam Bogdan e Biklen (1994), estas podem ser encaradas e concebidas como conversas com finalidades que se caracterizam pelo seu modo de organização. Para Kerlinger (1988), a entrevista é uma técnica que permite a obtenção da informação necessária para a

pesquisa. De acordo com Stake (2009), as entrevistas permitem a descrição de factos e a ligação entre estes e os entrevistados, como, também, a compreensão e interpretação que os mesmos fazem destes.

Segundo Batista et al. (2017), esta técnica é uma das mais utilizadas no processo de trabalho de campo, uma vez que permite a recolha de dados sobre um determinado fenómeno. Na perspetiva de Bogdan e Biklen (1994), as entrevistas variam quanto à sua estrutura podendo, deste modo, ser estruturadas, não estruturadas e semiestruturadas.

As entrevistas estruturadas são compostas por questões fechadas, previamente escritas e por categorias de resposta definidas anteriormente (Gil, 2008). As entrevistas não estruturadas permitem que o entrevistador tenha a perceção das diferenças individuais e das mudanças, surgindo as questões da situação imediata. Já as entrevistas semiestruturadas que utilizámos no presente estudo, são um misto; ou seja, são compostas por categorias de resposta definidas, que ajudam o/a entrevistador/a no momento da conversa, mas, também, por perguntas que podem surgir no momento da conversa como intuito de recolher o máximo de informação relevante possível (Bogdan e Biklen, 1994, p. 135).

Para Marconi e Lakatos (2003), a elaboração de uma entrevista é um processo muito importante e que requer algum cuidado, nomeadamente, ao nível do seu planeamento, da seleção dos entrevistados, da disponibilidade do/a entrevistado/a e das condições favoráveis que garantam as questões da confidencialidade. Seguindo a mesma linha de pensamento, Bogdan e Biklen (1994) asseguram que uma boa entrevista se prende com o facto dos sujeitos se sentirem à-vontade e falarem livremente sobre as suas posições/opiniões. Deste modo, boas entrevistas “produzem uma riqueza de dados, recheados de palavras que revelam as perspetivas dos respondentes” (p. 136).

Convém, aqui, acrescentar que foram elaborados seis guiões de entrevistas, sendo um destinado ao diretor de agrupamento, contemplando 9 (nove) dimensões (cf. Anexo 13), outro destinado à mediadora sociocultural, com 7 (sete) dimensões (cf. Anexo 14), outro dirigido às crianças, contendo 5 (cinco) dimensões (cf. Anexo 15), outro destinado às educadoras de infância, abarcando 9 (nove) dimensões (cf. Anexo 16), outro reservado aos pais/EE, com 12 (doze) dimensões (cf. Anexo 17) e outro dirigido à Associação de Pais, apresentando 6 (seis) dimensões (cf. Anexo 18).

No que concerne à **pesquisa documental**, Gil (2008) refere que esta “vale-se de materiais que não receberam ainda um tratamento analítico ou que ainda podem ser

reelaborados de acordo com os objetivos da pesquisa” (p.51).

Seguindo esta linha de pensamento, Albarello et al. (1997) refere-se à pesquisa documental com um

método de recolha e verificação de dados, que visa o acesso a fontes apropriadas, sejam elas escritas ou não. Abre muitas vezes a via à utilização de outras técnicas de investigação, com as quais mantém regularmente uma relação complementar (observação, inquérito, análise de conteúdo, investigação-ação), e, assim, chega, por vezes, a criar material empírico novo (p. 30).

Deste modo, a pesquisa documental pode ser compreendida como um procedimento que se utiliza para a apreensão, compreensão e análise de documentos dos mais variados tipos (Kripka et al., 2015).

Ludke e André (1986) salientam que a pesquisa documental pode ser entendida como uma série de operações que visam estudar e analisar um ou vários documentos, procurando identificar informações factuais nos mesmos, para descobrir as circunstâncias sociais, económicas e ecológicas com as quais podem estar relacionados, atendo-se sempre às questões de interesse.

Assim, neste processo de recolha de dados, reconhecendo que os documentos de um AE permitem um conhecimento mais aprofundado sobre as suas metas e objetivos (Braz, 2012), considerámos pertinente realizar uma pesquisa documental, nomeadamente, ao nível do PEA e do PPIP, de modo, a compreendermos quais os pressupostos que norteiam estes documentos e os mecanismos que estão a ser desenvolvidos tendo em vista a inclusão e o sucesso educacional das diversas crianças. Deste modo, para consultar o PEA recorreremos à página web do agrupamento e para aceder ao PPIP houve a necessidade de pedir autorização à AP.

Através da leitura e análise destes documentos conseguimos aferir que ambos apresentam objetivos e metas congruentes no que concerne à promoção de uma educação inclusiva, equitativa e inter/multicultural. Deste modo, as opções pedagógicas e prioridades curriculares concentram-se, essencialmente, na construção de práticas flexíveis, coerentes e exequíveis que respondam eficazmente às necessidades da comunidade escolar; na definição da escola como uma comunidade e um espaço de formação integral de um indivíduo consciente de si e do mundo que o rodeia e no incentivo e promoção de uma articulação vertical e horizontal numa perspetiva mobilizadora e integradora de saberes.

Ao nível da **observação** assumiu-se relevante destacar que esta é fulcral durante toda a investigação, no entanto, é na fase da recolha dos dados que se torna mais evidente. Segundo Gil (2008), a observação nada mais é que o uso dos sentidos

com o propósito de obter os conhecimentos essenciais para o quotidiano; todavia, esta também pode ser utilizada como um “procedimento científico” (p. 100).

Para Ludke e André (1986), a observação é um dos instrumentos básicos para a recolha de dados na investigação qualitativa. Esta técnica de recolha de dados pressupõe a utilização dos sentidos, de forma a obter informação de determinados aspetos da realidade, o que obriga o/a investigador/a a manter um contacto mais direto com a realidade, ajudando-o/a a identificar e a obter provas a respeito de objetivos sobre os quais os indivíduos não têm consciência, mas que orientam o seu comportamento (Santos, 2002).

Neste estudo realizámos uma observação naturalista, não estruturada, uma vez que nos encontrávamos em contexto de estágio.

Na perspetiva de Lakatos e Marconi (2003) e Ludke e André (1986) quer a observação seja estruturada, ou não, o seu papel consiste em observar e registar da forma mais objetiva possível e depois interpretar os dados recolhidos. Como vantagens para esta técnica, podemos referir o facto de a observação permitir chegar mais perto da perspetiva dos sujeitos e a experiência direta ser melhor para verificar as ocorrências e, ainda, permitir a evidência de dados que não seriam possíveis de obter nas respostas a questionários.

Em suma, a observação desempenha um papel de relevo “nos processos observacionais, no contexto da descoberta, e obriga o investigador a um contacto mais direto com a realidade” (Lakatos & Marconi, 2003, p. 191). Não obstante, auxilia, também, o/a investigador/a na identificação e na obtenção de provas “a respeito dos objetivos sobre os quais os indivíduos não têm consciência, mas que orientam o seu comportamento” (p.191).

2.5. Procedimento

Ao longo da presente investigação e para que o estudo fosse passível de ser concretizado, foi essencial proceder à realização de diversas etapas, nomeadamente, a elaboração dos guiões das entrevistas, a condução das entrevistas, análise e discussão de dados e, por último, o registo de conclusões.

Assim, numa primeira fase, procedemos à redação e, posterior, envio de um pedido de aprovação, ao AE, para a realização do estudo (cf. Anexo 19). Em seguida, falámos com as educadoras de infância, explicando-lhes em que consistia a investigação e solicitando, neste contexto, a colaboração de todos. Depois de

informadas estas entidades e de estas terem concordado em participar no estudo, solicitámos a cooperação dos pais/EE, das crianças mais velhas e da mediadora sociocultural.

Após concedidas todas as autorizações, na primeira fase do processo de recolha de dados, com o objetivo de promover uma aproximação positiva com as crianças e as suas famílias, estabelecemos contactos informais que nos auxiliaram a concluir a redação das entrevistas. Estabelecemos, assim, contactos informais com as famílias, no momento em que estas iam buscar ou levar os seus educandos à escola. Estes contactos permitiram a criação de um laço positivo que se assumiu como um meio privilegiado para conhecer e esclarecer situações e perceções de uma forma mais natural e espontânea.

Depois de estabelecido este contacto, considerámos que a entrevista semiestruturada seria o instrumento de recolha de dados mais adequado. Julgámos que este seria o tipo de entrevista mais ajustado ao estudo, porque permite alguma flexibilidade, dando liberdade ao/à entrevistado/a para se expressar (Bogdan & Biklen, 1994). Deste modo, importa destacar, como já referido de forma breve, em momento anterior, que foram construídos cinco guiões diferentes para cada um dos grupos de participantes: crianças 14 (catorze), educadoras 2 (duas), pais/EE 13 (treze), mediadora sociocultural 1 (uma) e diretor do AE 1 (um).

Os guiões das entrevistas foram organizados tendo em consideração diversas dimensões essenciais para o esclarecimento das questões de investigação. Estes foram elaborados em colaboração com uma colega que realizou um estudo paralelo em contexto de 1.º CEB. Além disso, tiveram a validação dos professores supervisores.

No entanto, os guiões foram apenas orientadores, não havendo qualquer rigidez no momento do diálogo. As perguntas foram sendo ajustadas aos diálogos que fomos estabelecendo com os interlocutores, tendo sido, por vezes, relevante introduzir novas perguntas. Neste âmbito, importa destacar que as entrevistas foram gravadas em formato áudio e, posteriormente, transcritas para suporte escrito.

No presente trabalho de investigação, reconhecendo que a criança “tem o direito a ser ouvida e ter uma voz, nos seus contextos de vida diária” (Folque, 2012, p.240), considerámos pertinente fazer entrevistas às diversas crianças do grupo. Julgámos que a informação seria determinante para a análise e discussão dos dados em comparação com as perspetivas das famílias, educadoras e outros participantes no estudo, dando-nos referências para uma triangulação de dados mais profunda e alargada.

Destacamos que tomámos em consideração, no desenvolvimento do nosso

estudo, os pensamentos de Oliveira-Formosinho e Araújo (2013) quando defendem que para favorecer a recolha de dados, as entrevistas a crianças devem ser realizadas em contextos que sejam do domínio destas, nomeadamente, em contexto familiar ou escolar. Assentimos ainda, de acordo com as autoras, que estando nestes contextos de domínio, os testemunhos das crianças poderão ser mais ricos, uma vez que estas estão mais à-vontade. Além disso, o/a entrevistador/a deve estabelecer *a priori* uma relação positiva com as crianças. Tomando como referência as ideias de Oliveira-Formosinho e Araújo (2013), se assume relevante destacar que antes de iniciarmos o processo da realização das entrevistas, houve uma particular preocupação em criar um laço positivo e de familiaridade com o grupo.

Na elaboração do guião das crianças procurámos, assim, elaborar questões adequadas, de modo a que não fossem ambíguas, mas de fácil compreensão. No entanto, as conversas nem sempre foram fáceis. Muitas das respostas foram acenos de cabeça ou monossílabos, o que nos levou, pontualmente, a reformular as questões, recorrer a repetições e a redundâncias para melhor situar a criança. Além disso, ao nível da interpretação de perguntas, por parte das crianças, deparámo-nos com dificuldades com uma delas que não entendeu o significado da palavra jardim de infância, porque para esta, a instituição que frequentava chamava-se escola dos pequenos.

Deste modo, com a intenção de dar espaço às crianças, procurámos desenvolver uma conversa que permitisse um diálogo fluente e não com intenção de pergunta-reposta. Procurámos, assim, criar um ambiente tranquilo, assumindo uma atitude de ouvintes, de entrevistadoras com dúvidas que necessitavam do contributo da criança para sermos esclarecidas ou saber mais, sendo que, para tal utilizámos expressões como: “Como foi?”; “Porquê?”; “Queres-me contar como foi?”.

Importa, ainda, referir que eticamente tivemos o cuidado de começar por dizer às crianças que os pais/EE tinham conhecimento da entrevista e tinham dado autorização. Além disso, sempre que as crianças manifestaram algum desconforto, faziam silêncio ou diziam “Não sei”, abandonámos as questões.

Reconhecendo que a família e a instituição escolar devem ser parceiras, uma vez que ambas têm um papel ativo na educação das crianças, considerámos, também, pertinente fazer entrevistas a diversos pais/EE, às educadoras, ao diretor do agrupamento de escolas e à mediadora sociocultural. Julgámos que os dados de todos estes intervenientes seriam determinantes para a análise e discussão dos dados, dando-nos referências para uma triangulação de dados mais profunda e alargada.

Deste modo, na elaboração do guião para os/a adultos/as, também, procurámos

elaborar questões adequadas e de fácil compreensão. No decorrer das entrevistas, procurámos que os/as interlocutores/as se sentissem à vontade para expressar as suas ideias e sentimentos e nos dizerem a verdade, numa perspetiva de respeito pelo outro e pelas suas vivências e valores. Neste sentido, assumimos uma atitude de boas ouvintes porque, tal como referem Bogdan e Biklen (1994 p.137), “o que se revela mais importante é a necessidade de ouvir cuidadosamente. Oiça o que as pessoas dizem. Encare cada palavra como se ela fosse potencialmente desvendar o mistério que é o modo de cada sujeito olhar para o mundo”.

Importa referir que os maiores constrangimentos foram sentidos no momento da marcação das entrevistas com as famílias ciganas, sendo que estas se mostraram sempre disponíveis na hora de fazer a marcação, mas, no momento da concretização, não compareciam e não apresentavam qualquer justificação. Foi neste contexto que considerámos pertinente pedir ajuda ao Centro Comunitário do Bairro Social. Deste modo, é relevante salientar que à exceção de uma, todas as entrevistas com as famílias ciganas ocorreram no Bairro Social.

Em suma, no decorrer das entrevistas aos intervenientes referidos anteriormente, conseguimos recolher dados essenciais para responder às questões da investigação, assumindo não só uma atitude de ouvintes, mas, também, de observadores de gestos, olhares, pausas, indecisões e tons de voz, que nos permitiram ler mensagens nas entrelinhas.

Concretizada a recolha dos dados necessários, procedemos à sua análise e discussão por meio de uma análise de conteúdo, tendo em consideração o enquadramento teórico e os objetivos orientadores do estudo. Para finalizar, apresentamos as conclusões sobre a problemática em análise, indagando-se as ideias essenciais da recolha de informações.

2.6. Técnicas de tratamento e análise de dados

O presente estudo baseou-se no paradigma qualitativo da investigação, por isso considerou-se relevante após a recolha dos dados proceder-se à sistematização e análise destes, socorrendo-nos do método denominado *análise de conteúdo*.

Na perspetiva de Bardin (2016), o termo *análise de conteúdo* designa um conjunto de técnicas de análise visando a obtenção, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, de indicadores quantitativos ou não que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de

produção/receção destas mensagens.

Seguindo esta linha de pensamento, Bogdan e Biklen (1994) referem que a análise de conteúdo pode ser entendida como um processo de procura e organização sistemática de informações que se encontram em entrevistas, notas de campo e outros materiais recolhidos, com o intuito de aumentar a nossa compreensão, permitindo-nos, assim, apresentar aos outros o que encontrámos e concluímos. Também Esteves (2006) refere que a análise de conteúdo é um método que nos permite organizar a informação recolhida de modo a sermos capazes de ler e recuperar os dados, à medida que nos apercebemos do potencial da informação.

Para Bardin (2016) existem seis técnicas de análise de conteúdo. A técnica que utilizámos no estudo denomina-se *categorial*. Esta baseia-se na categorização, segundo reagrupamentos analógicos, por análise temática. Entre as diferentes possibilidades de categorização, a investigação dos temas ou análise temática é a mais rápida e eficaz na condição de se aplicar a discursos diretos e simples (p.201). A mesma autora elucida-nos, ainda, para o facto de as categorias poderem ser definidas *a priori*, *a posteriori* ou de forma mista.

Bardin (2016) indica-nos, também, que a utilização da análise de conteúdo prevê três fases fundamentais: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados - a inferência e a interpretação. A primeira fase, a pré-análise, pode ser identificada como uma fase de organização. Nela estabelece-se um esquema de trabalho que deve ser preciso, com procedimentos bem definidos, embora flexíveis. Importa, ainda, referir que esta envolve a leitura “flutuante”, ou seja, um primeiro contacto com os documentos que serão submetidos à análise, a escolha do *corpus* de análise, a formulação das hipóteses e objetivos, a elaboração dos indicadores que orientarão a interpretação e a preparação formal do material. Na segunda fase são escolhidas as unidades de codificação e categorização que permitem reunir o maior número de informações à custa de uma esquematização e, assim, correlacionar classes de acontecimentos para ordená-los. Por último, a terceira fase do processo de análise do conteúdo é denominada tratamento dos resultados. Durante esta fase é preciso voltar atentamente aos marcos teóricos, pertinentes à investigação, uma vez que estes dão o embasamento e as perspetivas significativas para o estudo sendo que, a relação entre os dados obtidos e a fundamentação teórica, é que dará sentido à interpretação.

3. Apresentação e análise dos dados

Na presente investigação para tratarmos e analisarmos os dados recolhidos considerámos relevante, como referido, utilizar o método conhecido por *análise de conteúdo*. Deste modo, tendo como suporte as ideias de Bardin (2016), numa primeira fase, após a realização das entrevistas foi feita a transcrição na íntegra de todas para o formato digital. Além disso, foi, também, realizada uma leitura a que Bardin (2016) designa de “flutuante” (p.122), tanto ao nível das entrevistas como dos documentos chave do Agrupamento.

Neste sentido, da pré-análise das entrevistas passámos ao processo de codificação e categorização. Assim, começámos por definir as matrizes de codificação dos intervenientes. Na Tabela 1 encontra-se descrita a codificação dos intervenientes. Em seguida, definimos os temas e categorias das entrevistas realizadas aos diversos intervenientes. E, por último, realizámos uma análise segundo as dimensões e categorias definidas, procurando em cada categoria analisar as falas dos vários intervenientes.

Tabela 1
Codificação dos intervenientes

Grupo de intervenientes	Intervenientes	Código do interveniente
Diretor do Agrupamento de Escolas	D	D1
Mediadora Sociocultural	M	M1
Representante da Associação de Pais	RAP	RAP1
Crianças	B	CC1
	C	C1
	F	CC2
	G	C2
	J	C3
	JAI	CC3
	JAN	CC4
	JR	C4
	L	C5
	P	C6
	S	C7
	V	CC5
Y	CC6	
Educadoras	ES	E1
	EA	E2
Famílias	AB	FC1
	AJ	FC2
	MCM	FNC1
	MCS	FNC2
	MG	FNC3
	MJ	FNC4
	MJL	FNC5
ML	FNC6	

MP	FNC7
MS	FNC8
PCP	FNC9
PJ	FC3
PV	FC4

*Esta codificação encontra-se presente ao longo de todo o trabalho.

3.1. Apresentação e análise dos dados relativos à entrevista do diretor do Agrupamento de Escolas

A Tabela 2 intitulada “Dimensões e categorias para a sistematização e análise dos dados relativos ao diretor do AE” descreve e regista a matriz de categorização utilizada no tratamento dos dados relativos ao diretor. A par da matriz de categorização é, também, apresentada uma breve análise dos dados recolhidos, procurando em cada categoria analisar as intervenções do diretor.

Tabela 2

Dimensões e categorias para a sistematização e análise dos dados relativos ao diretor do AE

Unidades temáticas	Categorias	Domínios gerais dos indicadores
A ação do diretor do AE	Missão, visão e valores da ação educativa	-O PEA enquanto documento orientador -A abordagem à educação inter/multicultural no PEA -A participação dos pais/EE no PEA -O Projeto Piloto de Inovação Pedagógica -A participação dos pais/EE no PPIP
O compromisso com a organização escolar	Compromissos do diretor do AE para com a organização escolar	-Os docentes e as dinâmicas do AE -O diretor e as dinâmicas do AE o: estratégias mobilizadas para que o PPIP seja uma referência nacional
Cultura organizacional e ambiente escolar	Cultura organizacional	-A cultura organizacional do AE -O trabalho colaborativo entre docentes
	Ambiente escolar	-Relações entre docentes -Apoio ao PPIP
Integração das crianças ciganas no AE	Forma como tem decorrido a integração das crianças ciganas no jardim de infância em estudo	-A importância da frequência da EPE para as crianças -A educação inter/multicultural na EPE -Participação dos pais/EE no processo de integração das crianças -Medidas educativas, dispositivos pedagógicos e fatores potenciadores de inclusão em contexto de EPE implementadas no jardim de infância em estudo

A ação do diretor do AE: Missão, visão e valores da ação educativa

O PEA enquanto documento orientador

O projeto educativo é um documento estruturante e orientador da vida

organizacional do agrupamento, uma vez que espelha a visão e os valores que este defende para as práticas pedagógicas e educativas das instituições que agrega. Seguindo esta linha de pensamento, considerámos pertinente compreender quem foram os intervenientes que participaram na sua elaboração. Para o diretor do agrupamento, “quando há um documento a ser elaborado e estes documentos são estruturantes, há uma comissão, um conjunto de pessoas que se predispõem a redigir o documento, mas esse é sempre partilhado com toda a comunidade” (D1). Deste modo, na perspetiva do diretor, “toda a comunidade educativa, na verdade, participa na elaboração final desses documentos” (D1), uma vez que estes são divulgados em todos os órgãos em que estão presentes os diversos partícipes da comunidade educativa. Neste sentido, os documentos estruturantes da vida organizacional do agrupamento, como é o caso do projeto educativo, são redigidos por um grupo de pessoas que se predispõe a fazê-lo e, posteriormente, apresentados em CG, que é o conselho máximo, e publicados nos diversos canais que a comunidade educativa tem acesso.

Para além de querermos conhecer os intervenientes que tiveram um papel ativo no processo de elaboração do projeto educativo, considerámos fulcral entender os seus pressupostos. Deste modo, colocámos a seguinte questão: “Quais são os pressupostos que norteiam o projeto educativo do agrupamento?”. Mediante a sua resposta podemos referir que na perspetiva do diretor, os pressupostos que estiveram na base da elaboração do PEA foram a Constituição da República, uma vez que este documento define que todas as crianças têm direito à educação, e a Lei de Bases do Sistema Educativo, que contém princípios humanistas e de educação inclusiva.

Por último, mencionou que um dos princípios que norteia a ação educativa dos docentes e educadores que fazem parte do AE é o de fazer com que as crianças entrem na instituição educativa, “sejam todos iguais e saiam daqui com menos desigualdades do que quando entraram e só a educação, nesse caso, é que pode esbater essas desigualdades” (D1). O PEA tem, assim, como objetivo primordial a educação equitativa, uma vez que pretende que todas as crianças sejam iguais dentro das suas diferenças sendo que, para que esta igualdade seja concretizada, é essencial promover e desenvolver oportunidades igualitárias reais onde, as crianças com mais dificuldades sejam auxiliadas por meio de diversas práticas de diferenciação pedagógica, se for necessário.

A abordagem à educação inter/multicultural no PEA

O PEA como referido, anteriormente, visa a promoção e o desenvolvimento de

práticas pedagógicas e educativas que fomentem oportunidades igualitárias reais de crescimento e aprendizagem. Deste modo, reconhecendo que a população educativa do agrupamento é bastante divergente ao nível socioeconómico, académico, cultural e étnico, julgámos relevante compreender se o PEA contempla a educação inter/multicultural.

Foi neste contexto que colocámos a seguinte questão ao diretor: “Considera que o projeto educativo do agrupamento contempla uma abordagem à educação inter/multicultural? Em que medida?”. Em resposta, o diretor referiu que a educação inter/multicultural pressupõe equidade de oportunidades ao nível das aprendizagens que devem ser realizadas em contexto educativo independentemente da cultura, raça, religião ou estrato económico/social das crianças. Deste modo, a ação docente deve ser pautada pela ideia de que as crianças não são todas iguais e, por isso, necessitam que sejam criadas oportunidades equitativas para que todas consigam desenvolver as aprendizagens pretendidas e, assim, alcançar o sucesso educativo. Citando as palavras do próprio diretor, “a educação inter/multicultural consiste em tentar que as aprendizagens, o sucesso académico chegue a todas as crianças da mesma forma, independentemente da sua cultura, da sua raça, da sua religião, portanto do seu estrato económico, que todas as crianças possam usufruir do sucesso académico da mesma forma.” (D1).

Tomando como referência as ideias, anteriormente, apresentadas, o diretor defendeu que o PEA contempla uma abordagem à educação inter/multicultural, uma vez que se propõe tratar de modo equitativo todas as crianças independentemente da raça e nacionalidade. Seguindo esta linha de pensamento, reconheceu que a educação inter/multicultural “é um objetivo para o qual estamos a caminhar, mas, neste momento, ainda não é realidade” (D1).

A participação dos pais/EE no PEA

Para Martins e Sarmiento (2013), a participação e o envolvimento dos pais/EE na instituição educativa tem vindo a ser associado ao desenvolvimento de aprendizagens e, conseqüente, sucesso educativo das crianças. Deste modo, reconhecendo a importância que a participação dos pais/EE tem no desenvolvimento harmonioso das crianças, considerámos fundamental questionar o diretor acerca da abertura que o AE apresenta relativamente à participação dos pais/EE no PEA.

Neste contexto, para compreendermos de que forma é promovida e incentivada a participação dos pais/EE na vida educativa das crianças, colocámos a seguinte

questão ao diretor: “De que modo participam os pais/EE nas linhas orientadoras do Agrupamento?”. A esta o diretor começou por referir que os pais/EE participam, ao nível da vida educativa, através dos órgãos de que fazem parte, quer oficial, quer informalmente. Seguindo esta linha de pensamento, o diretor esclareceu-nos que no CG havia uma representante da AP e que no CP, embora não esteja legalmente estabelecido, os pais/EE eram elementos convidados, por se considerar que são tão importantes como qualquer outro elemento pedagógico.

Em suma, podemos reter que no presente AE os pais/EE são convidados a participar na vida educativa das crianças sendo que essa participação se encontra espelhada nos princípios e fundamentos do PEA.

O Projeto Piloto de Inovação Pedagógica

O PPIP é um documento estruturante e orientador da vida organizacional do jardim de infância em estudo. Este, partindo de pedagogias alternativas, nomeadamente e fundamentalmente, o MEM, respeitando o perfil de cada criança e promovendo uma educação inclusiva, pressupõe uma nova forma de viver a instituição educativa e a educação (Projeto Piloto de Inovação Pedagógica, 2018).

Na perspetiva do diretor, o PPIP elaborado pela AP apresenta como aspetos relevantes: a formação de jovens que sejam verdadeiros cidadãos; a promoção e o desenvolvimento de um leque abrangente de aprendizagens e a construção do Eu enquanto cidadão de pleno direito. Deste modo, é possível referir, à luz do que foi mencionado pelo diretor, que o PPIP não tem como objetivo primordial o desenvolvimento e a promoção de excelentes resultados académicos ou institucionais, mas humanistas. Por outras palavras, o PPIP não se preocupa em específico com os resultados académicos, mas com a formação das crianças ao nível da construção do Eu enquanto cidadão de pleno direito e do desenvolvimento de um leque abrangente de aprendizagens essenciais para a vida.

A participação dos pais/EE no PPIP

A participação dos pais/EE na instituição educativa promove o desenvolvimento de múltiplas aprendizagens e, conseqüentemente, sucesso educativo das crianças. Deste modo, reconhecendo a importância que a participação dos pais/EE tem no desenvolvimento harmonioso das crianças, considerámos fundamental questionar o diretor acerca da abertura que o AE ofereceu à AP, nomeadamente, no que concerne ao PPIP.

Foi neste âmbito que compreendemos, mediante as palavras e explicações do diretor, que o AE deu total liberdade à AP para redigir um projeto fundamentado na educação inter/multicultural e na pedagogia do MEM. O diretor explicou-nos que os pais/EE se mobilizaram porque, particularmente, a escola do 1.º CEB estava a ultrapassar um período de crise, em que a quase totalidade das crianças era de etnia cigana. Assim, face a esta situação, os pais/EE daquela área geográfica e cujos filhos tinham frequentado o jardim de infância, onde a dinâmica por ser inter/multicultural e fundamentalmente baseada no MEM lhes agradava, propuseram ao AE apresentar um projeto que “aceitou de bom grado e trabalhou em parceria com os pais para que tudo fosse possível.” (D1).

Por último, o diretor acrescentou que o envolvimento dos pais/EE na elaboração do PPIP trouxe diversos benefícios. Nas suas palavras, “os pais trazem sempre uma visão exterior (...) os pais, às vezes, chamam-nos à razão, através das suas ideias e ajudam-nos a construir uma escola em que não sejam só os resultados académicos que tenham importância, mas o resultado da formação do jovem num todo, da formação integral, não só da formação académica.” (D1).

O compromisso com a organização escolar: Compromissos do diretor do AE para com a organização escolar

Os docentes e as dinâmicas do AE

Após recolhermos e analisarmos as perspetivas e perceções do diretor acerca do envolvimento dos docentes, podemos afirmar que este considera que foi muito importante o papel que a educadora teve na elaboração do PPIP, uma vez que reconhece que se o compromisso for assumido pelos próprios intervenientes do processo ensino-aprendizagem, esse é mais efetivo e eficaz, porque “se for um projeto feito por outros, o meu compromisso não é tão grande como se for eu também” (D1).

Deste modo, compreendemos que o diretor considera relevante o envolvimento dos docentes nas diversas dinâmicas do Agrupamento, tendo em vista o seu compromisso na obtenção de bons resultados, “porque se os docentes não estiverem envolvidos e comprometidos não se obtêm os resultados que nós ambicionamos” (D1). Seguindo esta linha de pensamento, o diretor confessou-nos que para encorajar o envolvimento ativo dos docentes, valoriza o seu desempenho e reconhece a cada momento o trabalho que é desenvolvido. Nas suas palavras, “a única forma de os envolver ao mais alto nível é estar consecutivamente com reforço positivo e a

reconhecer e a valorizar aquilo que os docentes fazem” (D1). Neste sentido, para que o empenho e o esforço dos docentes sejam elevados, no que respeita à consecução dos objetivos delineados, o diretor valoriza o trabalho desenvolvido considerando que esse reforço positivo os estimula para que continuem a fazer mais e melhor.

O diretor e as dinâmicas do AE: estratégias mobilizadas para que o PPIP seja uma referência nacional

Reconhecendo que o diretor é um elemento-chave na vida organizacional de um AE, tal como refere Azevedo (2003) e Barroso (2005), considerámos relevante compreender como se posiciona. Deste modo, colocámos a seguinte questão: “Enquanto diretor como se posiciona?”. Neste âmbito, o diretor começou por referir que por norma não restringe atividades nem projetos sendo que primeiro analisa com as instituições os objetivos, os recursos e as metas, para, posteriormente, responder, sempre que possível, positivamente. Deste modo, as dinâmicas de funcionamento das instituições educativas que o agrupamento agrega são maioritariamente autónomas. Nas suas palavras, “os jardins e as escolas têm sempre autonomia de proporem e a maior parte das vezes, a autonomia de realizarem, porque num projeto apresentado há sempre algo positivo e, portanto, o diretor dá autonomia para que o projeto, a dinâmica, o processo se realize.” (D1). O diretor assume-se, neste sentido, como um impulsionador da mudança, uma vez que incentiva, valoriza e reconhece publicamente o trabalho que é desenvolvido. Além disso, enquanto impulsionador da mudança reconhece que valoriza a formação dos docentes e promove o envolvimento da comunidade. Para Barroso e Carvalho (2009), Chiavenato (1994) e Luck (2004) o diretor tem um papel importantíssimo no seio da escola e, por isso, deve intervir no sentido de mobilizar os/as docentes para as mudanças necessárias, da organização ao currículo, das relações com os/as professores/as às relações com os/as alunos/as, do trabalho pedagógico à intervenção comunitária. Além disso, deve promover e fomentar o envolvimento de toda a comunidade educativa.

Por último, colocámos a seguinte questão “Que estratégias desenvolve para que o jardim de infância e seja uma referência nacional?”. Citando as palavras do diretor, “Motivando (Pausa). Não se desenvolve nenhuma estratégia em particular. A estratégia é o envolvimento desde o primeiro minuto de toda comunidade, portanto, não há nenhuma estratégia delineada pelo diretor. A estratégia tem sido sempre envolver a comunidade e para cada problema encontrarem em conjunto a melhor solução.” (D1).

Cultura Organizacional

A cultura organizacional do AE

Relativamente à caracterização da cultura organizacional do AE, o diretor começou por mencionar que “a cultura organizacional é aquilo que define uma organização e que a torna única e que lhe confere uma identidade própria” (D1). Neste âmbito destacou que o AE em questão difere de todos os outros “porque tem uma cultura própria, uma forma de atuação própria, uma identidade pública própria” (D1). Deste modo, o diretor afirmou que o AE se caracteriza por uma cultura una e coesa, onde o trabalho cooperativo e colaborativo entre docentes dos vários níveis de ensino ou escolas favorece o percurso sequencial e articulado das aprendizagens das crianças.

Chiavenato (1994) reconhece que o diretor tem um papel importantíssimo no seio da escola, uma vez que é “o responsável direto pela sobrevivência e pelo sucesso da organização” (p.145). No que concerne ao papel do diretor na construção da cultura organizacional, começou por referir que a sua posição é de impulsionador e construtor da cultura organizacional do Agrupamento. Citando as suas palavras, “o diretor tem muita importância na construção da cultura organizacional, porque ele é digamos, embora como eu vos diga tenha uma forma de atuar muito colegial, muito partilhada, é a figura central do agrupamento e à volta dele se desenvolvem todos os processos que conduzem ou não aos melhores ou piores resultados do Agrupamento” (D1). Referiu, ainda, que enquanto diretor tem promovido essa cultura coesa e una “dando às pessoas todos os meios necessários à concretização dos seus objetivos profissionais e sobretudo para que se sintam realizados, dando às pessoas a possibilidade de se sentirem realizadas profissionalmente” (D1).

O trabalho cooperativo entre docentes

Como mencionado, anteriormente, para o diretor, o trabalho cooperativo e colaborativo entre os docentes dos vários níveis de ensino é uma preocupação e uma prioridade. Neste sentido, para promover esse tipo de trabalho entre docentes que favorece o percurso sequencial e articulado das aprendizagens das diversas crianças, o agrupamento dinamiza reuniões para que os docentes possam trocar informações e partilhar experiências acerca dos diversos grupos de crianças, com o intuito de dar continuidade às práticas educativas e às aprendizagens desenvolvidas.

Deste modo, o diretor considera que para garantir a promoção da articulação curricular de forma a garantir os resultados escolares desejados, é essencial fazer “uma

verdadeira articulação vertical que é os educadores conversarem e terem reuniões de preparação para o ano letivo com os colegas do 1.º ciclo que vão receber as suas crianças, os colegas do 1.º ciclo conversarem com os professores, reunirem-se e passarem informações importantes aos colegas do 2.º ciclo e os do 2.º ciclo com os do 3.º ciclo.” (D1).

O diretor acrescentou, ainda, que “nessa articulação nós vamos ganhando muito, porque os professores à partida não recebem uma folha em branco que é o que acontece se não houver articulação, mas recebem uma folha com vários apontamentos e isso é muito útil, especialmente para os resultados dos alunos, para o professor já conhecer e saber com o que pode contar, com as dificuldades que vai encontrar ou não com aqueles alunos” (D1). Por último, destacou que promove a partilha de experiências pedagógicas no AE “nas reuniões de departamento” (D1).

Ambiente Escolar

Relações entre docentes

Ao nível do domínio geral dos indicadores “Relações entre docentes” foi possível constatar que o diretor e toda a sua equipa considera que é importante e fundamental que haja um clima franco e aberto entre os docentes, uma vez que é por meio dessa relação que é possível a construção e a promoção do bem-estar e satisfação a toda a comunidade educativa. Deste modo, para o diretor, apenas num clima franco e aberto “se consegue que as pessoas aprendam umas com as outras, partilhem experiências, partilhem saberes, se ajudem mutuamente, trabalhem colaborativamente e cooperativamente” (D1).

Seguindo esta linha de pensamento, o diretor referiu que as relações de confiança entre os docentes dos vários níveis de ensino facilitam e potenciam o sucesso da organização escolar. Nas suas palavras, “esta relação de confiança entre os vários professores dos diferentes níveis de ensino facilita muito a relação” (D1).

Na entrevista realizada, o diretor revelou-nos, ainda, que “uma das facetas que nós avaliamos todos os anos no processo de autoavaliação do Agrupamento, porque nós temos um processo interno de autoavaliação, é o nível de satisfação da comunidade, pais, alunos, professores e pessoal não docente, porque só com níveis e satisfação muito altos é que obtemos os resultados pretendidos” (D1).

Por último, o diretor referiu que a comunicação é um aspeto muito relevante na vida organizacional do agrupamento “porque é importante que a comunidade esteja informada de todos os assuntos que lhes dizem respeito. Só quando a informação

circula é que todos estamos nas mesmas condições para trabalhar, portanto é muito importante essa comunicação entre todos” (D1).

Apoio ao PPIP

Reconhecendo que o PPIP um documento estruturante e orientador da vida organizacional instituição educativa em estudo, considerámos relevante compreender qual foi o apoio prestado por parte do AE.

Neste âmbito, compreendemos que o diretor procurou promover e apoiar o PPIP sendo que, pôs “à disposição da comunidade todos os recursos que eram possíveis ao diretor, todos os recursos pedagógicos, económicos que vão sendo possíveis ao diretor de disponibilizar” (D1). Deste modo, o diretor considera que todos os apoios e recursos que eram exequíveis de mobilizar para que fosse possível a concretização do PPIP, foram disponibilizados.

Integração das crianças ciganas no AE: Forma como tem decorrido a integração das crianças ciganas no jardim de infância

A importância da frequência da EPE para as crianças

Para o diretor, a frequência da EPE é um tema de grande importância, uma vez que este nível de ensino é estruturante e essencial para que o sucesso educativo das crianças seja uma realidade. Deste modo, relativamente ao domínio geral dos indicadores, “*Frequência das crianças de etnia cigana na EPE*”, o diretor referiu, “o nosso agrupamento é por definição inclusivo e sendo inclusivo como vos disse, a perspetiva relativamente às crianças ciganas é a mesma perspetiva relativamente às crianças não ciganas. Sabemos que, normalmente, vêm em termos culturais e económicos com mais dificuldades que os outros, mas o nosso objetivo é sempre, como vos disse, abolir essas desigualdades através da sua formação pessoal e da sua formação académica” (D1).

Neste sentido, podemos afirmar, à luz das considerações tecidas pelo diretor, que o trabalho e a integração das crianças ciganas, não ciganas entre outras etnias e culturas é encarada de igual modo, ou seja, não são utilizadas estratégias diferenciadas. Por outras palavras, as crianças são todas tratadas de forma equitativa tanto ao nível da sua integração como das atividades desenvolvidas.

A educação inter/multicultural na EPE

Na perspectiva de Leal (2010), a educação inter/multicultural tem a responsabilidade de inculcar nas crianças valores como a compreensão da diferença, o respeito pelo Outro como ser humano e a ideia de que a comunicação e colaboração entre todos é um fator de “enriquecimento mútuo”.

Seguindo esta lógica, para o diretor, a educação inter/multicultural em contexto de EPE, é uma temática que deve ser trabalhada mesmo que no grupo não existam crianças de culturas diferentes “porque num grupo do pré-escolar pode não a ver crianças de culturas diferentes, mas essas mesmas crianças quando chegarem ao 1.º ciclo ou ao 2.º ciclo ou 3.º ciclo vão de certeza encontrar crianças de outras culturas, portanto, eu penso que isso no pré-escolar deve ser muito trabalhado” (D1). Além disso, reconheceu que a educação inter/multicultural deve ser discutida nas reuniões de pais/EE e no CP.

Participação dos pais/EE no processo de integração das crianças

Ao nível da participação dos pais/EE, no processo de integração das crianças, o diretor começou por referir: “acho que toda a contribuição dada pelos pais é sempre bem-vinda” (D1). Em seguida, acrescentou que os objetivos da instituição educativa e dos pais/EE são comuns, uma vez que consistem em “criar cidadãos bem formados, tanto a nível académico como a nível social, preparar as crianças para serem futuros cidadãos de pleno direito e de plena competência também, porque não é só direito também uma competência ser um cidadão ativo na sociedade” (D1).

A par disto, o diretor mencionou que o envolvimento e participação dos pais/EE na elaboração do PPIP contribuiu para a efetiva integração das crianças, uma vez que “quando os pais ou outros agentes participam na elaboração dos documentos, sentem-se mais envolvidos e motivados para que os objetivos sejam atingidos” (D1).

Medidas educativas, dispositivos pedagógicos e fatores potenciadores de inclusão em contexto de EPE implementadas no jardim de infância

Relativamente à inclusão e integração das crianças em contexto de EPE, o diretor começou por mencionar que a integração das crianças no jardim de infância pode ser caracterizada como “muito boa, apesar da diversidade de crianças que o frequentam” (D1). Seguindo esta linha de pensamento, reconheceu que as medidas educativas direcionadas para a inclusão que estão a ser implementadas no jardim de infância encontram-se associadas ao método de trabalho que é utilizado há vários anos.

No que concerne aos dispositivos pedagógicos mobilizados, o diretor apenas

mencionou “os que fazem parte do projeto” (D1), não especificando nenhum. Por último, ao nível dos fatores potenciadores de inclusão reconheceu “o facto das Educadoras e das professoras do 1.º CEB terem encarado o projeto como um desafio e os pais se terem motivado e unido para que o projeto se efetivasse” (D1).

3.2. Apresentação e análise dos dados relativos à entrevista da mediadora sociocultural do Agrupamento de Escolas

A Tabela 3 intitulada “Dimensões e categorias para a sistematização e análise dos dados relativos à mediadora sociocultural do AE”, descreve e regista a matriz de categorização utilizada no tratamento dos dados relativos à mediadora. A par da matriz de categorização é, também, apresentada uma breve análise dos dados recolhidos, procurando em cada categoria analisar as falas da mediadora sociocultural.

Tabela 3

Dimensões e categorias para a sistematização e análise dos dados relativos à mediadora sociocultural do AE

Dimensões	Categorias	Domínio gerais dos indicadores
A relação entre a mediadora sociocultural e o AE	Comunicação e reconhecimento do trabalho desenvolvido pela mediadora sociocultural no seio da organização escolar	-A relação entre as educadoras e a mediadora sociocultural -O trabalho da mediadora sociocultural no seio da organização escolar
A relação entre a mediadora sociocultural e as famílias	Comunicação e reconhecimento do trabalho desenvolvido pela mediadora sociocultural por parte das famílias	-A relação entre a mediadora sociocultural e as famílias -O papel da mediadora sociocultural na resolução de conflitos
A promoção de relações positivas entre as famílias ciganas e não ciganas	O papel da mediadora na promoção de relações positivas entre as famílias ciganas e não ciganas	-Áreas de ação da mediadora sociocultural -O trabalho desenvolvido pela mediadora sociocultural e as relações positivas entre a comunidade cigana e não cigana -A frequência da EPE e o desenvolvimento de relações positivas entre as famílias
A integração das crianças no jardim de infância em estudo	Processo de adaptação das crianças ao jardim de infância em estudo	-O Projeto Piloto de Inovação Pedagógica -A educação inter/multicultural -A integração das crianças ao jardim de infância em estudo -Medidas educativas, dispositivos pedagógicos e fatores potenciadores de inclusão em contexto de EPE implementadas no jardim de infância em estudo

A relação entre a mediadora sociocultural e o AE: Comunicação e reconhecimento do trabalho desenvolvido pela mediadora sociocultural no seio da organização escolar

A relação entre as educadoras e a mediadora sociocultural

Reconhecendo que numa instituição educativa toda a equipa pedagógica e educativa deve estar de acordo quanto à forma de atuação, bem como intervir no sentido de fomentar um ambiente harmonioso de aprendizagem e desenvolvimento às crianças (OCEPE, 2016) julgámos ser pertinente conhecer e compreender as práticas de articulação e cooperação que se estabelecem entre as educadoras e a mediadora sociocultural.

Neste âmbito, colocámos a seguinte questão, à mediadora sociocultural, “Como descreve a sua relação com o/a educador/a de infância?”. Em resposta a mediadora sociocultural afirmou que teve a oportunidade de conviver com as educadoras no ano letivo transato, quando esteve a lecionar na escola do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Além disso, referiu “este ano como mediadora sempre que elas precisarem, quer a educadora, quer as colegas do 1.º ciclo, sempre que precisarem da minha ajuda (Pausa), claro que podem contar com isso” (M1).

Seguindo esta linha de pensamento, questionámos, também, a mediadora sociocultural acerca de como eram planificadas as atividades em contexto de EPE, para conseguirmos compreender se esta fazia parte do processo. Com a resposta à questão colocada conseguimos perspetivar que ao nível do planeamento das atividades a educadora não procura concretamente a ajuda da mediadora sociocultural, ou seja, conversa com esta acerca dos projetos e das possíveis atividades, mas não recorre a esta com frequência para delinear um fio condutor de ação.

Por último, referiu, também, que a educadora não recorre, concretamente, à sua ajuda para resolução de conflitos. Para a mediadora sociocultural os conflitos que surgem no seio da SA “a educadora consegue logo travar (...) através das tais atividades dentro da sala” (M1). Deste modo, reconheceu que a sua presença, ao nível da resolução de conflitos, é mais necessária no 2.º e 3.º Ciclo do Ensino Básico. Citando as suas palavras, “eu acho que a resolução de conflitos e segundo a experiência que eu estou a ter, recorrem mais à minha pessoa quando é numa faixa etária mais avançada (...) no 2.º e 3.º ciclo (...) recorrem com muita frequência, porque já têm aquela ideia de que já sabem, já mandam, já são donos de si, pronto aí sim sou mais precisa digamos assim” (M1).

Deste modo, conseguimos perspetivar que a relação que se estabelece entre a

educadora e a mediadora sociocultural não é de procura constante, tanto ao nível do planeamento das atividades, como da resolução dos conflitos.

O trabalho da mediadora sociocultural no seio da organização escolar

Ao nível da dimensão “A relação entre a mediadora sociocultural e o AE” quisemos compreender se o trabalho da mediadora sociocultural no seio da organização escolar é reconhecido e, também, se esta se sente rejeitada ou menos valorizada por algum dos profissionais do AE.

Deste modo, no que concerne ao reconhecimento do trabalho da mediadora sociocultural, no seio da organização escolar, podemos constatar que toda a comunidade educativa reconhece e valoriza o trabalho que desempenha nos mais diversos níveis. Citando as suas palavras, “quer pelos pais ou Encarregados de Educação, quer pelos colegas, pelos professores e mesmo pela Direção” há uma valorização do trabalho desenvolvido” (M1).

Por último, foi possível constatar, também, que a mediadora sociocultural não se sente desvalorizada ou rejeitada por nenhum profissional do AE, uma vez que como referido, anteriormente, os/as colegas reconhecem a importância e a relevância do seu trabalho.

A relação entre a mediadora sociocultural e as famílias: Comunicação e reconhecimento do trabalho desenvolvido pela mediadora sociocultural por parte das famílias

A relação entre a mediadora sociocultural e as famílias

A comunicação, a partilha e a união que se estabelece entre a família e a instituição educativa são fundamentais para que o processo de ensino-aprendizagem das diversas crianças seja conseguido. Deste modo, reconhecendo a importância da relação saudável entre as famílias e os diversos elementos da equipa educativa de uma instituição escolar considerámos relevante compreender como é que pode ser caracterizada a relação que se estabelece entre as famílias e a mediadora sociocultural.

Neste sentido, relativamente à ligação da mediadora sociocultural com as famílias ciganas pudemos constatar que é boa, uma vez que, muitas dessas famílias já eram suas conhecidas e, por isso, foi muito bem acolhida e aceite no seio da comunidade cigana que encontra os/as seus/suas filhos/as a frequentar o jardim de infância em estudo. Nas suas palavras, destacamos que a relação com as famílias ciganas “melhor não sei se poderia ser” (M1). Para a mediadora sociocultural no seio da

comunidade cigana “facilmente (...) conseguimos fazer a ligação entre as famílias e passamo-nos a conhecer” (M1). Não obstante, a relação que se estabelece entre a mediadora sociocultural e as famílias não ciganas é, também, muito positiva. Para a mediadora, esta caracteriza-se por ser “precisamente igual” (M1). Seguindo esta linha de pensamento, confidenciou-nos, “não faço distinção, daí nós falarmos em escola inclusiva” (M1).

Neste âmbito, a mediadora sociocultural reconheceu que o seu trabalho é valorizado e apreciado pelas famílias ciganos e não ciganas. A par disso, afirmou que “a mediação se calhar sempre foi feita, se calhar não, sempre houve mediação entre a escola e as famílias. No entanto, era feita pelos professores ou mais direcionado para os diretores de turma. No entanto, o nosso agrupamento tem um número considerável de alunos de etnia cigana, daí a grande necessidade de terem um mediador, neste caso duas mediadoras.” (M1).

Por último, relatou-nos que nunca se sentiu rejeitada ou desvalorizada por parte de nenhuma família. Citando as suas palavras, podemos afirmar que nunca sentiu “rejeição nenhuma até porque desde o início o que eu sempre tentei incutir e demonstrar é que estou aqui para ajudar e para acrescentar, não é para os prejudicar, nem para tirar nada, pelo contrário”. Seguindo esta linha de pensamento, referiu “as primeiras abordagens que eu tenho com os pais é eu estou aqui para ajudar e acrescentar e acho que eles já perceberam isso”. Neste sentido, reconheceu que “melhor relacionamento era impossível.” (M1).

O papel da mediadora sociocultural na resolução de conflitos

Como a resolução de conflitos é um tema relevante na vida educativa de um grupo de crianças, uma vez que lhes fornece uma série de ferramentas e competências para os problemas da vida futura, considerámos relevante compreender se o apoio da mediadora sociocultural é procurado pelos diversos intervenientes do processo de ensino-aprendizagem.

Relativamente a este tema, a mediadora reconheceu que as famílias, tanto as ciganas como as não ciganas, recorrem à sua ajuda para a resolução de conflitos que decorrem entre crianças ou até mesmo entre crianças e adultos. No entanto, são as famílias não ciganas que têm crianças em níveis de ensino mais avançados que recorrem com mais frequência ao seu apoio.

Para a mediadora, na comunidade cigana “o conceito de família é muito forte (...) e depois vivem todos no mesmo Bairro, muito próximos e se aquela família não é

logo esclarecida então vão ter com a família do outro menino e vão ver se realmente se passou aquilo, ou seja, a dada altura aquilo já é uma bola de neve gigante e nesse sentido eles ligam-me para tentar esclarecer as coisas” (M1). Deste modo, no seio da comunidade cigana os problemas agravam-se, uma vez que estão todos muito mais próximos e o seu conceito de família enquanto entidade protetora é bastante forte e, por isso, sempre que há um conflito as famílias agrupam-se e vão ao encontro dos intervenientes do problema para o tentar resolver. Neste âmbito, a mediadora sociocultural reconheceu que o seu trabalho com as famílias ciganas já é muito valorizado porque estas já a procuram numa situação de conflito.

Além disso, a mediadora sociocultural referiu que as famílias ciganas recorrem com frequência ao seu apoio “se tiverem dificuldade em alguma situação de documentação, o que é preciso, onde precisam de ir, qual o documento que precisam de preencher, se precisarem de ajuda para preencherem esse documento” (M1).

A promoção de relações positivas entre as famílias ciganas e não ciganas: O papel da mediadora na promoção de relações positivas entre as famílias

Áreas de ação da mediadora sociocultural

Reconhecendo que o trabalho da mediadora sociocultural é composto por diversas e diferentes áreas de ação, considerámos pertinente questionar a mediadora a fim de compreendermos quais são especificamente as áreas e as funções que desempenha em cada uma delas.

Neste âmbito, a mediadora sociocultural começou por referir que a sua área de atuação se concentra na parte da socialização, da integração, da ação social e da inclusão de todas as crianças sem exceção. Seguindo esta linha de pensamento, reconheceu que dentro destes campos as suas funções são variadíssimas, uma vez que, nas suas palavras, “estamos aqui para o que a família precisar e para o que nós podemos fazer a mediação, a ligação entre as pessoas que sejam importantes para resolver a situação do aluno ou da aluna” (M1).

Deste modo, deu-nos como exemplo o contacto com os dentistas das crianças, nomeadamente, das crianças ciganas. “Na parte da ação social em que há ligação com a assistente pessoal. Por exemplo, com os dentistas, como devem saber os alunos têm direito aos cheques-dentista, o a ver uma preocupação da nossa parte em saber se a família está a usufruir daquele cheque-dentista, se não precisou, convém na mesma fazer um rastreio, porque tivemos oportunidade de ter um caso que nos despertou,

ainda, mais para essa importância. (...) isto tudo, para dizer que a mediadora chega até esse ponto, falar com o médico de família se necessário.” (M1).

Em suma, o papel da mediadora sociocultural é apoiar as famílias das crianças no que elas necessitam, ou seja, fazer a mediação, a ligação entre as diversas entidades para que seja mais fácil solucionar os problemas que surgem no campo educativo.

O trabalho desenvolvido pela mediadora sociocultural e as relações positivas entre a comunidade cigana e não cigana

As relações que se estabelecem entre as famílias das crianças que compõem o grupo são importantes para que todo o processo de ensino-aprendizagem decorra de modo tranquilo e harmonioso. Neste sentido, considerámos relevante compreender se o trabalho desenvolvido pela mediadora sociocultural influencia ou promove relações positivas entre a comunidade cigana e não cigana. Deste modo, para melhor compreendermos esta relação, colocámos a seguinte questão à mediadora sociocultural, “Considera que o seu trabalho tem ajudado a melhorar as relações entre as comunidades cigana e a não cigana? Se sim, em que medida?”. À pergunta colocada, a mediadora sociocultural respondeu positivamente, ou seja, reconheceu que o seu trabalho tem ajudado a melhorar as relações entre a comunidade cigana e a não cigana.

Seguindo esta linha de pensamento, acrescentou que a equipa educativa procura atuar constantemente, promovendo atividades tanto no exterior como no interior da SA. Nas suas palavras, “sempre que há um conflito entre eles tentamos atuar logo na hora, não deixar que aquele problema aumente, que se alimente muito e tentar travar logo a situação e a criança que realmente teve um comportamento menos assertivo há que chamar à atenção e há que ter a responsabilidade e a humildade de corrigir essa situação, pedindo desculpa aos colegas e tem que ser penalizado de alguma forma, claro.” (M1).

A frequência da EPE e o desenvolvimento de relações positivas entre as famílias

Neste ponto, quisemos compreender qual era a perspetiva da mediadora sociocultural acerca da relação que se pode estabelecer entre a frequência da EPE e o desenvolvimento de relações positivas entre as famílias ciganas e não ciganas. Deste modo, colocámos a questão “Considera que a frequência de crianças ciganas no jardim de infância promove o desenvolvimento de relações positivas entre as famílias ciganas e as não ciganas?”.

A resposta foi positiva, “eu creio que sim, pela experiência que tive lá” (M1). A

par disto, a mediadora reconheceu que “se as crianças começarem logo com o hábito no pré-escolar de frequentar a escola (Pausa). Vai ter benefícios a todos os níveis, quer a nível da socialização, quer a nível da integração, quer ao nível da aquisição de outros conhecimentos. Porquê? Porque nós, professores do 1.º ciclo apercebemos quando apanhamos um 1.º ano, se aquele aluno frequentou ou não um pré-escolar, quer pela concentração, quer pelo conseguir estar sentado, quer depois no próprio desenvolvimento das atividades.” (M1).

Neste sentido, para a mediadora “se começarmos num pré-escolar é muito fácil depois da criança gostar e querer ir para a escola, ser ela própria, caso algum dia os pais não a levem, sejam elas a motivar os pais para as levarem” (M1). Em suma, a frequência da EPE para além de promover o desenvolvimento de relações positivas entre as famílias ciganas e não ciganas traz benefícios às crianças quer a nível da socialização, quer a nível da integração, quer ao nível da aquisição de conhecimentos.

A integração das crianças no jardim de infância em estudo: Processo de adaptação das crianças ao jardim de infância em estudo

O Projeto Piloto de Inovação Pedagógica

O PPIP é um documento fundamental da vida organizacional do jardim de infância em estudo sendo que, é por meio das suas linhas de atuação que se desenvolvem atividades e projetos. Reconhecendo, assim, a importância que este documento assume na vida educativa do jardim de infância considerámos relevante compreender qual foi o papel da mediadora sociocultural na sua elaboração. Neste âmbito, foi colocada a seguinte questão: “Pode descrever em termos breves o projeto educativo da instituição? Teve uma participação ativa na sua elaboração?”.

Em resposta a esta questão, a mediadora sociocultural referiu que não tinha participado na elaboração do PPIP de uma forma ativa. Por último, mencionou-nos, “sempre estive disponível para que à distância nós tentásemos controlar ou ajudar naquilo que nós podíamos. Agora frequentarmos muito a escola, o pré-Escolar, a sala, o 1.º ciclo não, não fui (Pausa). Espero vir (Pausa). Eu e todos nós, podermos socializar de uma forma mais livre e de portas mais abertas, digamos assim.” (M1). Com estas palavras, podemos constatar que apesar de não ter tido um papel ativo na elaboração do PPIP a mediadora sociocultural, está disponível para auxiliar as educadoras em todos os aspetos que necessitem para que, assim, o projeto seja um sucesso.

A educação inter/multicultural

Para a mediadora sociocultural, a educação inter/multicultural é a partilha de conhecimentos, experiências, hábitos, costumes e saberes. Aludindo às suas palavras, “é que dadas as nossas diferenças nós possamos beneficiar dessas diferenças” (M1). Neste sentido, a educação inter/multicultural “não é para prejudicar, mas para beneficiar porque eu estou a aprender com o outro colega e o outro colega está a aprender comigo” (M1). Seguindo esta linha de pensamento, a mediadora sociocultural referiu que a educação inter/multicultural deve “suscitar interesse por saber algo mais de outras vivências diferentes das nossas.” (M1).

Neste âmbito, a interlocutora reconheceu que o PEA contempla uma abordagem à educação inter/multicultural, uma vez que “é sempre uma preocupação da nossa parte envolver e demonstrar que todos somos diferentes, mas acabamos por ser todos iguais” (M1). Deste modo, para a mediadora é fundamental dar a entender que “é possível nós vivermos, convivemos com todas essas diferenças e, sem dúvida nenhuma que a interculturalidade onde, as escolas são pautadas por esse público-alvo é, sem dúvida nenhuma, um foco a ter diariamente, em qualquer atividade que se planeie, que se escolha ou até um simples texto que se leia, uma atividade prática que se possa ter” (M1).

A par disto, a interlocutora mencionou que na sua perspetiva, a educação inter/multicultural deve ser trabalhada em contexto de EPE, mesmo que no grupo não existam crianças de culturas diferentes, uma vez que “a qualquer momento pode existir (...) naquela turma pode não existir um aluno com um outro tipo de vivências, um outro tipo de cultura, mas amanhã nós podemos receber e nós, também, devemos preparar os alunos não só para contexto escolar, caso num passeio na rua, num parque infantil” (M1). Seguindo esta linha de pensamento, a mediadora referiu que se as crianças “tiverem devidamente alertadas, preparadas, sensibilizadas” para a questão das diferenças “se calhar não vão olhar para aquele amigo ou aquela criança com um olhar diferente (...) se calhar vai ser mais fácil de eles poderem brincar e ajudarem-se mutuamente” (M1).

Por último, acrescentou que na sua opinião a educação inter/multicultural deve ser um tema debatido nas reuniões de pais/EE e nos CP para que exista uma continuidade e um trabalho de equipa entre a instituição educativa e a família. Referindo as suas palavras, “nós enquanto professores e educadores tentamos que haja uma continuidade, porque se houver um estanque entre escola e casa o nosso trabalho torna-se mais difícil ou os objetivos (...) em vez de os atingirmos a curto prazo se calhar

vamos precisar de mais tempo para os conseguir atingir (...) se a família estiver envolvida o que é acontece?! Aquilo que o aluno ouve na escola vai continuar a ouvir em casa” “Por isso, quanto a essa pergunta, sim, acho que os pais devem ser envolvidos” (M1).

A integração das crianças no jardim de infância em estudo

Um dos objetivos do presente trabalho de investigação é a compreensão do modo como se desenvolve o processo de integração e inclusão das crianças no jardim de infância em estudo. Deste modo, considerámos pertinente recolher informações acerca das perspetivas e perceções que a mediadora sociocultural detém acerca de como decorreu e decorre a adaptação das crianças.

Neste âmbito, conseguimos perspetivar que a mediadora reconhece e valoriza bastante o trabalho desenvolvido pelas educadoras. Nas suas palavras, “as colegas que estão lá fazem um trabalho fantástico (...) é trabalho exaustivo, todos os dias elas motivam, elas não se acomodam à falta de assiduidade, não se acomodam à ausência de um aluno, caso aconteça isso há sempre da parte das colegas o tal telefonema, a tal envolvimento, o tal chamar à responsabilidade dos pais para a importância das crianças frequentarem a escola” (M1).

Relativamente à participação ativa da mediadora neste processo de inclusão e integração das crianças retivemos que “para conseguirmos, às vezes, perceber, ajudar o aluno, muitas das vezes temos de falar com o encarregado de educação ou pai e mãe e abordar algumas questões, daí eles serem convocados a reuniões aqui na escola, tentarmos dialogar e ver realmente o que se passou, o que se está a passar e ver o que é melhor para o aluno” (M1). No entanto, foi notório que a mediadora assume um papel mais ativo e relevante nos níveis de ensino mais avançados.

A par disto, compreendemos que, para a mediadora, o envolvimento e a participação dos pais/EE na elaboração do PPIP contribuíram para a efetiva integração das crianças, uma vez que “quando os pais estão envolvidos mais facilmente (Pausa). É muito mais fácil envolver os filhos” (M1). Neste sentido, para a mediadora, “a união faz a força e se todos tivermos motivados a remar para o mesmo objetivo as coisas vão se conseguindo” (M1).

Deste modo, pudemos constatar que a integração e adaptação das crianças ao jardim de infância em estudo é um processo levado a cabo pelas educadoras e famílias das crianças que compõem o grupo, ou seja, a mediadora não apresenta um papel ativo, mas de apoio se for necessário.

Medidas educativas, dispositivos pedagógicos e fatores potenciadores de inclusão em contexto de EPE implementadas no jardim de infância em estudo

Relativamente às medidas educativas e aos dispositivos pedagógicos que têm potenciado a inclusão das crianças em contexto de EPE, a interlocutora referiu que “passa muito por minimizarmos a falta de assiduidade (...) o tentarmos adaptar, por exemplo, o Programa Educativo às crianças com Necessidades Especiais, respeitar o ritmo de aprendizagem de cada um” (M1). Seguindo esta linha de pensamento, a mediadora reconheceu que “um Plano Educativo passa sempre por aí (...) tentar que todos os alunos, quer com as suas diferenças, quer com as suas necessidades possam participar sempre, fazer parte desse plano isso será uma das medidas principais e a assiduidade e pontualidade, também.” (M1).

Deste modo, os dispositivos pedagógicos e as medidas educativas que estão a ser implementadas para a inclusão das crianças no jardim de infância em estudo são direcionadas para a adaptação dos materiais, situações e atividades às experiências das crianças. Esta ideia encontra-se espelhada, por exemplo, nas palavras “o tentarmos sempre adaptar todo o material didático, tudo, tudo a todas as crianças, principalmente àquelas que mais dificuldades têm em ter acesso.” (M1).

No que concerne aos principais fatores que têm potenciado a inclusão das crianças, a mediadora reconheceu que o envolvimento da família e as obras que estão a ser desenvolvidas são os exemplos primordiais e fundamentais a ter em conta. Por último, a entrevistada acrescentou que a mediação “é mais importante que aquilo que possam pensar, a ligação, a mediação entre, neste caso, o bairro e a escola, porque se não houver esta empatia entre famílias e a escola, o insucesso será maior, a falta de assiduidade e pontualidade também. Por isso, nós, todos os dias, contribuímos para que haja uma empatia, um interesse de ambas as partes, para que corra tudo bem.” (M1).

3.3. Apresentação e análise dos dados relativos às entrevistas das crianças

A Tabela 4 intitulada “Dimensões e categorias para a sistematização e análise dos dados relativos às crianças”, descreve e regista a matriz de categorização utilizada no tratamento dos dados relativos às crianças. A par da matriz de categorização é, também, apresentada uma breve análise dos dados recolhidos, procurando em cada categoria analisar as intervenções das crianças.

Tabela 4*Dimensões e categorias para a sistematização e análise dos dados relativos às crianças*

Dimensões	Categorias	Domínios gerais dos indicadores
Integração e experiência no jardim de infância	Sentimentos vivenciados pelas crianças ao entrar no jardim de infância	-Motivação para querer frequentar o jardim de infância
	Interesses e aprendizagens das crianças realizadas em contexto de jardim de infância	-Interesses -Aprendizagens
Relação com os/as colegas e adultos no jardim de infância	Aspetos caracterizadores da relação criança-criança e criança-adulto	-Relação entre pares -Relação com os adultos
Crenças e expectativas em relação ao jardim de infância	Crenças e expectativas das crianças relativamente à importância da frequência do jardim de infância	-Para que serve o jardim de infância -O jardim de infância e a obtenção da profissão desejada

Integração e experiência no jardim de infância: Sentimentos vivenciados pelas crianças ao entrar no jardim de infância e interesses e aprendizagens das crianças realizadas em contexto de jardim de infância

Motivação para querer frequentar o jardim de infância

Conhecer os sentimentos e emoções das crianças relativamente ao jardim de infância é um fator-chave para que o sucesso do processo de ensino-aprendizagem possa decorrer de modo eficaz. Deste modo, considerámos relevante compreender quais foram as emoções e os sentimentos que as crianças tiveram no seu primeiro dia no jardim de infância em estudo. A par disso, julgámos, também, ser proveitoso recolher informações, junto das crianças, acerca da sua motivação para frequentar o jardim de infância.

Foi neste contexto que considerámos relevante questionar as crianças acerca de como tinha sido o seu primeiro dia no jardim de infância em estudo e quais tinham sido os seus pensamentos no momento da sua entrada na instituição. A esta questão houve uma grande variedade de respostas. No entanto, conseguimos caracterizar as

respostas quanto ao tipo, ou seja, podemos referir que houve crianças que conseguiram descrever mais ou menos o seu primeiro dia no jardim de infância, crianças que disseram que não se lembravam, mas que quando confrontadas com a questão “Gostaste do dia?” responderam positivamente e crianças que disseram que, no início, não queriam frequentar o jardim de infância, mas que depois se habituaram.

Neste sentido, considerámos pertinente apresentar algumas das respostas dadas para que a sua “beleza e riqueza” não sejam perdidas. Deste modo, relativamente às crianças que conseguiram relatar mais ou menos o seu primeiro dia destacamos:

- “Hum, correu bem (...) pensei que todos iam brincar comigo e íamos para as áreas juntos e brincar juntos.” (C2);
- “Eu estava a rir-me e tudo com os meninos a andar de escorregas.” (CC2);
- “Porque a escola é fixe.” (CC3);
- “Sim. Pensei que havia muitas coisas e arco-íris porque fizemos a experiência” (CC4);
- “Foi muito fixe! (...) porque eu gostei de brincar com os amigos.” (C5);
- “Pensei que ia ser divertida e é.” (C6);
- “Tinha três anos, ouvi uma história, fiz jogos, fui para a casinha. Fomos passear, fomos à floresta.” (CC6).

No que concerne às crianças que referiram que, no início, não queriam frequentar o jardim de infância, mas que depois acabaram por gostar, destacamos:

- “Eu acho que eu antes não queria vir para a escola, não gostava muito de almoçar (Pausa) era, assim, um bocadinho difícil (...) depois até gostei dele e comecei-me a habituar.” (C1);
- “Ah, sim ia para a escola nova e queria a mãe e chorei (...) ah (Pausa), pensei que era bom e depois quando eu vim agora já não choro mais.” (C3);
- “Hum, não fui para o jardim (Pausa) eu nem respondi à mamã e ao papá (...) Foi para lá para dentro da sala, daquela sala do polivalente brinquei com a [REDACTED] eu pensava que ela não me emprestava e a [REDACTED] perguntou: “Emprestas ao [REDACTED]?”, e ela emprestou.” (C4);
- “Não queria ir para a escola por causa da sopa, da massa, da maçã porque eu não gostava.” (CC5).

Deste modo, após questionarmos as crianças acerca de como tinha sido o seu primeiro dia no jardim de infância e quais tinham sido os seus pensamentos no momento da entrada na instituição, considerámos importante compreender se as crianças se sentiam bem no jardim de infância e, também, se o gostavam de frequentar. As repostas foram todas positivas, umas crianças referiram “Sim (Pausa) gosto.” (C1), outras “Eu

gosto de brincar na ala do recreio.” (C4) e outras, ainda, simplesmente acenaram com a cabeça referindo que sim ou responderam efetivamente “Sim.”. Relativamente à questão “Senteste bem no jardim de infância?” as respostas convergiram para o “Sim.”. No entanto, houve uma criança que não respondeu e outra que acrescentou “Não tenho medo de ficar na escola.” (CC3).

Em suma, podemos concluir que todas as crianças gostam de frequentar o jardim de infância e têm boas recordações de um dia que poderia ter sido negativo, caso a sua entrada na instituição não tivesse sido apoiada pela educadora como podemos constatar que aconteceu. Além disso, apesar de uma das crianças não ter respondido à questão “Senteste bem no jardim de infância?”, podemos afirmar que todas as crianças se sentem bem, uma vez que no decorrer das semanas de intervenção em contexto, pudemos observar que todas as crianças permaneceram implicadas nas diversas atividades e apresentaram altos níveis de bem-estar, inclusive a criança que não respondeu.

Interesses

Conhecer os interesses e motivações das crianças e verificar se estes estão a ser correspondidos é um dos fatores que nos indica se as crianças estão ou não a ser encaminhadas num processo de efetiva inclusão. Deste modo, considerámos relevante compreender quais os interesses das crianças.

Neste campo de ação, conseguimos perspetivar que a área favorita das crianças e que lhes desperta maior conforto e interesse é o “Faz-de-Conta”. No seguimento das respostas das crianças, também, conseguimos compreender que as crianças ciganas têm mais interesse nas áreas que se encontram ligadas à Educação Artística, ou seja, a Pintura, o Recorte e Colagem e o “Faz-de-Conta” são as áreas mais procuradas. Além disso, é importante destacar que a área do “Faz-de-Conta” é procurada em grande escala pelas crianças de etnia cigana e que sempre que retornam ao jardim de infância, ao fim de alguns dias de faltas, as crianças apenas procuram esta área.

Considerou-se, por meio das observações realizadas em contexto e, também, através de algumas reflexões com as educadoras, que a procura desta área tem a ver com o facto de ser um local onde as crianças podem dramatizar o que vivem nas suas casas e, por isso, não sentem medo de falhar, ou seja, não sentem que não sabem o que podem ou não fazer naquela área. Com isto, não queremos dar a entender que as crianças ciganas não frequentam as diversas áreas, porque o fazem. No entanto, para o fazerem é necessário um estímulo e um apoio maior por parte da educadora, ou seja,

a educadora tem que incentivar e demonstrar às crianças que, por exemplo, na área das Ciências podem fazer experiências e descobrir coisas novas.

Seguindo esta linha de pensamento, conseguimos apreender que as crianças não ciganas, ao contrário das ciganas, apresentam e demonstram interesse pelas áreas que estão relacionadas com o Conhecimento do Mundo, com a Matemática e com a Abordagem à Escrita, sem que seja necessário um estímulo ou apoio da educadora. Deste modo, conseguimos compreender que os interesses das crianças ciganas e não ciganas não são iguais, uma vez que as crianças não ciganas demonstram motivação e interesse pelas áreas relacionadas com as literacias sem estímulo da educadora. No entanto, foi possível constatar que tanto as motivações das crianças ciganas, como os interesses das crianças não ciganas são apoiados e encontram-se no espaço educativo.

A par disto, foi possível reter que as crianças, de um modo geral, gostam todas muito de brincar no espaço exterior nos baloiços, nos escorregas, no túnel e nos triciclos. Citando as suas palavras, “Brincar lá fora.” (C1); “Brincar na rua, ah (Pausa). Mais?! (Pausa). Jogar à bola com os amigos e andar de triciclo e andar de baloiço” (C3); “Ir ao recreio, andar de triciclo, andar de baloiço, andar no túnel.” (C4); “Quando vou cá para fora.” (C6).

No entanto, conseguimos perspetivar que as crianças, também, reconheceram que gostam muito de brincar nas áreas. As crianças ciganas referiram este interesse em maior escala. Consideramos que esta situação advém do facto de as crianças ciganas em casa terem muito tempo e espaço para brincarem no exterior e pouco espaço para o pintar, o recortar, etc.

Aprendizagens

As aprendizagens que as crianças têm noção de que realmente ocorreram são muito importantes para compreendermos o seu processo de desenvolvimento. Neste sentido, considerámos pertinente questionar as crianças acerca das aprendizagens realizadas em contexto de EPE. As respostas foram diversas e para que não se perca a sua riqueza, passamos a citar as mais marcantes:

- “Eu acho que já aprendi a partilhar e, também, aprendi a não ter tantas dúvidas a almoçar.” (C1);
- “A fazer o meu nome.” (CC2);
- “Já aprendi a fazer números, queres ver?! A criança começou a escrever números numa folha que se encontrava na mesa (...) o meu nome. Eu escrevi no diário (Pausa) aquele nome a vermelho, fui eu que escrevi sozinho.” (CC3);

-“Desenhos, a ler, eu vou contar uma história (Pausa). A criança dirigiu-se à área da Biblioteca, trouxe um livro e esteve a “ler” a história mostrando, em simultâneo, as ilustrações e realizando adaptações de voz, nas diferentes personagens, tal como a educadora faz.” (CC4);

- “A brincar com os amigos.” **Como aprendeste?** “A ouvir uma história.” (C5);

- “Aprendi a não magoar.” (C6);

-“Ah (Pausa), a não sair de fora do risco do desenho.” **Como é que aprendeste? Ouviste uma história? Foram os/as teus colegas que te ajudaram?** “Foram os meninos que me disseram.” (C7);

- “Ah brincar na casinha, dar passeios, a fazer projetos (A criança apontou para o placard dos projetos).” (CC5);

Deste modo, a partir das respostas das diferentes crianças conseguimos perspetivar que as suas aprendizagens se focam nos valores, nomeadamente, na partilha, nos saberes práticos, como saber escrever o nome e os números, pintar dentro das linhas, brincar nas áreas, etc. e no reconhecimento e valorização das regras, como não magoar os amigos, não levar brinquedos do jardim de infância, etc.

Relação com os/as colegas e adultos no jardim de infância: Aspetos caracterizadores da relação criança-criança e criança-adulto

Relação entre pares

Os primeiros contactos de interação das crianças com os seus pares são desenvolvidos, essencialmente, em contexto de jardim de infância. Neste sentido, é através deste contexto que as crianças começam a revelar capacidades de estabelecer relações com outros, desenvolvendo, assim, as suas competências sociais (Coleman & Ladd, 2010).

Conhecer e compreender as relações que se estabelecem entre pares é, assim, fundamental para caracterizar a integração e inclusão de uma criança num contexto educativo, isto porque, quanto melhor for a relação ente pares, melhor será o desenvolvimento das crianças. Deste modo, reconhecendo a importância das relações que se estabelecem entre pares considerámos relevante recolher, junto das crianças, informações que nos permitissem compreender se as crianças brincam umas com as outras, partilham ideias e aprendizagens, etc.

A este propósito, colocámos a seguinte questão: “Quem são os/as teus/tuas amigos/as no jardim de infância?”. Como é legítimo e expectável, as respostas variaram

de criança para criança. No entanto, ao fim de analisarmos pormenorizadamente todas as respostas, conseguimos perceber que, de modo geral, as crianças ciganas apontaram como amigos/as as outras crianças ciganas e as crianças não ciganas procederam da mesma maneira sendo que, apenas 2 (duas) crianças não ciganas e 3 (três) ciganas responderam “Todos”.

Para aprofundarmos mais esta questão da relação entre pares questionámos, também, as crianças acerca dos/as amigos/as que convidavam para as suas festas de aniversário. Apesar de esta questão ter sido enviesada pela variável parasita Covid-19, tal como todo o estudo, foi possível constatar que as crianças ciganas convidam as crianças do “Bairro” e as crianças não ciganas convidam as crianças não ciganas. Estas constatações surgiram de algumas respostas das crianças que passamos a citar:

- “Chamo os do Bairro” (CC1);
- “Não, eles não sabem onde é a minha casa.” (C1);
- “Eu nunca os convido porque eles não podem ir.” (CC3);
- “Não, estavam em casa e não sabiam onde é que era o Bairro.” (CC4);
- “ Ah, ninguém sabe qual é o número de minha casa.” (C5);
- “Não, porque não são meus amigos.” (CC5);

Seguindo esta linha de pensamento, questionámos as crianças acerca do/a colega que mais gostavam no jardim de infância. As respostas seguiram a mesma lógica, ou seja, as crianças ciganas referiram crianças ciganas e as crianças não ciganas apontaram crianças não ciganas. Quando confrontámos as crianças acerca do porquê de gostarem daqueles/as colegas obtivemos respostas muito variadas, que considerámos relevante citar:

- “A [REDACTED]. **Porquê?** Ela faz-me sentir bem.” (C1);
- “Sim, a minha irmã [REDACTED], a minha irmã [REDACTED] e o meu irmão [REDACTED]. **Porque é que gostas deles/as?** Porque eles são meus irmãos.” (CC2)
- “A que gosto mais? **Sim.** O [REDACTED]. **Porque é que gostas do [REDACTED]?** Porque ele dá-me abraços. **Ele é querido para ti? É.**” (C3);
- “Uma menina, a [REDACTED] porque ela é boazinha.” (CC3);
- “Ah, a [REDACTED]. **Porquê?** Porque nós procuramos caracol.” (C7);

Por último, para perspetivarmos como é que as crianças se veem e compreendem umas às outras e, de modo a verificarmos se existe uma efetiva inclusão, também, conseguida a partir das atitudes das crianças, colocámos a seguinte questão, “Gostavas que o teu jardim de infância fosse frequentado apenas por crianças de etnia cigana ou por crianças não ciganas e ciganas. Achavas bem?”. As respostas foram

divergentes, no seio do grupo das crianças ciganas sendo que, 3 (três) referiram que era preferível ter apenas crianças ciganas no jardim de infância e 2 (duas) mencionaram que gostavam que fosse frequentado por crianças ciganas e não ciganas. Deste modo, considerámos relevante citar as suas palavras:

- “Gosto de meninos do Bairro. **Querias que só houvesse meninos/as do Bairro? Achavas bem?** Sim, achava.” (CC1);

- “Sim. **Não gostas dos/as meninos/as que não são do Bairro?** Gosto, mas gosto mais do Bairro, com os meus amigos e meus irmãos.” (CC2);

- “Gosto de meninos do Bairro, há poucos meninos do Bairro.” (CC3);

- “Sim e dos meninos todos. **Então se só houvessem meninos/as do Bairro tu não gostavas tanto?** A criança acenou com a cabeça referindo que não.” (CC4)

- “Meninos do Bairro e meninos sem ser do Bairro.” (CC6);

Por sua vez, as crianças não ciganas afirmaram, na sua maioria, que gostavam que o jardim de infância fosse frequentado por crianças ciganas e não ciganas. Algumas das respostas foram:

- “Crianças que são do bairro e sem ser do bairro. **Achas que é melhor assim?** Sim. **Porquê?** (Pausa). Porque eu acho que elas também merecem um bocadinho ter alguma escola para tarem a brincar.” (C1);

- “Eu gosto que o jardim seja assim.” (C2);

- “Sim, acho bem que eles venham.” (C7);

A partir das respostas das crianças, pudemos verificar que não há uma conduta específica que caracterize o comportamento das crianças ciganas e outra que caracterize o comportamento das crianças não ciganas. Isto porque temos respostas de crianças ciganas que referem que gostam e partilham ideias, aprendizagens e brincadeiras com crianças não ciganas e vice-versa, mas, também, temos crianças não ciganas que referem que preferem o jardim de infância sem “meninos do Bairro”, como são designados, e vice-versa. No entanto, foi notório que a maior percentagem de crianças que defende que o jardim de infância deve ser composto por crianças de diferentes culturas é da cultura maioritária, sendo que consideramos relevante citar, novamente, uma resposta muito rica “Crianças que são do bairro e sem ser do bairro. **Achas que é melhor assim?** Sim. **Porquê?** (Pausa). Porque eu acho que elas também merecem um bocadinho ter alguma escola para tarem a brincar.” (C1). Com esta resposta conseguimos perspetivar que a criança tem noção das diferenças e da importância de colmatar essas diferenças por meio da frequência do jardim de infância.

Relação com os adultos

O/a educador/a tem um papel fundamental na promoção do desenvolvimento da autoestima positiva/saúde emocional e da parte motora e física das crianças. Além disso, cabe ao/a educador/a estimular o desenvolvimento do raciocínio e pensamento conceptual, o ímpeto exploratório e a atitude de compreensão do mundo físico e social valorizando, assim, a competência social, a expressão e comunicação, a capacidade de auto-organização e iniciativa, a criatividade, etc. Deste modo, o/a educador/a detém a árdua tarefa de ajudar as crianças a construir uma atitude básica de ligação ao mundo, crucial ao seu desenvolvimento enquanto cidadão/ã emancipado/a (Laevers, 2004).

Reconhecendo a importância que o/a educador/a adquire no desenvolvimento harmonioso e saudável das crianças, bem como toda a equipa pedagógica, julgámos pertinente conhecer a perspectiva das crianças acerca da sua ação educativa. Assim, por meio de diversas questões procurámos saber qual é a relação que se estabelece entre a equipa educativa e as crianças.

Neste âmbito, a primeira pergunta que colocámos às crianças foi “Gostas da tua educadora? Ela ajuda-te? Porque gostas dela?”. As respostas foram diversas, mas todas convergiram para o “Gosto” à exceção de uma criança que referiu “Não gosto das professoras.” (CC1). De entre o rol de respostas, destacamos:

- “Gosto. **Porquê?** Ela ajuda-me nas coisas que eu preciso.” (C1);
- “Sim, porque ela me ajuda e gosta de mim. A [REDACTED] gosta que eu venha à escola.” (C2);
- “Sim. **Porquê?** Porquê ela é bonita. (Pausa) **E mais?** Mais nada. **Ela não te ajuda?** Ajuda, mas eu não quero dizer (Risos).” (C3);
- “A criança acenou com a cabeça referindo que sim. Porque ela é boazinha.” (CC3);
- “Sim. **Porquê?** Porque ela é muito divertida. **E ajuda-te?** Sim.” (C7).

Seguindo esta linha de pensamento, questionámos as crianças acerca das atividades que a educadora desenvolvia e promovia. Tal como na questão anterior, apenas uma criança referiu que não gostava. No entanto, considerámos que esta resposta não pode ser valorizada porque a criança ainda estava em processo de adaptação, ou seja, estava numa fase em que tudo lhe parecia um pouco estranho, porque estava habituada a estar em casa, no seio familiar. A par desta criança, as respostas foram variadas e, por isso, destacamos as mais marcantes:

- “ Faz. **Quais são as que mais gostas de fazer?** É exploração do conto, é praticamente essas coisas. **O que gostas mais de fazer é exploração do conto?** A criança acena com a cabeça referindo que sim.” (C1);

- “De que ela me ajude a arrumar os trabalhos que são muitos que eu faço e de (Pausa) ajuda-me a fazer algumas coisas.” (C2);
- “Sim, Sim. Gosto de fazer desenhos, fotos, telefones. **Na fábrica?** Sim.” (CC4);
- “Sim. (Pausa) **Quais são as que mais gostas de fazer?** Expiências” (C7);
- “Sim. Eu gosto de fazer ginástica, assim, a mexer os pés. (Pausa). Eu gosto de fazer tudo.” (CC5);
- “Sim. **Quais são as atividades mais gostas?** Gosto que a [REDACTED] me ajude a trabalhar a fazer recorte e colagem.” (CC6).

Todas estas respostas indicam-nos que existe uma boa relação de apoio, carinho, amizade e interajuda entre a educadora e as crianças. Isto, porque todas as crianças referiram que as educadoras as ajudam no que precisam, são divertidas e realizam atividades que elas gostam.

Nesta relação com os adultos não deixámos de fora as assistentes operacionais e, por isso, colocámos a seguinte questão às crianças: “Gostas das assistentes operacionais (nomes)? Porquê?”. Todas as crianças referiram que gostavam das assistentes operacionais pelas mais variadas razões, de entre as quais destacamos: “Sim (Pausa). Porque são minhas amigas e gosto. (C3); “A criança acenou com a cabeça referindo que sim. Também são boazinhas.” (CC3); “Gosto de todos daqui da sala. **Porque é que gostas delas?** Porque elas brincam comigo. A [REDACTED] mora no culto.” (CC4); “A criança acenou com a cabeça referindo que sim. **Porquê?** Porque são queridas. Elas são muito lindas.” (C5).

Por último, colocámos a seguinte questão: “Há algum adulto de quem gastes muito aqui? Quem? Porquê?”. Como esperado as respostas foram variadas, mas convergiram para “Todas”, a educadora titular e para uma das assistentes operacionais. De entre as respostas destacamos: “Sim, a [REDACTED] e a [REDACTED]. **Porquê?** Porque elas ajudam-me com os meus sentimentos, ajudam-me quando eu magoo.” (C1); “Da [REDACTED], da [REDACTED] e da [REDACTED] e de ti também. **Porquê?** Porque vocês ajudam-me a fazer as coisas que não consigo.” (C2). Em suma, foi possível constatar que as crianças se sentem bem e mantêm uma relação saudável e afetiva com os adultos que compõem a equipa educativa.

Crenças e expetativas em relação ao jardim de infância: Crenças e expetativas das crianças relativamente à importância da frequência do jardim de infância

Para que serve o jardim de infância

A importância que as crianças atribuem à frequência do jardim de infância diz-nos muito acerca das suas experiências e aprendizagens familiares, permitindo-nos, assim, compreender o que os seus pais/EE esperam da educação que lhes é proporcionada na instituição educativa.

Neste âmbito, considerámos proveitoso recolher informações, junto das crianças, acerca da função do jardim de infância. Deste modo, colocámos, às crianças, a seguinte questão: “Para que achas que serve o jardim de infância?”. As respostas foram variadas. No entanto, foi possível constatar, após uma análise pormenorizada, que as crianças de etnia cigana não têm uma noção clara acerca da finalidade do jardim de infância, sendo que apenas uma destas crianças nos forneceu uma resposta estruturada que respondia efetivamente à questão colocada. Dada a sua pertinência, considerámos relevante citar as suas palavras: “Para brincar, para lanchar, para sentar, para ver, para tudo.” (CC6).

Quanto às crianças não ciganas, surgiram respostas ricas e interessantes que julgamos ser importante apresentar:

- “Porque acho que, assim, aprendemos coisas e, também, as pessoas ajudam-nos no que nós precisamos.” (C1);
- “(Silêncio). **Tu sabes?** Sei sim, para divertir, para brincar e para fazer (Pausa), para fazer (Pausa). **Aprender?** Aprender quando nós fomos para a escola primária.” (C3);
- “Pra aprender.” (C4);
- “ Para aprender coisa nova.” (C7).

Em suma, consideramos que a finalidade do jardim de infância é mais bem conhecida e compreendida pelas crianças não ciganas, uma vez que estas nas suas respostas nos enunciaram diversas funções deste contexto educativo.

O jardim de infância e a obtenção da profissão desejada

No âmbito do conhecimento das crenças e expectativas das crianças relativamente à importância da frequência do jardim de infância, questionámo-las acerca da profissão desejada e da relevância da frequência do referido contexto para a sua obtenção. A partir das respostas, constatámos que nem todas as crianças têm uma ideia estruturada e organizada acerca da profissão de sonho, sendo que, algumas, nomeadamente as crianças ciganas, ainda, não sabem ou não compreendem efetivamente o que é uma profissão. De entre as respostas destacamos:

- “Eu quero ser a Let go.” (CC1);
- “Quero ser dançarina.” (C1);

- “Quero eu ser grande (Pausa) eu ver a escola e no seu telefone fazer TikToks.” (CC2);
- “Quero ser polícia. Até já tenho um quarto de polícia.” (C2);
- “Quero ter um cão. **Mas qual é a profissão que tu queres?** Quero ser pai médico.” (CC3);
- “Médica.” (C3);
- “Hum, bombeira.” (C5);
- “Médica e cantora.” (CC4);
- “Polícia.” (CC6);
- “Quero ser professora como a Ângela (Pausa), quero ser professor. Queres ser professor? Não, tratador dos animais.” (C6);
- “Ah (Pausa), professora de dança.” (C7).

Por último, relativamente à frequência e importância do jardim de infância para a obtenção da profissão desejada, foi possível constatar que algumas crianças valorizam e reconhecem a pertinência das aprendizagens realizadas em contexto de EPE. Do rol de respostas destacamos:

- “Sim. **Porquê?** Às vezes até danço aqui na escola.” (C1);
- “Acho que sim. **Porquê?** Porque eu e o Pedro e outros meninos jogamos aos polícias e aos ladrões e às vezes eu sou o ladrão ou os polícias.” (C2);
- “Acho que sim.” (C7).

Em síntese, a maioria das crianças tem noção, atribuem e reconhecem a importância das aprendizagens desenvolvidas em contexto de jardim de infância.

3.4. Apresentação e análise dos dados relativos às entrevistas das educadoras

A Tabela 5 intitulada “Dimensões e categorias para a sistematização e análise dos dados relativos às educadoras”, descreve e regista a matriz de categorização utilizada no tratamento dos dados relativos às educadoras. A par da matriz de categorização é, também, apresentada uma breve análise dos dados recolhidos, procurando em cada categoria analisar as falas das educadoras.

Tabela 5

Dimensões e categorias para a sistematização e análise dos dados relativos às educadoras

Dimensões	Categorias	Domínios gerais dos indicadores
-----------	------------	---------------------------------

Conceções face ao AE e ao PEA	Abordagem à educação inter/multicultural no PEA e no PPIP	-A educação inter/multicultural -Metodologias/estratégias adotadas pelo jardim de infância no âmbito do trabalho com crianças de etnia cigana -O PEA e o trabalho com crianças de etnia cigana -O Projeto Piloto de Inovação Pedagógica
A integração das crianças no jardim de infância	Processo de adaptação das crianças ao jardim de infância	-A adaptação das crianças ao jardim de infância -As dificuldades das crianças ao entrarem no jardim de infância -A assiduidade das crianças -A participação dos pais/EE no processo de adaptação das crianças -Práticas pedagógicas que potenciam a participação dos pais/EE
	Medidas educativas, dispositivos pedagógicos e fatores potenciadores de inclusão na EPE	-Medidas educativas potenciadoras da inclusão na EPE -Dispositivos pedagógicos e fatores potenciadores da inclusão na EPE
Gestão das diferentes culturas no currículo	Gestão curricular perante diferentes culturas	-A abordagem à história e cultural cigana -A gestão dos ritmos e estilos de aprendizagem das crianças -A cooperação e colaboração na SA
A relação das crianças com os pares no jardim de infância	Interações entre crianças ciganas e não ciganas	-Relação entre pares -Resolução de conflitos entre pares
A relação educadora-família	Estratégias, mecanismos e atitudes promotoras da participação das famílias	-Relação jardim de infância -famílias -A participação ativa e regular dos pais/EE na vida educativa das crianças
Contributos da frequência da EPE para a integração das crianças no 1.º CEB	Importância da EPE	-Importância do EPE para a integração no 1.ºCEB -Transição da EPE para o 1.º CEB

Conceções face ao AE e ao PEA: Abordagem à educação inter/multicultural no PEA e no PPIP

A educação inter/multicultural

A existência de várias culturas na mesma sociedade e o reconhecimento de que todas elas possuem igual valor e importância coloca, inevitavelmente, desafios à educação e ao ensino. É neste contexto que a educação inter/multicultural se constitui um imperativo, uma vez que se configura como um conjunto de práticas que procuram dar respostas educativas à diversidade cultural (Borges & Marques, 2012). Reconhecendo que no jardim de infância em estudo coabitam diversas culturas considerou-se pertinente compreender a perspetiva das educadoras acerca do que é a educação inter/multicultural.

A partir das respostas fornecidas, conseguimos perspetivar que para a educadora coordenadora, a educação inter/multicultural “É a aceitação de todas (Pausa), das culturas (Pausa) de todas as crianças que temos numa turma (Pausa) sejam elas do Brasil ou da Síria (Pausa), ou de uma comunidade cigana, portanto, as crianças (Pausa) vêm carregadas (Pausa) de casa (Pausa) dos seus hábitos culturais e (Pausa) se nós tivermos respeito por isso e (Pausa) ah (Pausa), abrimos portas a essas culturas, isso é mais-valia para essas crianças porque se vão sentir mais aceites e (Pausa), também, é bom para as outras crianças porque aprendem sobre a diferença, sobre as especificidades e sobre diferentes culturas” (E1). Neste seguimento, para a educadora titular, a educação inter/multicultural é a mistura de culturas, “(...) é misturar isto tudo numa sala e fazer (Pausa) e, e, e tirar partido dessa, dessa (Pausa), dessa mistura de culturas (Pausa) para enriquecer os miúdos” (E2).

Neste domínio geral dos indicadores quisemos, também, compreender se as educadoras consideravam fundamental trabalhar a educação inter/multicultural em contexto de EPE, mesmo que no grupo não existissem crianças de culturas diferentes. Ambas as respostas foram positivas, sendo que, tanto a educadora coordenadora, como a titular referiram ser muito importante trabalhar a educação inter/multicultural no jardim de infância.

Por último, relativamente ao trabalho desenvolvido ao nível da educação inter/multicultural, colocámos a seguinte questão “Acha que a educação inter/multicultural deve ser discutida nas reuniões de pais e nos Conselhos Pedagógicos?”. A educadora coordenadora respondeu que sim e a educadora titular referiu “Claro que sim. Eu acho que sim porque, porque se estamos todos na, na, na

mesma escola, no mesmo agrupamento (Pausa) acho que deve-se falar sobre isso (Pausa) deve-se discutir se está a dar resultado, criar estratégias (Pausa) para, para colmatar aquilo que a gente vai vendo que não está a dar resultado” (E2).

Em resumo, para as educadoras do jardim de infância em estudo a educação inter/multicultural é, por um lado, a aceitação e respeito de todas as crianças e culturas e, por outro, a mistura e análise/trabalho dessas diferenças e hábitos culturais para que as crianças aprendam e, assim, enriqueçam o seu conhecimento. Além disso, para ambas, o trabalho desta temática é de extrema importância em contexto de EPE, sendo que deve ser desenvolvida com as crianças no dia-a-dia de forma natural, com os pais/EE nas reuniões e com os/as colegas nos CP.

Metodologias/estratégias adotadas pelo jardim de infância no âmbito do trabalho com crianças de etnia cigana

Neste domínio geral dos indicadores procurámos compreender se o jardim de infância em estudo apresenta metodologias e/ou estratégias específicas no âmbito do trabalho com crianças de etnia cigana, uma vez que nesta instituição existem diversas crianças pertencentes à comunidade cigana. Foi neste contexto que colocámos a seguinte questão: “A instituição em que trabalha apresenta metodologias e/ou estratégias específicas no âmbito do trabalho com crianças de etnia cigana?”.

A educadora coordenadora referiu que o trabalho diferenciado voltado para as novas pedagogias é a estratégia que a instituição adota. Além disso, acrescentou “eu (Pausa) acredito (Pausa) que as novas pedagogias (Pausa) são (Pausa) propícias à inclusão das crianças. A todas elas (Pausa) sejam elas da educação especial, sejam elas da etnia cigana, sejam elas de nível social elevado e, portanto, acredito que é na diversidade que se faz a inclusão e se prepara as crianças para viver em sociedade.” (E1).

Nesta linha de pensamento, a educadora titular referiu, “este jardim de infância está incluído num projeto (...) que é fazer com que os de etnia cigana saiam do jardim de infância e entrem no 1.º Ciclo adaptados e com vontade. (Pausa). Porque aquilo que acontecia antes de eu vir para cá (Pausa) ah, e pela história que me contam (Pausa) é que os meninos aqui estavam muito bem, com o jardim de infância, e depois quando chegava (Pausa) ir para o 1.º Ciclo já não queriam ir e depois acabavam por desistir e num, e num iam, não frequentavam. E, então, (Pausa) ah, arranjam uma estratégia que é dar continuidade (Pausa) à mesma pedagogia que estava a ser implementada aqui, na altura, no jardim de infância no 1.º Ciclo que é o Movimento da Escola Moderna

(Pausa) e isso fez com que as crianças ficassem com muita mais vontade.” (E2).

Deste modo, podemos averiguar, tendo como base as perspetivas subjetivas das educadoras, que a estratégia/metodologia utilizada reporta-se ao trabalho diferenciado voltado para as novas pedagogias, nomeadamente, o trabalho desenvolvido tendo como suporte os métodos do MEM, que passou a ser implementado no 1.º CEB, havendo, assim, uma efetiva continuidade entre a EPE e o 1.º CEB o que motiva as crianças, especialmente, as da comunidade cigana.

O PEA e o trabalho com crianças de etnia cigana

Reconhecendo que a população educativa do agrupamento é bastante divergente ao nível socioeconómico, académico, cultural e étnico julgámos pertinente compreender se o PEA contempla alguma dinâmica específica relativamente ao trabalho com crianças de etnia cigana.

Foi neste contexto que colocámos, às educadoras, a seguinte questão: “O projeto educativo do agrupamento contempla o trabalho a desenvolver com as crianças de etnia cigana nos diferentes níveis de ensino?”. A educadora titular referiu “Em termos de projeto educativo é de facto isso (Pausa) é a ver um, um (Pausa) um intercâmbio entre os pais, entre a família e a escola, sempre, muito estreito que é para eles não, não se sentirem abandonados e não começarem a abandonar a escola.” (E2). Por sua vez, a educadora coordenadora mencionou, “Há pelo menos essa pretensão (Pausa) depois se ela é (Pausa) ah (Pausa), concretizada na prática (Pausa) ah, só observando os resultados (Pausa) ah, mas eu sim (Pausa) eu penso (Pausa) eu acredito que sim (Pausa) ah, e quando eu cheguei aqui há vinte anos a maior parte dos pais não sabiam ler (Pausa) nem escrever (Pausa) e hoje (Pausa) eles têm tabletes, eles têm telemóveis (Pausa) eu vejo-os a comunicar no Facebook (Pausa) etc. (Pausa) E aos pais, hoje, já não é preciso ler-lhes as informações ou as autorizações que vão para casa porque os pais têm efetivamente mais literacia” (E1).

Neste sentido, conseguimos compreender que no PEA existe uma certa ambição no que concerne ao trabalho a desenvolver com as crianças de etnia cigana, sendo que, para a educadora coordenadora essa pretensão está a ser conseguida, uma vez que os pais/EE de etnia cigana já começam a ter mais literacia. Além disso, foi possível reter, através das ideias tecidas pela educadora titular, que o trabalho que tem sido desenvolvido com a comunidade cigana passa pela sua estrita colaboração com o jardim de infância e agrupamento, ou seja, no PEA existe a intenção de existir um estreito intercâmbio entre a escola e os pais/EE, para que estes não se sintam

abandonados e, portanto, não se verifiquem altos níveis de absentismo e de abandono escolar.

O Projeto Piloto de Inovação Pedagógica

O PPIP é o documento orientador do trabalho que é desenvolvido no jardim de infância em estudo, uma vez que este foi elaborado tendo como suporte as especificidades da comunidade educativa. Deste modo, considerámos relevante perceber se este apresenta os intervenientes e o seu papel na elaboração do projeto. Neste sentido, colocámos a seguinte questão: “O projeto educativo da instituição apresenta os intervenientes (pais, mediador) e o seu papel na elaboração do projeto?”.

A educadora coordenadora esteve presente no processo de elaboração do PPIP e, por isso, esclareceu-nos com as suas palavras que, passamos a citar, “Eu, eu participei junto com o grupo de pais que estavam (Pausa) que foram eles os verdadeiros autores (Pausa) ah, do programa, mas (Pausa) do projeto, mas o projeto surge (Pausa) ah, depois de já a ver (Pausa) ah, uma escola que não era tradicional onde, o MEM já existia e, portanto, esse grupo de crianças que não são de etnia cigana e que são pais (Pausa) ah, direi (Pausa) bem informados sobre as pedagogias e, e sobre (Pausa) alguns eram professores, psicólogos, etc. (Pausa) ah, ah, queriam uma escola alternativa para os seus filhos (Pausa) que fosse uma alternativa à escola tradicional (Pausa). E o projeto surge dessa necessidade (Pausa) é claro que (Pausa) ah, esse grupo de pais sabia (Pausa) que nessa escola os filhos deles iam estar em conjunto com (Pausa) ah, crianças de etnia cigana (Pausa), mas como os pais já estavam habituados a que isso acontecesse no jardim de infância (Pausa) e isso não era problema, portanto, eles não se importaram de avançar com o projeto (Pausa) sabendo que isso, também, ia continuar a acontecer (Pausa) no 1.º Ciclo.” (E1).

Além disso, a educadora titular elucidou-nos que o PPIP apresenta os intervenientes e o seu papel na elaboração do projeto sendo que, “(...) os pais têm sempre uma palavra a dizer, não é?! (Pausa). Entre os, os docentes e não docentes, toda a comunidade educativa tem que participar nesse (Pausa), nessas propostas de atividades para o projeto educativo.” (E2).

Em suma, o PPIP foi criado por um grupo de pais/EE que queriam uma escola alternativa para os/as seus/suas educandos/as e, portanto, o projeto surge da necessidade de não existirem, no concelho, alternativas à escola dita tradicional. Importa, ainda, destacar que neste projeto toda a comunidade educativa tem um papel importante e definido.

A integração das crianças no jardim de infância: Processo de adaptação das crianças ao jardim de infância

A adaptação das crianças ao jardim de infância

A integração das crianças no jardim de infância é um dos aspetos que nos propusemos a estudar. Assim, reconhecendo que as educadoras são figuras centrais em todo o processo de adaptação das crianças ao jardim de infância, uma vez que auxiliam tanto as crianças como os pais/EE, consideramos relevante compreender a sua perspetiva acerca de como este processo de adaptação tem decorrido em relação às crianças ciganas e, também, às não ciganas. Foi neste contexto que colocámos a seguinte questão: “Na sua perspetiva como tem decorrido a adaptação das crianças ciganas ao jardim de infância? E a adaptação das crianças não ciganas?”.

Para a educadora titular, entre pares “Eles não conseguem ver a diferença entre (Pausa) os ciganos e os não ciganos” (E2). No entanto, “Nós na perspetiva do adulto e, e (Pausa), e profissionais que somos notamos claro (Pausa), claramente (Pausa) muita, muita diferença. Ah (Pausa), eles não têm (Pausa) ah, não são puxados, como a gente costuma dizer, em casa (Pausa) ah, têm, têm interesses completamente diferentes dos meninos que não são de etnia” (E2). Seguindo esta linha de pensamento, a educadora titular reconheceu que “(...) o grande problema dos de etnia cigana é que os pais não têm uma, uma (Pausa), uma ideia da escola como algo muito importante para os filhos, não é?! (Pausa) Então, se por acaso, há uma noite, um dia que se deitam mais tarde no dia seguinte já não trazem os filhos (Pausa) apesar de termos aqui crianças que choram e dizem que querem vir para a escola, mas os pais não trazem (Pausa) e acredito que sim (Pausa) e isto é que faz com que a adaptação deles seja muito difícil porque como eles faltam muito, ao longo do ano letivo, eles estão sempre a recomeçar e isso dificulta muito o nosso trabalho, dificulta muito a adaptação deles (Pausa) aí está (Pausa). E até mesmo todo o funcionamento aqui da escola (Pausa) o dia-a-dia.” (E2).

Além disso, a educadora titular referiu “(...) a nossa preocupação (Pausa) é fazer com que todos se sintam bem dentro (Pausa) das, das, das características de cada um, não é?! (Pausa) E das, das limitações de cada um. Temos, também, meninos com, com Necessidades Educativas Especiais e nós tentamos fazer com que todos estejam aqui integrados e sejam todos iguais.” (E2).

Neste âmbito, a educadora coordenadora mencionou que a adaptação das crianças, de um modo geral, correu bem. A par disso, referiu “(...) ah, as crianças

(Pausa) não são segregadoras (Pausa), mas as crianças, também, são muito autênticas e, portanto, as crianças, também, se juntam ou se agrupam (Pausa) consoante os seus interesses (Pausa) e o feedback que têm uns dos outros (Pausa). Ah, (Pausa) a integração das crianças, também, não acontece espontaneamente (Pausa) é necessário que o educador (Pausa) ah, esteja atento para dinamizar essa inclusão, a integração em colaboração com as famílias (Pausa) com as assistentes operacionais, com as estagiárias, com (Pausa) para que toda a gente esteja atenta e para que isso aconteça.” (E1).

No que se reporta à integração das crianças, considerámos, também, relevante questionar as educadoras acerca dos traços específicos que contribuíram para um melhor processo de adaptação/integração. Deste modo, colocámos a questão: “Quais foram as facilidades ou traços específicos das crianças ciganas que mais contribuíram para a sua integração? E em relação às crianças não ciganas?”.

Relativamente às crianças ciganas a educadora titular referiu “Eles são muito comunicativos e (Pausa), e isso facilitou bastante.” (E2). No que concerne às crianças não ciganas a educadora titular mencionou “sem ser de etnia (Pausa) ah (Pausa), não sei (Pausa) a educação que eles têm, também, não é?! (Pausa). As regras (Pausa) isso foi algo facilitador.” (E2). Seguindo esta linha de pensamento, a educadora coordenadora reconheceu que “Uma das diferenças é que (Pausa) as crianças que não são de etnia cigana os pais (Pausa) têm obrigatoriamente de se levantar de manhã (Pausa) porque vão trabalhar (Pausa) e a escola é uma necessidade (Pausa), têm que vir pôr os seus filhos à escola porque eles têm que ir trabalhar. Na comunidade cigana (Pausa) a maior parte (Pausa) não têm trabalho, não têm emprego (Pausa), não têm essa obrigação (Pausa). Então, têm um tipo de vida (Pausa) que às vezes não é compatível com os horários da escola” (E1). Por último, referiu que um fator, característico das crianças, que fornece confiança às famílias, nomeadamente, às famílias ciganas, é a vontade e o gosto que demonstram em relação ao jardim de infância.

De modo a aprofundarmos os nossos conhecimentos relativamente às diferenças que as educadoras apontam entre as crianças ciganas e as crianças não ciganas, em termos comportamentais colocámos a seguinte questão: “Como caracteriza o comportamento das crianças de etnia cigana? E o comportamento das crianças não ciganas?”. À referida questão, a educadora coordenadora respondeu “os traços específicos que eu reconheço (Pausa) são o facto de não virem por sistema à escola e, portanto, temos que os reintegrar (Pausa). E se a criança vem hoje e só vem daqui a

oito dias (Pausa). O que se passou durante esses oito dias na escola a criança perdeu e, portanto, a criança não sabe do que estamos a falar (Pausa), quando estamos a falar de uma visita ao Largo da Igreja ou uma coisa qualquer (Pausa) e a criança tá mais desfasada (Pausa) porque não vem (Pausa) sistematicamente (Pausa). Se vier, sistematicamente, não há qualquer diferença.” (E1).

A educadora titular reconheceu que em termos de comportamento, as crianças ciganas têm muita dificuldade em integrarem as regras e cumprirem as regras, aludindo às suas palavras, “Eles acham que (Pausa) como não há se calhar regras em casa (Pausa) eles aqui, também, têm alguma dificuldade em se integrarem nas regras e, e cumprirem essas regras” (E2). Por sua vez, a educadora titular referiu que esta é uma das características positivas que caracteriza o comportamento das crianças não ciganas, ou seja, o comportamento das crianças não ciganas é pautado por regras e normas específicas.

Neste ponto, julgámos, ainda, pertinente conhecer as maiores e menores dificuldades demonstradas pelas crianças ciganas e pelas crianças não ciganas nas diversas atividades dinamizadas no jardim de infância. Considerámos que esta informação nos permitiria conhecer melhor as características das crianças.

No que respeita às crianças ciganas, conseguimos apurar que as maiores dificuldades se concentram ao nível da literacia e do conhecimento do mundo. Além disso, conseguimos perspetivar que têm mais facilidades ao nível da comunicação e um maior desenvolvimento motor, citando as palavras da educadora titular “Há muita falta de literacia da parte deles, não é?! (Pausa) E, por exemplo, o, o, a escrita, psicomotricidade (Pausa), o pegar num lápis é uma grande dificuldade (Pausa). Em fazer o corpo humano é uma grande dificuldade, eles não têm estímulos nesse sentido (Pausa). Fazer uma representação gráfica não acontece (Pausa). Ah, e nem são incentivados a isso e acham que se calhar não é importante incentivar a criança pra isso (Pausa) e aí nota-se bastante. São muito bons ao nível da oralidade (Pausa). E eu acho que é (Pausa) são fáceis e comunicar (Pausa), essa parte eu acho que está bastante estimulada neles, mas toda, todo um conhecimento do, do que é o mundo, a cultura, a parte das ciências é tudo o que lhes passa ao lado, tudo o que lhes passa ao lado” (E2). Importa, ainda, destacar as palavras da educadora coordenadora, “Eu já identifiquei (Pausa) grupos de crianças de etnia cigana com um desenvolvimento motor superior às crianças que vivem confinadas a apartamentos (Pausa) e, e (Pausa) a jogar à bola ou andar de bicicleta (Pausa) ou (Pausa) a saltar ou a fazer um salto em profundidade (Pausa). As crianças de etnia (Pausa) estão mais seguras e estão mais à vontade

(Pausa) enquanto, que as outras estavam mais medrosas, não é?! (Pausa). Mas como referi atrás, por exemplo (Pausa), para a capacidade de ouvir histórias (Pausa), de concentrar a atenção (Pausa) e descodificar (Pausa) algum (Pausa) vocabulário (Pausa) as crianças de etnia cigana revelam mais dificuldades.” (E1).

Relativamente às crianças não ciganas, conseguimos reter que têm mais facilidades ao nível da literacia, uma vez que “hoje em dia (Pausa) ah, nas comunidades não cigana (Pausa) os pais estimulam muito em termos cognitivos (Pausa) as crianças, não é?! (Pausa) E, portanto, (Pausa) ah, muitas crianças, agora, no jardim de infância aparecem (Pausa) a saber ler, a identificar números, a reconhecer os símbolos de todas as marcas de carros” (E1). No que diz respeito às dificuldades as educadoras destacaram, contrariamente às crianças ciganas, as aptidões motoras.

Por último, procurámos compreender o papel das educadoras no combate às dificuldades evidenciadas pelas crianças. Neste âmbito, colocámos a questão “Como tem auxiliado as crianças a ultrapassar as dificuldades evidenciadas nas atividades/aprendizagens anteriormente referidas?”. A educadora titular referiu-se às particularidades do modelo adotado, afirmando que “O Movimento da Escola Moderna ajuda-os, nesse sentido, é ao comunicarem, dizerem aquilo que eles fizeram, todo o grupo toma consciência da dificuldade da criança e tenta ajudar essa criança a colmatar” (E2). Seguindo esta linha de pensamento, a educadora coordenadora, também, fez referência ao modelo e às novas pedagogias bem como, às suas estratégias de trabalho como o intervir individualmente ou em pequenos grupos ao nível do desenvolvimento proximal das crianças.

Neste sentido, compreendemos que a adaptação e integração das crianças ciganas não é propriamente igual à adaptação das crianças não ciganas, uma vez que estas faltam muito menos e, portanto, não estão em constante processo de readaptação ao espaço educativo e, também, aos/às colegas, educadoras e assistentes operacionais. Além disso, foi possível reter que a adaptação das crianças não é um processo que ocorre de modo espontâneo sendo que, o/a educador/a tem que estar atento/a e dinamizar essa integração em estreita colaboração com a comunidade educativa. Seguindo esta linha de pensamento, apreendemos que as crianças ciganas apresentam boas competências orais que facilitam a sua adaptação e integração, mas não frequentam o jardim de infância com regularidade e apresentam baixos níveis de literacia e conhecimento do mundo o que não favorece o seu desenvolvimento. Por sua vez, as crianças não ciganas apresentam altos níveis de literacia porque são estimulados em casa em termos cognitivos, mas não têm as competências motoras

desenvolvidas como os/as meninos/as de etnia cigana. No que concerne ao colmatar das dificuldades apresentadas pelas crianças, foi possível reter que o modelo adotado é um dos motores que facilita o trabalho desenvolvido pelas educadoras, uma vez que as dificuldades são suprimidas em conjunto, ou seja, com a ajuda das educadoras, mas também com o auxílio dos/as colegas.

As dificuldades das crianças ao entrarem no jardim de infância

Um processo de adaptação e/ou integração é sempre marcado por dificuldades que derivam, essencialmente, das características específicas das pessoas. Neste caso, em especial, considerámos relevante compreender se as dificuldades das crianças não ciganas eram as mesmas que as crianças ciganas. Neste sentido, questionámos as educadoras acerca das maiores dificuldades que as crianças ciganas encontraram, em geral, ao chegar ao jardim de infância e, também, sobre os obstáculos que as crianças não ciganas encontraram.

A educadora titular confessou-nos que as crianças de etnia cigana demonstram uma grande falta de estimulação em casa e, por isso, o jardim de infância “é todo um mundo novo para eles (Pausa). É o mundo das letras, das histórias, dos números (Pausa) que eles não estão habituados.” (E2). Seguindo esta linha de pensamento, referiu que uma das suas grandes dificuldades “é a rotina, o saber que têm que estar sentados (...) saber que há horas para tudo, respeitar uma Agenda Semanal. É entrarem na rotina, assim, que eles entram na rotina do jardim de infância através da Agenda Semanal isso dá-lhes tranquilidade (Pausa), eles chegam ali (Pausa) vão muitas vezes à Agenda Semanal ver o que é que se vai fazer.” (E2). Para a educadora coordenadora, as maiores dificuldades das crianças ciganas concentram-se ao nível da literacia sendo que, também, fez referência ao absentismo.

No que concerne às crianças não ciganas, as educadoras não apontaram dificuldades particulares ao nível da adaptação e integração. Deste modo, foi possível constatar que ao entrarem no jardim de infância, são as crianças de etnia que sentem mais dificuldades. As educadoras atribuem essas dificuldades, nomeadamente, à falta de estimulação e literacia.

A assiduidade das crianças

O processo de adaptação/integração das crianças está intimamente relacionado com a frequência regular do jardim de infância, uma vez que se as crianças faltarem muito acabam por se encontrar em permanente processo de integração, ou seja,

chegam ao final do ano sem se sentirem efetivamente adaptados ao espaço educativo, aos pares e à equipa educativa. Neste âmbito considerámos relevante questionar as educadoras acerca da assiduidade das crianças.

Através das respostas foi possível verificar que as crianças de etnia cigana faltam em grande escala, o que compromete o seu processo de integração, uma vez que quando voltam ao jardim de infância entram num processo de readaptação, como já referido em momentos anteriores. Nas palavras da educadora coordenadora, “claramente, as crianças de etnia cigana fazem mais absentismo à escola (Pausa). Ah, as mães e as famílias estão todas juntas (Pausa) protegem, são muito protetores dos seus filhos (Pausa) eles próprios têm saudades deles, de os deixar para vir para a escola. E acham que eles é que tomam melhor conta deles e que debaixo daquele núcleo familiar é que eles estão bem” (E1).

Relativamente às crianças não ciganas, a educadora titular referiu que “Os outros, sem ser de etnia, geralmente não faltam (Pausa). E nota-se a diferença, chega mais ou menos no meio do ano (Pausa) a criança que está sempre a faltar (Pausa). Os outros (Pausa) porque vêm sempre já estão num nível, já estão muito mais autónomos já (Pausa), já são capaz de saber o que é preciso (Pausa) o que em cada área podem trabalhar, quais são os materiais existentes e os outros não (Pausa). Os outros estão sempre numa (Pausa) reaprendizagem” (E2).

Deste modo, podemos concluir que o maior problema no processo de integração/adaptação é a falta de assiduidade das crianças, citando as palavras da educadora titular, “esse é o grande problema dos de etnia porque faltam imenso e sempre que regressam estão a (Pausa) num recomeço (Pausa) constante.” (E2).

A participação dos pais/EE no processo de adaptação/integração das crianças

Os pais/EE enquanto elementos-chave da educação de uma criança devem acompanhar a sua vida educativa participando de modo ativo em todos os processos que façam parte do seu desenvolvimento. Nesta linha de pensamento, considerámos relevante compreender qual é a perspetiva das educadoras acerca da participação dos pais/ EE no processo de adaptação das crianças.

Neste campo de ação, confrontámos as educadoras com a seguinte questão: “Qual o papel que os pais/Encarregados de Educação devem desempenhar no jardim de infância? Considera que devem ter uma participação ativa no processo de integração dos/as seus/suas filhos/as?”. As respostas convergiram para a participação ativa dos pais/EE em todos os processos que envolvem os/as seus/suas educandos/as.

Referindo as palavras da educadora coordenadora, “Se (Pausa) o pai bombeiro vem e traz os seus recursos e a sua sabedoria (Pausa) pro grupo (Pausa) isso é uma mais-valia (...) E isso traz um outro olhar sobre a escola (Pausa) porque as famílias, assim, elas sentem-se parte da escola (Pausa). E quando (Pausa) ou quando nós temos uma atitude de afastamento (Pausa) ah (Pausa) é diferente porque (Pausa) a atitude dos pais, também, é diferente (Pausa). Ah, aumenta a confiança na escola (Pausa) melhora a qualidade da interação, melhora a iniciativa dos pais, melhora a cooperação (Pausa) ah, melhora a interação dos pais para perceberem se falta alguma coisa na escola e ajuda. Para que o professor (Pausa), também, é uma mais-valia.” (E1).

Por último, quisemos saber se as educadoras tinham recorrido à ajuda dos pais/EE durante o processo de integração das crianças e, por isso, colocámos a questão: “Procurou a ajuda dos pais/Encarregados de Educação durante o processo de integração das crianças?”. Ambas as respostas foram positivas, citando as palavras da educadora coordenadora “Sim (Pausa) sim, sim (Pausa) e (Pausa) ah (Pausa), ah, só tenho a agradecer (Pausa) ah, e a reconhecer (Pausa) a aceitação que os pais fazem (Pausa) ah, das crianças (Pausa) não só das crianças de etnia cigana (Pausa) como de algumas crianças com Necessidades Específicas (Pausa). Ah, e isso não tem sido um problema (Pausa) os pais não têm levantado problemas (Pausa) e (Pausa) bem pelo contrário, já tivemos a cooperação com essas crianças (Pausa), com os pais.” (E1). Além disso, a educadora titular acrescentou “(...) temos alguns meninos que têm problemas na adaptação, não é?! (Pausa). Porque estão muito ligados aos pais e é como eu digo nós sempre abrimos as portas e, se for preciso, os pais ficam um bocadinho com eles aqui dentro (Pausa) e, e podem vir buscá-los para almoçar (Pausa). Ah (Pausa), e para que toda a adaptação seja faseada e não seja tão brusca pra, pras crianças porque há crianças que sentem muito (Pausa) essa transição de casa pra escola.” (E2).

Em síntese, foi possível compreender que os pais/EE no jardim de infância em estudo são convidados a participar em todos os processos que têm a ver com o desenvolvimento do/a seu/sua educando/a, sendo que existe uma grande abertura por parte das educadoras para que tanto as crianças como os pais/EE se sintam bem e integrados em todas as dinâmicas.

Práticas pedagógicas que potenciam a participação dos pais/EE

Para as educadoras, o facto de os pais/EE terem participado na elaboração do PPIP tem contribuído para a efetiva integração dos/as seus/suas filhos/as, uma vez que

os pais/EE, principalmente os de etnia cigana sentem-se mais seguros e confiantes no jardim de infância e na equipa educativa. Além disso, a educadora titular reconheceu que a abertura que o jardim de infância fornece aos pais/EE fomenta a sua participação e consequente integração.

No que concerne às práticas pedagógicas e/ou estratégias que são mobilizadas e potenciam a participação dos pais/EE, a educadora titular referiu “As estratégias é, é na Agenda Semanal estar sempre contemplado alguma coisa relacionado com os pais (Pausa). Claro que, agora, por causa do covid, isso não pode ser (Pausa). Fazer com que os pais (Pausa) participem nas reuniões e, e participar nas reuniões é vir à escola pegar nos trabalhos das crianças e verem o que é que elas fazem (Pausa). É fazer com que os pais, também, eles proporcionem (Pausa) ah, ah (Pausa), proporcionem que as crianças tragam coisas” (E2).

Deste modo, foi possível reter que as práticas pedagógicas que têm potenciado a participação dos pais/EE convergem para a partilha de conhecimentos e poderes entre os pais/EE e o jardim de infância, ou seja, as estratégias passam pela abertura de portas do jardim de infância a todos os saberes que os pais/EE têm para partilhar.

A integração das crianças no jardim de infância: Medidas educativas, dispositivos pedagógicos e fatores potenciadores de inclusão na EPE

Medidas educativas potenciadoras da inclusão na EPE

No que concerne às medidas potenciadoras da inclusão das crianças em contexto de EPE, as educadoras fizeram referência ao modelo adotado pelo jardim de infância. A educadora titular mencionou “Eu acho que é o dia-a-dia (Pausa), eu acho que é o respeito e, mais uma vez, eu vou falar do Movimento da Escola Moderna está sempre a incentivar essa parte que é o respeito entre os pares (Pausa). É, é o, a regulação entre eles (Pausa) e eu penso que é isso.” (E2).

Neste sentido, a educadora coordenadora referiu que as medidas educativas direcionadas para a inclusão em contexto de EPE estavam relacionadas com O modelo democrático do jardim de infância onde, as crianças têm voz ativa, onde as opiniões, interesses, desejos, apetências e motivações das crianças são tidas em consideração.

Em suma, podemos aferir que as medidas educativas adotadas pelo jardim de infância em estudo estão relacionadas com o modelo, que é um modelo democrático onde, as crianças têm voz ativa, ou seja, onde as suas opiniões, interesses, desejos, apetências e motivações são tidas em consideração. Por outras palavras, as medidas

educativas adotadas são medidas que fazem com que as crianças se sintam valorizadas e com papéis definidos no seio do grupo, o que potencia a sua integração.

Dispositivos pedagógicos e fatores potenciadores da inclusão na EPE

Quando questionámos as educadoras em relação aos dispositivos pedagógicos e fatores potenciadores da inclusão das crianças em contexto de EPE, ambas fizeram, novamente, referência ao MEM, enquanto modelo pedagógico adotado pelo jardim de infância.

Ao nível dos dispositivos pedagógicos, as educadoras identificaram os quadros de regulação como bons exemplos. Segundo as palavras da educadora coordenadora, os quadros de regulação “são facilitadores da autonomia e da inclusão em grupo” (E1). Seguindo esta linha de pensamento, referiu, ainda, que os dispositivos pedagógicos adotados seguem “o princípio democrático em que todos têm direito a votar as suas ideias, as suas opiniões” (E1). No que concerne aos principais fatores que têm potenciado a inclusão das crianças no jardim de infância, as educadoras, também, se referiram aos pressupostos defendidos pelo MEM. Citando as palavras da educadora coordenadora “eu acho que é a aceitação de todos e aceitação (Pausa) entre pares” (E1).

Deste modo, compreendemos que os dispositivos pedagógicos e os fatores potenciadores da inclusão das crianças em contexto de EPE estão relacionados com os pressupostos do MEM, uma vez que na sua base estão os valores do respeito, aceitação e valorização das diferenças.

Gestão das diferentes culturas no currículo: Gestão curricular perante diferentes culturas

A abordagem à história e à cultura cigana

A partilha das vivências das crianças só é possível através de uma boa gestão curricular por parte do/a educador/a. Deste modo, considerámos relevante compreender como se processa a dinâmica da gestão curricular das educadoras perante as diferentes culturas/etnias que coabitam no espaço educativo do jardim de infância.

Neste âmbito, em primeiro lugar, questionámos as educadoras sobre a pertinência da partilha das culturas/etnias das crianças. Ambas responderam que a partilha de particularidades das culturas/etnias das crianças era uma mais-valia, citando as palavras da educadora coordenadora “é bom para a aceitação das crianças (Pausa).

Eu já tive crianças, alunos, aqui no jardim que já foram para o 1.º Ciclo, que já estão no Secundário (Pausa) e olham para a escola e para a comunidade cigana com outros olhos porque (Pausa) porque conhecem (Pausa) porque nunca tiveram problemas com isso, não é?! (Pausa). Sabem lidar com isso naturalmente.” (E1).

Seguindo esta linha de pensamento, colocámos a seguinte questão: “Nas atividades que dinamiza costuma abordar questões relacionadas com a história e cultura das crianças de etnia cigana? Como realiza essa abordagem?”. As educadoras responderam que em algumas situações, de uma forma muito natural, abordavam, questões relacionadas com a história e cultura das crianças de etnia cigana. A educadora coordenadora referiu que existem no jardim de infância materiais específicos da história do menino cigano e do dia da comunidade cigana para explicam às crianças as tradições e costumes desta comunidade. A educadora titular acrescentou que “principalmente, na parte da dança e da, da música eu incentivo muito as crianças a mostrarem como é que elas fazem, como é que são as canções (Pausa). Ah (Pausa), eles falam que vão muitas vezes (Pausa) que fazem uma fogueira, à noite, e estão à volta e eu questiono, “Mas o que é que vocês fazem?” (Pausa) e eles vão contando. Isso é uma partilha (Pausa) importante” (E2).

Deste modo, foi possível apurar que as educadoras não forçam a partilha de vivências, ou seja, não impõe às crianças a partilha de tradições e costumes da sua cultura/etnia sendo que, quando desenvolvem atividades relacionadas com a história e cultura das crianças de etnia cigana fazem-no de uma forma muito natural recorrendo a recursos didáticos específicos e, também, aos conhecimentos e experiências das próprias crianças ciganas que mostram e contam aos/às restantes colegas como fazem, como dançam, como cantam, etc.

A gestão dos ritmos e estilos de aprendizagem das crianças

A gestão curricular que o/a educador/a necessita de realizar para que as crianças consigam desenvolver as competências e aprendizagens essenciais encontra-se intimamente relacionada com os ritmos e estilos de aprendizagem das crianças. Assim, considerámos importante, por um lado, compreender se as crianças não ciganas apresentam ritmos e estilos de aprendizagem diferentes das crianças ciganas e, por outro, como é que as educadoras fazem a gestão dessas diferenças para que todas as crianças tenham um desenvolvimento harmonioso e equilibrado.

Neste sentido, colocámos a seguinte questão: “As crianças de etnia cigana têm ritmos e estilos de aprendizagem próprios diferentes dos restantes colegas? Como é

que gere essa situação?”. As respostas foram divergentes sendo que, a educadora coordenadora referiu que os estilos de aprendizagem não eram diferentes e a educadora titular mencionou que o facto de as crianças ciganas faltarem muito e não serem estimulados em casa influenciava os seus estilos e ritmos de aprendizagem.

Neste encadeamento, perguntámos, também, às educadoras se as crianças ciganas realizam atividades diferenciadas dos/as restantes colegas. A resposta foi não, ambas as educadoras referiram que as atividades são iguais, sendo que, às vezes, tal como ocorre com as crianças não ciganas, nos primeiros anos, é necessário “estimular mais essas crianças a um nível mais básico” (E1).

A educadora titular referiu, ainda, que para ultrapassar essas diferenças tenta “falar com os pais (Pausa) influenciá-los (...) influenciar os pais (Pausa) é uma conversa com os pais, mas é preciso, também, ter-se cuidado, não é?! (Pausa) E, e, e saber falar sem ofensas (Pausa), saber dizer que eles são muito importantes e que as crianças (Pausa). E que é muito importante a escola para as crianças porque os (Pausa), os pais de etnia têm uma proteção muito grande em relação aos filhos (Pausa). E é engraçado porque é um contrassenso porque eles não dão conta que o facto de não mandarem as crianças é um desleixo da parte deles” (E2).

Resumindo, foi possível reter que os ritmos e estilos de aprendizagem das crianças ciganas e não ciganas, para a educadora titular, são diferentes sendo que, essa diferença é sentida devido à falta de estimulação em casa e ao seu absentismo. Neste âmbito, as educadoras para colmatarem tais diferenças procuram estimular em maior escala as crianças ciganas em contexto de jardim de infância e conversar com os pais/EE no sentido de estes compreenderem que o jardim de infância é muito importante para o desenvolvimento das crianças.

A cooperação e colaboração na SA

A cooperação e colaboração na SA fornecem-nos informações importantes acerca de como é que os pares interagem entre si, o que nos permite compreender se as crianças ciganas se sentem bem e integradas.

Neste contexto, considerámos relevante colocar às educadoras a seguinte questão: “Existe cooperação e colaboração na sala de atividades entre as crianças de diferentes culturas? Como se estabelecem essas relações?”. Ambas as educadoras responderam que existe uma boa cooperação e colaboram na SA entre pares. Citando as palavras da educadora coordenadora, “As crianças (Pausa) não são (Pausa), não são segregadoras (Pausa) as crianças (Pausa) gostam de ajudar e (Pausa) às vezes,

ah (Pausa), se tiverem (Pausa). Ah, as crianças reagem muito naturalmente com os pares, não fazem diferença.” (E1).

A educadora titular referiu, “eu acho que é mesmo isso através de toda a rotina que é estabelecida aqui na escola (Pausa) proporciona esse tipo de coisas, não é?! (Pausa). Até mesmo o, o, as tarefas que eles desempenham é sempre (Pausa) dois a dois e, e é claro que nós não costumamos colocar dois de etnia” (E2). Por último, reconheceu que para promover relações de cooperação entre diferentes culturas socorre-se dos pressupostos do MEM, nas suas palavras, “eu acho que (Pausa) mais uma vez vou falar do Movimento porque tem tudo a ver, não é?! (Pausa). É mesmo isso (Pausa). É, é o trazer pra escola aquilo que se faz em casa através dos relatos das crianças, através da nossa Agenda (Pausa). Fazer com que os pais venham à escola e (Pausa) penso que é nesse sentido.” (E2).

Deste modo, foi possível averiguar que as crianças não são segregadoras e, por isso, não veem diferenças entre os pares, o que leva a que exista uma boa cooperação e colaboração na SA entre as crianças de diferentes culturas/etnias.

A relação entre pares no jardim de infância: Interações entre crianças ciganas e não ciganas

Relações entre pares

A relação que se estabelece entre as crianças ciganas e não ciganas no jardim de infância em estudo, também nos fornece informações importantes ao nível da sua integração/adaptação e de todos os aspetos que fomentam a coexistência de várias culturas/etnias no mesmo espaço educativo. Neste intuito, considerámos importante questionar as educadoras acerca da relação que se estabelece entre crianças não ciganas e ciganas e de como foi evoluindo ao longo o ano letivo.

No início, as educadoras começaram por referir que as crianças, nomeadamente, as ciganas como costumam ir para o jardim de infância com um/a primo/a ou irmão/ã fecham-se um pouco mais, uma vez que brincam e trabalham mais com os pares que conhecem do seu meio familiar. Para a educadora titular essa junção “tem mais a ver com, com (Pausa) eles se identificarem (...) identificam-se muito com as crianças que fazem a mesma coisa que eles” (E2). No seguimento das suas explicações, ambas referiam a importância do MEM para que essa separação seja colmatada, citando as palavras da educadora coordenadora “O modelo de ensino (Pausa) acaba por os misturar (Pausa) e, portanto, eles depois acabam por participar

em grupos e tarefas e brincar (Pausa) e todos partilham.” (E1).

Deste modo, à medida que o ano foi avançando, a interação entre pares foi evoluindo. No entanto, tal como nos elucidou a educadora titular as crianças ciganas “faltam muito” (E2) e, por isso “Quando eles voltam têm sempre aquela tendência (Pausa), depois começa a ficar melhor, mas, entretanto, faltam (Pausa) quando vêm outra vez a necessidade de se agregarem (Pausa) e é isso.” (E2). Importa, ainda, destacar que as educadoras reconheceram que a interação entre crianças ciganas e não ciganas é muito natural, uma vez que as crianças não veem diferenças.

Em súmula, no início, as crianças ciganas, tal como algumas não ciganas, têm algumas dificuldades na interação com os pares, porque acabam por trabalhar e brincar com as crianças que conhecem. No entanto, à medida que as semanas vão passando as crianças começam-se a conhecer, devido às dinâmicas que são promovidas pelas estratégias e metodologias características do MEM, e acabam por brincar e trabalhar todas juntas de forma muito natural.

Resolução de conflitos entre pares

Os conflitos entre pares provocam nas crianças turbilhões de emoções que nem sempre são bem geridos. Como no jardim de infância em estudo existem crianças com culturas/etnias diversas e, por isso formas de estar, pensar e agir diferentes considerámos relevante compreender se existe um maior número de conflitos entre as crianças não ciganas e as ciganas e, também, como são resolvidos esses conflitos.

A partir das informações fornecidas pelas educadoras, foi possível compreender que não existem conflitos entre as crianças “pelo facto de uns serem ciganos e os outros não ciganos” (E1). Além disso, a educadora titular declarou-nos que reparou numa coisa interessante que se cinge ao facto de as crianças de etnia se segregarem entre elas e menosprezarem os/as colegas da mesma cultura/etnia, referindo que “eles estão sempre (Pausa) “Ai ela não consegue fazer isso” (Pausa) a menosprezar o colega.” (E2).

Por último, as educadoras referiram que os conflitos são resolvidos, tal como previsto no MEM, através das reuniões de conselho alargado, às sextas-feiras, à tarde, onde, as crianças em conjunto com as educadoras leem o diário, nomeadamente, a coluna do “Não gostamos”.

Deste modo, conseguimos aferir que os conflitos entre pares não se desenvolvem devido ao facto de existirem no jardim de infância crianças ciganas e crianças não ciganas. Além disso, retivemos, segundo as palavras da educadora titular,

que as crianças ciganas são mais conflituosas entre elas do que com as crianças não ciganas e que todos os conflitos são resolvidos nas reuniões de conselho.

A relação educadora-família: Estratégias, mecanismos e atitudes promotoras da participação das famílias

Relação jardim de infância -famílias

A equipa educativa, nomeadamente, as educadoras, e as famílias devem trabalhar lado a lado para o mesmo fim, o desenvolvimento harmonioso e equilibrado das crianças. Para tal, é necessário que os pais/EE comuniquem e colaborem com as educadoras e vice-versa. Neste sentido, julgámos pertinente conhecer a relação que se estabelece entre as famílias e o jardim de infância.

A este nível conseguimos apurar que as educadoras consideram que os pais/EE devem ser incentivados a participar na vida educativa das crianças e, por isso, é fundamental “procurar que eles tenham (Pausa) a maior colaboração possível (Pausa) informando, envolvendo (Pausa) por aí.” (E1).

Neste intuito, questionámos as educadoras acerca das atitudes que consideravam serem facilitadoras ao nível da relação com as famílias ciganas e não ciganas. Para a educadora coordenadora, a relação com as famílias ciganas e não ciganas deve ser pautada pela autenticidade e verdade, citando as suas palavras “aquilo que eu considero é (Pausa), é autenticidade (Pausa) é sermos autênticos (Pausa) e verdadeiros (Pausa). E olho no olho a dizer aquilo que pensamos e o que sentimos (Pausa) ah (Pausa), eu acho que é por aí.” (E1). Por sua vez, ao nível da relação com as famílias ciganas a educadora titular referiu “Eu acho que (Pausa), eu acho que nós temos que pegar sempre no bem-estar dos filhos (Pausa) esse, esse é a parte sensível deles e, então se nós pegarmos nessa parte (Pausa) dos filhos e começarmos uma comunicação com eles (Pausa) no sentido (Pausa), “O seu filho é tão inteligente” e começar com as partes positivas (Pausa) “Muito inteligente (Pausa) ele é capaz de (Pausa), mas não vai conseguir se você não mandar para a escola” (Pausa), por exemplo, esse tipo de discurso (Pausa) para eles funciona (...) é sempre pegar no filho (Pausa), o filho para eles é, assim, algo muito importante (Pausa) eu acho que é por aí.” (E2).

A par disso, as educadoras mencionaram, ainda, algumas atitudes que devem ser evitadas para que a relação jardim de infância-famílias seja saudável, citando as palavras da educadora coordenadora “Devemos evitar (Pausa) ah, informações

contraditórias (Pausa), devemos (Pausa) evitar só falar com os pais para dizer coisas negativas dos filhos (Pausa). Ah (Pausa), devemos evitar atitudes de segregação em que temos preferências por estes ou por aqueles, em que fazemos de uma maneira para uns e de outra maneira pra outros.” (E1).

Neste sentido, conseguimos compreender que as educadoras procuram que a relação entre jardim de infância-famílias seja pautada pela partilha de ideias, aprendizagens, conhecimentos, uma vez que incentivam a participação das famílias nos diversos processos que envolvem o desenvolvimento das crianças. Além disso, retivemos que as relações devem ser caracterizadas pela autenticidade e verdade e que, nomeadamente, com as famílias ciganas devemos referir-nos em grande escala às competências e bem-estar das crianças.

A participação ativa e regular dos pais/EE na vida educativa das crianças

A participação ativa e regular dos pais/EE na vida educativa das crianças revela-nos informações importantes acerca da importância que estes atribuem à escola e à educação e, também, ao nível do bem-estar e segurança que as crianças sentem no espaço educativo, uma vez que os pais/EE ao estarem presentes tornam o jardim de infância um espaço securizante.

Deste modo, considerámos pertinente saber, mediante a ótica das educadoras, como se processava a participação dos pais/EE na vida educativa das crianças. Para a educadora coordenadora a participação ativa e regular dos pais/EE na vida educativa das crianças “depende (Pausa) de, de, de, da atitude e do (Pausa) papel do educador (Pausa). No sentido, de ter isso (Pausa) como (Pausa) intencionalidade para que aconteça.” (E1). Apesar de corroborar a educadora titular referiu que a participação das famílias ciganas não é tão ativa e regular sendo que, “a preocupação dos pais é mais física (Pausa) se eles estão bem, se eles comeram bem, se eles não estão magoados (Pausa) isso eles são muito extremosos. Agora, aquela interação para os incentivar e motivar não existe.” (E2).

Por fim, as educadoras reconheceram que a pandemia fez com que a evolução da relação jardim de infância-famílias retrocedesse um pouco, uma vez que agora não é possível dinamizar atividades onde, os pais/EE vão ao jardim de infância e há intercâmbio de conhecimentos, nem reuniões de avaliação, etc. No entanto, a educadora titular referiu que com as famílias ciganas era e continua a ser muito difícil estabelecer e manter uma relação, uma vez que “é preciso nós estarmos sempre a esforçar, a pedir, a pedir para eles (Pausa) pra virem. Eles não participam nas reuniões

de (Pausa), de avaliação, por exemplo. E é preciso estar sempre a pedir, sempre a estimular (Pausa), muitas vezes, como não aparecem, temos que fazer um contacto individual com eles, mas nós procuramos sempre que haja esse contacto.” (E2).

Neste sentido, é difícil estabelecer e manter uma relação com as famílias ciganas que promova a sua participação ativa e regular na vida educativa das crianças. Além disso, a pandemia fez com que todo o trabalho que já tinha sido desenvolvido neste âmbito, com as famílias ciganas, “fosse por água abaixo”, ou seja, houve um retrocesso e, por isso, a educadora coordenadora reconheceu “precisamos de trabalhar outra vez” (E1).

Contributos da frequência da EPE para a integração das crianças no 1.º CEB: Importância da EPE

Importância da EPE para a integração no 1.º CEB

Diversos autores defendem que as aprendizagens e competências desenvolvidas em contexto de EPE são bases importantes e fundamentais para todos os conhecimentos que são aprofundados no 1.º CEB. Sim-Sim (2010) reflete que

é da máxima importância a articulação curricular ao nível da sequência nas aprendizagens, evitando percursos descontínuos, inconsistentes e repletos de sobressaltos. É, por isso, determinante que as aprendizagens implementadas no jardim de infância sejam um processo continuado e consolidado no 1º ciclo (p.113).

Para as educadoras entrevistadas, as aprendizagens, competências, aptidões e conhecimentos desenvolvidos em contexto de EPE são contributos importantes para a integração das crianças no 1.º CEB. A educadora coordenadora a este propósito refere, “Definitivamente (Pausa), sim. Ah (Pausa), eu acho que (Pausa) a qualidade da educação pré-escolar (Pausa) influencia o percurso escolar (Pausa) e a vida, a vida do indivíduo.” (E1). Neste sentido, a educadora coordenadora referiu, ainda, que nos pais/EE das crianças ciganas que frequentam agora o jardim de infância “vê-se que há uma imagem (Pausa), lá atrás, uma imagem positiva de escola (Pausa), mesmo que na altura viessem pouco, mas alguma coisa lá ficou que eles ficam com muitas saudades.” (E1).

Em suma, as educadoras consideram que uma EPE de qualidade, onde sejam desenvolvidas aprendizagens e competências importantes, contribui para a integração das crianças no 1.º CEB.

Transição da EPE para o 1.º CEB

O processo de transição entre ciclos é complexo, o que provoca fortes emoções que as crianças e que, também, os pais/EE por vezes não sabem gerir. Neste sentido, segundo Machado (2007), é importante que haja articulação entre a EPE e o 1.º CEB, de modo a que a transição seja eficaz. Deste modo, educadores e professores do 1.º CEB devem promover atividades conjuntas, com vista a prepararem os momentos de transição. Reconhecendo, assim, a importância da articulação entre o trabalho realizado pelos educadores e professores do 1.º CEB procurámos compreender, junto das educadoras, como se processa essa relação no jardim de infância em estudo.

Para a educadora titular deve ser estabelecida uma relação muito estreita entre os educadores e os professores do 1.º CEB, “não só no início (Pausa) acho que ao longo (Pausa) ah, estar sempre a fazer atividades em comum, não é?! (Pausa). Fazermos atividades de (Pausa), com o 1.º Ciclo. Falarmos sobre, sobre as crianças (Pausa) o desenvolvimento delas, aquilo que eu costumo trabalhar com elas que é para depois quando elas pegarem nessas crianças até estarem (Pausa), saberem o que é que (Pausa), saberem o que é que nós estivemos a trabalhar para depois darem continuidade ao trabalho. “(E2). Seguindo esta linha de pensamento, a educadora coordenadora, também, referiu deve existir “muita articulação, como já está a acontecer (Pausa). Antes, durante e depois. Que é o que acontece (Pausa) que é o que felizmente tá a acontecer.” (E1).

Sintetizando, foi possível verificar que entre o jardim de infância e a escola do 1.º CEB que se encontra em análise, num estudo paralelo, existe uma grande articulação antes, durante e depois do momento de transição das crianças da EPE para o 1.º CEB. Deste modo, as educadoras e as professoras do 1.º CEB estabelecem relações de estreita colaboração e cooperação, onde partilham conhecimentos e experiências.

3.5. Apresentação e análise dos dados relativos às entrevistas dos pais/EE

Para analisarmos os dados dos pais/EE considerámos relevante apresentar as dimensões separadamente. Esta opção deveu-se ao facto de termos muita informação e, assim, conseguirmos torná-la mais inteligível e de fácil leitura. Deste modo, à medida que vamos apresentado as matrizes de categorização, por dimensões, apresentamos uma breve análise dos dados recolhidos, procurando em cada dimensão analisar as intervenções/o discurso dos pais/EE.

Assim temos as seguintes dimensões, por tabelas:

- Dimensão “Caraterização da perspectiva dos pais/EE sobre a educação” (Tabela 6);
- Dimensão “Perspetiva dos pais/EE acerca da integração das crianças e das suas vivências no jardim de infância” (Tabela 7);
- Dimensão “Opinião das famílias acerca do jardim de infância” (Tabela 8);
- Dimensão “Relação família- jardim de infância” (Tabela 9);
- Dimensão “Representações em relação ao racismo e à xenofobia” (Tabela 10);
- Dimensão “Possíveis contributos da frequência da EPE na integração no 1.º CEB” (Tabela 11);
- Dimensão “Crenças e expetativas em relação ao ensino” (Tabela 12).

Tabela 6

Dimensão “Caraterização da perspectiva dos pais/EE sobre a educação”

Categories	Subcategorias	Indicadores	NR
Razões para a inscrição das crianças na EPE		-A criança queria frequentar o jardim de infância	1
		-A socialização com os pares é importante	5
		-As crianças precisam de brincar com outras crianças	1
		-O contacto com a EPE é importante antes do 1.º CEB	1
		-Os pais/EE trabalham e as crianças necessitam de cuidados	3
		-O trabalho realizado em contexto de EPE é fundamental para o desenvolvimento das crianças	5
	Razões para a inscrição das crianças no jardim de infância em estudo		-Familiares no jardim de infância
		-Boas referências	4
		-Localização do jardim de infância	5
		-Conhecimento da equipa educativa	5
		-Metodologias/PPIP	5
		-O jardim de infância é pequeno e familiar, promove o contacto com o exterior e respeita o ritmo de aprendizagem das crianças	4
O que é importante na educação das crianças		-A experiência de ser criança	1
		-Fomentar o gosto pela aprendizagem	1
		-Educação (ser bem-educado/regras)	4
		-Princípios e valores (amor, afeto, amizade)	5
		-O bem-estar e respeito pelas crianças (estabilidade-emocional)	4
		-Aprender a conviver e respeitar as pessoas e as suas diferenças	6
Conhecimentos, valores e crenças que devem ser transmitidos às crianças	Conhecimentos	-Aprender por meio de uma experiência ativa com problemas, materiais e contextos reais	1
		-Conhecer o ciclo da vida	1
		-Aprender a utilizar a imaginação na resolução de problemas	8
		-Aprender a ser, estar, brincar, conviver, questiona e descobrir	8

Valores	-Sociais	26
	-Pessoais	6
	-Humanos	6
	-Universais	2
Crenças	-Ter orgulho e respeitar a cultura cigana	1
	-Não devemos transmitir crenças às crianças	2
Diferenças entre a educação dos rapazes e a das raparigas	-Não devem existir diferenças	11
	-Devem existir diferenças	2
Diferenças entre a cultura cigana e a cultura da sociedade maioritária	-Existem diferenças	11
	-Não existem diferenças	2
Diferenças significativas entre a cultura cigana e a cultura da sociedade maioritária	-Casamentos precoces e arrançados	2
	-As crianças ciganas são mais espontâneas	1
	-A comunidade cigana não valoriza a escola	1
	-Posição da mulher na comunidade/sociedade	2
	-A comunidade cigana apenas conhece os direitos	1
	-A comunidade cigana atua na sociedade em bando	1
	-A comunidade cigana tem uma forma muito própria de cuidar das crianças	1
	-A comunidade cigana valoriza muito a família alargada e fecha-se sobre a sua própria cultura	1
-A comunidade cigana não aceita a ordem natural das coisas (colocam-se à frente das outras pessoas)	1	
Relacionamento entre crianças ciganas e não ciganas	-Existe fora do jardim de infância	2
	-Não existe fora do jardim de infância	11
O jardim de infância e a promoção de um melhor relacionamento entre crianças ciganas e não ciganas	-O jardim de infância promove um bom relacionamento	12
	-No início o jardim de infância não queria promover um bom relacionamento porque queria separar as crianças	1
Total		180

Caracterização da perspetiva dos pais/EE sobre a educação

Razões para a inscrição das crianças na EPE

Ao nível da categoria “Razões para a inscrição das crianças na EPE” foram diversas as respostas sendo que, todas convergiram para os benefícios associados à frequência da EPE. Deste modo, é possível afirmar que, no geral, os pais/EE reconhecem que a EPE é um fator importante no desenvolvimento cognitivo, social, físico e emocional dos/as seus/suas filhos/as. De entre o rol de respostas, destacamos:

- “Porque (Pausa) acho que é (Pausa) é um bom ambiente para as crianças (Pausa) estão melhores, aprendem outras coisas que não aprendem aqui com nós.” (FC1);
- “Tendo em conta que nós trabalhos eles precisam de ficar aos cuidados (...) penso que aos três anos faz sentido a interação com as outras crianças (Pausa) as atividades que promovem, as saídas (Pausa) penso que é benéfico, por isso (Pausa) eu acho que é importante para eles” (FNC2);
- “Porque acho que é importante terem um contacto com o pré-escolar antes de iniciarem a escola (Pausa) para aprenderem e conviverem com outros meninos (Pausa) e aprenderem uma série de coisas, sobretudo, de convivência, não é?! (Pausa) regras de convivência e fomentar essa parte social.” (FNC6);
- “Não é de aprendizagem de coisas (Pausa) é de brincar, é de estar com outras crianças, é de poder fazer brincadeiras de crianças (Pausa) pra mim esse é o principal objetivo da inscrição num jardim de infância, nesta idade.” (FNC8).

Razões para a inscrição das crianças no jardim de infância em estudo

As razões que levaram os pais/EE a inscrever as crianças no jardim de infância em estudo foram variadas. A partir de uma pormenorizada análise das respostas, foi possível constatar que as famílias ciganas apontaram como razões principais, o conhecimento da equipa educativa, a localização do jardim de infância e a presença de familiares, nomeadamente, primos, no jardim de infância. Na voz de um dos pais, verificámos, o seguinte, “Ele tem os seus primos, os seus amigos todos lá (Pausa) que são aqui do Bairro (Pausa) é, é mais fácil para ele se integrar” (FC3).

Outros indicadores que foram apontados pelos pais/EE para a inscrição no jardim de infância em estudo foram as boas referências que lhes foram transmitidas acerca da instituição, a Metodologia, o PPIP e o facto de o jardim de infância ser pequeno, familiar, promover o contacto com o exterior e respeitar o ritmo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças. Nas palavras dos pais/EE:

- “Ah, portanto, eu já conhecia aquela escola (Pausa) e que aquela escola funcionava segundo o Modelo do Movimento da Escola Moderna (Pausa) e então, tendo em conta essas características (Pausa) uma escola pequenina, não é?! Um grupinho, as instalações, não é?! Várias salas e o espaço exterior (Pausa) ah, pronto e achamos que estavam, que eram as condições ideais para eles.” (FNC2);
- “Porque tinha boas indicações (Pausa) primeiro porque ouvi falar da escola ou melhor li sobre a escola (Pausa) e o projeto educativo que tinham (Pausa) diferenciado (Pausa) no, na internet eu andava à procura de uma escola com um projeto educativo

diferenciado” (FNC6);

- “Eu vou enumerar alguns que para mim são todos importantes (Pausa) como um todo. Ah, ser pequeno (Pausa) ah, ter espaço ao ar livre e ser usado, não é só tê-lo lá para amostra, também, acontece muito, portanto, ter e ser usado o espaço ao ar livre (Pausa) ah, ser dada a (Pausa) ser respeitada a criança no seu processo de crescimento, portanto, [REDACTED] eu já conhecia o trabalho há muitos anos (Pausa) tanto, também, os profissionais, as pessoas que estão com as crianças (Pausa) a forma como lidam, a forma como são educadores e contribuem para o desenvolvimento de uma criança.” (FNC8).

O que é importante na educação das crianças

Quando questionámos os pais/EE acerca do que era importante na educação das crianças, grande parte referiu, o aprender a conviver, respeitar as pessoas e as suas diferenças, o bem-estar e respeito pelas crianças, nomeadamente, através da promoção da estabilidade emocional destas, os princípios e os valores do amor, afeto e amizade bem como a educação no sentido das regras que as crianças devem conhecer e seguir para serem “bem-educadas”. Todos estes indicadores foram apontados, no geral, quer por pais/EE ciganos quer por pais/EE não ciganos.

No entanto, os pais/EE não ciganos foram mais abrangentes nas suas respostas, apontando como fatores importantes na educação das crianças, a experiência de ser criança, o fomento do gosto pela aprendizagem e o aprender por meio de uma experiência ativa com problemas, materiais e contextos reais.

Conhecimentos, valores e crenças que devem ser transmitidos às crianças

Na presente categoria foi necessário criar subcategorias para uma maior inteligibilidade dos dados. Deste modo, criámos uma subcategoria para analisar os valores que os pais/EE consideram relevantes para serem transmitidos às crianças, outra para as crenças e outra para os conhecimentos.

No que concerne à subcategoria “Conhecimentos”, os pais/EE reconheceram que os saberes mais importantes são o conhecimento do ciclo da vida, “Em termos de conhecimentos é o ciclo da vida, seja animal, seja humano, seja das plantas, seja de (Pausa) acho que isso é muito importante.” (FNC1), o aprender a utilizar a imaginação na resolução de problemas, “Eu não educo os meus filhos para a competição, mas sim para a cooperação e para a imaginação na resolução de problemas.” (FNC8), e o aprender a ser, estar, brincar, conviver, questionar e descobrir, “Agora de aprendizagens

(Pausa) eu, eu, eu dou muito valor, também, é o aprender a brincar (Pausa) e o, e à descoberta por eles (Pausa) ah, ah (Pausa), a curiosidade de saber e (Pausa) de saber por eles (Pausa) não sermos (Pausa) nós adultos a dizer “Não é assim” (Pausa) não, eu gosto que eles (Pausa) eu gosto que o Pedro (Pausa) ah, descubra por ele (Pausa) porque é que é assim (Pausa) porque é que (Pausa) como é que são as coisas (Pausa) gosto de (Pausa) investigar (Pausa) ele gosta muito de investigar, de saber (Pausa) pronto, valorizo muito isso (Pausa) que é uma das coisas que fazem em [REDACTED].” (FNC7).

Ao nível da subcategoria “Valores”, um pai da comunidade cigana referiu que enquanto membro da igreja evangélica defendia valores próprios, citando as suas palavras “Ah (Pausa), é assim (Pausa) ah (Pausa), eu sou, eu tenho valores porque (Pausa) um bocadinho (Pausa) eu sou evangélico, está a entender?! E (Pausa) então, é assim os valores (Pausa) é eu aprendo sempre ao [REDACTED] (Pausa) ah, não ser cínico, é muito importante (Pausa) não ser soberbo (Pausa) ah (Pausa), não ser (Pausa) ah, racista (Pausa) que isto é muito importante” (FC3)”. A par destes valores, os diversos pais/EE referiram muitos outros de índole social, pessoal, humana e universal sendo que os mais mencionados o respeito, a amizade, o companheirismo, a responsabilidade, a autoestima e autonomia, a liberdade e a solidariedade.

Por último, na subcategoria “Crenças”, apenas um pai da comunidade cigana frisou que transmitia ao seu filho a crença de que era cigano e tinha de se orgulhar disso, Como pudemos verificar nas suas palavras, “Ah, ele tem que saber que ele é cigano, ele vem de uma etnia cigana e tem que se orgulhar daquilo que ele é também.” (FC3). A par disto, 2 (dois) pais/EE da comunidade não cigana referiram que não devíamos transmitir crenças às crianças, como expresso nas palavras de um pai/EE, “Acho que crianças é que a gente não tem que pensar muito em passar crenças para as crianças” (FN9).

Diferenças entre a educação dos rapazes e das raparigas

Na categoria “Diferenças entre a educação dos rapazes e das raparigas”, 11 (onze) pais/EE referiram que não deveriam existir diferenças entre a educação dos rapazes e das raparigas e 2 (dois) referiram que deveriam existir diferenças. De entre as respostas dos pais/EE que referiram que não deveriam existir diferenças destacámos: “Não (Pausa) atão senão assim vamos virar cem anos atrás (Pausa) não, não pode ser assim (Pausa) uma pessoa tem que evoluir não é (Pausa), não é ir para traz.” (FC3) e “Não, nem pensar, porque somos iguais e acho que não deve a ver

diferenças.” (FNC5).

No entanto, 2 (dois) pais/EE reconheceram que existem diferenças entre os rapazes e as raparigas e que, por isso, devem existir diferenças na sua educação. Citando as palavras de um deles, “As crianças devem ser tratadas de acordo que aquilo que são (Pausa) pelo seu tamanho (Pausa) ah, porque há meninos mais pequeninos outros mais altos, há meninos que tem mais propensão para as questões motoras e outros que são mais intelectuais (Pausa) uns que são rapazes, outros que são raparigas, os meninos que têm algum grau de deficiência outros que não têm e eles têm que ser tratados de acordo com a sua base e no caso de ser menino e ser menina não é a mesma coisa (FNC4)”.

Diferenças entre a cultura cigana e a cultura da sociedade maioritária

Quando confrontámos os pais/EE acerca da existência de diferenças entre a cultura cigana e a cultura da sociedade maioritária, 11 (onze) responderam que existiam diferenças e 2 (dois) que não existiam diferenças sendo que, os pais/EE que negaram a existência de diferenças pertenciam à comunidade cigana.

As respostas dos pais/EE que negaram a existência de diferenças entre as duas culturas obteve a sua justificação no facto de a comunidade cigana estar a perder as suas tradições e costumes em virtude da sua integração na cultura da sociedade maioritária. citando as palavras de um deles “Não, porque eu acho que o cigano está (Pausa) infelizmente, infelizmente (Pausa) uma pessoa pode guardar as nossas, as nossas (Pausa) a nossa cultura e se integrar na mesma, mas hoje em dia o que é que se passa? (Pausa) O cigano está a deixar (Pausa) a cultura (Pausa) para se (Pausa) eles misturaram tudo, eles misturam tudo (Pausa) ah (Pausa), há coisas que se fazia antigamente e hoje já não se faz e vai se perdendo com o tempo” (FC3).

Diferenças significativas entre a cultura cigana e a cultura da sociedade maioritária

Dos pais/EE que reconheceram a existência de diferenças entre a cultura cigana e a cultura da sociedade maioritária, apenas os pertencentes à comunidade não cigana especificaram disparidades sendo que, as desigualdades mais indicadas foram: i) casamentos arranjados e precoces; ii) espontaneidade das crianças ciganas; iii) facto de a comunidade cigana não valorizar a escola; iv) posição da mulher na comunidade/sociedade, nomeadamente, a sua submissão e excessiva proteção; v) facto de a comunidade cigana não aceitar a ordem natural das coisas, não conhecer os direitos, mas apenas os deveres e atuar na sociedade em bando; vi) forma como a

comunidade cigana valoriza a família alargada e se fecha sobre a sua própria cultura e; vii) modo próprio como a comunidade cigana cuida das crianças.

A partir das respostas dadas, conseguimos compreender que os pais/EE da comunidade não cigana para além de aspetos menos positivos, também, reconhecem e valorizam questões positivas, citando as suas palavras “Têm uma coisa muito engraçada que são (Pausa), por exemplo, às vezes sei lá (Pausa) são mais espontâneos ou nos abraços ou no contacto físico que (Pausa), que depois, também, por vezes, é importante para os nossos (Risos) para os nossos miúdos.” (FNC2) e “Eles, ainda, cuidam dos miúdos em bando (Pausa) tipo, cuidam dos filhos uns dos outros que que acho que é uma coisa que é urgente recuperar na sociedade” (FNC8).

Relacionamento entre crianças ciganas e não ciganas

No que concerne ao relacionamento entre pares, nomeadamente, entre crianças ciganas e não ciganas considerámos pertinente compreender se esta existia apenas dentro do espaço do jardim de infância. A partir das respostas, fornecidas pelos pais/EE, percecionámos que a relacionamento entre crianças ciganas e não ciganas é predominantemente estabelecido em contexto de jardim de infância. No entanto, vários pais/EE referiram que este relacionamento não se estabelece fora deste espaço porque, muitas vezes, não surgem oportunidades, citando as palavras de um dos pais/EE “Fora da escola (Pausa) não se relacionam (...) nunca os locais onde nós vamos, nunca houve, nunca se proporcionou assim (Pausa) outros espaços sem ser a escola” (FNC1).

Na presente categoria, 2 (dois) pais/EE da comunidade cigana referiram, ainda, que os/as seus/suas educandos/as estabelecem relações com crianças não ciganas que vivem no Bairro. Citando as palavras de um desses pais/EE, “Sim (Pausa) não, aqui no bairro também (Pausa) tem (Pausa) e da escola também (Pausa) claro que sim (Pausa) há toda (Pausa), toda pessoa. *Aqui no Bairro, também, há crianças não ciganas e ele convive com elas, é isso?! Sim, há (Pausa) sim. Moravam ali ao pé da Dona [REDACTED] (Pausa). Sim, o meu [REDACTED] gosta de conviver com toda a gente.*

O jardim de infância e a promoção de um melhor relacionamento entre crianças ciganas e não ciganas

Ao nível da categoria, “O jardim de infância e a promoção de um melhor relacionamento entre crianças ciganas e não ciganas” foi possível percecionar que os pais/EE têm uma imagem muito positiva acerca do papel que o jardim de infância assume ao nível da promoção de um melhor relacionamento entre crianças ciganas e

não ciganas. Estas ilações foram retiradas a partir das respostas fornecidas pelos pais/EE, e que destacamos, “Sem dúvida, sem dúvida porque o [REDACTED] não classifica os amigos de ciganos.” (FNC3) e “Eu acho que sim, eu acho que sim. Sem dúvida nenhuma é um projeto que ajuda a que exista essa integração (Pausa) quer de um lado, quer do outro.” (FNC6).

Tabela 7

Dimensão “Perspetiva dos pais/EE acerca da integração das crianças e das suas vivências no jardim de infância

Categories	Indicadores	NR
Entrada no jardim de infância	-A criança fez birra e chorou	3
	-O primeiro dia foi muito tranquilo	4
	-A criança manifestou vontade em querer ir para o jardim de infância	6
Sentimentos demonstrados pelas crianças em relação ao jardim de infância	-A criança manifesta vontade em querer ir para o jardim de infância	12
	-A criança nem sempre manifesta vontade em querer ir para o jardim de infância	1
Assiduidade das crianças	-A criança frequenta o jardim de infância com regularidade	10
	-A criança não frequenta o jardim de infância com regularidade	3
Conversas acerca do dia-a-dia no jardim de infância	-Em casa a criança fala sobre o seu dia no jardim de infância	8
	-A criança nem sempre partilha o seu dia no jardim de infância	4
	-A criança replica as atividades realizadas no jardim de infância	1
	-A criança fala do seu dia no jardim de infância quando chega ao Bairro	1
Relação entre pares e adultos no jardim de infância	-Relação saudável entre pares	12
	-Relação saudável entre criança-adultos	12
Opinião sobre a integração de crianças de diferentes etnias e culturas	-Considero que é importante	10
	-O conhecimento de outras culturas enriquece a educação	3
	-A diversidade é importante para que haja representatividade	1
	-A diversidade é fundamental para aprendermos sobre o mundo	2
Integração das crianças	-A criança sente-se bem	12
	-A criança está integrada	9
Trabalho desenvolvido pelo jardim de infância na integração das crianças	-O jardim de infância fornece autonomia às crianças	2
	-As crianças são bem tratadas (são todas iguais)	3
	-O jardim de infância promove atividades que fomentam a união entre os pares	1
	-Sensibilização para a importância da frequência do jardim de infância	1
	-Promoção de dinâmicas que cativam as crianças e os pais/EE	3
	-A organização das atividades, tempos e espaços cativa as crianças	2

	-Promoção de atividades onde as crianças conhecem diferentes realidades (Visitas ao Bairro/Cidade)	1
Propostas para uma melhor integração	-Maior equilíbrio entre etnias/culturas	1
	-Maior sensibilização das famílias em relação ao valor da EPE	1
	-Atividades fora do jardim de infância que fomentem a criação de laços entre pais/EE	3
	-O comportamento de algumas funcionárias deveria ser mais cuidadoso	3
	-As crianças devem ser organizadas no sentido de trabalharem e brincarem com todos/as os/as colegas	1
Total		136

Perspetiva dos pais/EE acerca da integração das crianças e das suas vivências no jardim de infância

Entrada no jardim de infância

A entrada no jardim de infância foi classificada pelos pais/EE segundo três indicadores:

- A criança fez birra e chorou;
- O primeiro dia foi muito tranquilo;
- A criança manifestou vontade em querer ir para o jardim de infância.

Os pais/EE que referiram que as crianças manifestaram vontade em querer ir para o jardim de infância reconheceram que essa vontade se deveu ao facto de conhecerem amigos ou terem familiares no jardim de infância.

A par disso, os pais/EE que mencionaram que as crianças fizeram birra confessaram que as crianças nunca tinham frequentado o jardim de infância e, por isso como estavam muito habituados ao seio familiar, a birra e o choro estavam associados ao “romper” de laços. Houve, ainda, pais/EE que confessaram que a birra advinha de más experiências noutras instituições e do facto de as crianças terem sido separadas de amigos/as que tinham noutros contextos.

Sentimentos demonstrados pelas crianças em relação ao jardim de infância

Os sentimentos demonstrados pelas crianças em relação ao jardim de infância convergem, de modo geral, para a vontade em querer ir ao jardim de infância. Nas diversas respostas, foi possível constatar que tanto as crianças ciganas, como as crianças não ciganas têm uma boa imagem do jardim de infância e sentem-se bem neste espaço, uma vez que todos os pais/EE, com a exceção de um, reconheceu que o/a seu/sua educando/a manifesta vontade de querer ir para o jardim de infância. Do rol de respostas destacamos:

- “Sim, sim, sim, também, gosta (Pausa) se há um deles fica doente, não é?! (Pausa). Normalmente, ficam os dois em casa. Agora já começa (Pausa) a [REDACTED] no outro dia “Se o mano ficar doente eu vou na mesma à escola” (Risos). E quando, por exemplo, o irmão hoje vem almoçar, mas ela quer ficar na escola (Pausa), quer almoçar na escola (Pausa) pronto, sim, sim gostam os dois muito de ir à escola. Não há birras para ir para a escola, não (Risos).” (FNC2);
- “Ai gostam muito. A [REDACTED] então não quer faltar, só quer ir ao médico ao sábado e ao domingo, porque ao dia de semana não que é para não faltar à escola. A [REDACTED] é sempre.” (FNC5);
- “Sim (Pausa) sim, sim, sim. Eu se muitas vezes lhe dou a opção de ela ficar em casa (Pausa) não quer.” (FNC8).

Assiduidade das crianças

Um dos fatores que promove uma melhor integração das crianças é a frequência da EPE com regularidade, uma vez que se a criança estiver sempre a faltar encontra-se em permanente processo de integração/adaptação. Neste âmbito, questionámos os pais/EE acerca da assiduidade das crianças. As respostas convergiram para 2 (duas) opções, “A criança frequenta o jardim de infância com regularidade” e “A criança não frequenta o jardim de infância com regularidade”.

A primeira opção foi selecionada por 10 (dez) pais/EE que reconheceram, mais uma vez, que os/as seus/suas educandos/as manifestavam vontade em querer ir ao jardim de infância. Por sua vez, a segunda opção foi escolhida por 3 (três) pais/EE da comunidade cigana sendo que, um pai/EE alegou que por vezes quando estão a chegar as férias e outras épocas do ano não é necessário ir ao jardim de infância. Outro referiu, “Não, não (Pausa) agora, agora (Pausa) com isto já não. Por causa do covid já não a deixava ir todos os dias.” (FC4) e outro “Vem, vem (Pausa) tem vindo agora. Na altura quando foi por causa do covid (Pausa) aquela pronto, eu não deixava vir para aqui a minha menina porque tinha medo (Pausa) tinha medo.” (FC2).

Conversas acerca do dia-a-dia no jardim de infância

O acompanhamento das atividades realizadas em contexto de jardim de infância por parte dos pais/EE é um fator importante para a integração das crianças que deve ser considerado e analisado. Por esse motivo, julgámos pertinente questionar os pais/EE sobre este tema.

A maioria dos pais/EE referiu que as crianças, em casa, falam sobre o seu dia

no jardim de infância, sendo que um até confessou “Eles falam bastante e replicam coisas que fazem na escola, aqui em casa (Pausa) é (Pausa) nos ensinam muitas coisas que a gente, também, não sabia às vezes, não é?! (Pausa) hoje é dia (Pausa) da árvore, não é?! (Pausa) não sei, assim essas coisas (Pausa) a gente esquece essas coisas e eles chegam (Pausa) para nos contar o dia sempre (Pausa) é e a gente pergunta e nos interessa muito pelas respostas, porque, que eles falam (Pausa) daí sempre parece positivo.” (FNC9). No entanto, 4 (quatro) referiram que as crianças nem sempre partilham o seu dia, tendo um dos pais/EE mencionado que “É assim ela depende dos dias (Pausa) às vezes contam tudo e mais alguma coisa outras vezes não, temos que ser nós “Então como é que correu o dia? O que é que fizeram? etc.” (FNC1).

No entanto, importa destacar que um pai/EE da comunidade cigana referiu “Quando eu vou buscá-lo (Pausa) ele faz-me sempre isso (Pausa), entra para o carro “Então filho foi um bom dia?” (Pausa) fica calado, não fala. Atão dá cá um beijinho ao pai (Pausa) fica calado (Pausa) e eu “Filho, mas não falas com o pai?” (Pausa) Chega ao bairro “Oh pai, hoje fiz aquilo”. É só quando chega ao bairro “Oh pai hoje fiz aquilo, o outro fez aquilo” “Eu já sei fazer aquilo” “Aquele bateu aquele”, mas dentro do carro não fala (Pausa) fica mudo.” (FC3).

Relação entre pares e adultos no jardim de infância

Na categoria “Relação entre pares e adultos no jardim de infância” todos os pais/EE responderam que consideram que existe uma relação saudável entre pares e entre as crianças e os adultos, incluindo educadoras, assistentes operacionais e outros membros da equipa educativa.

Opinião sobre a integração de crianças de diferentes etnias e culturas

Quando questionámos os pais/EE acerca da integração de crianças de diferentes etnias e culturas, constatamos que todos, sem exceção, reconhecem e valorizam a importância da diversidade cultural na educação das crianças. De entre as respostas, destacamos:

- “Ai acho que era maravilhoso (Pausa). Eu acho que quanto mais diversidade cultural (Pausa) ah, melhor (...) eu acho que a diversidade se houver (Pausa), diversidade cultural acho que é bom para todos em termos de aprendizagens sobre o mundo, sobre tudo, sobre as culturas (...) acho que era uma criança de cada nacionalidade (Pausa) acho que era perfeito (Risos) não é?! (Pausa) imaginei, era uma riqueza cultural (Pausa) acho que é importante.” (FNC1);

- “Eu acho que é importante a ver diversidade em todos os sentidos, não só na etnia, mas em tudo o resto (Pausa) mesmo em estrato socioeconómico em termos de meninos com doenças e outros sem doença. Eu acho que é mais representativo do mundo real do que de (Pausa) uma redoma cheia de equidades e, e para mim faz mais sentido porque é mais integrativo.” (FNC4);

- “A diferença é que é bonito porque senão houvesse diferença (Pausa) era chato (Pausa) já viu?! (Pausa) Toda a gente igual, toda a gente fazia igual, toda a gente comia igual (Pausa) eu acho inté bonito (Pausa) eu acho inté uma riqueza de poder (Pausa) conhecer pessoas que não são como nós (Pausa) nós descobrimos coisas (Pausa) comidas (Pausa) ah, espetacular (Pausa) ah, ah, maneiras de fazer (Pausa) coisas que (Pausa) opa uma pessoa fica (Pausa) opa (Pausa) é bonito (Pausa) eu acho isso bonito” (FC3).

Integração das crianças

Na categoria “Integração das crianças”, confrontámos os pais/EE com a seguinte questão: “Considera que o/a seu/sua filho/a se sente bem e integrado/a?”. As respostas convergiram para 2 (dois) indicadores, “A criança sente-se bem” e “A criança está integrada”. Deste modo, podemos afirmar que tanto as crianças ciganas, como as crianças não ciganas se sempre bem e integradas no jardim de infância em estudo.

Trabalho desenvolvido pelo jardim de infância na integração das crianças

Com a presente categoria procurámos conhecer as perspetivas dos pais/EE acerca das atividades e estratégias que são dinamizadas e desenvolvidas pelo jardim de infância e promovem a integração quer das crianças ciganas, quer das crianças não ciganas.

As respostas foram diversas, sendo que, 2 (dois) pais/EE reconheceram que o jardim de infância fornece autonomia às crianças, o que promove o seu desenvolvimento e integração. Três referiram que as crianças são tratadas de modo equitativo segundo os seus ritmos e níveis de desenvolvimento. Outro mencionou que o jardim de infância promove atividades que fomentam a união entre os pares e outro fez referência à sensibilização que o jardim de infância realiza acerca da importância da sua frequência junto dos pais/EE. A par disso, 3 (três) pais/EE reconheceram que o jardim de infância promove atividades que cativam as crianças e a restante comunidade educativa. Outros 2 (dois) falaram da organização própria dos tempos, espaços e atividades e um outro das atividades onde o jardim de infância permite às crianças o conhecimento de diferentes realidades. Das diversas respostas, destacamos:

- “Eu acho que tem cativado as crianças de forma a quererem estar na escola (Pausa) através das diferentes dinâmicas ah, sensibilização das famílias” (FNC1);
- “Sempre trataram bem as crianças lá.” (FC4);
- “Ah (Pausa), ah, ah, na maneira (Pausa) ah, por exemplo, os meninos do bairro, de etnia (Pausa), às vezes fazem passeios em que vão todos ao bairro, não é?! (Pausa). Os miúdos vão todos ao bairro (Pausa) isso é uma forma de eles verem (Pausa) porque os meninos de etnia quando vêm à cidade veem as casas dos outros, a vida dos outros (Pausa), mas ninguém vai ao bairro dos ciganos (...) e o jardim faz isso muito bem (Pausa) que é levar os meninos em passeios onde, vão ao bairro porque é a única oportunidade de irem ao bairro é essa (Pausa) não vão lá em ocasião mais nenhuma (Pausa) enquanto que os outros meninos vêm à cidade, portanto, eles vão ao bairro vão conhecer a realidade daqueles meninos (Pausa) e eu acho que isso é ótimo na integração porque eles, realmente, vão ao sítio onde eles moram e percebem que é um sítio diferente (FNC8).

Propostas para uma melhor integração

Quando questionámos os pais/EE acerca de possíveis propostas para uma melhor integração das crianças no jardim de infância em estudo, 3 (três) referiram que deveriam ser dinamizadas mais atividades, fora do jardim de infância, que fomentassem a criação de laços entre os pais/EE. Nas palavras de um deles, “As atividades devem ser (Pausa) o máximo conjunto possível (Pausa) o que posso pensar é isso (Pausa) talvez, até (Pausa) depois quando puder promoções de, de eventos, também, fora da escola em que (Pausa) possam ir os pais, pelo menos, ou algum responsável (Pausa) dos ciganos (Pausa) dos, dos meninos ciganos (Pausa) os responsáveis possam ir para podermos conhecer também, não é?! (Pausa) Muitas vezes isso faz parte, porque senão não adianta só as crianças se conhecer (Pausa) se os pais não têm uma, pouquinho de relacionamento, também.” (FNC9).

Além disso, um reconheceu que um maior equilíbrio entre etnias e culturas “cinquenta, cinquenta” (FNC2) era uma boa opção. Três pais/EE de etnia cigana referiram que o comportamento de alguns membros da equipa educativa deveria ser mais cuidadoso. Um outro pai/EE não cigano mencionou que também deveria existir uma maior sensibilização das famílias em relação ao valor da EPE. Nas suas palavras, “Eu acho que tem que a ver uma maior sensibilização das famílias (Pausa) porque eu acho que a questão não está nas crianças” (FNC1). Por último, um pai/EE da comunidade cigana reconheceu que as crianças em contexto de jardim de infância, nas

atividades e dinâmicas, devem ser organizadas no sentido de trabalharem e brincarem com todos/as os/as colegas. Citando as suas palavras, “as professoras aqui (Pausa) é que têm de pô-los todos juntos” (FC2).

Tabela 8

Dimensão “Opinião das famílias acerca do jardim de infância”

Categories	Indicadores	NR
A importância da frequência do jardim de infância	-A frequência da EPE é importante para que a entrada no 1.ºCEB não seja um choque	9
	-A frequência da EPE é importante para que as crianças criem hábitos e rotinas	2
	-A frequência da EPE é importante porque as crianças aprendem coisas no jardim de infância que não aprendem em casa	1
Conhecimento dos/as trabalhos/atividades desenvolvidos/as no jardim de infância	-Adoro ver os/as trabalhos/atividades das crianças	2
	-Adorava que o jardim de infância tivesse um diário partilhado com os pais/EE	1
	-Tenho muito interesse em conhecer os/as trabalhos/atividades	13
	-Converso com o/a meu/minha educando/a sobre os/as trabalhos/atividades que realiza	4
Sentimento de segurança em relação ao jardim de infância	-Tenho confiança	6
	-Às vezes tenho receio	1
	-Tenho confiança porque conheço a equipa educativa	4
	-Tenho confiança devido à abertura que o jardim de infância fornece aos pais/EE	1
	-Tenho confiança porque vejo o carinho que a equipa educativa dá às crianças	1
	-Tenho confiança porque o/a meu/minha educando/a gosta do jardim de infância, vem de lá feliz e quer ir	
Total		46

Opinião das famílias acerca do jardim de infância

A importância da frequência do jardim de infância

Por meio da categoria “Importância da frequência do jardim de infância” foi possível constatar, através das respostas dos pais/EE, que tanto as famílias ciganas como as não ciganas reconhecem o valor da EPE. Para 9 (nove) pais/EE, a frequência do jardim de infância é importante para que a entrada no 1.º CEB não seja um choque. Para 2 (dois) é fundamental para que as crianças criem hábitos e rotinas e, ainda, temos um que reconheceu que a frequência da EPE é essencial porque as crianças aprendem coisas no jardim de infância que não aprendem em casa. De entre as respostas dadas, destacamos:

- “Eu acho que sim porque senão a entrada no 1.º Ciclo é, assim, um (Pausa) (Risos), um choque (Pausa) (Pausa), um choque maior.” (FNC2);
- “Sim, sim porque se cria uma rotina (Pausa), porque se houver aquela rotina eles

gostam, mas se nós quebrarmos essa rotina eles depois vão achar que aquilo não faz grande sentido e, então, não querem voltar.” (FNC3);

- “Já falei no início, acho que é importante, porque aprendem coisas diferentes que os pais não ensinam em casa.” (FNC5).

Conhecimento dos/as trabalhos/atividades desenvolvidos/as no jardim de infância

Na categoria “Conhecimento dos/as trabalhos/atividades desenvolvidos/as no jardim de infância foi notório o interesse que os pais/EE têm em relação às dinâmicas de aprendizagem e desenvolvimento aí promovidas, uma vez que todos responderam que tinham muito interesse em conhecer os trabalhos/atividades que as crianças realizavam.

Neste ponto destacamos, ainda, as ideias de uma mãe não cigana que referiu que “adorava que tivessem um diário partilhado com os pais todos os dias ou melhor eu acho que os Jardins-de-Infância e as escolas do 1.º Ciclo deviam ter um novo cargo (Pausa) que era alguém da comunicação social ou publicidade e relações públicas, alguma relações públicas (Pausa) que (Pausa) só documentava (Pausa) ah, o que as crianças faziam (Pausa) e no fim do dia em vídeos e fotografias e com descrição fazia o diário do dia (Pausa) acho que era importantíssimo, não só para as famílias, mas também para as próprias crianças e pros adultos que trabalham com elas (Pausa) porque esse, esse, esses documentação para além de ser um registo e para além de ser uma memória (Pausa) mostra o crescimento da criança.” (FNC1).

Sentimento de segurança em relação ao jardim de infância

Na presente categoria, procurámos compreender se os pais/EE tinham confiança na equipa educativa e, por isso, se sentiam seguros ao deixar os/as seus/suas educandos/as no jardim de infância. As respostas convergiram para sentimentos de segurança e confiança, sendo que apenas um pai de etnia cigana referiu, “Quer que eu lhe diga?! (Pausa) Ah (Pausa), passa-me sempre da cabeça (Pausa) eu deixo-o (Pausa) só que às vezes (Pausa) o melhor que eu estou a conduzir eu penso “É pá será que ainda me batem lá o meu filho? Por o meu filho ser (Pausa) e eu às vezes penso nisso” (FC3). Por meio desta resposta podemos constatar que o pai por vezes sente receio em deixar o seu filho.

Doze pais/EE referiram; “Tenho confiança”, sendo que 4 (quatro) deles justificaram a sua confiança e segurança, dado o conhecimento que tinha da equipa educativa. Um pai reportou-se à abertura que o jardim de infância forneceu aos pais/EE.

Outro pai/EE salientou, a este propósito, que via o carinho que a equipa educativa dava às crianças e outro porque o educando gostava do jardim de infância, vinha de lá feliz e queria ir. Em suma, a partir das respostas podemos constatar que a maioria dos pais/EE tinha confiança e sentia segurança em relação ao jardim de infância.

Tabela 9
Dimensão “Relação família- jardim de infância”

Categorias	Subcategorias	Indicadores	NR
Diálogo com as educadoras/ assistentes operacionais	Frequência	-Às vezes	4
		-Uma vez por período	1
		-Sempre que é necessário	10
		-Final do período de integração	2
		-Quando vou buscar/ levar o/a meu/minha educando/a	4
	Assunto	-Do global	4
		-Hora do almoço	2
		-Desenvolvimento	1
		-Relação entre pares	1
		-Comportamento da criança	5
		-Aprendizagens/Competências	1
	Modo de contacto	-Pessoalmente (quando vou ao jardim de infância)	7
		-Telefone para o jardim de infância ou a algum membro da equipa educativa	7
-Envio mensagem/email à educadora ou a algum membro da equipa educativa		7	
Participação nas atividades do jardim de infância	Atividades presenciais	-Antes da covid-19 participava de livre e espontânea vontade	3
		-Participo de livre e espontânea vontade sempre que é possível	11
		-Ainda não tive oportunidade de participar devido à pandemia, mas participaria de livre e espontânea vontade	6
	Atividades online	-Participo mais por obrigação	1
		-Participo de livre e espontânea vontade	1
		-Participo para que o/a meu/minha educando/a se mantenha integrado/a	1
Total			79

Relação família- jardim de infância

Diálogo com as educadoras/assistentes operacionais

Na presente categoria foi necessário criar subcategorias para que tudo ficasse inteligível. Deste modo, criou-se uma subcategoria para analisar com que frequência é que se estabeleciam diálogos entre a equipa educativa e as famílias, uma para definir os assuntos debatidos entre as famílias e as educadoras/assistentes operacionais e outra para classificar o modo de contacto.

Ao nível da subcategoria “Frequência”, 10 (dez) pais/EE responderam que conversavam com as educadoras/assistentes operacionais sempre que era necessário, de ambas as partes, transmitir uma informação; 4 (quatro) referiram que conversavam com a equipa educativa quando iam buscar/levar o/a educando/a e outros 4 (quatro) mencionaram que falavam com as educadoras/assistentes operacionais “Às vezes”, 2 (dois) referiram-se apenas ao período de integração e 1 (um) mencionou “Uma vez sempre, uma vez por período.” (FNC5). Deste modo, foi possível compreender que não existe uma frequência exata que regule os diálogos das diversas famílias com a equipa educativa, mas estes eram desenvolvidos sempre que era necessário transmitir alguma informação importante sobre as crianças.

A subcategoria “Assunto” foi descrita pelos pais/EE segundo os seguintes indicadores: global; hora do almoço; desenvolvimento; relação entre pares; comportamento da criança e aprendizagens/competências. O assunto predominante foi o comportamento da criança, com 5 (cinco) pais/EE a identificá-lo. Após uma análise pormenorizada das respostas foi, ainda, possível constatar que os pais/EE da comunidade cigana apenas identificaram como assuntos a debater, a hora do almoço e o comportamento das crianças; deixando, assim, de fora, o seu desenvolvimento e a relação com os pares.

Por fim, na subcategoria “Modo de contacto”, 7 (sete) pais/EE responderam que para conversar com as educadoras/assistentes operacionais dirigiam-se ao jardim de infância. Outros 7 (sete) referiram que telefonavam para o jardim de infância ou para algum membro da equipa educativa e outros 7 (sete) mencionaram que enviavam mensagens a algum membro da equipa educativa sendo que, por vezes, nomeadamente, no período de confinamento, enviavam *emails* à educadora. A partir de uma análise aprofundada das respostas foi possível compreender que os pais/EE pertencentes à comunidade cigana preferiam conversar com as educadoras/assistentes operacionais pessoalmente ou por chamada de voz, sendo que os restantes não tinham preferência.

Participação nas atividades do jardim de infância

Na presente categoria, também, foi necessário criar subcategorias para que tudo ficasse compreensível. Deste modo, criou-se uma subcategoria para analisar a participação dos pais/EE nas atividades desenvolvidas pelo jardim de infância na modalidade presencial e outra subcategoria para estudar a participação dos pais/EE na modalidade de EAD.

Ao nível da subcategoria “Atividades presenciais”, dos pais/EE pertencentes à comunidade cigana responderam que antes da COVID-19 participavam de livre e espontânea vontade. A par disso, 11 (onze) responderam que participavam livremente sempre que era possível e 6 (seis) reconheceram que ainda não tinham tido oportunidade de participar, em atividades presenciais, devido à pandemia.

No que concerne à subcategoria “Atividades online”, 1 (um) pai referiu que participava mais por obrigação. Nas suas palavras: “Ah (Pausa), por exemplo, online (Pausa) eu não me dispunha muito a participar na forma online como teve no confinamento (Pausa) ah (Pausa), ah, era meio como se precisasse (Pausa) por imposição” (FNC9). Neste âmbito, importa, ainda, destacar que outro pai/EE disse que participava de livre e espontânea vontade e outro reconheceu que participavam para que o seu filho se mantivesse integrado. Ao nível desta subcategoria importa destacar que ao longo do EAD as crianças ciganas não participaram em nenhuma atividade.

Por último, parece-nos relevante destacar que no período da PES onde foram dinamizadas atividades em parceria com as famílias, nomeadamente, projetos de investigação, apenas as crianças não ciganas trouxeram informações e materiais de casa, ou seja, apenas as famílias não ciganas tiveram um papel ativo.

Tabela 10

Dimensões “Representações em relação ao racismo e à xenofobia”

Categories	Subcategorias	Indicadores	N R
Opinião dos pais/EE em relação à visão das crianças sobre os pares	Perceções das crianças ciganas face às crianças não ciganas	-Não sei responder	4
		-Acho que não há distinção	9
	Perceções das crianças não ciganas face às crianças ciganas	-Acho que não há distinção	1
		-Os adultos é que põe as diferenças	2
			1
Conhecimentos necessários sobre a cultura cigana/cultura da sociedade maioritária		-Não tenho muito conhecimento	1
		-Às vezes as pessoas têm uma imagem errada do cigano	1
		-Alguns pais/EE têm mais conhecimentos que outros	1
		-Não tenho os conhecimentos necessários para lhe responder	1
		-A comunidade educativa sabe o necessário para que tudo corra bem	6
		-A equipa educativa tem muita experiência em lidar com todo o tipo de população	3
		-A equipa educativa tem alguns conhecimentos sobre a cultura cigana, mas não sei se é um conhecimento muito abrangente	1

Tratamento diferenciado entre crianças ciganas e não ciganas	-As crianças são todas tratadas de igual modo -No ano passado queriam separar as crianças	1 2 1
Discriminação no jardim de infância	-Não há discriminação no jardim de infância -No ano passado queriam separar as crianças	1 2 1
Total		6

Representações em relação ao racismo e à xenofobia

Opinião dos pais/EE em relação à visão das crianças sobre os pares

Na presente categoria, como em anteriores, foi necessário criar subcategorias para que tudo ficasse entendível. Deste modo, criou-se uma subcategoria para analisar as percepções das crianças ciganas face às crianças não ciganas e outra subcategoria para apreciar as ideias que as crianças não ciganas têm em relação às crianças ciganas, tendo como suporte a visão subjetiva dos diversos pais/EE.

Na subcategoria “Percepções das crianças ciganas face às crianças não ciganas”, todos os pais/EE de etnia cigana responderam que os/as seus/suas educandos/as não fazem diferença entre as crianças ciganas e não ciganas. Transcrevendo as palavras de alguns: “Veem igual (Pausa). Sim, veem igual (Pausa) veem igual (Pausa) sim, sim, sim (Pausa) são crianças (Pausa) tudo crianças.” (FC2)” e “Opah, uma criança não faz diferença (Pausa) quer que eu lhe diga, uma criança quer é brincar no recreio” (FC3).

A perspetiva dos pais/EE não ciganos em relação ao modo como as crianças ciganas veem as não ciganas, também, foi analisada sendo que, alguns, tal como os de etnia cigana, responderam, “No jardim de infância eles são pequeninos e eu acho que eles (Pausa) eles não veem nada, veem uma criança” (FNC1) e “Eu acho que as crianças ciganas veem da mesma maneira que eles veem, porque as crianças acho que ainda não sabem bem essa diferença, para elas são todos iguais. É a mesma coisa, eu acho que elas não veem essa diferença, não sabem” (FNC5) e outros disseram que não sabiam responder.

Ao nível da subcategoria “Percepções das crianças não ciganas face às crianças ciganas” os 12 (doze) pais/EE afirmaram que as crianças não fazem distinção.

Conhecimentos necessários sobre a cultura cigana/cultura da sociedade maioritária

Na presente categoria procurámos compreender se a comunidade educativa, incluindo os próprios pais/EE, tem os conhecimentos necessários sobre a cultura cigana e a cultura da sociedade maioritária para que todas as crianças se sintam bem e

integradas. As respostas foram diversas.

Um pai confessou, “Não faço ideia (Pausa) isso, ainda, está muito recente de (Pausa) para eu responder (Pausa) eu estou com muito, muito pouco, ainda, não tenho, não tenho como base para te responder sobre isso.” (FNC9). A par disso, 1 (uma) mãe não cigana reconheceu que não tinha muitos conhecimentos acerca da cultura cigana e outra que “Os pais (Pausa) ah, se calhar alguns sim e outros não (Pausa) ou, ou uns muitos e outros um bocadinho menos” (FNC7). Um dos pais/EE de etnia cigana referiu “Bom, às vezes, aqui as pessoas têm uma imagem do cigano que está errada” (FC3). No entanto, acabou por declarar que a equipa educativa conhecia bem a cultura cigana e necessariamente a cultura da sociedade maioritária. Nas suas palavras: “Ah (Pausa), elas lá sim (Pausa) penso que elas, elas têm esse conhecimento (Pausa) têm porque convivem com eles já (Pausa) já começam a conviver. Convivem connosco quando vamos lá (Pausa) ah, já estão habituadas elas (Pausa) com a ciganada.” (FC3).

A par disso, importa destacar que na presente categoria, os indicadores dominantes foram, “A comunidade educativa sabe o necessário para que tudo corra bem” e “A equipa educativa tem muita experiência em lidar com todo o tipo de população”. Em síntese, através das respostas analisadas foi possível constatar que na opinião dos pais/EE, a equipa educativa, assistentes operacionais e educadoras, tem um conhecimento robusto acerca das diversas culturas que coabitam o espaço educativo.

Tratamento diferenciado entre crianças ciganas e não ciganas

Na presente categoria procurámos compreender quais são as ideias dos pais/EE acerca do tratamento que a equipa educativa fornecia às crianças, com o intuito de perceber se existem diferenças entre crianças ciganas e não ciganas.

No geral, os pais/EE defenderam que as crianças são tratadas de igual modo, ou seja, não existem diferenças entre crianças ciganas e não ciganas e, portanto, as crianças têm um tratamento equitativo o que envolve, por vezes, maior incentivo e reforço, por parte da equipa educativa, em algumas áreas, a determinadas crianças.

Discriminação no jardim de infância

Na presente categoria, tal como na anterior, todos os pais/EE responderam que os/as seus/suas educandos/as nunca tinham experimentado sentimentos de discriminação, sendo que até um pai de etnia cigana que referiu, “Além daquilo que aconteceu sobre a separação das crianças” (FC3), por fim, declarou que não se

lembrava de mais nenhuma outra situação.

Tabela 11

Dimensão “Possíveis contributos da frequência da EPE na integração no 1.ºCEB

Categories	Indicadores	NR
Contributos da frequência da EPE	-A EPE é fundamental para o desenvolvimento global das crianças	12
	-A frequência da EPE permite a vivência de experiências que estando em casa não acontecem	1
	-A organização do espaço educativo por áreas, que ocorre na EPE, é importante para o desenvolvimento de múltiplas aprendizagens	1
Contributos das aprendizagens em EPE para o sucesso no 1.º CEB	As aprendizagens realizadas em contexto de EPE são bases importantes para o 1.º CEB	12
	As aprendizagens realizadas na EPE têm a sua continuação no 1.º CEB	1
Motivações para a frequência do 1.º CEB	Criação de hábitos e rotinas que fomentam o gosto pelo 1.º CEB	12
	Desenvolverem múltiplas aprendizagens e competências que fomentam o gosto pelo 1.º CEB	5
Total		44

Possíveis contributos da frequência da EPE na integração no 1.º CEB

Contributos da frequência da EPE

Os pais/EE reconheceram, de um modo geral, que a EPE é fundamental para o desenvolvimento global das crianças. Deste modo, tanto os pais/EE de etnia cigana como os pais/EE não ciganos reconheceram que a frequência da EPE permite o desenvolvimento das crianças a nível motor, cognitivo e emocional.

Um dos pais/EE não pertencentes à comunidade cigana mencionou, ainda, que a frequência da EPE permite a vivência de experiências que estando em casa não ocorreriam, “Acho que nós não ensinamos tudo em casa e é importante eles saberem outras coisas para levarem os alicerces para o 1.º ciclo.” (FNC5). Além disso, um outro pai/EE não cigano reconheceu que a organização do espaço educativo por áreas, que se encontra presente no jardim de infância, é importante para o desenvolvimento de múltiplas aprendizagens.

Contributos das aprendizagens em EPE para o sucesso no 1.º CEB

Tal como na categoria anterior, as respostas dos pais/EE à questão “Acha que as aprendizagens que o/a seu/sua educando/a realizou em contexto de EPE o auxiliarão na integração no 1.º CEB e no desenvolvimento das múltiplas aprendizagens aí pretendidas?”, convergiram para uma resposta positiva que originou o indicador “As

aprendizagens realizadas em contexto de EPE são bases importantes para o 1.º CEB”. Além disso, um dos pais/EE não ciganos acrescentou que as aprendizagens em contexto de EPE são importantes para que as crianças compreendam que existe uma continuidade entre o jardim de infância e a escola do 1.ºCEB e, assim, continuem a fomentar o gosto pela aprendizagem, descoberta e conhecimento.

Motivações para a frequência do 1.º CEB

Quanto confrontámos os pais/EE com a questão, “Considera que o facto de o/a seu/sua educando/a ter frequentado o jardim de infância o/a irá ajudar a gostar e a ter mais motivação para querer ir para o 1.º CEB?” todos responderam positivamente, ou seja, todos reconheceram que a frequência da EPE fomentará o gosto e a motivação em relação ao 1.º CEB.

Além disso, 12 (doze) dos pais/EE referiram que a frequência da EPE permite a criação de hábitos e rotinas que fomentam o gosto pelo 1.º CEB e 5 (cinco) mencionaram que a frequência do jardim de infância permite o desenvolvimento de múltiplas aprendizagens e competências que fomentam o gosto e o interesse pelo 1.º CEB. Em suma, foi possível constatar que tanto os pais/EE pertencentes à comunidade cigana como os não pertencentes reconhecem os contributos e benefícios da frequência da EPE para a integração das crianças no 1.º CEB.

Tabela 12

Dimensão “Crenças e expetativas em relação ao ensino”

Categories	Indicadores	NR
Expetativas em relação ao jardim de infância	-Boa alimentação	1
	-Mais projetos de investigação	1
	-Aulas de música, yoga, Inglês	2
	-Dinamização de atividades/experiências reais	1
	-Satisfeito/a com o que o jardim de infância proporciona às crianças	8
	-Dinamização da área da Biblioteca (fomentar o gosto pela leitura)	1
O jardim de infância e os seus contributos para uma profissão no futuro	-Gostava que o jardim de infância fomentasse nas crianças o gosto e a vontade de procurar o conhecimento autonomamente	1
	-Não sei responder	2
	-As aprendizagens realizadas em contexto de EPE são importantes	10
	-A EPE orienta para o gosto de determinadas profissões (Faz-de-Conta)	3
Total		30

Crenças e expetativas em relação ao ensino

Expetativas em relação ao jardim de infância

Numa instituição educativa existem sempre inúmeros aspetos a melhorar. Os pais/EE são membros da comunidade educativa que veem e identificam pormenores que, por vezes, a equipa educativa não tem sensibilidade para ver por não estar a analisar as dinâmicas com um olhar exterior. Deste modo, com a presente categoria procurámos compreender quais são os aspetos que os pais/EE achavam que deviam ser melhorados no jardim de infância em estudo.

Nesta linha de pensamento, confrontámos os pais/EE com a questão, “O que mais gostaria que o jardim de infância proporcionasse ao/à seu/sua filho/a?”. À referida questão, 8 (oito) pais/EE responderam que estavam satisfeitos com o que o jardim de infância proporcionava às crianças. No entanto, surgiram, também, respostas que apontamos como sugestões de melhoria do espaço educativo e da dinâmica educativa do jardim de infância: i) realizar mais projetos de investigação; ii) dinamizar atividades/experiências reais; iii) promover aulas de música, yoga e Inglês; iv) dinamizar a área da Biblioteca, fomentando o gosto pela leitura; v) fornecer uma alimentação mais variada e com um maior valor nutricional e; vi) fomentar nas crianças o gosto e a vontade de procurar o conhecimento autonomamente;

O jardim de infância e os seus contributos para uma profissão no futuro

Na última categoria, procurámos compreender a opinião dos pais/EE acerca dos possíveis contributos da frequência do jardim de infância para uma profissão no futuro, ou seja, quisemos saber se estes consideraram que a EPE irá influenciar e/ou auxiliar as crianças na obtenção da profissão desejada.

A maioria dos pais/EE responderam que as aprendizagens realizadas em contexto de EPE são importantes para a vida das crianças, uma vez que sobre estas irão ser desenvolvidas todas as outras. Nesta ordem de ideias, 3 (três) pais/EE, 2 (dois) não ciganos e 1 (um) cigano referiram que a EPE orienta o gosto das crianças para determinadas profissões, nomeadamente, através da área do “Faz-de-Conta”. No entanto, 2 (dois) pais/EE disseram que não sabiam responder, uma vez que não tinham a certeza se as aprendizagens realizadas em contexto de EPE eram assim tão influentes na vida das crianças.

3.6. Apresentação e análise dos dados relativos à entrevista da representante da Associação de Pais

A Tabela 13 intitulada “Dimensões e categorias para a sistematização e análise dos dados relativos à Associação de Pais” descreve e regista a matriz de categorização utilizada no tratamento dos dados relativos à AP. A par da matriz de categorização é, também, apresentada uma breve análise dos dados recolhidos, procurando em cada categoria analisar as intervenções/discurso da representante da AP.

Tabela 13

Dimensões e categorias para a sistematização e análise dos dados relativos à Associação de Pais

Dimensões	Categorias	Domínio gerais dos indicadores
A ação da AP	Missão, visão e valores da AP	-Objetivos da AP -A relação da AP com os pais/EE não associados
A relação família-jardim de infância	A AP na vida educativa do jardim de infância	-Responsabilidades dos pais/EE vs. Responsabilidades do jardim de infância -A relação da AP com o CD A integração das crianças no jardim de infância em estudo -Medidas educativas, dispositivos pedagógicos e fatores potenciadores de inclusão em contexto de EPE implementadas no jardim de infância em estudo
O PPIP	Fundamentos e objetivos do PPIP	-O Projeto Piloto de Inovação Pedagógica -A abordagem à educação inter/multicultural no PPIP -As dificuldades sentidas pela AP na redação do PPIP Projeto Educativo do Agrupamento vs. Projeto Piloto de Inovação Pedagógica

A ação da AP: Missão, visão e valores da AP

Objetivos da AP

A AP foi formalmente e legalmente constituída no ano letivo de 2017-2018, devido à elaboração do PPIP. Como o projeto foi aceite e teve seguimento para o ME e para a Secretaria de Estado para a Cidadania e Igualdade foi necessária a criação de um organismo legal para que fosse possível a assinatura de protocolos e documentos

mais formais.

No que respeita aos principais objetivos que nortearam a ação da AP importa destacar, à luz do que a representante nos referiu, que o seu papel foi de acompanhamento e participação ativa na dinâmica escolar e educativa. Deste modo, para que conseguissem exercer as suas funções, antes da pandemia, reuniam regularmente, para discutir “tudo o que tem a ver com o projeto educativo (...), com dinâmicas propostas pelos pais para o melhoramento de algumas infraestruturas da escola ou para (Pausa) concorrer a algum projeto de apoio (Pausa) para alguma temática.” (RAP1).

A representante da AP elucidou-nos, ainda, para o facto de “quando surgiu o projeto, por exemplo, hum (Pausa), nós tivemos praticamente um ano em que nos reuníamos semanalmente, praticamente, ou quinzenalmente porque houve muito trabalho a ser feito (...)” sendo que, “neste momento, desde que começou a pandemia, portanto, já desde o ano passado (Pausa) isso já não acontece (Pausa) aconteceu no início do ano letivo (Pausa) com a Assembleia Geral.” (RAP1).

Relativamente aos momentos de reunião e discussão que conduziam a ação e pressupunham a implementação dos objetivos da AP importa referir que antes da pandemia existiam duas modalidades, sendo “uma modalidade mais de acompanhamento do projeto educativo o que (Pausa) estava presente, estavam presentes as educadoras e as professoras (Pausa) e, também, em algumas reuniões ah, portanto, toda a Equipa Educativa incluindo assistentes operacionais, professores de apoio, etc. (Pausa) e depois havia aquelas reuniões que eram mais reuniões de (Pausa) Assembleia e etc. (Pausa) essas aí só com os (Pausa) pais (Pausa).” (RAP1). Não obstante, quando a educadora não estava presente nos momentos de reunião, ou seja, na modalidade em que apenas se reuniam os pais, “era passada essa informação (...) ou então fazia-se um (Pausa), um mapeamento de assuntos a tratar”. (RAP1).

A relação da AP com os pais/EE não associados

Foi do nosso conhecimento que nem todos os pais/EE eram associados e, por isso, considerámos relevante conhecer a relação que se estabelece com a AP e, eventualmente, identificar alguns aspetos que levem estes/as intervenientes, importantes no processo de ensino-aprendizagem, a não pertencer a este organismo, também, ele importante e fundamental.

Neste âmbito, foi colocada a seguinte questão: “Os Encarregados de Educação não pertencentes à Associação de Pais recorrem à mesma para a resolução de

problemas?”. A resposta a esta questão foi positiva, ou seja, conseguimos perceber que os pais/EE não associados recorriam à AP para a resolução de problemas que ocorriam em contexto educativo e, também, que a AP é aberta à resolução desses conflitos e problemas. Além disso, constatámos que “todas as dinâmicas que a Associação promove são para todas as crianças e não só para os associados” (RAP1).

Não obstante, compreendemos que não existem razões objetivas e fundamentadas para que alguns pais/EE não pertençam à AP. Nas palavras da representante da AP, “Olhem alguns eu acho que nem sequer (Pausa) ou melhor sabem que existe uma Associação de Pais, mas se calhar não sabem sequer como funciona ou (Pausa) acham que são associados e não são (Pausa) acho que mais por falta de informação (Pausa) ou até de interesse também”. (RAP1).

A relação família- jardim de infância: A AP na vida educativa do jardim de infância

Responsabilidades dos pais/EE vs. Responsabilidades do jardim de infância

Neste ponto de reflexão quisemos compreender se existia, no jardim de infância em estudo, um ponto de equilíbrio entre as responsabilidades dos pais/EE, nomeadamente, da AP, e a instituição educativa sendo que, para tal colocámos a seguinte questão: “Considera que existem responsabilidades exclusivas dos Encarregados de Educação e responsabilidades exclusivas do jardim de infância? Ou um ponto de equilíbrio entre ambas as responsabilidades?”. Em resposta à questão, a representante referiu “acho que deve existir sempre um equilíbrio, mas existem coisas que não passam pela Associação de Pais nem pelos pais, que é a escola a decidir e o jardim a decidir e há outras que (Pausa) já passa pelos pais também (Pausa) depende, eu acho que depende muito da situação.” (RAP1).

Neste sentido, conseguimos perceber que para a AP existem responsabilidades que são exclusivas do jardim de infância e responsabilidades que são partilhadas com os pais/EE. Foi, também, possível perceber que a relação que se estabelece entre a AP e a educadora e, conseqüentemente, o jardim de infância é de procura mútua, uma vez que trabalham em cooperação e colaboração tendo em vista o sucesso educativo das crianças.

Por último, a representante da AP elucidou-nos acerca das principais dificuldades e obstáculos que caracterizam a relação que se estabelece entre a AP e o jardim de infância. Neste contexto referiu que a articulação de *timings* bem como, o reconhecimento do papel da AP em termos de autonomia nas decisões perante,

principalmente, o AE e a CM eram as principais barreiras e obstáculos.

A relação da AP com o CD

Foi do nosso conhecimento que o AE aceitou e acolheu de bom agrado o PPIP redigido e elaborado pela AP e, por isso, considerámos relevante conhecer a relação que se estabeleceu e estabelece entre a AP e o CD.

Deste modo, relativamente à questão “Como caracteriza a relação entre os Encarregados de Educação, em particular a Associação de pais e a Direção do Agrupamento?” a representante referiu “(...) de uma forma geral a relação é boa (...)”. No entanto, elucidou-nos para ao facto de, citando as suas palavras, “(...) às vezes não falamos a mesma língua e (Pausa) aí as coisas tornam-se mais difíceis de gerir” (RAP1). Com estas palavras a representante queria destacar que, por vezes, a direção do AE resguardava um pouco a sua atuação nas ações da AP, defendendo que os pais/EE têm mais força.

A par disto, a representante da AP reconheceu que “(...) de uma forma geral, em termos da comunicação, é sempre uma comunicação (Pausa) rápida até (Pausa) principalmente se for pelo telefone (Pausa) e diretamente com o diretor da escola (...)”. Neste sentido, admitiu que existe uma procura mútua entre a AP e o CD apesar de, às vezes, citando as suas palavras, “(...) somos nós que pressionamos mais do que eles a nós” (RAP1).

A integração das crianças no jardim de infância em estudo

Um dos objetivos do presente trabalho de investigação é a compreensão do modo como se desenvolve o processo de integração e inclusão das crianças no jardim de infância em estudo. Deste modo, considerámos relevante recolher informações acerca das perspetivas e perceções que a AP tem acerca de como decorreu e decorre a adaptação das crianças no jardim de infância em estudo.

Neste âmbito, foi possível constatar que a adaptação tanto das crianças ciganas como das crianças não ciganas decorreu, de um modo geral, bem, com a participação ativa dos pais/EE. A representante da AP a este respeito referiu que o mais complicado “foi mesmo em termos comportamentais, o cumprimento dos horários ou etc. (...)”. O que levou “(...) as professoras a solicitarem a ajuda dos pais” (RAP1). Em suma, no jardim de infância em estudo, o processo de adaptação e inclusão das crianças, tanto das ciganas como das não ciganas, decorreu bem, com a participação e o envolvimento ativo dos pais/EE, que são um elemento essencial da comunidade educativa.

Medidas educativas, dispositivos pedagógicos e fatores potenciadores de inclusão em contexto de EPE implementadas no jardim de infância

Relativamente às medidas educativas e aos dispositivos pedagógicos que têm potenciado a inclusão das crianças em contexto de EPE, a representante da AP referiu que não conhecia, especificamente, nenhum dos mecanismos. Nas suas palavras, “Não, não sei se existe esse formulário ou essa (Pausa) não sei, não sei. Sei que é uma escola inclusiva por natureza (Pausa) agora não sei se há algum regulamento ou alguma coisa que regulamente isso (Pausa) claro que se devem basear em alguma coisa, mas, assim, em termos formais nunca li isso” (RAP1).

No que concerne aos fatores potenciadores da inclusão das crianças no jardim de infância em estudo, a interlocutora destacou as propostas desenvolvidas e todas as experiências aí vividas. A representante da AP referiu, ainda, que a aprendizagem ativa, o contacto com contextos diferentes, bem como com o exterior e com dinâmicas culturais diversas faz com que aquilo que é vivido no jardim de infância enquanto aprendizagem seja um fator potenciador da inclusão.

Deste modo, para a AP o que potencia a inclusão das crianças em contexto de EPE é o facto de “a ver uma grande diversidade de atividades e de dinâmicas que promovem um contacto social e cultural e uma aprendizagem mais real e mais ativa” (RAP1). Por último, a representante da AP acrescentou que “as relações humanas entre as pessoas e o valorizar cada criança e etc. e não estigmatizar.” promove, também, a inclusão das crianças” (RAP1).

O Projeto Piloto de Inovação Pedagógica

O que levou a AP a propor a elaboração de um PPIP foi “o facto de as crianças irem para o 1.º Ciclo (Pausa) e de terem (Pausa) uma experiência a nível do pré-escolar em que as famílias estavam muito satisfeitas e que gostariam (Pausa), e que gostariam de ter a continuidade dessa, dessas experiências para os filhos” (RAP1). Além disso, “as crianças demonstravam interesse em continuar naquela escola” (RAP1). Deste modo, a proposta de um PPIP surgiu da “questão de a ver uma transição para o 1.º Ciclo (Pausa), as crianças demonstrarem interesse em ficar ali (Pausa) e, e de na altura a ver esta questão de propor (Pausa) a possibilidade de propormos um projeto que nós nunca imaginámos que depois tivesse (Pausa) os, os contornos que teve” (RAP1).

O PPIP que tem, assim, como objetivo primordial, o acompanhamento e a participação ativa em toda a dinâmica escolar e educativa que potencia o desenvolvimento das múltiplas aprendizagens das crianças, em contexto de EPE foi

estruturado e redigido por famílias não ciganas pertencentes à AP. Nas palavras da representante da AP, “o projeto foi elaborado por famílias não ciganas, mas na altura (Pausa) ah, houve essa necessidade de chamar famílias ciganas para terem conhecimento e para (Pausa) ah, e para (Pausa) para, também, ajudarem (Pausa) e para percebermos quais as fragilidades e o porquê de aquela escola ser um *gueto* para (Pausa) então, adaptarmos e melhorarmos e percebermos como é que aquilo podia funcionar” (RAP1).

Deste modo, “em termos da redação do projeto, elaboração, criação, tudo, foi tudo famílias não ciganas, mas com trabalho de campo” (RAP1) sendo que, as famílias ciganas foram chamadas a participar neste processo de trabalho de campo, para ser possível compreender alguns aspetos que estavam na base desta espiral que tornava, neste caso, a escola do 1.º CEB um *gueto*. Ao nível dos intervenientes que estiveram envolvidos na redação do projeto a representante da AP destacou, ainda, a participação e a colaboração da educadora coordenadora do jardim de infância.

Relativamente às principais preocupações da AP ao nível da elaboração do projeto, a representante começou por referir, “em primeiro lugar o que nos moveu mesmo foi uma diferenciação pedagógica, foi (Pausa) o rompimento com o ensino tradicional” (RAP1). Em seguida, acrescentou “o que nós pretendíamos com este projeto (Pausa) era mesmo que fosse um projeto (Pausa) que rompesse com o ensino tradicional, totalmente” (RAP1). Deste modo, os pais/EE pretendiam que os/as seus/suas filhos/as no 1.º CEB, à luz do que tinha sido a sua realidade na EPE, trabalhassem por áreas, através de laboratórios, etc. A par disso, a representante da AP reconheceu que a continuidade das crianças num “ambiente mais familiar” e numa “escola mais pequenina”, também, foi uma das preocupações.

Neste sentido, as principais preocupações da AP foram: dar continuidade à linha educativa seguida na EPE, respeitar o perfil de cada criança e promover uma educação inclusiva fundamentada na diferenciação pedagógica. A interlocutora referiu a este propósito que “o objetivo era que houvesse, também, uma continuidade daquilo que as crianças vivem no jardim de infância (Pausa), que não houvesse uma rotura muito grande (Pausa) daquilo que se vive do Pré para o 1.º Ciclo (Pausa) que houvesse uma transição (Pausa) ah (Pausa), bastante harmoniosa durante os anos seguintes (Pausa) e que não fosse aquele rompimento completo e chocante que é do pré-escolar para o 1.º Ciclo.” (RAP1).

Com o PPIP, a AP “pretendia criar era uma comunidade de aprendizagem” (RAP1). Deste modo, o projeto em estudo “pretende ser um projeto de inovação escolar

no que diz respeito, não só à própria metodologia de ensino (Pausa) como, também, hum, à questão que a escola é vista como uma comunidade de aprendizagem em que (Pausa) todos participam (Pausa) incluindo as famílias, a comunidade envolvente” (RAP1).

A entrevistada referiu, também, que era importante destacar que o “projeto não é um projeto de inclusão para crianças ciganas (Pausa). Este projeto é um projeto para crianças” (RAP1). Esta reconheceu que “uma das coisas que sai ou saiu muito na comunicação social e que está errado e que a própria Câmara defende é que é um projeto de inclusão para crianças ciganas e não é (Pausa), porque se nós vamos dizer que aquela escola é uma escola de, de, para (Pausa) é um projeto de inclusão para crianças ciganas nós estamos a criar um *gueto*” (RAP1). Seguindo esta linha de pensamento, a representante referiu que uma das fragilidades sentidas foi exatamente a divulgação desta informação enviesada à comunidade educativa. Neste sentido, a representante mencionou que “se eles continuassem com esta atitude o que iam fazer era que iam concentrar todas as crianças ciganas ali naquela escola” e, portanto, não seria possível criar um projeto inclusivo porque a inclusão é “termos uma diversidade”, é sermos “todos somos diferentes, todos somos iguais” (RAP1).

Por último, a interlocutora reconheceu que o PPIP ajudou e continua a ajudar, por meio das propostas e atividades desenvolvidas, bem como através das questões acerca dos valores e da aceitação cultural, na integração e no desenvolvimento das competências das crianças. Neste seguimento, a representante declarou, ainda, que, na sua opinião, o PPIP deve ser considerado uma referência ao nível da integração de todas as crianças, uma vez que trata com sensibilidade uma série de questões fundamentais ao desenvolvimento harmonioso destas.

A abordagem à educação inter/multicultural no PPIP

Reconhecendo que o jardim de infância em estudo é abrangido por uma grande diversidade cultural e étnica e que, neste sentido, o desenvolvimento de práticas pedagógicas e educativas centradas na educação inter/multicultural é fundamental para que haja um processo de ensino-aprendizagem harmonioso e enriquecedor, considerámos significativo compreender se o PPIP contemplava uma abordagem inter/multicultural.

Neste âmbito, relativamente ao conceito de educação inter/multicultural a representante da AP referiu “para mim, tudo aquilo que diga que é multicultural, intercultural ou (Pausa) é a mesma coisa que a inclusão” (RAP1). Seguindo esta linha

de pensamento, destacou, também, que a “escola tem que receber todas as crianças de forma igual” sendo que, receber de modo igual é “acolher a cultura de cada criança”, “valorizar a cultura de cada criança e partilhar a cultura de cada criança” (RAP1). Deste modo, tomando como referência o contexto educativo do jardim de infância em estudo a representante da AP reconheceu que o PPIP contempla uma abordagem à educação inter/multicultural.

As dificuldades sentidas pela AP na redação do PPIP

A redação de um documento estruturante da vida organizacional de uma instituição educativa é um trabalho minucioso que requer muita reflexão e pesquisa para que tudo seja devidamente justificado e sustentado. Neste âmbito, considerámos relevante compreender quais foram as principais dificuldades sentidas pela AP ao nível da construção do PPIP.

Relativamente à questão, “A Associação de Pais sentiu dificuldades na construção do projeto educativo? Se sim, quais foram?” a representante da AP afirmou “houve duas grandes dificuldades” (RAP1). Nesta linha de ideias, referiu que uma das dificuldades se concentrou em dar a conhecer e fazer compreender a todos os pais/EE, nomeadamente, os de etnia cigana, que “como era uma projeto piloto tinha que iniciar (...) era para início de ciclo, portanto, tinha que começar com um primeiro ano” (RAP1). A segunda dificuldade teve a ver com todos os aspetos que rompiam “com o ensino tradicional” (RAP1). A representante da AP salientou que “tudo aquilo que rompia com o ensino tradicional foi muito questionado, portanto, em termos das metodologias e do facto de ser diferente não a ver os testes padronizados do agrupamento todo” (RAP1).

Em síntese, a representa da AP reconheceu que sentiram dificuldades “na redação do projeto (Pausa) e depois na implementação (...), porque nós queríamos que as crianças fossem assíduas e gostassem de ir à escola” (RAP1).

Projeto Educativo do Agrupamento vs. Projeto Piloto de Inovação Pedagógica

Com o intuito de compreendermos se o PPIP apresenta pontos convergentes com os do PEA, questionámos a representante da AP acerca dos aspetos que compõem ambos os documentos. Neste âmbito, a representante da AP apenas referiu que ambos encontram pontos convergentes ao nível das questões relacionadas com a inclusão das crianças em contexto educativo.

4. Discussão dos dados

No presente trabalho de investigação procurámos conhecer as motivações e interesses das crianças, educadoras, pais/EE que compõem a comunidade educativa do jardim de infância em estudo, no sentido de melhor compreendermos as experiências das próprias crianças ao darem os seus primeiros passos no mundo formal do sistema educativo português. Deste modo, neste ponto, tendo como suporte as perspetivas dos diferentes intervenientes, julgámos pertinente realizar uma breve discussão dos dados recolhidos retomando, para tal, os objetivos do estudo.

Relativamente ao primeiro objetivo, “Identificar os pressupostos que norteiam o PEA e o PPIP”, associado aos pressupostos que norteiam os documentos orientados do trabalho pedagógico desenvolvido no jardim de infância, os dados permitiram-nos compreender o papel e os fundamentos do PEA, bem como os princípios e a pertinência do PPIP.

Neste sentido, acerca do PEA foi possível reter que enquanto documento orientador e estruturante da vida organizacional do agrupamento, espelha os valores e a visão que defende para as práticas pedagógicas das instituições que agrega. Deste modo, é relevante destacar que os pressupostos que norteiam o PEA são de base humanista, uma vez que foi constituído segundo os princípios da Constituição da República, da Lei de Bases do Sistema Educativo e do Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória que, tal como referido, contém premissas humanistas e de educação inclusiva. Segundo as palavras do diretor, “os pressupostos que estiveram na base da sua elaboração foram a Constituição da República, quando esta define que todas as crianças têm direito à educação, a Lei de Bases do Sistema educativo, já é uma lei muito antiga, mas que contém em si, os princípios que nos continuam a nortear, a nós e à educação em Portugal de uma maneira geral e, mais recentemente, um documento que é o Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória” (D1). Nesta linha de pensamento, o diretor acrescentou que o PEA “se propõe a tratar todos os alunos, independentemente do credo, da raça, da nacionalidade, da mesma forma” e que, neste sentido, um dos seus objetivos é que “todas as crianças sejam iguais em termos de educação e que tenham acesso ao mesmo tipo de educação e, se possível, o que é um bocadinho utópico, mas a longo prazo há de se conseguir, que consigamos abolir as desigualdades que as crianças trazem quando chegam à escola” (D1).

Deste modo, podemos referir que os princípios que norteiam a ação educativa dos docentes e educadores que fazem parte do agrupamento que agrega o jardim de infância em estudo consagram-se na educação equitativa, uma vez que o objetivo

primordial do PE é fazer com que as crianças sejam iguais dentro das suas diferenças, sendo que, para que esta igualdade seja concretizada é essencial promover e desenvolver oportunidades igualitárias reais onde as crianças com mais dificuldades sejam auxiliadas por meio de diversas práticas de diferenciação pedagógica. Para Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (2019), “o desenvolvimento de políticas inclusivas e equitativas requer o reconhecimento de que as dificuldades dos estudantes surgem de aspecto do próprio sistema educacional, incluindo: as formas como o sistema é organizado atualmente, as propostas pedagógicas oferecidas, o ambiente de aprendizagem, e os meios em que progresso dos estudantes é avaliado e assistido.” (p.13). Assim, os pressupostos que norteiam o PEA fundamentam-se na promoção e desenvolvimento de práticas pedagógicas e educativas que fomentem oportunidades igualitárias reais de crescimento e aprendizagem. Para Leal (2010), a aprendizagem cooperativa é uma boa estratégia para se conseguir uma igualdade de aprendizagens, uma vez que esta pode motivar as crianças para as aprendizagens coletivas e para o combate à discriminação. Neste sentido, as atividades devem ser estruturadas para um grupo não homogêneo, onde a interação entre as crianças seja o fator promotor a inclusão e tolerância (Diaz-Aguado, 2000). Seguindo esta linha de pensamento, é relevante destacar que segundo as declarações dos diversos intervenientes e as observações realizadas, foi possível constatar que no jardim de infância existe o desenvolvimento de práticas pedagógicas e educativas que fomentam oportunidades igualitárias reais de crescimento e aprendizagem, sendo a estratégia enunciada por Leal (2010), como uma das mais utilizadas, uma vez que no MEM o grupo de crianças é encarado com uma sociedade colaborativa, onde todos aprendem uns com os outros através da partilha de saberes e experiências.

Neste âmbito, importa, ainda, destacar que no PEA, segundo as educadoras, existe uma certa ambição no que concerne ao trabalho a desenvolver com as crianças de etnia cigana, sendo que para a educadora coordenadora, essa pretensão está a ser conseguida. Segundo Liégeois (2001), no seio da comunidade cigana a separação das crianças da família é vivida de forma violenta. Neste sentido, Dessen e Polonia (2007) defendem que a presença da família no jardim de infância é fundamental para que tanto as crianças como os pais/EE se sintam bem. Por meio das opiniões tecidas, pelos diversos intervenientes e pelas observações realizadas, foi possível reter que o trabalho que tem sido desenvolvido com a comunidade cigana passa pela sua estreita colaboração com o jardim de infância e Agrupamento. Deste modo, tal como defendem

Dessen e Polonia (2007), no jardim de infância em estudo a presença e colaboração dos pais/EE é fundamental para que o processo de ensino-aprendizagem seja conseguido.

Ao nível do PPIP conseguimos reter que mediante pedagogias alternativas e inovadoras, ancoradas no MEM, respeitando o perfil de cada criança e promovendo uma educação inclusiva, este documento, orientador e estruturante da vida organizacional do jardim de infância, pressupôs uma nova forma de viver a instituição educativa e a educação. Este documento, redigido e proposto pela AP e aceite pelo AG e pelo ME, surgiu da necessidade de não existirem, no concelho, alternativas à escola dita tradicional, apresentando como principais pretensões: i) a formação de jovens que sejam verdadeiros cidadãos; ii) a promoção e o desenvolvimento de um leque abrangente de aprendizagens e; iii) a construção do Eu enquanto cidadão de pleno direito. Deste modo, o PPIP tem como objetivo primordial, o acompanhamento e a participação ativa em toda a dinâmica escolar e educativa que potencia o desenvolvimento das múltiplas aprendizagens das crianças, em contexto de EPE.

O PPIP foi, assim, redigido por um grupo pais/EE que pretendiam que os/as seus/suas filhos/as em contexto de 1.º CEB, à luz do que tinha sido a sua realidade na EPE, continuassem a trabalhar por áreas, através de laboratórios, em contextos reais, etc. Nas palavras da representante da Associação de Pais, “o que nos moveu mesmo foi uma diferenciação pedagógica, foi (Pausa) o rompimento com o ensino tradicional” (RAP1). A par disso, a continuidade das crianças num “ambiente mais familiar” e numa “escola mais pequenina”, também, foi uma das preocupações dos pais/EE. Autores como Cardoso (2003) reconhecem que o sucesso na implementação da inovação está, dependente do contexto organizacional e educativo. Com efeito, para autores como House e McQuillan (1998), as instituições de pequenas dimensões que permitem a criação de um clima de confiança entre os diversos intervenientes são instituições educativas bem sucedidas, em termos de mudança e inovação.

Deste modo, com o PPIP os pais/EE pretendiam criar uma comunidade de aprendizagem, onde as preocupações eram: i) dar continuidade à linha educativa seguida na EPE; ii) respeitar o perfil de cada criança e; iii) promover uma educação inclusiva fundamentada na diferenciação pedagógica. Assim, o objetivo era que não houvesse uma ruptura brusca entre aquilo que se vive na EPE e o que se vive no 1.º CEB, ou seja, era que existisse uma transição harmoniosa.

Por último, acerca do PPIP, consideramos pertinente salientar, tal como nos elucidou a representante da AP, que não é um projeto de inclusão de crianças de etnia

cigana, mas sim um projeto de inclusão de crianças, uma vez que a inclusão só é conseguida mediante a diversidade de culturas e etnias. Neste sentido, para a representante da AP o PPIP deve ser considerado uma referência ao nível da integração de diversas crianças no mesmo ambiente educativo, uma vez que trata com sensibilidade uma série de questões fundamentais ao seu desenvolvimento harmonioso. Projeto este que está em linha com os pensamentos de Silva (2009) e Leitão (2010) ao referirem que a inclusão é uma questão de direitos e valores que pressupõe um esforço de mudança e melhoria da instituição escolar. Nesta linha de pensamento, Leitão (2010) refere que um sistema educativo apenas é inclusivo quando todas as crianças podem aprender, as diferenças são respeitadas; as metodologias são adequadas às necessidades das crianças, o processo de ensino-aprendizagem é ativo e dinâmico e são promovidas estratégias em prol de uma sociedade mais inclusiva. Neste sentido, após analisar as opiniões tecidas, pelos diversos intervenientes, pudemos asseverar que estes pontos são seguidos no jardim de infância em estudo.

No que concerne ao segundo objetivo, “Analisar perspetivas e práticas de valorização inter/multiculturais”, que se prende com a abordagem à educação inter/multicultural que é concretizada no PEA e no PPIP, os dados revelam-nos que ambos os documentos contemplam práticas de valorização inter/multiculturais. Para os diversos intervenientes, a educação inter/multicultural é a partilha de conhecimentos, experiências, hábitos, costumes e saberes que enriquece a educação e o desenvolvimento das crianças, o que se situa ao nível do pensamento de Lopes-Cardoso (2008), ao referir que a educação inter/multicultural é uma inter-relação e um intercâmbio de saberes, experiências e culturas, sendo que esta tem a responsabilidade de inculcar nas crianças valores como a compreensão da diferença e o respeito pelo outro, havendo, assim, uma comunicação e colaboração entre todos.

Seguindo esta linha de pensamento, o diretor do AE reconheceu que a educação inter/multicultural pressupõe equidade de oportunidades ao nível das aprendizagens que devem ser realizadas em contexto educativo, sendo que para que tal ocorra, a ação docente deve ser pautada pela ideia de que as crianças não são todas iguais e, por isso, necessitam que sejam criadas oportunidades equitativas para que consigam desenvolver as aprendizagens pretendidas e, assim, alcançar o sucesso educativo. Neste âmbito, os diversos intervenientes referiram que o PEA e o PPIP contemplam uma abordagem à educação inter/multicultural, uma vez que se propõe a tratar de modo equitativo todas as crianças.

A par disto, os diversos intervenientes reconheceram que a educação

inter/multicultural é uma temática de extrema importância em contexto de EPE, mesmo que no grupo não existam crianças de diferentes culturas, etnias, etc. e, por isso, deve ser trabalhada de forma natural. Esta importância advém do facto de ser essencial dar a conhecer às crianças que as diferenças não são um aspeto negativo, mas positivo porque por meio destas conseguimos desenvolver múltiplas aprendizagens. Estas ideias confluem nas ideias preconizadas por Ventura (2004) e Bravo (2014) quando defendem que as crianças devem aprender, desde cedo, a apreciar a diferença e a aprender com esta. Foi possível, ainda, reter que a educação inter/multicultural deve ser, também, um tema debatido nas reuniões de pais/EE e nos CP para que exista uma continuidade e um trabalho de equipa entre a instituição educativa e a família.

Ao nível do terceiro objetivo, “Analisa as metodologias/estratégias adotadas no jardim de infância no âmbito da inclusão”, foi possível constatar que o trabalho diferenciado voltado para as novas pedagogias é a estratégia que a instituição adota. Para os intervenientes, nomeadamente, para as educadoras as estratégias adotadas pelo jardim de infância no âmbito da inclusão estão associadas aos pressupostos do MEM. Neste sentido, a inclusão é feita pela positiva num contexto educativo onde as crianças têm voz ativa e onde os seus interesses, experiências, costumes, culturas, etnias, etc. são respeitadas.

O MEM, modelo pedagógico adotado pelo jardim de infância em estudo, é seguido e respeitado no trabalho desenvolvido pelas educadoras, pressupondo uma comunidade colaborativa em que as crianças e os adultos, enquanto parceiros, atuam como participantes comunicativos, em linha com o pensamento de Serralha (2007). O MEM que suporta o trabalho das educadoras do jardim de infância em análise, move-se por vários princípios como o trabalho diferenciado, a autonomia, as experiências das crianças, a intervenção no meio envolvente e a cooperação. Neste sentido, a organização participada do trabalho em sala de atividades é a palavra-chave deste modelo pedagógico que assenta em três subsistemas interligados: os circuitos de comunicação, a participação democrática ativa e as estruturas de cooperação educativa (Cruz, 2015; Niza, 1998; Trindade, 2009). No MEM a aprendizagem é, assim, construída numa perspetiva de partilha e cooperação em que “todos ensinam e todos aprendem” (Niza, 1998) concebendo, deste modo, o ambiente educativo como uma sociedade democrática baseada na solidariedade mútua entre indivíduos onde são partilhadas experiências e vivências (Folque, 2012). Deste modo, podemos reter que as estratégias adotadas no jardim de infância no âmbito da inclusão estão relacionadas com a participação ativa das crianças no seu processo de ensino-aprendizagem, com a

valorização das suas experiências, vivências, costumes, tradições, culturas e etnias e com a partilha de conhecimentos e saberes.

No que respeita ao quarto objetivo, “Analisar os mecanismos desenvolvidos pelo jardim de infância, tendo em vista a inclusão e o sucesso educacional das crianças que o frequentam”, conseguimos perceber que nesta instituição existe uma relação muito próxima com as famílias das diversas crianças que potencia a sua integração e, conseqüentemente, o seu desenvolvimento nos diferentes níveis. O trabalho desenvolvido posiciona-se assim no pensamento de Mendes (2005) e Ramos (2011) quando defendem que é fundamental a criação de uma ponte entre a educação escolar e a familiar onde, as práticas pedagógicas no espaço educativo se apoiem na experiência, na vivência e no código linguístico que a criança transporta, de modo a que seja possível ir ao encontro dos desejos, práticas e expectativas das crianças e famílias.

Foi-nos possível verificar que as medidas educativas direcionadas para a inclusão se encontram associadas ao método de trabalho designado MEM, onde, através de um modelo democrático, as crianças têm voz ativa, sentem-se valorizadas e possuem papéis definidos no seio do grupo. Neste âmbito, a mediadora sociocultural acrescentou que as medidas pressupõem minimizar a falta de assiduidade e adaptar o PE às crianças respeitando os seus ritmos de aprendizagem, ou seja, “tentar que todos os alunos, quer com as suas diferenças, quer com as suas necessidades possam participar sempre, fazer parte desse plano isso será uma das medidas principais” (M1).

Quando questionámos os intervenientes em relação aos dispositivos pedagógicos e fatores potenciadores da inclusão das crianças em contexto de EPE, as educadoras fizeram, novamente, referência ao MEM, a mediadora sociocultural reconheceu que o envolvimento da família e as obras que estão a ser desenvolvidas são os exemplos primordiais e fundamentais a ter em consideração e a representante da AP referiu-se à aprendizagem ativa, ao contacto com diferentes contextos e à convivência com dinâmicas culturais diferenciadas. Verificamos assim que os pressupostos defendidos e praticados pelos interlocutores é suportado pelas crenças de Alves-Pinto (1995), quando refere que a diversidade das práticas pedagógicas é uma condição fundamental para que as instituições educativas possam responder, de forma positiva, a públicos escolares social e culturalmente diferenciados, uma vez que não se deve responder à diversidade sociocultural com a uniformidade.

Relativamente ao quinto objetivo, “Analisar as perspetivas da comunidade educativa acerca da integração das crianças em contexto de EPE”, compreendemos que a integração das crianças no jardim de infância em estudo tem ocorrido de forma

natural e tranquila. Autores como Pereira (2015) reconhecem que a adaptação ao jardim de infância é um momento marcante para a criança, uma vez que perturba a sua esfera cognitiva e emocional. Por esse motivo, é importante encarar este processo como algo sério e de forma responsável, de modo a promover estratégias que vão ao encontro das necessidades e do bem-estar da criança.

A partir dos dados fornecidos pelas educadoras conseguimos compreender que a integração das crianças de etnia cigana não é propriamente igual à adaptação das crianças não ciganas, uma vez que estas não são assíduas e, portanto, estão em constante processo de readaptação. Além disso, foi possível reter que a adaptação das crianças não é um processo espontâneo e, por isso, o/a educador/a tem que estar atento/a e dinamizar essa integração em estreita colaboração com a comunidade educativa.

Ao nível da integração das crianças apreendemos, ainda, que as crianças ciganas apresentam boas competências orais que facilitam a sua adaptação, mas não frequentam o jardim de infância com regularidade. No que concerne ao colmatar das dificuldades apresentadas pelas crianças, foi possível aferir que o modelo adotado é facilitador da integração de todas as crianças. O MEM propõe uma comunidade colaborativa em que as crianças e os adultos atuam como participante comunicativo (Serralha, 2007). Neste sentido, o modelo pedagógico enunciado foca o desenvolvimento do indivíduo enquanto ser social, pertencente a um grupo onde há partilha de ideias e experiências. Deste modo, o objetivo primordial do MEM é o envolvimento, a colaboração e a responsabilização das crianças no próprio processo de aprendizagem prevendo, assim, o sucesso educativo focado no desenvolvimento e crescimento pessoal e social, como preconizado por Niza (1998).

Os diversos intervenientes referiram ainda que o envolvimento e participação dos pais/EE contribui para a integração das crianças, uma vez que quando estes agentes são chamados a participar sentem-se mais envolvidos e motivados para que os objetivos do processo de ensino-aprendizagem sejam conseguidos. O diretor, as educadoras e a mediadora sociocultural reconheceram, também, que o facto de os pais/EE terem participado na elaboração do PPIP contribuiu para a efetiva integração das crianças, sendo que este envolvimento os tornou mais seguros e confiantes porque passaram a conhecer os diversos processos e dinâmicas do jardim de infância.

O trabalho desenvolvido pelo jardim de infância ao nível da integração das crianças foi um dos aspetos focados nas entrevistas realizadas aos pais/EE. A partir dos dados recolhidos conseguimos perspetivar que os pais/EE reconhecem como fatores

de integração: i) a autonomia que o jardim de infância fornece às crianças; ii) a forma equitativa como a equipa educativa trata as crianças; iii) a organização dos tempos, espaços e atividades; iv) o conhecimento de diferentes realidades que o jardim de infância permite que se concretize e; v) a sensibilização junto dos pais/EE da importância da frequência da EPE. Por seu lado, Campos (2012), Coelho (2010) e Rebelo (2011) reconhecem que os fatores relevantes para uma inclusão de sucesso são: boa organização curricular, currículos adaptados, implementação de métodos e estratégias pedagógicas diferenciadas e aceitação e valorização da diferença.

Nesta linha de ideias, quando questionados sobre possíveis propostas para uma melhor integração das crianças, os pais/EE, deram-nos a conhecer que: i) é fundamental existir um maior equilíbrio entre as etnias/culturas; ii) as crianças têm de ser encaminhadas no sentido de brincarem e trabalharem com todos/as os/as colegas; iii) devem ser dinamizadas atividades onde, os pais/EE sejam sensibilizados para a importância da frequência da EPE e; iv) se conheçam.

Relativamente ao sexto objetivo, “Analisar as perspetivas da comunidade educativa acerca da integração das crianças em EPE”, os dados evidenciaram que a frequência da EPE é um tema de grande importância, uma vez que este nível de ensino é estruturante e essencial para que o sucesso educativo das crianças seja alcançado. Dados estes que reforçam o pensamento de Bravo (2014) e Madureira (2011) quando reconhecem que a EPE, enquanto primeira etapa de um processo tão importante, para as crianças e para a sociedade, deve ser de acesso universal a todas as crianças.

Neste âmbito, a mediadora sociocultural reconheceu, também, que a frequência das crianças ciganas e não ciganas no jardim de infância promove o desenvolvimento de relações positivas entre as famílias ciganas e não ciganas. Além disso, referiu que a frequência da EPE é um benefício a todos os níveis, ou seja, em termos sociais, de integração e de aquisição de conhecimentos. Neste sentido, a frequência da EPE para além de fomentar e promover relações positivas entre as famílias ciganas e as famílias não ciganas traz benefícios ao nível do desenvolvimento de múltiplas aprendizagens.

Os pais/EE, também, reconheceram a importância da frequência do jardim de infância. Para a maioria dos pais/EE a frequência da EPE permite às crianças criar hábitos e rotinas e desenvolver conhecimentos essenciais e fundamentais para que a entrada no 1.º CEB não seja um “choque”, mas uma transição harmoniosa e tranquila. Na perspetiva de Bento (2007), hoje em dia, os momentos de transição que as crianças têm que atravessar, ao longo do seu percurso educativo, são alvos de interesse por parte dos pais/EE e dos profissionais de educação. A passagem das crianças da EPE

para o 1.º CEB é um bom exemplo de um desses momentos. Do ponto de vista curricular, existe uma estreita ligação entre as áreas de conteúdo espelhadas nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE) e as aprendizagens presentes no programa do 1.º CEB, sendo que essa ligação permite dar continuidade aos conteúdos programáticos e, de certo modo, articular os dois níveis educativos. No entanto, foi possível aferir, a partir dos dados recolhidos, que as crianças de etnia cigana faltam em grande escala, o que na opinião das educadoras compromete o seu processo de integração e desenvolvimento.

O sétimo objetivo, que se prende com a importância da frequência da EPE para a integração das crianças no 1.º CEB, permitiu-nos compreender que, nomeadamente, para os pais/EE e as educadoras as aprendizagens, competências, aptidões e conhecimentos desenvolvidos em contexto de EPE são contributos importantes para a integração das crianças no 1.º CEB. Rodrigues (2005) e Vasconcelos (2008) reforçam que a EPE assume um papel preponderante no desenvolvimento da criança, tanto ao nível da sua individualidade, como, também, no plano de socialização e preparação da sua integração no 1.º CEB. Deste modo, conseguimos apreciar que a frequência da EPE é fundamental para o desenvolvimento global das crianças e para a vivência de experiências que não são possíveis de ocorrer no espaço familiar. A par disto, a partir dos dados fornecidos pelas educadoras, conseguimos constatar que a frequência da EPE e a articulação entre as educadoras e as professoras do 1.º CEB é fundamental para que a transição das crianças seja positiva e harmoniosa, o que vai ao encontro do preconizado por Machado (2007) quando advoga que é essencial existir uma forte articulação entre os educadores e os docentes do 1.º CEB, sendo que ambos devem promover atividades conjuntas, com vista a prepararem os momentos de transição, realizando, assim, o seu acompanhamento.

Neste sentido, apreendemos que as aprendizagens realizadas em contexto de EPE são bases importantes para o 1.º CEB e que a frequência do jardim de infância é fundamental para que as crianças compreendam que existe uma continuidade entre o jardim de infância e a escola do 1.º CEB e, assim, continuem a fomentar o gosto pela aprendizagem, descoberta e conhecimento.

Por último, ao nível do oitavo objetivo, que se relaciona com o facto de as estratégias pedagógicas implementadas pelo jardim de infância serem ou não inovadoras, foi possível verificar que todas estão associadas às novas pedagogias, nomeadamente, à designada MEM. Neste sentido, conseguimos apurar que efetivamente as estratégias pedagógicas implementadas no jardim de infância são

inovadoras, uma vez estas fazem parte de um processo aberto, onde existe um espaço de possibilidades e articulações dinâmicas que simbolizam um processo construtivo de conhecimentos, tal como defendem Fino (2007), Sousa (2008) e Sousa (2012).

Deste modo, podemos definir as estratégias pedagógicas implementadas no jardim de infância como inovadoras, uma vez que pressupõe a ideia de novidade, de processo, de mudança e de melhoria, tal como sustentam Andamczewski (1996), Cros (1998), Marmoz (1979) e Serrano (1992). As estratégias implementadas, como refere Cardoso (2003), promovem a introdução de uma novidade, promotora de uma real mudança, subentendendo um esforço deliberado e conscientemente assumido, bem como uma ação persistente, integrada num processo dinâmico, visando a melhoria pedagógica. A par disto, importa destacar que para que a inovação seja um processo bem conseguido é fundamental ter em consideração as variáveis de personalidade dos/a educadores, bem como as variáveis do contexto educativo. Assim, alguns fatores que parecem contribuir para estimular a inovação, ao nível do estabelecimento educativo são: um corpo docente qualificado e recetivo a novas ideias pedagógicas; apoio eficaz do diretor; existência de um consenso ao nível dos objetivos a atingir e comunicação fácil e eficaz entre os membros da instituição (Dalin, 1993; Damanpour, 1991; House & McQuillan, 1998; Morrish, 1981).

Conclusão

Ao longo do Mestrado em EPE e Ensino do 1.º CEB foram diversas as competências desenvolvidas no que concerne ao trabalho desenvolvido em contexto de EPE e 1.º CEB. No decorrer destes anos, tivemos a oportunidade de conhecer e contactar de perto com a realidade destes dois níveis de ensino, bem como de vivenciar e entender as particularidades de cada um deles.

Deste modo, na primeira parte do RFE, intitulada “Reflexão Crítica sobre as Práticas”, analisámos e refletimos o trabalho desenvolvido ao longo dos semestres, nas PES no 1.º CEB e em EPE. Por meio da análise e reflexão aprofundada que realizámos, acerca da forma como agimos e interagimos em ambos os níveis de ensino, apercebemo-nos das nossas capacidades e limitações. Assim, parar para refletir sobre o que foi realizado e sobre a forma como foi realizado deu-nos a possibilidade de adquirir uma maior perceção daquele que foi o nosso papel e, também, o contributo para o processo de ensino-aprendizagem das diversas crianças com as quais nos cruzámos. Neste sentido, reconhecemos que é ao refletir sobre as nossas dificuldades, receios e medos que tomamos consciência dos aspetos em que necessitamos de trabalhar e evoluir para conseguirmos fazer mais e melhor.

A parte I surge, assim, como um reflexo daquelas que foram as nossas práticas e a nossa forma de estar e agir em contexto de 1.º CEB e EPE, uma vez que analisámos os trabalhos desenvolvidos. Neste sentido, destacamos que o contacto com as crianças, a elaboração e implementação das planificações, a construção e preparação dos materiais e a conceção dos projetos, nomeadamente, projetos de investigação em contexto de EPE, foram os aspetos que mais marcaram o nosso percurso enquanto alunas de mestrado e estagiárias da área da docência. Todos estes momentos permitiram-nos adquirir conhecimentos, competências e capacidades que serão essenciais para o nosso futuro.

A parte II, por sua vez, contempla um projeto de investigação que procurou compreender e identificar as medidas educativas, os dispositivos pedagógicos e os principais fatores que têm potenciado a inclusão de crianças na EPE, num jardim de infância da periferia de Viseu. Com a presente investigação procurámos compreender o trabalho que tem vindo a ser desenvolvido no âmbito da inclusão num jardim de infância e, por isso, considerámos relevante seguir uma metodologia de cariz qualitativo. Reconhecendo que a pesquisa qualitativa pode ser conduzida através de diferentes caminhos, julgamos pertinente referir que optámos por realizar um estudo de caso, uma

vez que pretendemos compreender os fenómenos e processos que ocorrem num determinado contexto. Deste modo, a investigação que levámos a cabo teve como população alvo a comunidade educativa do jardim de infância em estudo. A este propósito, importa salientar que as conclusões a que chegamos não são generalizáveis dado a especificidade do caso em estudo. Neste âmbito, destacámos, ainda, que o projeto de investigação foi realizado num período atípico e, portanto, foi enviesado por uma variável parasita, a pandemia COVID-19.

O presente trabalho de investigação permitiu-nos, assim, aprofundar os nossos conhecimentos acerca das políticas educativas, dos dispositivos pedagógicos e dos principais fatores que potenciam a inclusão das crianças no jardim de infância. Deste modo, no presente estudo, decorrente da nossa experiência profissional e curiosidade pessoal em perceber melhor a realidade das instituições educativas portuguesas ao nível da integração de crianças de etnia cigana e assumindo que “garantir a inclusão e o sucesso educativo de todos os cidadão e cidadãs constitui um valor matricial do sistema educativo português e um desafio central de todos os seus profissionais” (Ministério da Educação/ Direção-Geral da Educação, 2019, p. 8), aprofundámos os nossos conhecimentos acerca da comunidade cigana, da educação inter/multicultural, da relevância da EPE no percurso escolar das crianças e da mudança e inovação pedagógica no jardim de infância.

Deste modo, através de uma breve revisão da literatura, retivemos que a comunidade cigana é uma população portadora de uma cultura própria, discriminada e não reconhecida pela sociedade dominante. Por esse motivo, relaciona-se mediante uma atitude de desconfiança, fechando-se às influências do exterior na procura do equilíbrio assente nos valores tradicionais e na coesão do grupo (Enguita, 1996; Magano, 2015; Malheiros, 2001; Marques, 2013; Nunes, 1996; Pereira, 2008; Pereira, 2015; Ferreira da Silva, 2005).

Através das entrevistas realizadas, também, conseguimos perspetivar as ideias, anteriormente, tecidas. Deste modo, pais/EE da comunidade não cigana reconheceram que a comunidade cigana é um povo que se fecha sobre a sua própria cultura, o que fortalece os seus laços e faz com que esta se mantenha viva, coesa e una. Além disso, alguns pais/EE, também, referiram que a comunidade cigana tem muito forte a ideia de unidade e pertença.

Relativamente ao conceito de educação inter/multicultural, apreendemos que é um termo multifacetado e abrangente que pressupõe objetivos e finalidades que facilitam a comunicação entre diferentes culturas. Seguindo esta linha de pensamento,

Gonçalves (2013), Neto (2007), Rocha (2006) referem que a educação inter/multicultural enquanto corrente de ação pedagógica, adaptada às condições do tempo atual, visa a compreensão e aceitação da natureza multicultural das sociedades atuais. Neste sentido, a educação inter/multicultural pressupõe o intercâmbio de saberes e experiências entre as diferentes culturas (Vieira, 2011).

Os diversos intervenientes entrevistados, também, definiram a educação inter/multicultural como a aceitação de todas as culturas, de todas as crianças que fazem parte de um grupo. Além disso, reconheceram que a educação inter/multicultural deve ser trabalhada em contexto de EPE, uma vez que devemos preparar as crianças não só para contexto escolar.

Ao nível da importância da EPE no percurso escolar das crianças compreendemos que este nível de ensino é a base para que as aprendizagens em todos os outros níveis sejam conseguidas. Os pais/EE, de modo geral, reconheceram que a frequência da EPE é relevante para que sejam criadas bases sólidas para que as aprendizagens dos outros níveis de ensino sejam bem-sucedidas. Não foram apenas os pais/EE que reconheceram a importância da EPE no percurso educativo das crianças também, o diretor, as educadoras e a mediadora sociocultural reconheceram que a qualidade da Educação Pré-Escolar influencia o percurso escolar e a vida das crianças.

Por último, no que diz respeito à mudança e inovação pedagógica no jardim de infância retivemos que as inovações/mudanças educativas se relacionam com o surgimento de novos recursos didáticos e estratégias de ensino e com mudanças na crença de novos pressupostos pedagógicos. Deste modo, os quatro atributos considerados fundamentais nas definições habitualmente apresentadas de inovação são: a ideia de novidade, de processo, de mudança e de melhoria (Andamczewski, 1996; Cros, 1998; Marmoz, 1979; Serrano, 1992). Neste sentido, a inovação deve ser encarada como a “introdução de uma novidade no sistema educativo, promotora de uma real mudança, subentendendo um esforço deliberado e conscientemente assumido, bem como uma ação persistente, integrada num processo dinâmico, visando a melhoria pedagógica” (Cardoso, 2003, p.22). A par disto, importa destacar que para que a inovação seja um processo bem conseguido é fundamental ter em consideração as variáveis de personalidade dos/as educadores, bem como as variáveis do contexto educativo. Assim, alguns fatores que parecem contribuir para estimular a inovação, ao nível do estabelecimento educativo são: um corpo docente qualificado e receptivo a novas ideias pedagógicas; apoio eficaz do diretor; existência de um consenso ao nível dos objetivos a atingir e comunicação fácil e eficaz entre os membros da instituição

(Dalin, 1993; Damanpour, 1991; House & McQuillan, 1998; Morrish, 1981).

Deste modo, a partir das observações realizadas, da leitura dos documentos orientadores do trabalho desenvolvido no jardim de infância em estudo e de alguns comentários tecidos, essencialmente, pelas educadoras pudemos reter que o jardim de infância em estudo apresenta as características base de uma instituição educativa que estimula e promove a inovação, uma vez que apresenta um corpo docente qualificado e recetivo a novas ideias pedagógicas. O jardim de infância é um estabelecimento pequeno, onde existe uma relação de cooperação e colaboração entre todos os intervenientes, existe consenso ao nível dos objetivos a atingir e uma comunicação fácil e eficaz entre os membros da instituição e apoio eficaz do diretor e da comunidade educativa.

Neste contexto, com o intuito de dar resposta às questões-chave da investigação, realizámos entrevistas aos diversos membros da comunidade educativa, nomeadamente, ao diretor do AE que agrega o jardim de infância, à mediadora sociocultural, às crianças, às educadoras, aos pais/EE e à representante da AP do jardim de infância. A partir das respostas fornecidas pelos diversos intervenientes, conseguimos identificar os pressupostos do PEA e do PPIP: i) analisar as práticas de valorização inter/multicultural dinamizadas pelo jardim de infância e pelo AE; ii) analisar as metodologias/estratégias adotadas pelo jardim de infância no âmbito da inclusão; iii) analisar os mecanismos desenvolvidos pelo jardim de infância, tendo em vista a inclusão e o sucesso educacional das crianças que o frequentam; iv) analisar as perspetivas da comunidade educativa acerca da integração das crianças em contexto de EPE; v) analisar as ideias da comunidade educativa relativamente à frequência da EPE; vi) analisar as perspetiva das comunidade educativa acerca da importância da frequência da EPE para a integração das crianças no 1.º CEB e; vii) perceber em que medida são inovadoras as estratégias desenvolvidas para a promoção da inclusão das crianças em contexto de EPE.

De forma a responder às questões que surgiram em consequência do trabalho de investigação, fá-lo-emos agora com rigor e criticidade. À questão “Que políticas educativas direcionadas para a inclusão em contexto de EPE estão a ser implementadas num jardim de infância da periferia de Viseu?”, percecionou-se, através de uma revisão da literatura, que há várias estratégias e diretrizes emanadas pelo Governo de Portugal que incluem a inserção da comunidade cigana na sociedade portuguesa, além de que as mesmas devem ser inseridas no ambiente escolar e ter acesso a uma educação de qualidade, tendo em conta dois decretos-lei já mencionados. Com os dados que nos

foram fornecidos pelo diretor do AE, entendeu-se que o jardim de infância se socorre destes decretos-lei para sustentar toda a ação a desenvolver junto desta comunidade e o trabalho dos profissionais de educação é regido pela Constituição da República Portuguesa e por outros normativos legais, como é o exemplo da LBSE.

Relativamente à questão “Que dispositivos pedagógicos estão a ser mobilizados para a inclusão das crianças no referido jardim de infância?” foi possível verificar, por meio dos dados fornecidos pelas educadoras, pela mediadora, e pelo diretor do AE que os dispositivos pedagógicos mobilizados estão associados à relação de abertura e proximidade que o jardim de infância desenvolve com os pais/EE e ao modelo pedagógico adotado, designado MEM. Para os diversos intervenientes o MEM é um modelo democrático, onde se dá voz às crianças, aos seus desejos, as suas apetências, os seus interesses.

Deste modo, os dispositivos pedagógicos que estão a ser mobilizados para a inclusão das crianças encontram-se associados, essencialmente, ao MEM onde, a aprendizagem é construída numa perspetiva de partilha e cooperação em que “todos ensinam e todos aprendem” (Niza, 1998). No jardim de infância em estudo o ambiente educativo pode ser, assim, caracterizado como uma sociedade democrática baseada na solidariedade mútua entre indivíduos onde são partilhadas experiências e vivências decorrentes das três grandes finalidades do MEM: iniciação a práticas democráticas, reflexão permanente dos valores e significações num processo cooperativo entre os adultos e as crianças e reconstrução cooperada da cultura, onde o grupo de crianças influencia e é influenciado pela sociedade envolvente (Folque, 2012).

Por último, no que diz respeito à questão “Quais os principais fatores que têm potenciado a inclusão de crianças da EPE num jardim de infância da periferia de Viseu?” foi possível compreender, à luz da revisão da literatura, que de entre os diversos fatores, se destacam: i) uma boa organização curricular; ii) a implementação de métodos e estratégias pedagógicas diferenciadas; iii) a utilização de apoios; iv) uma boa organização escolar; v) a sensibilização dos/as educadores/as e a aceitação e valorização das diferenças. Foi possível constatar que no jardim de infância em estudo os principais fatores que têm potenciado a inclusão das crianças são: i) o trabalho diferenciado baseado nas novas pedagogias, nomeadamente, no MEM; ii) a aceitação e valorização das diferenças das diversas crianças que frequentam o espaço educativo e; iii) a utilização de apoios, concretizada em parcerias com a CM e outras entidades. Deste modo, o envolvimento da família, a ligação entre os seio escolar, família, bairro e escola, as obras de maneira a que as crianças não se sintam limitadas são fatores

potenciadores da inclusão das diversas crianças.

Neste âmbito, considerámos, também, relevante destacar as características organizacionais inovadoras do jardim de infância, uma vez que consideramos que estas são fatores potenciadores da inclusão das crianças. Deste modo, tal como nos elucida Cardoso (2003), o sucesso na implementação da inovação está, também, dependente do contexto organizacional e educativo. Assim, o facto de o jardim de infância em estudo dispor de apoios financeiros, ter um conceito muito claro dos seus objetivos institucionais, educadores capacitados para encarar os conflitos como indicadores da necessidade de proceder a alterações, possuir uma adequada e sólida rede de comunicações entre os educadores e a direção, autonomia, pequenas dimensões o que permite a criação de um clima de confiança entre os diversos intervenientes, estabilidade e o envolvimento ativo e construtivos dos diversos intervenientes da comunidade educativa permite a inclusão efetiva de todas as crianças (Havelock, 1973; House e McQuillan, 1998; Morrish, 1981; Pechaman & King, 1993).

Terminado o estudo e analisados os respetivos resultados foi-nos possível encontrar informações pertinentes. De acordo com os dados obtidos podemos afirmar que: i) todas as crianças se sentem bem e integradas no jardim de infância em estudo; ii) os pais/EE têm confiança na equipa educativa que trabalha com as crianças no jardim de infância em estudo; iii) o jardim de infância apresenta uma metodologia diferenciada e inovadora que promove a integração de todas as crianças; iv) a metodologia adotada pelo jardim de infância fomenta o gosto pelo espaço educativo e pela aprendizagem; v) o jardim de infância fornece abertura aos pais/EE desenvolvendo, assim, uma relação de proximidade; vi) o PPIP elaborado pelos pais/EE é aceite pelo ME e pelo AE e contribui para a efetiva integração das crianças; vii) os dispositivos pedagógicos e os fatores potenciadores de inclusão das crianças que estão a ser mobilizados no jardim de infância encontram-se associados às estratégias do MEM e viii) destaca-se a existência de políticas educativas que norteiam a integração das crianças do grupo étnico em questão.

Em suma, com o presente estudo compreendemos que o jardim de infância em estudo é potenciador da inclusão das diferentes crianças porque, em primeiro lugar, tem um projeto inovador que utilizando metodologias e estratégias diferenciadas promove a aceitação e valorização das diferenças em contexto educativo, bem como o respeito pelos ritmos de aprendizagem e desenvolvimento das diversas crianças e; em segundo lugar, trabalha mediante um método pedagógico alternativo, onde as crianças têm uma voz ativa e são seguidos os seus interesses, aptidões, competências e habilidades.

Deste modo, o sucesso ao nível da integração de crianças de diferentes etnias, culturas, entre outras, que é característico do jardim de infância em estudo é justificável através dos pressupostos que norteiam o PPIP e do método pedagógico MEM, uma vez que são estes as bases da ação educativa das educadoras. Assim, podemos afirmar que a integração das crianças ciganas no mundo da escolarização é conseguida neste jardim de infância porque este adota métodos diferenciados que respeitam e valorizam as suas características culturais, étnicas, entre outras.

Como referido, anteriormente, as conclusões a que chegámos, não poderão ser generalizadas para outros contextos educativos, uma vez que se trata de um jardim de infância com características particulares. No entanto, as discussões e resultados trazidos pelo estudo apresentado reforçam a visibilidade e a complexidade do fenómeno que é a escolarização das crianças de etnia cigana. Neste âmbito, reconhecemos que outros estudos se poderão abrir a partir deste, nomeadamente, alargar o trabalho a outros Jardins-de-Infância/Escolas que alberguem comunidades ciganas, fazendo, assim, comparações e tentando compreender convergências e divergências. Além disso, pode ser, ainda, realizado um novo estudo onde seja realizada uma comparação entre diferentes jardins de infância, podendo ser trabalhados métodos diversos com o intuito de compreender qual o mais adequado à integração das crianças ciganas e restantes no sistema educativo.

Por último, resta-nos salientar as limitações do estudo, sendo que a primeira se prende com a inexperiência da investigadora e a segunda com a variável parasita COVID-19. Além disso, reconhecemos as dificuldades metodológicas do trabalho de campo, pela distância que separa a nossa cultura da cultura cigana. De modo geral, é difícil aceder à convivência e ganhar a confiança do povo de etnia cigana em tão pouco tempo. No entanto, consideramos que os caminhos teóricos e metodológicos percorridos foram os mais adequados.

Referências bibliográficas:

- Abajo Alcalde, J. (2004). Infância gitana y paya: convivencia y conflictos en la escuela. *Tabanque*. 18, 97-116.
- Abric, J. (1998). A abordagem estrutural das representações sociais. In A. Moreira & D. Oliveira (Eds.), *Estudos interdisciplinares de representação social* (pp. 27-46). AB.
- ACIDI (2013). *Estratégia nacional para a integração das comunidades ciganas*. Secretário de Estado Adjunto do Ministro Adjunto e dos Assuntos Parlamentares/ACIDI.
- Adamczewski, G. (1966). La notion d'innovation: Figures majeures et métaphones oubliées. In F. Cros & G. Adamczewski (Eds.), *L'innovation en Education et en formation* (pp.15-29). De Boeck & Larcier SA.
- ADCMoura (2010). *Observatório das comunidades ciganas de Sobral da Adiça e Póvoa de São Miguel*. Consultado a 18 de maio de 2020 em: www.adcmoura.pt.
- Agrupamento de Escolas Grão Vasco. (2017-2021). *Projeto Educativo de Agrupamento de Escolas Grão Vasco*. Disponível em: http://portal.graovasco.net/ficheiros_menu/1560384248.pdf.
- Aguado, T., Álvarez, B., Ballester, B., Castellano, J., Cuevas, L., Jaurena, I., & Tellez, J. (2002). *Guia Inter – Um guia prático para implementar Educação intercultural na escola* (Dissertação de Mestrado). Universidad Nacional de Educacion a Distancia, Espanha.
- Aires, L. (2015). *Paradigma qualitativo e práticas de investigação educacional*. Universidade Aberta.
- Aires, S., Alves, I., Dias, E., & Valente, N. (2006). *Comunidades ciganas: representações e dinâmicas de exclusão/integração*. Edição Alto Comissariado para a Imigração e Minorias Étnicas.
- Alarcão, I., & Roldão, M. (2008). *Supervisão. Um contexto de Desenvolvimento Profissional dos Professores*. Edições Pedagogo.
- Albarello, L. et al. (1997). *Práticas e métodos de investigação em Ciências Sociais*.

Gradiva.

- Alencar, E., & Fleith, D. (2007). *Desenvolvimento de talentos e altas habilidades – orientação a pais e professores*. Artmed.
- Allport, G. (1954). *The nature of prejudice*. Addison-Wesley Publishing Company.
- Almeida, L. (2010). *Ensino colaborativo de eletrônica em ambiente síncrono e assíncrono usando software livre* (Dissertação de Mestrado). Faculdade de Engenharia Elétrica e de Computação, Campinas.
- Alto Comissariado para a Imigração e Minorias Étnias (2004). *Uma Escola, Uma Sala de Aula Interculturais – Sugestões para Professores*. Alto Comissariado para a imigração e as Minorias Étnicas.
- Alvarrão, M. (2011). *Um povo, uma etnia – um olhar diferente face à escola* (Dissertação de Mestrado). Escola Superior de Educação de Portalegre, Portalegre.
- Alves, R., & Silveira, M. (2005). *Caminhos para a Inclusão Humana*. Edições ASA.
- Alves-Pinto, C. (1995). *Sociologia da escola*. McGraw-Hill.
- Amado, J., & Freire, I. (2014). Estudo de caso na investigação em educação. In J. Amado (Coord.), *Manual de investigação qualitativa em educação* (pp. 121-143). Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Antunes, A. (1997). *Os princípios do nada. Contributo de um trabalho social de reinserção de populações ciganas*. Associação Integrar.
- Antunes, S. (2008). *Construir o que não é herdado: casos de sucesso escolar na minoria cigana* (Dissertação de Mestrado) Instituto Superior de Ciências do Trabalho e da Empresa, Lisboa.
- Araújo, S. (2008). *Contributo para uma educação para a cidadania: professores e alunos em contexto intercultural* (Tese de Mestrado). Universidade Aberta, Lisboa.
- Arrigo, V., Broietti, F., & Júnior, A. (2017). A autoscopia bifásica integrada ao microensino: uma estratégia de intervenção reflexiva na formação de professores de química. *Investigações em Ensino de Ciências*, 22 (1), 01-22.

- Assembleia Geral das Nações Unidas (1989). *A Convenção sobre os Direitos da Criança*. UNICEF.
- Associação de Pais. (2018). *Projeto Piloto de Inovação Pedagógica*.
- Banks, J. (2002). A educação multicultural das crianças em idade pré-escolar: atitudes raciais e étnicas e sua alteração. In B. Spodek (Orgs.), *Manual de Investigação em Educação de Infância* (pp. 527-559). Fundação Calouste Gulbenkian.
- Barbosa, J. (1996). Currículos para a diversidade cultural: do debate teórico à prática. *Inovação*, 9 (2), 21-54.
- Bardin, L. (2016). *Análise de Conteúdo*. Edições.
- Barreto, P., Garcia, O., & Gonçalves, A. (2006). *Tradição e perspectiva nos meandros da economia cigana: Circuitos peri-económicos na Grande Lisboa*. Edição Alto Comissariado para a imigração e Minorias Étnicas.
- Barroso, J. & Carvalho, L. (2009). La gestion de centros de enseñanza obligatoria em Portugal. In: Sallán, J. G. (Coord.) *La gestion de centros de enseñanza obligatoria en IberoAmerica*.
- Barroso, J. (2005). *Políticas Educativas e Organização Escolar*. Universidade Aberta.
- Batista, B., Rodrigues, D., Moreira, E., & Silva, F. (2017). Técnicas de recolha de dados em investigação: inquirir por questionário e/ou inquirir por entrevista?. In. P. Sá, A. Costa, & A. Moreira (Coords.), *Reflexões em torno de mitologias de investigação recolha de dados* (pp. 13-36). UA Editora
- Bauer, M. (2003). A população da ciência como imunização cultural: a função de resistências das representações sociais. In P. Guareschi & S. Jovchelovitch (Orgs.), *Textos em representações sociais* (pp. 229-257). Vozes.
- Bellini, M., & Reis, S. (2011). Representações sociais: teoria, procedimentos metodológicos e educação ambiental. *Acta Scientiarum, Human and Social Sciences*, 33 (2), 149-159.
- Benites, C. (1997). *As crianças ciganas: o exemplo de uma cultura* (Dissertação de Mestrado). Instituto de Ciências Sociais e Políticas, Lisboa.

- Benjamin, R. (2004). Ministério público e discriminação étnica: o caso dos ciganos. In A. Mota (Orgs.). *Antologia de Ensaios* (pp. 305-315). Editora Thesaurus.
- Bennett, C. (1999). *Comprehensive multicultural education: Theory and practice*. Allyn & Bacon.
- Bento, A.(2007). Efeitos das transições de Ciclo e Mudanças de Escola In Sousa, J. M.,Fino, C. N. (org.), *A Escola sob Suspeita*. Colecção, Em Foco. Edições Asa.
- Berry, J., & Sam, D. (2006). *The Cambridge Handbook of Acculturation Psychology*. United Kingdom Cambridge University Press.
- Bitti, M. (2009). *Aprender na diversidade: perspectiva das crianças e jovens no âmbito do programa Escolhas* (Caderno temático 2). Edição Alto Comissariado para a Imigração e Diálogo Intercultural.
- Blanes, R. (2007). Contacto, conhecimento e conflito, dinâmicas culturais e sociais num movimento evangélico cigano. *Península Ibérica Etnográfica*, 11 (I), 29-54.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação: Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto Editora.
- Bohac, K. (2014). *O Movimento da Escola Moderna como prática da liberdade: O desenvolvimento da autonomia da criança no jardim de infância* (Dissertação de Mestrado) Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, Porto.
- Borges, M. (2008). *Que educação “inter/multicultural” para o jardim-de-infância? Os livros infantis e os seus efeitos* (Dissertação de Mestrado). Universidade do Algarve, Faro.
- Bravo, M. (2014). *A integração na escola – contributos da Educação Pré-Escolar em crianças de etnia cigana* (Dissertação de Mestrado). Universidade de Évora, Évora.
- Braz, M. (2012). *O projeto educativo como documento orientador da vida na escola* (Dissertação de Mestrado). Escola Superior de Educação de Santarém, Santarém.
- Brazelton, T., & Greenspan. (2002). *As necessidades essenciais das crianças: o que*

toda a criança precisa para crescer, aprender e se desenvolver. / T. Berry Brazelton e Stanley I. Greenspan; trad. Cristina Monteiro: Artmed.

Bruner, J. (1997). *La educación, puerta de la cultura*. Visor.

Cabecinhas, R. (2004). Representações sociais, relações intergrupais e cognição social. *Paidéia*, 14 (28), 125- 137.

Camacho, M. (2016). Estratégias de inclusão na escola e na sala de aula. In M. Gomes (Eds.), *Diversidades – Estratégias de inclusão na escola* (pp.29-32). Serviços da Direção Regional de Educação e Colaboradores externos.

Camargo, B., Bousfield, A., & Torres, T. (2016). Estereótipos sociais do idoso para diferentes grupos étnicos *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 32 (1), 209-218.

Camargo, B., Bousfield, A., & Torres, T. (2016). Estereótipos sociais do idoso para diferentes grupos étnicos *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 32 (1), 209-218.

Campos, A. (2012). *A Inclusão de crianças com NEE em turmas do ensino regular: percepção de Docentes, Encarregados de Educação e Representantes do Conselho Executivo* (Dissertação de Mestrado) Escola Superior de Educação João de Deus, Lisboa.

Canário, R. (1987). A inovação como processo permanente. *Revista de Educação*, 1 (2), 17-22.

Candeias, P., Magano, O., & Mendes, M. (2014). Estudo Nacional sobre as Comunidades Ciganas. Edição Alto Comissariado para a Migrações.

Capitão, Z. & Lima, J. (2003). *E-learning e E-conteúdos; Aplicações das teorias tradicionais e modernas de ensino e aprendizagem à organização e estrutura de e-cursos*. Centro Atlântico.

Capra, F. (1996). *A teia da vida: uma nova compreensão científica dos sistemas vivos*. Cultrix.

Cardoso, A. (2003). *A receptividade à mudança e à inovação pedagógica – O professor e o contexto escolar*. Edições Asa.

Cardoso, C. (1996). Referências no percurso do multiculturalismo: do assimilacionismo

ao pluralismo. *Inovação*, 9 (1) (2), 7-20.

Cardoso, C. (2001). *Gestão intercultural do currículo – 2º ciclo* (Coleção Educação Intercultural). Ministério da Educação – Secretariado Entreculturas.

Caré, M. (2010). *Ciganos em Portugal: educação e género* (Dissertação de Mestrado). Universidade de Lisboa, Instituto de Educação, Lisboa.

Carvalho, N., Lima, M., Faro, A., & Silva, C. (2012). Representações sociais dos ciganos em Sergipe: contato e estereótipos. *Psicologia e Saber Socia*, 1 (2), 232-244.

Casa-Nova, M. (1999). *Etnicidade género e escolaridade – estudo em torno da socialização do género feminino numa comunidade cigana de um bairro periférico da cidade do Porto* (Dissertação de Mestrado). Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, Porto.

Casa-Nova, M. (2002). *Etnicidade, género e escolaridade – Estudo em torno das socializações familiares de género numa comunidade cigana da cidade do Porto*. Institute of International Education.

Casa-Nova, M. (2004). *Políticas sociais e educacionais públicas, direitos humanos e diferença cultural*. In VIII Congresso Luso-Afro-Brasileiro de Ciências Sociais: Coimbra.

Casa-Nova, M. (2005). (I) Migrantes, diversidades e desigualdades no sistema educativo português: balanço e perspectivas. *Ensaio*, 13 (47), 181-216.

Casa-Nova, M. (2006). A relação dos ciganos com a escola pública: contributos para a compreensão sociológica de um problema complexo e multidimensional. *Interações*, (2), 155-182.

Casa-Nova, M. (2008). Tempos e lugares dos ciganos na educação escolar pública. In M. Casa-Nova & P. Palmeira (Orgs.), *Minorias* (pp. 7-55). Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social.

Casa-Nova, M. (2009). *Etnografia e produção de conhecimento. Reflexões críticas a partir de uma investigação com ciganos portugueses*. ACIDI.

Castro, P. (2002). Notas para uma leitura da teoria das representações sociais em S.

- Moscovici. *Análise Social*, 37 (164), 949-979.
- Chiavenato, I. (1994). *Administração de empresa: uma abordagem contingencial*. Makron Books.
- Chinoy, E. (1993). *Sociedade: uma introdução à sociologia*. Cultrix.
- Coelho, A. (1995). *Os ciganos de Portugal*. Dom Quixote.
- Coelho, C. (2010). *A Construção de Laços de Inclusão* (Dissertação de Mestrado). Universidade de Aveiro, Aveiro.
- Coriat, B., & Weinstein, O. (2002). *Organizations, firms and institutions in the generation of innovation*. Research Policy.
- Correia, L. (2003). *Inclusão e necessidades educativas especiais*. Porto editora.
- Correia, L. (2013). *Inclusão e necessidades educativas especiais. Um guia para educadores e professores*. Porto Editora.
- Correia, L. M. (2008). *Inclusão e necessidades educativas Especiais. Um Guia para educadores e professores* (2.^a ed). Porto Editora.
- Cortesão, L. & Stoer, S. (1996). A interculturalidade e a educação escolar. *Inovação*, 9, 35-51.
- Cortesão, L. (1995). Reflexões críticas sobre a educação de crianças ciganas. In L. Cortesão & F. Pinto (Orgs.), *O povo cigano: Cidadãos na sombra* (pp.27-36). Edições Afrontamento.
- Cortesão, L., & Stoer, S. (1997). Investigação-ação e a produção de conhecimento no âmbito de uma formação de professores para a educação inter/multicultural. *Educação, Sociedade & Culturas*, 7, 7-28.
- Cortesão, L., Leite, C., & Pacheco, J. (2002). *Trabalhar por projectos em Educação - uma inovação interessante?*. Porto Editora.
- Cortesão, L., Stoer, Stephen., Casa-Nova, M., & Trindade, R. (2005). *Pontes para outras viagens – Escola e comunidade cigana: representações recíprocas*. ACIME.

- Costa, A. (2011). *Adaptações da criança à escola. Estratégias e desafios na educação pré-escolar* (Dissertação de Mestrado). Escola Superior de Educação João de Deus, Lisboa.
- Costa, A. (2016). *Formação continuada de docentes: contribuições do sindicato visando a uma educação de qualidade* (Dissertação de Mestrado). Instituto Superior de Educação e Ciências, Lisboa.
- Costa, M. (2006). *Desafios da Educação Inclusiva um estudo sobre representações e expectativas dos professores do ensino regular face aos professores de apoio educativo* (Dissertação de Mestrado). Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, Lisboa.
- Costa, M., & Momo, M. (2009). Sobre a “convivência” da escola. *Revista Brasileira de Educação*, 14 (22), 521- 604.
- Costa, R. (2017). *Relações entre educadores e crianças ciganas em contexto escolar* (Dissertação de Mestrado). Instituto Universitário de Lisboa, Lisboa.
- Costa, E. (1996). *O Povo Cigano em Portugal: da história à escola – um caleidoscópio de informações* (Dissertação de Mestrado). Escola Superior de Educação de Setúbal, Setúbal.
- Crespo, I., Lalueza, J., Portell, M., & Snchezá, S. (2004). Communities for intercultural education: Interweaving microcultures. In M. Nilson & H. Nocon (Eds.), *School of Tomorrow. Developing Expansive Learning Environments*. Peter Lang.
- Cros, F. (1998). L'innovation en question. *Education Permanente*, 134 (1), 7-34.
- Crozier, M. (1982). Mudança individual e mudança coletiva . In A. F. Barroso, B. M. Silva, J. Vala, M. Benedicta & M. H. Catarro (Orgs.), *Mudança social e Psicologia Social* (pp.69-81). Livros Horizonte.
- Crusoé, N. (2004). A teoria das representações sociais em Moscovici e sua importância para a pesquisa em educação. *Aprender-Caderno de Filosofia e Psicologia da Educação-Vitória da Conquista*, 2 (2), 105-114.
- Cruz, A. (2015). Assim aprendemos juntos. *Escola Moderna*, 3 (6), 64-74.

- Cuche, D. (2002). *A noção de cultura nas ciências sociais* (2ª ed.). EDUSC.
- Cunha, M. (2009). O Conselho de Cooperação na regulação das aprendizagens. *Escola Moderna*, (34), 49-61.
- Dalin, P. (1993). *Changing the school culture*. Cassel.
- Damanpour, F. (1991). Organizational innovation: A meta-analysis of effects of determinants and moderators. *Academy of Management Journal*, 34 (3), 555-590.
- Damião, I. (2011). *Desafios para o futuro do e-Learning: Uma abordagem às tecnologias educativas: ferramentas de autoria, conteúdos digitais e salas virtuais* (Dissertação de Mestrado). Universidade Fernando Pessoa, Porto.
- Danielson, C. (2013). *Enhancing professional practice. A framework for teaching* (3.ª ed.). Association for Supervision and Curriculum Development.
- Davies, D., Marques, R., & Silva, P. (1997). *Os professores e as famílias: A colaboração possível* (2ªed.). Livros Horizontes.
- Deakin C. (2008). Pedagogy for citizenship. In F. Osere & W. Veugelers (Eds.), *Getting involved: Global citizenship development and sources of moral values* (pp.31-55). Sense Publishers.
- Decreto-Lei n.º 10-A/2020, Diário da República n.º 52/2020, 1º Suplemento, Série I de 2020-03-13, páginas 2 – 13.
- Decreto-Lei n.º 14-G/2020, Diário da República n.º 72/2020, 2º Suplemento, Série I de 2020-04-13, páginas 9 – 19.
- Decreto-Lei n.º 177/2009, Diário da República n.º 149/2009, Série I de 2009-08-04, páginas 5047 – 5053.
- Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, Diário da República n.º 129/2018, Série I de 2018-07-06, páginas 2918 – 2928.
- Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho, Diário da República n.º 129/2018, Série I de 2018-07-06, páginas 2928 – 2943.

Decreto-Lei n.º 379/97, Diário da República n.º 298/1997, Série I-A de 1997-12-27, páginas 6804 – 6811.

Decreto-Lei n.º 54/201, Diário da República n.º 129/2018, Série I de 2018-07-06, páginas 2918 – 2928.

Derrington, C. (2007). Fight, flight and playing white: an examination of coping strategies adopted by gypsy traveller adolescents in English secondary schools. *International Journal of Educational Research*, 46 (6), 357- 367.

Dessen, M. (1997). Desenvolvimento familiar: Transição de um sistema triádico para poliádico. *Temas em Psicologia*, 3, 51-61.

Dessen, M., & Braz, M. (2000). Rede social de apoio durante transições familiares decorrentes do nascimento de filhos. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 16 (3), 221-231.

Dessen, M., & Pereira-Silva, N. (2004). A família e os programas de intervenção: Tendências atuais. In E. Mendes, M. Almeida & L. Williams (Orgs.), *Temas em educação especial: Avanços recentes* (pp. 179-187). EDUFSCAR.

Dessen, M., & Polonia, A. (2007). A família e a escola como contextos de desenvolvimento humano. *Paidéia*, 17 (36), 21-32.

Dewey, J. (1910). *Como pensamos*. DC Heath and Company.

Díaz-Aguado, M. (2000). *Educação intercultural e aprendizagem cooperativa*. Porto Editora.

Donati, P. (1992). *La famiglia come relazione sociale*. Franco Angeli.

EAPN. (2011). *A Inclusão das Comunidades Ciganas e Travellers na UE: Questões e desafios*. Obtido de: https://iefp.eapn.pt/docs/A_Inclusao_das_Comunidades_Ciganas_Nota_Informativa.pdf.

Enguita, M. (1996). Escola e etnicidade: O caso dos ciganos. *Educação, Sociedade e Culturas*, (6), 5-22.

Enguita, M. F. (1999). *Un estudio sobre las relaciones étnicas em el sistema educativo*.

Editorial Ariel.

- Erll, A., & Gymnich, M. (2010). *Competências interculturais*. Klett Lerntraining GmbH.
- Esteves, M. (2006). Análise de Conteúdo. In J. Lima & J. Pacheco (Eds.), *Fazer investigação: contributos para a elaboração de dissertações e teses* (pp. 105-126). Porto Editora.
- Faísca, L., & Jesuíno, J. (2006). Representações sociais da comunidade cigana na sociedade portuguesa (7ª ed.) Edição Alto Comissariado para a Imigração e Minorias Étnicas.
- Fedriço, L. (2014). *Diversidade Cultural: o desafio de trabalhar as diversidades culturais nas práticas escolares*. Obtido de: <http://www.artigonal.com/educacao-artigos/diversidade-cultural-o-desafio-detrabalhar-as-diversidades-culturais-nas-praticas-escolares-7146332.html>.
- Fernandes M. (2011). *Inclusão: a afetividade e as relações interpessoais na aprendizagem* (Dissertação de Mestrado). Universidade de Aveiro, Aveiro.
- Fernandes, C. & Fonseca, C. (2017). Educação Presencial versus EaD: Perspetivas dos Alunos dos Cursos de Serviços Públicos e Administração. *EaD em FOCO*, 7 (2), 78-91.
- Fernandes, T. (1999). Alguns Valores Educativos numa Comunidade Cigana. In M. Montenegro (Orgs.), *Ciganos e Educação* (pp. 65-79). Instituto das Comunidades Educativas.
- Ferreira da Silva, L. (2005). *Saúde/Doença é Questão de Cultura – Atitudes e comportamentos de saúde materna nas mulheres ciganas em Portugal*. Editor Alto Comissariado para a Integração e Minorias Étnicas.
- Ferreira, D. (2017). *As representações da comunidade cigana sobre a escola – o estudo de caso da comunidade do Bairro Dr. Alfredo Bensaúde* (Dissertação de Mestrado). Escola Superior de Educação de Lisboa, Lisboa.
- Ferreira, V. (1986). O inquérito por questionário na construção de dados sociológicos. In A. Silva & J. Pinto (Eds.), *Metodologia das ciências sociais* (pp. 165-196). Edições Afrontamento.

- Figueiredo, A. (2009). Estratégias e Modelos para a Educação Online. In G. Miranda (Org.), *Ensino Online e Aprendizagem Multimédia* (pp.33-35). Relógio d'Água.
- Fino, C. (2007). *A escola sob suspeita*. Edições Asa.
- Fino, C. (2008). Inovação Pedagógica e Ortodoxia Curricular. *Revista Tempos e Espaços em Educação, São Cristóvão, Sergipe, Brasil, 9* (18), 13-22.
- Fino, C., & Sousa, J. (2008). As TIC abrindo caminho a um novo paradigma educacional. *Revista Educação & Cultura Contemporânea, 5* (10), 11-26.
- Fino, N., & Sousa, M. (2005). Inovação e incorporação de novos saberes: o desenho curricular de um mestrado em inovação pedagógica. In. VII Congresso da SPCE, *Cenários da educação/formação: novos espaços, culturas e saberes* (pp.1-14) Instituto Politécnico de Castelo Branco, Castelo Branco.
- Fleuri, M. (2005). Intercultura e educação. *Educação, Sociedade & Culturas, 23*, 91-124.
- Foletier, F. (1983). *Le monde des Tsiganes*. Berger-Levrault.
- Folque, M. (1999). A influência de Vigotsky no modelo curricular do movimento da escola moderna para a educação pré-escolar. *Escola Moderna, 5* (5), 5-12.
- Folque, M. (2012). *O aprender a aprender no pré-escolar: o modelo pedagógico do movimento da escola moderna*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Fonseca, I. (1996). *Enterrem-se em pé: a longa viagem dos ciganos*. Companhia das Letras.
- Franco, A. (2009). O mito da autoestima na aprendizagem escolar. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional, 13* (2), 235-332.
- Fraser, A. (1998). *História do Povo Cigano* (Coleção Teorema – Série Especial). Editorial Teorema.
- Freire, P. (2007). *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Paz e Terra.
- Fullan, M. (2002). El significado del cambio educativo: un cuarto de siglo de aprendizaje.

- Profesorado. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 6 (2), 2- 4.
- Fullan, M. (2007). *The new meaning of educational change*. Routledge.
- Gabriel, F. (2007). *O multiculturalismo na escola: o caso dos alunos de etnia cigana* (Dissertação de Mestrado). Universidade Aberta, Lisboa.
- García, R., & Sales, A. (1997). *Programas de Educación intercultural*. Bilbao.
- Gaspar, M. (2009). *Práticas Inclusivas em Contexto Multicultural: Opiniões dos Professores numa Escola de 1º Ciclo* (Dissertação de Mestrado). Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, Coimbra.
- Gerhardt, T., & Silveira, D. (2009). *Métodos de pesquisa*. Editora da UFRGS.
- Giacquinta, J. (1998). Seduced and abandoned: Some lasting conclusions about planned change from the Cambire school Study. In A. Hargreaves, A. Lieberman, M. Fullan & D. Hopkins (Eds.), *Internacional handbook of educational change* (Pt. 1, pp. 163-180). Kluwer Academic Publishers.
- Giardinetto, J. (2000) *Reflexões sobre o papel da escola e do ensino de matemática em tempos de globalização: multiculturalismo e/ou monoculturalismo?* (Tese pós-doutoramento). Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo, Portugal.
- Giddens, A. (2004). *Sociologia*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Gil, A. (2008). *Métodos e técnicas de pesquisa social* (6.ª ed.). Atlas.
- Giroux, H. (1999). *Cruzando as fronteiras do discurso educacional: novas políticas em Educação*. Artes Médicas Sul.
- Gomes, M. (2014). *Os Modelos Pedagógicos High/Scope e do Movimento da Escola Moderna. Propostas de Pedagogia Diferenciada*. ECOPY.
- Gomez, G. (2007). Podemos ser mais criativos ao adotar a inovação tecnológica em educação? Uma proposta em comunicação. *Revista Matrizes*, (1), 209-2016.
- Gonçalves, T. (2013). *Interculturalidade-caminhos para a transformação* (Dissertação de Mestrado). Universidade de Lisboa, Lisboa.

- González, P. (2002). O movimento da escola moderna – um percurso cooperativo na construção da profissão docente e no desenvolvimento da pedagogia escolar. *Revista Lusófona de Educação*, 9, 192-195.
- Guerra, C. (2012). *Jovens ciganos olhando para o futuro: perspetivas sobre expectativas, escola, recursos e necessidades* (Dissertação de Mestrado). Faculdade de Psicologia da Universidade de Lisboa, Lisboa.
- Guerreiro, A. (2013). *Escuta-me...Dou Crianças! Estou aqui* (Dissertação de Mestrado). Universidade de Aveiro, Aveiro.
- Hall, S. (2006). *A identidade cultural na pós-modernidade*. DP&A.
- Havelock, R. G. (1973). *The change agent's guide to innovation in Education*. Educational Technology Publishers.
- Hila, C. (2009). O microensino como instrumento de formação do professor de língua portuguesa. *Acta Scientiarum. Human and Social Sciences*, 31 (1), 33-41.
- Hofstede, G. (2003). *Culturas e Organizações*. MacGraw-Hill.
- Hohmann, M., & Davies, D. (1989). *Os Professores e as Famílias: a colaboração possível*. Livros Horizonte.
- House, E. R. & McQuillan, P. J. (1998). Three perspectives on school reform. In A. Hargreaves, A. Lieberman, M. Fullan & D. Hopkins (Eds.), *International handbook of educational change* (Pt. 1, pp. 198-213). Kluwer Academic Publishers.
- Jardel, B. (1996). 10 anos de “changement” au collège: Le point de vue des formateurs. De la nécessité d’une théorie et d’une pratique de l’enseignant acteur. *Revue Française de Pédagogie*, 115, 5-17.
- Jodelet, D. (1990) Représentation social, phénomènes, concept e théorie. In S. Moscovici (Eds.), *Psicologie Sociale* (pp. 13-22). Puf.
- Kenrick, D. (1998). *Ciganos: da Índia ao Mediterrâneo*. Centre de Recherches Tsiganes e Secretariado Entreculturas.
- Kenski, V. (2008). *Tecnologias e ensino presencial e a distância* (6.^a ed). Papyrus Editora.

- Kerling, F. (1988). Metodologia da Pesquisa em Ciências Sociais. Um tratamento conceitual. Edições EPU.
- Kripka, R., Scheller, M., & Bonotto, D. (2015). Pesquisa documental: considerações sobre conceitos e características na pesquisa qualitativa. *Investigação Qualitativa em Educação*, (2), 243-247.
- Krüger, H. (2004). Cognição, estereótipos e preconceitos sociais. In M. Lima & M. Pereira (Orgs.), *Estereótipos, preconceitos e discriminação: Perspectivas teóricas e metodológicas* (pp. 23-40). EDUFBA.
- Ladd, G., & Coleman, C. (2010). As relações entre pares na infância: formas, características e funções. In Spodek, B. (Org.). *Manual de investigação em educação de infância (2ª Edição)*, pp. 119-157). Fundação Calouste Gulbenkian.
- Laevers, F. (2004). *Competences in teacher education. Implications of a process-oriented approach*. International Conference Improving quality of education, Working on basic competences in teacher education, a process oriented approach (Socrates Project 2003-0200 001-002 SO2 61OBGE).
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: legitimate peripheral participation*. Cambridge University Press.
- Leal, M. (2010). *Português para todos: a aprendizagem da Língua Portuguesa como facilitadora da interculturalidade e da inclusão social* (Dissertação de Mestrado). Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, Lisboa.
- Leão, D. (1999). Paradigmas contemporâneos de educação: escola tradicional e escola construtivista. *Cadernos de Pesquisa*, (107), 187-206.
- Lei n.º 105/2001, Diário da República n.º 202/2001, Série I-A de 2001-08-31.
- Lei n.º 116/2019, de 13 de setembro, Diário da República n.º 176/2019, Série I de 2019-09-13.
- Lei n.º 29/2006, Diário da República n.º 125/2006, Série I-A de 2006-06-30.
- Lei n.º 4/97, Diário da República n.º 34/1997, Série I-A de 1997-02-10.
- Lei n.º 5/97, Diário da República n.º 34/1997, Série I-A de 1997-02-10, páginas 670 –

673.

Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar, Diário da República n.º 34/1997, Série I-A de 1997-02-10.

Leitão, F. (2010). *Valores Educativos, Cooperação e Inclusão*. LusoEspanhola de Ediciones.

Leite, C. (2002). *O currículo e o multiculturalismo no sistema educativo português*. Fundação Calouste Gulbenkian.

Leite, P. (2014). *Representações sociais de estudantes de gerontologia social acerca da sexualidade na velhice* (Dissertação de Mestrado). Instituto Superior de Serviço Social do Porto, Porto.

Liégeois, J-P. (1989). *Ciganos e Itinerantes*. Santa Casa da Misericórdia.

Liégeois, J-P. (1994). *A escolarização das crianças ciganas e viajantes* (Relatório-síntese / Comissão das Comunidades Europeias). Ministério da Educação, Departamento de Gestão Financeira.

Liégeois, J-P. (2001). *Minoria e escolarização: o rumo cigano*. Centre de Recherches Tsiganes e Secretariado Entreculturas.

Lima, M. & Pereira, M. (2004). *Cognição, estereótipos e preconceitos sociais. Estereótipos, preconceitos e discriminação: perspetiva teórica e metodologias*. EDUFBA.

Lima, M., & Vala, J. (2004). Serão os estereótipos e o preconceito inevitáveis? O monstro da automaticidade. In M. Lima & M. Pereira (Orgs.), *Estereótipos, preconceitos e discriminação: perspetivas teóricas e metodológicas* (pp. 43-70). Edição Universidade Federal da Bahia.

Lima, P. (2013). *A escola e a interculturalidade: capacitar os atores para semear a mudança* (Tese de Mestrado). Universidade de Lisboa, Lisboa.

Lima, T. (2013). *Pedagogia Participativas: um Estudo de Caso no Âmbito dos Direitos da Criança* (Dissertação de Mestrado). Universidade do Minho, Braga.

Lind, W. (2008). *Casais biculturais e monoculturais: diferenças e recursos* (Tese de

- Doutoramento). Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação de Lisboa, Lisboa.
- Lopes, M. (2010). *Imagens e estereótipos de idoso e envelhecimento, em idosos institucionalizados e não institucionalizados* (Dissertação de Mestrado) Universidade da Beira Interior, Covilhã.
- Lopes, A. (2017). *Inovação pedagógica numa escola pública: as práticas pedagógicas inovadoras medidas pelas atividades da oficina rádio escola* (Tese de Doutoramento). Universidade da Madeira, Funchal.
- Lopes-Cardoso, M. (2008). *António Vieira - pioneiro e paradigma de interculturalidade*. ACIDI.
- Lorigo, M. (2011). *Integração em contexto escolar de minorias em Portugal* (Dissertação de Mestrado). Escola Superior de Educação de Coimbra, Coimbra.
- Luck, H. (2004). *Ação integrada: administração, supervisão e orientação educacional*. Petrópolis: Vozes.
- Macedo, I. (2010). *O sucesso escolar de minorias: estudo sociológico sobre trajetórias escolares de alunas e alunos ciganos na Escola Pública Portuguesa* (Dissertação de Mestrado) Universidade do Minho, Braga.
- Macedo, M. (2015). *Avaliação do desempenho docente enquanto orientadora do desenvolvimento profissional* (Dissertação de Mestrado). Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Castelo Branco, Castelo Branco.
- Machado, F. (1992). Etnicidade em Portugal. Contrastes e politização. *Sociologia. Problemas e Práticas*, 12, 123-136.
- Machado, J. (2007). A transição entre níveis e ambientes educativos requer continuidade e coerência pedagógica entre o jardim e a escola e entre os respetivos docentes. *Pátio Educação Infantil*, 5 (14), 15-16.
- Madureira, L. (2011). *Educação matemática no pré-escolar: significação para uma comunidade de etnia cigana* (Dissertação de Mestrado). Universidade de Lisboa, Lisboa.

- Magano, O. (2010). *Tracejar vidas normais: estudo qualitativo sobre a integração social de indivíduos de origem cigana na sociedade portuguesa* (Tese de Doutoramento) Universidade Aberta, Lisboa.
- Magano, O. (2015). Sentimentos de discriminação e racismo de ciganos portugueses. In C. Silva & J. Sobral (Orgs.), *Etnicidade, nacionalismo e racismo. Migrações, minorias étnicas e contextos escolares* (pp. 235-254). Edições Afrontamento.
- Maia, A. (2006). *Integração escolar e sucesso educativo na perspetiva de uma comunidade cigana* (Dissertação de Mestrado). Universidade Portucalense, Porto.
- Malheiros, J. (2001). *Arquipélagos Migratórios: Transnacionalismo e Inovação* (Tese de Doutoramento) Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa, Lisboa.
- Mannoni, P. (2006). *Les représentations sociales*. PUF.
- Marconi, M., & Lakatos, E. (2003). Fundamentos da metodologia científica (5.ªed.). Atlas S.A.
- Marigo, A. (2007). Indisciplina escolar: uma perspetiva crítica. *Cadernos da Pedagogia*, 1 (2), 1-18.
- Marmoz, L. (1979). La "notion" d'innovation. *Éducation Tribune Libre*, 172, 31-44.
- Marques, J. (2013). O racismo contra as coletividades ciganas em Portugal. In M. Mendes & O. Magano (Orgs.), *Ciganos Portugueses. Olhares plurais e novos desafios numa sociedade em transição* (pp. 111-122). Mundos Sociais.
- Marques, J., & Borges, M. (2012). Educação inter/multicultural no jardim-de-infância: os livros infantis e as suas imagens da alteridade. *Educação, Sociedade & Culturas*, 36, 81-102.
- Marques, J., & Borges, M. (2012). Educação inter/multicultural no jardim-de-infância. Os livros infantis e suas imagens de alteridade. *Educação, Sociedade & Culturas*, (36), 81-102.
- Marques, R. (2001). *Professores, família e projecto educativo*. Asa Editores.
- Marques, R. (2016). O sucesso no percurso escolar da etnia cigana (Dissertação de Mestrado). Escola Superior de Educação e Ciências Sociais, Leiria.

- Martins, I. (1998). *Projeto de Educação Intercultural 1993/94-1996/97: Relatório de Execução*. Secretariado Coordenador dos Programas de Educação Multicultural- Ministério da Educação.
- Martins, L., & Viana, I. (2013). Mediação socioeducativa como agente da inclusão escolar – aprender a construir o sucesso em conjunto. Atas do XII Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia. Universidade do Minho, Braga.
- Martins, M., & Sarmiento, T. (2013). Associações de pais e participação coletiva: oportunidade perdida?. *Gestão e Desenvolvimento*, (21), 167-184.
- McLaren, P. (1997). *Pedagogía crítica y cultura depredadora. Políticas de oposición en la era posmoderna*. Paidós.
- McMillan, J., & Schumacher, S. (1989). *Research in education: A conceptual introduction*. Scott, Foresman and Company.
- Melo, I. (2016). *A prática de ensino supervisionada e a Educação intercultural: a percepção dos estudos* (Dissertação de Mestrado). Escola Superior de Educação de Viseu, Viseu.
- Mendes, M. (2002). Um olhar sobre a identidade e a alteridade: nós, os ciganos e os outros, os não ciganos”. In *Passados Recentes, Futuros Próximos, Actas do IV Congresso Português de Sociologia*. Associação Portuguesa de Sociologia.
- Mendes, M. (2005). *Nós, os ciganos e os outros*. Livros Horizonte.
- Mendes, M. (2007). *Representações face à discriminação: ciganos e imigrantes russos e ucranianos na área metropolitana de Lisboa* (Tese de Doutoramento). Universidade de Lisboa, Lisboa.
- Méndez, J. (2002). *Avaliar para conhecer, examinar para excluir*. Porto Editora.
- Messina, G. (2001). *Mudança e inovação educacional: notas para reflexão*. Fundação Carlos Chagas.
- Miles, M. B. (1964). *Innovation in Education*. Teachers College Press.
- Ministério da Educação (2016). *Orientações curriculares para a educação pré-escolar*.

Ministério da Educação.

Ministério da Educação. (2019). *Promoção a inclusão e o sucesso educativo das comunidades ciganas*. Direção-Geral da Educação.

Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (2018). *Para uma Educação Inclusiva: Manual de Apoio à Prática*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação

Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação. (2018). *Para uma Educação Inclusiva: Manual de Apoio à Prática*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.

Monteiro, M., & Vala, J. (2013). *Psicologia Social*. Fundação Calouste Gulbenkian.

Montenegro, M. (1999). *Ciganos e Educação, Setúbal, Instituto das Comunidades Educativas*. Cadernos ICE 5.

Montenegro, M. (2003). *Aprendendo com ciganos: processos de ecoformação*. Educ.

Montenegro, M. (2007). *Ciganos e Cidadania(s)* (Cadernos ICE 9). Instituto das Comunidades Educativas.

Montenegro, M. (2012). *Aprender a ser cigano hoje: empurrando e puxando fronteiras. Comunicação apresentada no Seminário Internacional Ciganos Portugueses: Olhares plurais e novos desafios numa sociedade em transição*. Edição Alto Comissariado para a Imigração e Minorias Étnicas.

Moraes, M. (1997). *Paradigma educacional emergente* (13ª ed.) Papyrus Editora.

Moran, J. (2008). Contribuições para uma pedagogia da educação online. In M. Silva (Org.), *Educação online: teorias, práticas, legislação, formação cooperativa* (pp. 39-50). ED. Loyola.

Moreno, F. (2004). *Etnia Cigana: Relação Homem – Mulher*. Editorial 100.

Morrish, I. (1981). *Para uma educação em mudança*. Livros Horizonte.

Moscovici, S. (2003). *Representações sociais: investigações em Psicologia Social*. Editora Vozes.

- Moscovici, S. (2009). Os ciganos entre perseguição e emancipação. *Revista Sociedade e Estado*, 24, 653-678.
- Moscovici, S., & Pérez, J. (1999). A extraordinária resistência das minorias à pressão das maiorias: o caso dos ciganos em Espanha. In J. Vala (Orgs.), *Novos racismos: perspectivas comparativas* (pp. 103-119). Celta editora.
- Moutouh, H. (2000). *Les Tsiganes*. Flammarion.
- Myers, M. (2009). Gypsy, Roma and traveller children in schools: understandings of community and safety. *British journal of educational studies*, 57, 417-434.
- Neto, F. (2007). Atitudes em relação à diversidade cultural: implicações psicopedagógicas. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 41 (1), 1-20.
- Neves, A., & Ferreira, A. (2015). *Avaliar é preciso? Guia prático de avaliação para professores e formadores*. Guerra & Paz.
- Neves, C. (2012). *Estereótipos sobre idosos: representação social em profissionais que trabalham com a terceira idade* (Dissertação de Mestrado). Universidade da Beira Interior, Covilhã.
- Nicolau, L. (2010). *Ciganos e não ciganos em Trás-os-Montes: investigação de um impasse interétnico* (Tese de Doutoramento). Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, Vila Real.
- Niza, S. (1996). O Modelo Curricular de Educação Pré-escolar da Escola Moderna Portuguesa. In, J. Oliveira-Formosinho (Orgs.), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância* (pp. 137-159). Porto Editora.
- Niza, S. (1998a) A organização social do trabalho de aprendizagem no 1.º ciclo do ensino básico. *Inovação* (11), 77-98.
- Niza, S. (1998b). O modelo curricular de educação pré-escolar da escola moderna portuguesa. In J. Formosinho (Eds.), *Modelos curriculares para a educação de infância* (pp.137-159). Porto Editora.
- Niza, S. (2012). *Escritos sobre educação*. Tinta da China, Ltda.
- Noronha, M. (2003). *A escola é uma esperança - sugestões para famílias de etnia*

cigana. Secretariado Entreculturas.

Nóvoa, A. (1998). Inovação para o sucesso educativo escolar. *Aprender*, Revista da Escola Superior de Educação de Portalegre, 6, 5-9.

Nunes, M. (2013). *Diversidade cultural no contexto escolar* (Dissertação de Mestrado). Universidade Jean Piaget de Cabo Verde, Praia.

Nunes, O. (1989). *Escolarização das crianças ciganas*. Direção Geral do Ensino Básico e Secundário, Direção de Serviços do Ensino Primário, Serviço de Orientação Educativa.

Nunes, O. (1996). *O povo cigano*. Livraria Apostolado da Imprensa.

Oliveira, D., & Sequeira, R. (2012). *A Interculturalidade na Escola e as Narrativas de Expressão Oral*. Lidel - Edições Técnicas, lda.

Oliveira-Formosinho, J., & Araújo, S. (2013). *Educação em creche: participação e diversidade*. Porto Editora.

Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. (2019). *Manual para garantir a inclusão e a equidade na educação*. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura.

Ouellet, F. (1991) *L'éducation interculturelle*. L'Harmattan.

Página Eletrónica da Fundación Secretariado Gitano in Itinerancias.

Pansini, F., & Nenevé, M. (2008). Educação multicultural e formação docente. *Currículo, sem Fronteiras*, 8 (1), 31-48.

Pardal, L., & Lopes, E. (2011). Métodos e técnicas de investigação social. Areal Editores.

Parlamento Europeu (2011). *Estratégia da União Europeia para a Inclusão dos Ciganos. Resolução do Parlamento Europeu*. Parlamento Europeu.

Parlamento Europeu (2011). *Estratégia da União Europeia para a Inclusão dos Ciganos. Resolução do Parlamento Europeu (2010/2276 (INI))*. Parlamento Europeu.

Pastor, B. (2005). *La educación de la infancia gitana en la ciudad de Valencia. Del barrio*

- a la escuela* (Dissertação de Mestrado). Universitat Jaume I, Facultad de Ciencias Humana y Sociales, Castellón.
- Pechman, E. M. & King, J. A. (1993). *Obstacles to restructuring: Experiences of six middlr-gradesschools*. (ERIC Document Reproduction Service N.º ED 362985).
- Pereira Bastos, J. (2007). Que futuro tem Portugal para os portugueses ciganos? In M. Montenegro (Eds.), *Identidades ciganas e cidadanias múltipla(s)* (pp. 2-28). Cadernos ICE.
- Pereira, A. (2004). *Educação Multicultural – Teorias e Práticas*. Editores ASA.
- Pereira, A. (2015). *A adaptação das crianças em contextos de creche e jardim-de-infância* (Relatório Final de Estágio). Instituto Politécnico de Setúbal, Setúbal.
- Pereira, J. (2008). *Inclusão dos alunos das comunidades ciganas as escolas portuguesas* (Dissertação de Mestrado). Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa, Lisboa.
- Pereira, M. (2011). Cognição Social. In A. Torres, L. Camino, M. Lima & M. Pereira. (Orgs.), *Psicologia Social: temas e teorias* (pp. 101-170). Technopolitik.
- Pereira, T. (2015). *A escolarização das crianças de etnia cigana – domínio cognitivo: práticas e representações* (Dissertação de Mestrado). Escola Superior de Educação João de Deus, Lisboa.
- Peres, A. (2000). *Educação intercultural: utopia ou realidade? – processos de pensamento dos professores face à diversidade cultural: integração de minorias migrantes na escola* (Genebra e Chaves). Profedições.
- Perestrelo, M. (2001). *Gerir a diversidade no quotidiano da sala de aula*. Instituto de Inovação Educacional.
- Peroti, A. (2003). *Apologia do Intercultural* (1ª ed.). Secretariado Entreculturas. Presidência do Conselho de Ministros – Ministério da Educação.
- Perrenoud, P. (2002). *Aprender a negociar a mudança em educação - novas estratégias de inovação*. Edições ASA.
- Petrica, J. (2001). *O papel do microensino na supervisão*. Escola Superior de Educação

de Castelo Branco.

Piaget, J. (1996). *Cinco estudos de educação moral*. Casa do Psicólogo.

Pinheiro, A. (2013). *Estudos das medidas de inclusão das comunidades ciganas na União Europeia – o caso de Carrazeda de Ansiães* (Dissertação de Mestrado). Universidade Fernando Pessoa, Porto.

Pinheiro-Carozzo, N., & Carozzo-Todaro, M. (2015). Como a educação à distância pode contribuir com a educação presencial? *EaD Em Foco*, 5 (2), 67-86.

Pinto, F. (1995). Etnia cigana: realidade socio-cultural múltipla e dinâmica. In I. Cortesão & F. Pinto (Orgs.), *O povo cigano: cidadãos na sombra* (pp.233-237). Edições Afrontamento.

Pinto, F. (2000). *A Cigarra e a Formiga. Contributos para a reflexão sobre o entrosamento da etnia cigana na sociedade portuguesa*. Cadernos REA PEN.

Ramos, C. (2011). *A integração de alunos de etnia cigana na escola: estudo de caso* (Tese de Mestrado). Universidade de Aveiro, Aveiro.

Rebelo, M. (2011). A participação dos alunos no processo de ensino-aprendizagem. *Escola Moderna*, 40 (5), 68-77.

Rego, T. (1996). A indisciplina e o processo educativo: uma análise na perspectiva vygotskiana. In J. Aquino (Orgs.), *Indisciplina na escola: alternativas teóricas e práticas* (pp. 83-101). Summus Editoria.

Reis, M. (2010). *Relação escola-família e integração escolar de crianças ciganas* (Dissertação de Mestrado). Universidade de Aveiro, Aveiro.

Resolução do Conselho de Ministros 154/2018, de 29 de novembro.

Resolução do Conselho de Ministros n.º 154/2018, Diário da República n.º 230/2018, Série I de 2018-11-29.

Resolução do Conselho de Ministros n.º 25/2013.

Reyniers, A. (2003). *Une présence multi-séculaire*. Revue Tsiganes d'Europe.

- Ribeiro, C. (2017). *Representações sobre a escola, diversidade cultural e inclusão social* (Dissertação de Mestrado). Escola Superior de Educação e Ciências Sociais de Portalegre, Portalegre.
- Rocha, C. (2006). *A escola e a diversidade étnica e cultural* (Dissertação de Mestrado). Universidade Aberta, Porto.
- Rodrigues, A. (1999). Planeamento de projectos. *Escola Moderna*, 6 (5), 5-14.
- Rodrigues, D. (2003). Educação inclusiva. As boas notícias e as más notícias. In D. Rodrigues (Eds.), *Perspetivas sobre a inclusão, da educação à sociedade* (pp.89-102). Porto Editora.
- Rodrigues, D., & Santos, A. (2006). Grupo social, género e família na etnia cigana: o caso dos ciganos evangélicos. In J. Pereira Bastos (Eds.), *Filhos diferentes de deuses diferentes. Manejos da religião em processos de inserção social diferenciada: uma abordagem Estrutural. Dinâmica* (pp.45-92). Edição Alto Comissariado para a Imigração e Minorias Étnicas.
- Rodríguez, G. G., Flores, J. G., & Jiménez, E. G. (1999). Metodología de la investigación cualitativa. Ediciones Aljibe.
- Rose, G. (2001). *Visual methodologies*. Sage.
- Sá-Chaves, I. (2005). *Os "Portfolios" Reflexivos (Também) trazem gente dentro: Reflexões em torno do seu uso na humanização dos processos educativos*. Porto Editora.
- Sacristán, J. (2002). *Educar y convivir en la cultura global*. Morata.
- Sampaio, M. (2009). O plano de actividades como mediador da aprendizagem-ensino. *Escola Moderna*, 34 (5), 5-17.
- San Róman, T. (1997). *Vecinos Gilanos, Aka!*.
- Sanders, M., & Epstein, J. (1998). International perspectives on School, Family and community Partnerships. *Childhood Education*, 74 (6), 340-341.
- Sannicola, L. (1994). *L'intervento di rete*. Liguori.

- Santiago, R. (1993). Representações sociais da escola nos alunos, pais e professores no espaço rural (Dissertação de Mestrado). Universidade de Aveiro, Aveiro.
- Santos, A. (2019). *A educação artística no movimento escola moderna: (im)possibilidade de um currículo das artes na educação pré-escolar* (Dissertação de Mestrado). Universidade de Lisboa, Lisboa.
- Santos, M. (2006). *A minoria cigana na comunidade barreirense: o caso da escolaridade das crianças da Quinta da Mina. Análise dos processos de inclusão/exclusão* (Dissertação de Mestrado). Universidade Aberta, Lisboa.
- Saraiva, A. (1993). *Cultura*. Difusão Cultural.
- Sarmiento, T. (2005). (Re)pensar a interação escola-família. *Revista Portuguesa de Educação*, (18), 53-75.
- Saviani, D. (1991). *Escola e democracia* (24.^a ed.). Cortez.
- Schlemmer, E. (2005). Metodologias para educação à distância no contexto da formação de comunicações virtuais de aprendizagem. In R. Barbosa (Org.), *Ambientes virtuais de aprendizagem* (pp. 41-56). Artmed.
- Schön, D. (2000). *Educando o Profissional Reflexivo: Um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Artmed.
- Seabra, T. (2009). Desigualdades Escolares e Desigualdades Sociais. *Sociologia, Problemas e Práticas*, 59, 75-106.
- Serralha, F. (2007). *Construção social das aprendizagens e do desenvolvimento moral. A socialização democrática na escola: o desenvolvimento sociomoral dos alunos do 1º CEB* (Tese de Doutoramento). Universidade Católica Portuguesa. Lisboa.
- Serrano, G. P. (1992). La educación y el cambio en educación. In Universidade Aberta e Universidade Nacional de Educación a Distancia (Eds.), *Semana Luso-Espanhola de Pedagogia: A inovação em educação: Actas* (pp. 237-274). Universidade Aberta e Universidade Nacional de Educación a Distancia.
- Shulman, L. & Shulman, J. (2004). How and what teachers learn: a shiftinh perspective. *Journal of Curriculum Studies*, 36 (2). 257-271.

- Silva, M. (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar*. Ministério da Educação: Departamento da Educação Básica – Núcleo de Educação Pré-escolar.
- Silva, M. (2009). *As crianças ciganas e a escola – caminhos para a mudança* (Dissertação de Mestrado). Universidade de Aveiro, Aveiro.
- Silva, M. (2009). Da Exclusão à Inclusão: Concepções e Prática. *Revista Lusófona de Educação*, 13, 135-153.
- Silva, M., & Brandim, M. (2008), Multiculturalismo e educação: em defesa da diversidade cultural. *Divers*, (1), 51-66.
- Silva, R. (1999). *Os ciganos Cálon em Sergipe* (Monografia não publicada). Universidade Federal de Sergipe, Sergipe.
- Sim-Sim, I. (2010). Pontos, desníveis e sustos na transição entre a Educação Pré-Escolar e o 1.º ciclo da educação básica. *Revista Exedra*, 9, 111-118.
- Siraj-Blatchford, I.(2007) Creativity, Communication and Collaboration: The Identification of Pedagogic Progression in Sustained Shared Thinking. *AsiaPacific Journal of Research in Early Childhood Education*, 1 (2), 1-14.
- Slee, R. (2003). *Valuing diversity and inclusiveness: the DDG speaks out on inclusive education*. Education Views.
- Sousa, C. (2001). Um olhar (de um cigano) cúmplice. In C. Cardoso (Eds.), *Que sorte, ciganos na Nossa Escola!* (pp. 33-52). Secretariado Entreculturas.
- Sousa, C. (2004). *António Maia – Percursos de uma História de Vida* (Dissertação de Mestrado). Universidade Aberta, Porto.
- Sousa, J. (2007). A inadequação da escola num cenário de transição paradigmática. In C. Fino & J. Sousa (Orgs.), *A escola sob suspeita*. (pp. 15-29). Edições ASA.
- Sousa, J. (2008). Que espaço para o professor na definição de políticas educativas e curriculares? In J. Sousa (Orgs.), *Educação para o sucesso: Políticas e actores* (pp. 220-227). LivPsic.
- Sousa, J. (2012). Currículo-como-vida. In M. Paraíso, A. Vilela & S. Sales (Orgs.),

- Desafios contemporâneos sobre currículo e escola básica* (pp. 13-24). Editora CRV.
- Souza, L. (2004). Processos de categorização e identidade: solidariedade, exclusão e violência. In L. Souza & Z. Trindade (Orgs.), *Violência e exclusão: convivendo com paradoxos*. (pp. 57-74). Casa do Psicólogo.
- Stake, R. (2009). *A arte da investigação com estudos de caso*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Szymanski, H. (2001). *A relação família-escola: Desafios e perspectivas*. Plano.
- Tajfel, H. (1982). *Grupos humanos e categorias sociais*. Livros Horizonte.
- Teixeira, M. (1995): *O Professor e a escola – Perspectivas organizacionais*. MacGraw-Hill.
- Teixeira, R. (2008). *História dos ciganos no Brasil*. Núcleo de Estudos Ciganos.
- Toffler, A. (1970). *O choque do futuro*. Edições do Brasil.
- Trindade, R. (2009). Reconhecer os alunos para reinventar a escola: da afirmação de uma necessidade aos equívocos de um desejo. *Educação e Pesquisa*, 35 (2), 265-285.
- Tuckman, B. (2000). *Manual de investigação em educação*. Harcourt Brace Jovanovich, Inc.
- Vala, J. (1993) Representações sociais e psicologia social do conhecimento quotidiano. In J. Vala & M. Monteiro (pp.569-587), *Psicologia Social*. Fundação Callouste Gulbenkian.
- Vasconcelos, T. (2009). *A educação de infância no cruzamento de fronteiras*. Texto Editores.
- Ventura, M. (2004). *A experiência da criança cigana no jardim-de-infância* (Dissertação de Mestrado). Universidade do Minho, Instituto de Estudos da Criança, Instituto de Ciências Sociais, Braga.
- Vidal, E. (2002). *Ensino à Distância vs Ensino Tradicional* (Dissertação de Mestrado).

Universidade Fernando Pessoa, Porto.

- Vieira da Silva, M. (2015), Educação multicultural: atualidade e pertinência. *Revista Angolana de Ciências e Epistemologia*, 1 (1), 41-51.
- Vieira, M. (2008). *A escola e a mudança das dinâmicas de organização cultural: o caso de uma comunidade cigana* (Dissertação de Mestrado). Faculdade de Ciências e Tecnologias da Universidade Nova de Lisboa, Lisboa.
- Vieira, N. (2013). *Educação Social e Mediação Sociocultural* (1ª ed.). Profedições, Lda. / Jornal a Página da Educação.
- Vieira, R. (1999). Da multiculturalidade à educação intercultural: a antropologia da educação na formação de professores. *Educação, Sociedade & Culturas*, (12), 123-162.
- Vieira, R. (2011). *Educação e diversidade cultural: notas de antropologia da Educação* (1ª ed.). Afrontamento e CIID-IPL.
- Vieira, R. (2013). Etnobiografias e descoberta de si: uma proposta da antropologia da educação para a formação de professores para a diversidade cultural. *Proposições*, 24 (2), 109-123.
- Wachelke, J., Camargo, B., Hazan, J., Soares, D., Oliveira, L., & Reynaud, P. (2008). Princípios organizadores da representação social do envelhecimento: dados coletados via internet. *Estudos de Psicologia*, 13 (2), 107-116.
- Wilkin, A., Derrington, C., & Foster, B. (2009). *Improving the Outcomes for Gypsy, Roma and Traveller Pupils: Literature Review*. DCSF.
- Yin, R. (1993). *Applications of case study research*. Beverly Hills, CA: Sage Publishing.
- Yin, R. (2005). *Estudo de Caso. Planejamento e Métodos*. Porto Alegre: Bookman.
- Zabalza, M. (1992). *Didáctica da Educação Infantil*. Edições Asa.
- Zeichner, K. (1993). *A Formação Reflexiva de Professores: Ideias e Práticas*. Educa.

Anexos

Anexo 1 - Relatório Crítico-Reflexivo da intervenção de 29 de maio de 2021

A primeira intervenção em contexto de microensino foi marcada pela execução, por parte dos/as alunos/as com a orientação da professora estagiária, de uma aula de Expressão e Educação Físico-Motora que, aglutinou conteúdos relacionados com a área disciplinar de Matemática e com a área de oferta complementar Educação Financeira.

Neste sentido, importa referir que a estrutura curricular do 1.º Ciclo do Ensino Básico se encontra dividida em áreas curriculares disciplinares e áreas de oferta complementar. As áreas disciplinares compreendem disciplinas como a Matemática, o Estudo do Meio, o Português e as Expressões. Por sua vez, as áreas de oferta complementar compreendem áreas como é o caso da Educação Financeira que se enquadra no domínio da Literacia Financeira e Educação para o Consumo que se encontra no segundo grupo, no quadro da organização dos domínios da Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania.

Segundo Medeiros (2012) a Expressão e Educação Físico-Motora é uma disciplina que promove o movimento do corpo e que, em simultâneo, visa a promoção do desenvolvimento global do ser humano. A disciplina de Expressão e Educação Físico-Motora é considerada, por diversos/as alunos/as, a mais atrativa e mais alegre, isto porque, geralmente suas aulas são dinamizadas e realizadas em espaços/ambientes abertos, com a utilização de diferentes materiais o que possibilita a persecução de brincadeiras e jogos lúdicos que promovem aprendizagens significativas (Dias, Martins & Martins, 2011). Deste modo, podemos reter que a Expressão e Educação Físico-Motora é uma área que atua social, física e culturalmente na vida de uma criança, promovendo, neste sentido, o seu desenvolvimento e crescimento saudável, natural e gradual (Alves, 2013).

A área disciplinar de Matemática é parte integrante do currículo nacional do Ensino Básico sendo considerada uma das mais importantes áreas estando, por consequente, presente em todos os ciclos (MEC/DGE, 2013). O Programa de Matemática para o Ensino Básico, homologado a 17 de junho de 2013, surge na sequência da Revisão da Estrutura Curricular, validada no Decreto-Lei n.º 139/2012 de 5 de julho, bem como no Despacho n.º 5306/2012 de 18 de abril, e pretende “melhorar a qualidade do ensino e da aprendizagem, através de uma cultura de rigor e de

excelência desde o Ensino Básico” (MEC/ DGE, 2013, p.1). Neste sentido, a aquisição e o desenvolvimento de capacidades e conhecimento matemáticos fundamentais deve, nos anos iniciais, partir do concreto. Fazendo-se a passagem do concreto para o abstrato de forma gradual, respeitando sempre as três grandes finalidades definidas Programa e Metas Curriculares para o Ensino da Matemática no Ensino Básico (estruturação do pensamento, análise do mundo natural e interpretação da sociedade) e as especificidades, ritmos de aprendizagem e características dos/as alunos/as fomentando, deste modo, o gosto pela matemática (MEC/DGE, 2013).

A Educação Financeira é

o processo pelo qual os consumidores financeiros melhoram a sua compreensão dos produtos e conceitos financeiros e desenvolvem capacidades e confiança para se tornarem mais atentos aos riscos e oportunidades financeiras, tomarem decisões refletidas, saberem onde se dirigir para obter ajuda e adotarem comportamentos que melhorem o seu bem-estar financeiro (Referencial da Educação Financeira, 2013).

Para Pacheco, Ribeiro e Tavares (2016) a Educação Financeira deve ser concebida, nas escolas, como Educação para a Cidadania, pois a falta de alfabetização financeira pode condicionar a qualidade de vida futura dos cidadãos. Posto isto, parece-me proveitoso referir que segundo Ruivo (1988) o termo microensino resulta da junção de duas palavras: micro, que pressupõe o trabalho em pequeno grupo durante um curto período de tempo, e ensino, que se refere ao ato específico de condução da aprendizagem. Comungando da referida ideia Petrica (2001) caracteriza o microensino como um recurso de aperfeiçoamento didático do/a professor/a, onde o/a mesmo/a faz uma demonstração de ensino, ou seja, dá uma aula, e, em seguida, é criticado/a o seu desempenho, resultando dessa crítica uma reflexão que o/a irá ajudar a desenvolver e melhorar as suas habilidades e competências. Este método desenvolve-se basicamente em três “fases”: a preparação, a execução/desenvolvimento e a crítica/reflexão.

Neste sentido, no que concerne à primeira fase, a preparação, considero proveitoso referir que o plano de aula, de forma geral, se encontra bem estruturado. Existe clareza e rigor na formulação dos objetivos, que se encontram espelhados nos programas das áreas disciplinas e noutros documentos oficiais, como é o caso do Referencial da Educação Financeira. Para além disso, os objetivos estão bem articulados com as atividades e as outras componentes do plano. Ou seja, as atividades

promovidas ao longo da aula encontram-se articuladas e enquadradas como objetivos definidos. Ao nível da construção de materiais, importa mencionar que tive o cuidado de pensar em materiais/objetos alternativos que substituíssem os materiais “específicos” que são utilizados nas aulas de Expressão e Educação Físico-Motora. Ou seja, como estamos a viver um período extraordinário e algumas crianças podem não dispor de diversos materiais, em suas casas, como por exemplo de uma corda, um arco, uma bola, etc. tentei encontrar soluções para que à escassez desses materiais as mesmas conseguissem realizar a aula. Por último, no que respeita ao tempo, no plano, parece estar estimado com a adequação necessária.

No que concerne à segunda fase, o desenvolvimento, importa fazer uma breve descrição geral da aula. Neste sentido, a aula iniciou com um pequeno diálogo professora estagiária/aluno(a)/alunos(as) onde foram explicitadas algumas regras para a persecução da aula e os conceitos/conteúdos a abordar nas diversas áreas. Este momento funcionou, portanto, como um momento impulsionador e motivador para o processo de ensino-aprendizagem. Neste, considero que a colocação e o tom de voz utilizado foi adequado e cativou as crianças para as dinâmicas a serem realizadas posteriormente.

Após este breve “diálogo” foi promovido um aquecimento das articulações, através da inserção de um jogo lúdico, intitulado “O Rei manda”. Neto (2009) refere que na perspetiva desenvolvimentista e educacional o jogo lúdico assume um papel de preponderância no desenvolvimento infantil e, portanto, deve ser potenciado no processo de ensino-aprendizagem. Corroborando a referida ideia Ferland (2006) defende que para que uma atividade seja considerada lúdica é necessário que a criança ao a executar sinta interesse, motivação e prazer.

Neste caso particular, não se tratou de um rei, mas sim de uma rainha que fui eu, a professora-estagiária. Neste jogo as crianças foram convidadas a executar um conjunto de “ordens” (exercícios de aquecimento), entre as quais rodar o pescoço nos dois sentidos; movimentar o pescoço para cima e para baixo; rodar os ombros para a frente e para traz; rodar os braços para a frente e para traz; fazer a extensão dos braços; rodar os pulsos nos dois sentidos; rodar a cintura nos dois sentidos; abrir e fechar os joelhos à frente e a traz, com as pernas fletidas; rodar os pés para ambos os sentidos; realizar uma série de 8 saltos afastando e juntando as pernas, com os braços a acompanhar; realizar uma série de 8 saltos colocando uma perna para a frente e a outra

para traz, com os braços a acompanhar; elevar os joelhos ao peito e tocar com os pés nas nádegas.

Segundo Weineck (2003) o aquecimento é uma medida que serve como preparação para determinada atividade. Sendo, o seu propósito a obtenção de um estado funcional orgânico e psíquico ideal e a preparação cinética e coordenativa, que contribui para a prevenção de lesões. Para Mcardle, Katch, & Katch, (2007) o aquecimento é o primeiro momento de uma aula programada mediante diversas atividades. Na perspectiva de Woods, Bishop e Jones (2007) o aquecimento pressupõe a aperfeiçoamento da dinâmica muscular, a redução do risco de lesão e a preparação para a execução de tarefas que exigem maior esforço.

Ao nível deste momento, parece-me proveitoso referir que alguns exercícios deveriam ter sido executados com maior rigor, que deveria ter referido o nome de alguns deles e que deveria, também, ter utilizado uma linguagem mais científica. É importante referir, que não utilizei uma linguagem tão cuidada e adequada à área disciplinar de Expressão e Educação Físico-Motora, porque considerei que os/as alunos/as pudessem não compreender o que pretendia. No entanto, após a reflexão com os professores supervisores retive que a linguagem que adotamos perante as crianças deve ser rigorosa desde os primeiros anos. No entanto, apesar destes pontos menos positivos considero que este momento de aquecimento foi relevante, apropriado, adequado e preparou as crianças para as atividades seguintes que requeriam por parte das mesmas um maior esforço.

O segundo momento, da fase de desenvolvimento, da aula foi composto, também, por um jogo lúdico. Deste modo, no jogo intitulado “O passeio higiénico do Tomás” os/as alunos/as foram convidados a colocar-se na pele de diferentes animais e a encarnarem a sua postura e o seu modo de deslocação. Esta alternância de modos de deslocação e de postura, dos/as alunos/as ao encarnarem o papel de diferentes animais foi norteadada por uma breve narração da professora estagiária. Ou seja, comecei por perguntar aos/as alunos/as se se recordavam da história da aula anterior, do passeio do Tomás, e a partir da mesma criei uma breve narrativa que levou os/as alunos/as a imaginarem que eram o próprio Tomás e depois o seu cão e, em seguida, um coelho e uma cobra. Deste modo, tendo em consideração que os diversos animais se deslocam de diferentes formas, os/as alunos/as foram convidados a realizar uma série de exercícios que se enquadram nos objetivos propostos no bloco 2 - Deslocamentos e

Equilíbrios, do programa previsto para o 1.º Ciclo do Ensino Básico, entre os quais: caminhar com o tronco direito mediante uma determinada trajetória; deslocar-se com as mãos e os pés no chão, de barriga para baixo; saltar “à coelho” com os pés juntos e rastejar pelo chão de barriga para baixo.

No que concerne a este jogo parece-me proveitoso referir que ao retomar a personagem Tomás, personagem da história trabalhada, previamente, pela minha colega, realizei uma boa integração/articulação com os conceitos/conteúdos trabalhos à priori pelas crianças, como a orientação da minha colega, como referido anteriormente. Ou seja, houve uma boa associação das atividades propostas às personagens da história ouvida e trabalhada na aula anterior. No que diz respeito à imitação dos animais, considero que a utilização dos movimentos para representar os diferentes modos de deslocamentos dos animais foi bem conseguida e proporcionaram uma atividade lúdica enriquecedora.

No terceiro momento, da fase de desenvolvimento, da aula as crianças foram convidadas a realizar o jogo “O que é que o Tomás fez a seguir?”. Neste jogo tendo, também, como suporte uma narrativa criada por mim, professora-estagiária, tendo por base a história analisada na aula anterior os/as alunos/as realizaram exercícios que se encontram relacionados com o bloco 1 - Perícias e Manipulação, do programa previsto para o 1.º Ciclo do Ensino Básico, entre os quais: lançar uma bola ao ar e recebê-la com as duas mãos; lançar uma bola ao ar, bater uma ou mais palmas e recebê-la com as duas mãos; lançar uma bola ao ar, bater uma ou mais palmas e recebê-la com as duas mãos, em movimento e lançar uma bola com precisão a um alvo fixo, por baixo e por cima, com as duas mão.

Neste jogo lúdico houve, novamente, uma boa associação das atividades propostas às personagens da história ouvida e trabalhada na aula anterior. A linguagem utilizada foi rigorosa e adequada, tive o cuidado de referir que as crianças deveriam lançar e receber a bola e não mandar a bola ao ar. As atividades promovidas foram relevantes para a exploração dos conteúdos. A par disto, tal como no jogo anterior chamei a atenção das crianças para a importância da imaginação. Considero que este despertar para o mundo da imaginação foi bem conseguido e importante para crianças do 2.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Na perspetiva de Silva (2012), todas as crianças são criadoras, são imaginativas, no entanto a sociedade em geral acaba por lhes transmitir a visão negativa acerca deste

mesmo aspeto. o que acaba por colocar um entrave e uma desvalorização deste elemento fulcral para o ser humano. Seguindo esta linha de pensamento, a mesma autora refere que a escola e os/as docentes exigem que as crianças sejam criativas e que utilizem a imaginação como um recurso, no entanto, as suas atitudes vão ao encontro da visão negativa espelhada pela sociedade. Neste sentido, para contrariar esta ideia, a referida autora chama atenção para o facto do/a próprio/a docente dever ativar a sua própria imaginação, pois só assim irá envolver os/as seus/suas alunos/as nesse mundo tão próprio. Farias e Rubio (2012) corroboram com a referida ideia, defendendo que a imaginação é bastante importante para o processo de ensino-aprendizagem pois, auxilia a criança na definição de hipóteses para a resolução de problemas, o que potencia o desenvolvimento da sua independência.

No quarto momento, da fase de desenvolvimento, da aula os/as alunos/as foram convidados/as a fazer um breve relaxamento. Neste momento utilizei um tom de voz mais calmo e sereno, para criar um ambiente tranquilo e de relaxamento, e solicitei aos/às alunos/as que realizem um conjunto de exercícios de relaxamento. No que concerne ao relaxamento, que é, frequentemente, a última parte das aulas de Expressão e Educação Físico-Motora, é importante referir que na perspetiva de Cavalari (2005) o relaxamento pressupõe o desenvolvimento da impressão de bem-estar. Comungando a referida ideia Rocha (2014) acrescenta que o estado de relaxamento físico e mental permite o desenvolvimento da consciência e facilita a assimilação dos conteúdos no inconsciente de cada criança.

Por último, no momento em que associei os conteúdos da área disciplinar de Matemática, ou seja, no momento em que fiz a exposição das moedas coletadas ao longo dos exercícios, efetuados corretamente, convidei as crianças a fazerem a contagem das moedas pertencentes ao euro. Neste momento as moedas coletadas não eram muito perceptíveis, mas considero que a ideia, no geral, foi bem conseguida e proporcionou uma certa articulação entre as atividades promovidas/desenvolvidas.

Deste modo, em termos da preparação da aula considero que o plano de aula que estruturei está bem definido, apresenta clareza e rigor na formulação dos objetivos, existe articulação entre os objetivos, as atividades, os recursos e a avaliação e realizei uma estimativa adequada do tempo.

No que concerne ao desenvolvimento da aula parece-me proveitoso referir que ao nível dos conteúdos e objetivos houve uma boa articulação entre os temas

curriculares, demonstrei ter domínio científico sobre os conteúdos abordados e os objetivos de aprendizagem definidos foram atingidos. No entanto, deveria ter realizado, em alguns momentos, uma utilização apropriada dos conceitos científicos, ou seja, nos exercícios de aquecimento não deveria ter referido “vamos esticar o nosso braço” ou “vamos fechar as pernas”.

A par disto, ao nível das atividades de ensino-aprendizagem considero que as atividades dinamizadas foram relevantes para a exploração dos conteúdos definidos, houve uma boa articulação entre as atividades propostas, o trabalho foi organizado adequadamente e existiu uma exploração criativa das atividades.

Ao nível dos recursos didáticos parece-me proveitoso referir que consegui realizar uma adequada exploração dos mesmos, bem como uma mobilização criativa. Considero que ao fornecer diversos exemplos de objetos que substituíssem os materiais que se utilizam frequentemente nas aulas de Expressão e Educação Físico-Motora permiti aos/às alunos/as que não dispõem dos mesmos, soluções adequadas para a persecução da aula.

No que concerne à gestão pedagógica da aula considero, que houve uma condução adequada do processo de ensino-aprendizagem, ou seja, o mesmo foi orientado com clareza, oportunidade, ritmo e movimentação “na sala de aula”. Além disso consegui fazer uma boa ligação/ articulação com os conhecimentos prévios das crianças e com os conteúdos abordados, anteriormente, pela minha colega. Tentei realizar diversas dinâmicas de interação e envolvimento dos/as alunos/as nas atividades desenvolvidas, através de incentivos como “Ajuda-me a pensar numa solução” “Faz comigo”, entre outros. No entanto, considero que deveria ter dado mais feedbacks, no sentido, de apoiar os/as alunos/as na realização correta dos exercícios. Ou seja, deveria ter referido que, por exemplo, para fazer o aquecimento da cintura deveriam colocar os pés à largura dos ombros e colocar as mãos na cintura. Na perspetiva de Mesquita e Graça (2011) o feedback é um comportamento do professor que surge como reação/ resposta à atividade motora executada pelo/a alunos/a, tendo como objetivo fornecer uma informação ao/à mesmo/a para a realização mais adequada dessa atividade motora. Uma vez que, a aula foi dinamizada em contexto de Ensino à Distância (EAD) a utilização do feedback deveria ter sido mais intensiva e objetiva. Para além disso, penso que deveria ter recorrido à exemplificação dos exercícios que as crianças deveriam realizar, no sentido, de as auxiliar na execução correta das diversas

atividades/exercícios.

Ao nível da formulação de perguntas parece-me relevante referir, que esta foi caracterizada pelo equilíbrio, pela adequação e pela pertinência. Considero, também, que consegui adaptar-me a situações não previstas. Por exemplo, no jogo do lançamento de um objeto a um alvo fixo seria expectável que eu, enquanto professora-estagiária, conseguisse realizar o exercício sem “erros”, no entanto, quando não acertem no alvo demonstrei aos/às alunos/as que mesmo não tendo acertado não me desmotivei, ou seja, realizei, novamente, o exercício várias vezes para praticar e aperfeiçoar o meu desempenho. Para além disso, penso que tive sensibilidade orientada para a promoção do bem-estar das crianças, um bom exemplo é o momento de relaxamento que dinamizei.

Deste modo resta-me salientar, relativamente ao meu desempenho, com base na reflexão efetuada a utilização apropriada dos conceitos, a exploração adequada dos conteúdos propostos, com atividade e estratégias/ opções didáticas de ensino-aprendizagem que permitiram alcançar os objetivos de aprendizagem definidos, conduzindo, deste modo, o processo de ensino-aprendizagem com oportunidade, clareza, ritmo e movimentação pelo espaço. Saliento, ainda, o facto de promover a participação/envolvimento das crianças através da formulação de perguntas, incentivos e feedbacks cativantes e com a utilização de um discurso pautado por clareza e alegria. Por fim importa referir, que um dos desafios futuros relativos ao meu desempenho diz respeito ao acompanhamento dos/as alunos/as, no sentido, de fornecer um maior número de feedbacks e exemplos aos/às mesmas. Isto porque, considero que a exemplificação dos exercícios e o fornecimento de feedbacks são importantes no processo de ensino-aprendizagem e essenciais neste contexto de Ensino à Distância (EAD).

Referências Bibliográficas:

- Alves, C. (2013). *Valorização da Expressão e Educação Físico Motora pelos professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico em S. João da Madeira* (Dissertação de Mestrado). Escola Superior de Educação de Viseu: Viseu.
- Bivar, A. & Grosso, C. & Oliveira, F. & Timóteo, M. (2013). *Programa e Metas Curriculares Matemática do Ensino Básico*.

- Cavalari, T. (2005). *Consciência corporal na escola*. Campinas: UNICAMP.
- Dias, A., Martins, E. & Martins, R. (2011). A importância da aula e do profissional de Educação Física no processo de desenvolvimento global da criança nos anos escolares iniciais do ensino fundamental. *EFDesportes*, (163), 67-85.
- Farias, F. & Rubio, J. (2012). Literatura Infantil: A contribuição dos contos de fadas para a construção do imaginário infantil. *Saberes da Educação*, 3 (1), 1-13.
- Ferland, F. (2006). *Vamos Brincar? Na infância e ao longo da vida*. Lisboa: Climepsi.
- Mcardle, W., Katch, F. & Katch, V. (2007). *Exercise Physiology. Energy, Nutrition and Human Performance*. Baltimore: Lippincott, Williams e Wilkins.
- Medeiro, F. (2012). *A Educação Físico-Motora na Educação Pré-Escolar e no Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico: Pensar em práticas de intervenção promotoras de aprendizagens* (Dissertação de Mestrado). Universidade dos Açores: Ponta Delgada.
- Mesquita, I. & Graça, A. (2011). Modelos instrucionais no ensino do desporto. In Rosado A. & Mesquita, I. (Ed.). *Pedagogia do desporto* (39 – 68). Lisboa: Universidade Técnica de Lisboa, Faculdade de Motricidade Humana.
- Ministério da Educação e Ciência/ Direção Geral de Educação (2013). *Referencial de Educação Financeira*.
- Neto, C. (2009). A importância do brincar no desenvolvimento da criança: uma perspectiva ecológica. In Condessa, I. (Org.) (2009). *(Re)aprender a brincar – Da especificidade à diversidade*. Ponta Delgada: Universidade dos Açores.
- Pacheco, L., Ribeiro, E. & Tavares, F. (2016). Literacia financeira: estudo aplicada a uma amostra de alunos de uma escola do 3.º ciclo do Ensino Básico e Secundário português. *População e Sociedade*, (26), 154-169.
- Petrica, J. (2011). Investigar em Supervisão: teorias e práticas na formação de professores. *Educare*, 10 (Especial), 201-218.
- Rocha, M. (2014). *Meditando e Brincando: Práticas de meditação na Educação Infantil* (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul: Porto

Alegre.

Ruivo, J. (1988). *Inovações na formação de docentes- microensino e videoformação* (Dissertação de Mestrado). Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Universidade de Lisboa: Lisboa.

Silva, P. (2012). Segredos & enredos: a importância da leitura infantil no desenvolvimento da imaginação da criança (Dissertação de Mestrado). Escola Superior de Educação: Coimbra.

Weineck, J. (2003). *Treinamento ideal*. 9ª Edição, São Paulo: Ed. Manole.

Santos, M. (2002). *Trabalho Experimental no Ensino das Ciências*. Ministério da Educação, Instituto de Inovação Educacional.

Woods, K., Bishop, P., & Jones, E. (2007). Warm-up and stretching in the prevention of muscular injury. *Sports Medicine*, 37 (12), 1089-1099.

Ludke, M., & André, M. (1986). *Pesquisa em educação: Abordagens qualitativas*. E.P.U.

Anexo 2 – Plano de Aula de 13 de janeiro de 2020



Instituto Politécnico de Viseu / ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE VISEU
 Curso de Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º CEB
 Prática de Ensino Supervisionada no 1.º CEB I
 2019/2020

Agrupamento de escolas Grão Vasco
 Escola Básica da Ribeira
 Orientadora Cooperante: Mónica Russo
 Nível de ensino: 1.º CEB / 2º ano



Plano de Aula n.º 9

Data: 13 de janeiro de 2020

Áreas Disciplinares: Conteúdos	Objetivos	Atividades de Ensino-Aprendizagem	Avaliação	Recursos/ Materiais	Tempo
Português: Características do texto narrativo	-Respeitar as regras da interação discursiva;	-Diálogo professora estagiária/aluno/alunos sobre as vivências do fim de semana;	-Observação da produção de um discurso coerente: falar com clareza e de forma audível; articular de modo adequado as palavras; usar a palavra na sua vez; variar adequadamente a prosódia e o ritmo discursivo; utilizar vocabulário adequado ao tema e à situação; -Observação da capacidade de antecipação de conteúdos: ler o título e relacionar o mesmo com possíveis personagens, acontecimentos, etc. do texto; -Análise da capacidade de leitura dos alunos: ler com fluência, velocidade, articulação e entoação; -Análise da compreensão dos conteúdos: identificar o tema do texto; indicar os aspetos nucleares do texto; relacionar diferentes informações contidas no texto;	Fantoche	09h00
	-Produzir um discurso com correção;	-Apresentação de um fantoche (1); -Diálogo professora estagiária/aluno/alunos sobre o fantoche que conduza ao texto “A rã solitária” (2); -Distribuição do texto “A rã solitária” (2), por parte da professora estagiária;			09h10
	-Antecipar conteúdos com base no título	-Questionamento, por parte da professora estagiária, acerca do título do texto “A rã solitária” (2) (O que sugere o título?);			09h25
	-Ler pequenos textos narrativos;	-Leitura silenciosa do texto (2), por parte dos alunos; -Leitura coletiva do texto “A rã solitária” (2);			09h35
	-Compreender e referir o essencial dos textos lidos; -Identificar e referir as características do texto narrativo	-Questionamento, por parte da professora estagiária, acerca do tema central e das características do texto lido (2); -Diálogo professora estagiária/aluno/alunos sobre as características do texto narrativo; -Distribuição dos manuais de Português;			09h45

	<p>-Escrever pequenas narrativas, a partir de um plano de história, com identificação dos elementos <i>quem, quando, onde, o quê, como;</i></p> <p>-Formular as ideias-chave, tendo por base um plano de história, a incluir num pequeno texto narrativo;</p> <p>-Redigir, coletivamente, pequenos textos narrativos;</p> <p>-Transcrever um texto curto respeitando acentos</p>	<p>-Leitura e exploração coletiva do excerto do texto “A rã solitária”, presente na página 96 do manual de Português (3);</p> <p>-Leitura e exploração coletiva de uma breve definição de texto narrativo e das suas características, presente na página 96 do manual de Português (3);</p> <p>-Diálogo professora estagiária/aluno/alunos acerca das características do texto narrativo, que conduza à introdução da atividade presente na página 97 do manual (4);</p> <p>-Leitura coletiva do exercício 2, presente na página 97 do manual de Português (4);</p> <p>-Discussão oral coletiva sobre as sugestões de ideias presentes no plano da história, página 97 do manual de Português (4);</p> <p>-Redação coletiva, no quadro de giz, com a orientação da professora estagiária, tendo por base as sugestões presentes o plano da história (4) e as ideias dos diversos alunos;</p> <p>- Distribuição de uma ficha de trabalho (5), por parte da professora estagiária, que remete para a questão 2, presente no manual de Português, na página 97;</p> <p>-Transcrição do texto para uma ficha de trabalho (5), que remete para a questão 2, presente no manual de Português, na página 97.</p>	<p>-Análise da capacidade de leitura dos alunos: ler com fluência, velocidade, articulação e entoação;</p> <p>-Observação da produção de um discurso coerente: falar com clareza e de forma audível; articular de modo adequado as palavras; usar a palavra na sua vez; variar adequadamente a prosódia e o ritmo discursivo; utilizar vocabulário adequado ao tema e à situação;</p> <p>-Análise da capacidade de escrita: escrever com correção; respeitar as regras da gramática; formular ideias-chave; utilizar sinónimos e pronomes para evitar a repetição de nomes; respeitar as regras de concordância entre o sujeito e a forma verbal;</p> <p>-Análise da capacidade de transcrição do/s aluno/s: escrever com uma letra legível de forma fluente, palavra por</p>	<p>Quadro Giz</p> <p>Ficha de trabalho</p>	<p>09h50</p> <p>10h15</p> <p>10h30</p>
--	--	---	---	--	--

	e espaços entre as palavras.		palavra sem interrupção; respeitar os espaços entre as palavras e os acentos.		
		Intervalo/ Recreio			----- -----
Apoio ao Estudo: Características do texto narrativo	<ul style="list-style-type: none"> -Respeitar as regras da interação discursiva; -Identificar e referir as características do texto narrativo; -Preencher um cartaz, tendo por base um conjunto de palavras, de modo, a elaborar um esquema-síntese acerca das características do texto narrativo; 	<ul style="list-style-type: none"> -Diálogo professora estagiária/aluno/alunos sobre as atividades realizadas antes do intervalo, que conduza à definição das características do texto narrativo; -Discussão oral coletiva sobre as características do texto narrativo, através de algumas questões colocadas pela professora estagiária; -Exposição, por parte da professora estagiária, de dois cartazes sobre as características do texto narrativo (o primeiro cartaz é composto, de modo, mais extensivo por texto/ o segundo é um esquema-síntese do primeiro) (6); -Observação dos cartazes pelos alunos; -Explicação do primeiro cartaz, por parte da professora estagiária (6); -Preenchimento do cartaz, por parte dos alunos (6); -Explicação do segundo cartaz, por parte da professora estagiária (6); -Preenchimento do cartaz, por parte dos alunos (6); -Diálogo professora estagiária/aluno/alunos sobre os cartazes apresentados, pela professora estagiária, e completados, pelos alunos (6); -Distribuição, por parte da professora estagiária, dos cartazes apresentados, em ponto pequeno, para os alunos colarem os mesmo no seu caderno diário (7); -Colagem dos cartazes, em ponto pequeno, no caderno diário, por parte dos alunos (7); 	<ul style="list-style-type: none"> -Observação da produção de um discurso coerente: falar com clareza e de forma audível; articular de modo adequado as palavras; usar a palavra na sua vez; variar adequadamente a prosódia e o ritmo discursivo: utilizar vocabulário adequado ao tema e à situação; -Análise da capacidade de resolução de exercícios: reconhecer que o texto narrativo é composto por um narrador, por personagens, tempo, espaço; saber que o texto narrativo é composto por introdução, desenvolvimento e conclusão; 	<ul style="list-style-type: none"> Cartazes – características do texto narrativo Cartazes ponto pequeno – características do texto narrativo 	<ul style="list-style-type: none"> 11h00 11h05 11h10 11h45 12h00

		Almoço			
Matemática: Números e Operações Sequências e regularidades	-Respeitar as regras da interação discursiva;	-Diálogo professora estagiária/aluno/alunos acerca das sequências e regularidades que fazem parte do cotidiano dos alunos;	-Observação da produção de um discurso coerente: falar com clareza e de forma audível; articular de modo adequado as palavras; usar a palavra na sua vez; variar adequadamente a prosódia e o ritmo discursivo: utilizar vocabulário adequado ao tema e à situação;	Computador e Projetor	14h00
	-Identificar sequências em situações do cotidiano;	-Exposição de diapositivos (8) com diversas imagens de sequências e regularidades que podemos encontrar no cotidiano; -Observação das imagens expostas, pelos alunos (8); -Interpretação das imagens/conteúdos (sequências e regularidades) expostos, por parte dos alunos, com orientação da professora estagiária, através do questionamento (8);	-Análise da capacidade de observação e compreensão: reconhecer a lei de formação de uma sequência; saber o que é uma sequência; reconhecer sequências em situações do cotidiano;		14h05
	-Determinar a lei de formação de uma sequência; -Reconhecer o significado do conceito sequência; -Resolver problemas envolvendo a determinação de termos de uma sequência;	-Explicação do conceito sequências e regularidades, por parte da professora estagiária (8); -Exposição de diversas sequências e regularidades numéricas e pictóricas (8); -Exploração coletiva das sequências e regularidades numéricas e pictóricas, através do questionamento, por parte da professora estagiária (8) (Nesta sequência qual é a regularidade? Qual é que é a regra de formação?); -Apresentação da atividade "Vamos construir uma sequência" (9); -Explicação da atividade, por parte da professora estagiária (Os alunos em pares irão ter que compreender a regra de formação de	-Análise da resolução de exercícios: identificar a lei de formação da sequência; continuar a construir a sequência tendo em conta a lei de formação identificada;		14h10
				Fichas com as sequências	14h25
					14h40

<p>Expressão e Educação Física- Motora: Perícia e Manipulação - Lançamento uma bola em precisão a um alvo fixo</p>	<p>-Lançar uma bola em distância com as duas mãos e com a “mão melhor”, para além de uma marca;</p>	<p>uma sequência, que lhes irá ser fornecida pela professora estagiária, bem como continuar a construção da mesma); -Formação de pares (os alunos que se encontram em mesas de dois, juntam-se ao colega do lado os restantes, com a orientação da professora estagiária, encontram um par); -Distribuição das sequências que os alunos terão que completar, por parte da professora estagiária (9); - Realização da atividade “Vamos construir uma sequência”, por parte dos alunos; -Após a realização da atividade “Vamos construir uma sequência”, em par, os alunos, vão ao quadro apresentar a lei de formação da sequência que lhes foi atribuída, com orientação da professora estagiária; -Distribuição dos manuais de Matemática, por parte da professora estagiária; -Explicação dos exercícios presentes na página 80 do manual de Matemática, por parte da professora estagiária (10); -Resolução, por parte dos alunos, dos exercícios presentes na página 80 do manual de Matemática (10); -Correção dos exercícios (10), no quadro, com a participação dos alunos; -Deslocação dos alunos para o exterior; -Explicação da atividade “Olha o arco” (11) -Exemplificação da atividade (11), por parte da professora estagiária; -Organização dos alunos em duas filas, com orientação da professora estagiária; -Execução da atividade (11), por parte dos alunos, com orientação da professora estagiária;</p>	<p>-Análise da compreensão das regras da atividade: correr para um determinado alvo em velocidade; lançar a bola com as duas mãos; lançar a bola com o objetivo de acertar num alvo; correr com as pernas abertas e depois fechadas (tesoura);</p>	<p>Manual de Matemática Quadro Giz Arcos Bolas</p>	<p>14h55 15h30 16h00</p>
--	---	--	---	--	--

Deslocamentos e Equilíbrios Salto (pés juntos/ pés afastados)	-Saltar como pés juntos e com os pés afastados;				
---	---	--	--	--	--

Observações/reflexões:

- (1) Fantoches (rã)– ver anexo 1
- (2) Texto narrativo “A rã solitária” – ver anexo 2
- (3) Excerto do texto narrativo “A rã solitária - ver anexo 3
- (4) Plano da história, página 97 do manual de Português – ver anexo 4
- (5) Ficha para transcrever o texto, elaborado coletivamente- ver anexo 5
- (6) Cartazes sobre as características do texto narrativo– ver anexo 6
- (7) Cartazes sobre as características do texto narrativo, ponto pequeno, para colar no caderno diário – ver anexo 7
- (8) Diapositivos sobre as sequências e regularidades – ver anexo 8
- (9) Fichas com sequências e regularidades, para completar– ver anexo 9
- (10) Página 80 do manual de Matemática– ver anexo 10
- (11) Atividade “Olha o arco” – ver anexo 11

Anexo 9



Anexo 3 - Plano de Aula de 8 de junho de 2020



Instituto Politécnico de Viseu / ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE VISEU
 Curso de Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º CEB
 Prática de Ensino Supervisionada no 1.º CEB II
 2019/2020



Agrupamento de escolas Grão Vasco
 Escola Básica da Ribeira
 Orientadora Cooperante: Mónica Russo
 Nível de ensino: 2º ano do 1.º CEB

Plano de Aula n.º 4 (Aula Síncrona)

Data: 8 de junho de 2020

Áreas Disciplinares/ Áreas de Oferta Complementar: Conteúdos	Objetivos	Atividades de Ensino-Aprendizagem	Avaliação	Recursos/ Materiais	Tempo
Português/ Matemática/ Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC)/ Educação Financeira (AOC)*: Texto Informático (características/escrita); Pesquisa (Investigar e Pesquisar) Dinheiro (Valor monetário / contagem)	- Respeitar regras da interação discursiva;	- Diálogo professora estagiária/aluno(a)/alunos(as) sobre as pesquisas relativas às diversas moedas coletadas, por parte dos/as alunos/as;			18h00
	- Explorar e conhecer as potencialidades da ferramenta educativa digital Kahoot; - Reconhecer que o euro é a moeda oficial de Portugal e de outros países da Europa e que existem outras moedas, identificando-as com os respetivos países;	- Apresentação e explicação, por parte da professora estagiária, de um quizz “As diversas moedas do mundo” (1), na ferramenta educativa digital Kahoot, que vai ao encontro das pesquisas realizadas pelos/as alunos/as; - Execução do quizz, por parte dos/as alunos/as, com a orientação da professora estagiária; - Exposição, por parte da professora-estagiária, de diapositivos de um PowerPoint (2) com as respostas ao quizz “As diversas moedas do mundo” (1);	- Análise de compreensão dos/as alunos/as acerca dos conteúdos pesquisados/explorados: reconhecer o que é um RED; saber as potencialidades da ferramenta educativa digital Kahoot; reconhecer que existem diversas moedas no mundo; saber que o euro é a moeda oficial de Portugal; identificar como se chama a moeda oficial do Japão; reconhecer o símbolo do dólar dos	Computador/ telemóvel/tablet;	18h05

	<p>-Respeitar regras da interação discursiva;</p> <p>-Escutar pequenos textos;</p> <p>-Referir o essencial de textos ouvidos;</p> <p>-Identificar a estrutura de uma notícia;</p>	<p>-Diálogo professora estagiária/aluno(a)/alunos(as) sobre o quizz realizado e os diapositivos analisados, que conduza à audição de uma notícia designada “Vai ficar tudo bem” (3);</p> <p>-Audição e interpretação, por parte dos/as alunos/as, da notícia “Vai ficar tudo bem” (3);</p> <p>-Discussão coletiva sobre os aspetos relevantes da notícia (3), orientada pela professora estagiária, que conduza à exposição de diapositivos de um PowerPoint (4);</p> <p>-Exposição, por parte da professora, de diapositivos de um PowerPoint (4) com a estrutura de uma notícia (texto informativo);</p> <p>-Observação por parte dos/as alunos/as dos conteúdos expostos;</p> <p>-Discussão coletiva, orientada pela professora estagiária, sobre os conteúdos analisados nos diapositivos (4) (interpretação dos conteúdos, por parte dos/as alunos/as);</p>	<p>Estados Unidos, do yen do Japão e do euro de Portugal; saber que alguns dos países que adotam o euro como moeda oficial, se encontram afetados pela pandemia; saber que o dólar dos Estados Unidos é a moeda oficial dos Estados Unidos;</p> <p>-Observação da produção de um discurso coerente: articular de modo adequado as palavras; usar a palavra na sua vez; variar adequadamente a prosódia e o ritmo discursivo; utilizar vocabulário adequado ao tema e à situação;</p> <p>-Observação da capacidade de compreensão dos/as alunos/as: referir o essencial dos textos lidos; reconhecer que o texto escutado apresenta características próprias de uma notícia;</p> <p>-Análise dos conhecimentos prévios dos/as alunos/as: saber que os textos informativos são textos que transmitem ao leitor uma informação clara e concisa; reconhecer a estrutura de uma notícia (título, subtítulo, lead, corpo da notícia);</p> <p>-Observação da produção de um discurso coerente: articular de modo</p>	<p>Computador/ colunas;</p> <p>Diapositivos de um PowerPoint/co mputador;</p>	
--	---	--	---	---	--

	<p>- Respeitar regras da interação discursiva;</p> <p>- Reconhecer o valor monetário de todas as moedas coletadas;</p> <p>- Efetuar contagens de quantias de dinheiro envolvendo números até 1000;</p> <p>- Explorar e conhecer as potencialidades de diferentes ferramentas educativas digitais;</p> <p>- Reconhecer o valor monetário das moedas coletadas;</p>	<p>- Diálogo professora estagiária/aluno(a)/alunos(as) sobre a notícia (3), que conduza à contagem do valor total de dinheiro coletado, em euros (5);</p> <p>- Exposição, por parte da professora, de diapositivos de um PowerPoint (5) sobre o valor das moedas coletadas, em euros;</p> <p>- Observação por parte dos alunos dos conteúdos expostos;</p> <p>- Discussão coletiva, orientada pela professora estagiária, sobre os conceitos analisados nos diapositivos (5) (interpretação dos conteúdos, por parte dos/as alunos/as);</p> <p>- Execução da contagem do valor total, em euros, por parte dos/as alunos/as com a orientação da professora estagiária (5);</p> <p>- Diálogo professora estagiária/aluno(a)/alunos(as) sobre os pontos cruciais das aprendizagens efetuadas ao longo das sessões;</p> <p>- Apresentação e explicação do desafio, para casa, "Eu e o Dinheiro." (6), por parte da professora estagiária;</p>	<p>adequado as palavras; usar a palavra na sua vez; variar adequadamente a prosódia e o ritmo discursivo; utilizar vocabulário adequado ao tema e à situação;</p> <p>- Análise da capacidade de compreensão e resolução de problemas dos/as alunos/as: reconhecer o valor monetário das moedas coletadas, em euros; efetuar a contagem da quantia do dinheiro coletado;</p> <p>- Observação da produção de um discurso coerente: articular de modo adequado as palavras; usar a palavra na sua vez; variar adequadamente a prosódia e o ritmo discursivo; utilizar vocabulário adequado ao tema e à situação;</p>	<p>Diapositivos de um PowerPoint/ caderno ou folha/ caneta ou lápis/ computador.</p>	<p>18h20</p> <p>18h30</p>
--	---	---	---	--	---------------------------

	<p>-Efetuar contagens de quantias de dinheiro envolvendo números até 1000;</p> <p>-Fazer pesquisas mediante um tema pré-definido pelo/a professor/a;</p> <p>-Reconhecer a estrutura de uma notícia;</p> <p>-Escrever uma pequena notícia;</p> <p>-Resolver tarefas utilizando um RED;</p>				
<p>Observações/reflexões:</p> <ol style="list-style-type: none"> (1) Quiz no RED Kahoot “As diversas moedas do mundo” – ver anexo 1 (2) Diapositivos de um PowerPoint com as respostas ao quiz “As diversas moedas do mundo” – ver anexo 2 (3) Texto informativo “Vai correr tudo bem” (áudio) – ver anexo 3 (4) Diapositivos de um PowerPoint sobre a estrutura de uma notícia – anexo 4 (5) Diapositivos de um PowerPoint sobre o valor, em euros, das diversas moedas coletadas – ver anexo 5 (6) Desafio de DTE – Atividade “Eu e o Dinheiro” – esta atividade está relacionada com o desafio que foi lançado pelos docentes de DTE – ver anexo 6 <ul style="list-style-type: none"> • Educação Financeira (AOC) – Área de Oferta Complementar 					


Anexo 1 – Quizz Kahoot “As diversas moedas do mundo”

Qual é o símbolo do euro?

Prazo: 90 seg

Pontos: 1000

Opções de resposta: Seleção única



Revelação de imagem: Original, 3x3, 5x5, 8x8


▲ € <input checked="" type="radio"/>	◆ ¥ <input type="radio"/>
● £ <input type="radio"/>	■ \$ <input type="radio"/>

Como se chama a moeda oficial do Japão?

Prazo: 90 seg

Pontos: 1000

Opções de resposta: Seleção única



Revelação de imagem: Original, 3x3, 5x5, 8x8


▲ euro <input type="radio"/>	◆ dólar <input type="radio"/>
● libra <input type="radio"/>	■ yen <input checked="" type="radio"/>

Qual é o símbolo do dólar dos Estados Unidos?

Prazo: 90 seg

Pontos: 1000

Opções de resposta: Seleção única



Revelação de imagem: Original, 3x3, 5x5, 8x8

▲ \$ <input checked="" type="radio"/>	◆ £ <input type="radio"/>
● € <input type="radio"/>	■ ¥ <input type="radio"/>

O dólar dos Estados Unidos é a moeda oficial de que país?

Prazo

90
seg

Pontos

1000

Opções de resposta

Seleção única



Revelação de imagem



▲ Portugal



◆ Espanha



● Estados Unidos



■ França



Qual é o símbolo do yen do Japão?

Prazo

90
seg

Pontos

1000

Opções de resposta

Seleção única



Revelação de imagem



▲ €



◆ \$



● £



■ ¥



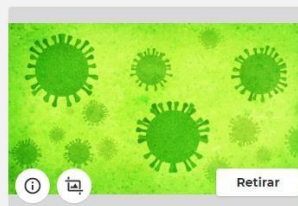
O coronavírus está a afetar alguns países que têm como moeda oficial o euro.

Prazo

90
seg

Pontos

1000



Revelação de imagem



◆ Trueada



▲ False



Qual é o símbolo do euro?

Prazo
90 seg

Pontos
1000

Opções de resposta
Seleção única



Retirar

Revelação de imagem
Original 3x3 5x5 8x8

▲ € <input checked="" type="checkbox"/>	◆ ¥ <input type="checkbox"/>
● £ <input type="checkbox"/>	■ \$ <input type="checkbox"/>

Anexo 2 - Diapositivos de um PowerPoint com as respostas ao quizz “As diversas moedas do mundo”

As diversas moedas do mundo

1. O euro é a moeda oficial de que país?

Portugal

2. Como se chama a moeda oficial do Japão?

YEN

3. Qual é o símbolo do dólar dos Estados Unidos?

\$

4. O coronavírus está a afetar alguns países que têm como moeda oficial o euro.

Verdadeira

5. Qual é o símbolo do yen do Japão?

¥



Anexo 3 – Notícia “Vai correr tudo bem”

Esta notícia vai ser apresentada aos/às alunos/as em formato áudio, no entanto, colocamos o texto em formato escrito para que seja possível a sua exploração e análise por parte dos docentes orientadores.

Título: Vai ficar tudo bem

Subtítulo: De 15 a 20 de junho participa no festival “Juntos vamos vencer”.

Lead/ Corpo da notícia:

Decorrerá entre 15 de 20 de junho, no site da Escola da Ribeira, o festival “Juntos vamos vencer”, dedicado ao tema combate do coronavírus.

O festival será um evento dirigido a toda a comunidade escolar, estando a ser dinamizado todos os dias das 9h às 18h.

Prevê-se a realização de diversas atividades, entre as quais palestras com especialistas ligados ao combate do coronavírus, teatro, música e a partilha de história por parte de figuras públicas.

Nesta edição levar-se-á a cabo uma campanha de solidariedade. Para efeito, será colocado um número de telefone, na página da escola, para o qual poderá ligar e efetuar o seu donativo monetário.

A direção da Escola da Ribeira acredita que este evento será um sucesso e uma aposta ganha no que toca ao combate do coronavírus.



Notícia disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=3NBSfBAldQQ&t=6s>

Anexo 4 – Diapositivos de um PowerPoint sobre a estrutura de uma notícia

Notícia

Notícia

✓ A notícia é um texto breve de carácter informativo sobre um assunto de interesse de todos;
 ✓ Caracteriza-se pela actualidade, pela objectividade e pelo interesse geral.

Mais de
Menos crianças por sala e calçado à porta: as novas regras da DGS para as creches

Mais de
O que nos mostram os outros países sobre a reabertura das creches e escolas?

Mais de
O que nos mostram os outros países sobre a reabertura das creches e escolas?

Mais de
Reabertura de escolas a várias velocidades na Europa este mês

A notícia apresenta, normalmente, a seguinte estrutura

- ✓ Título;
- ✓ Subtítulo;
- ✓ Lead;
- ✓ Corpo da notícia.

Título: **Vão ficar tudo bem**




Subtítulo: **Dez 13 a 20 são quatro paragens que freiam? "Quanto antes melhor"**

Lead: **As escolas vão ser reabertas em 13 e 20 de dezembro, mas há quem pense que o regresso ao normal vai ser mais complicado do que se imagina.**

Corpo da notícia: **Dez 13 a 20 são quatro paragens que freiam? "Quanto antes melhor"**

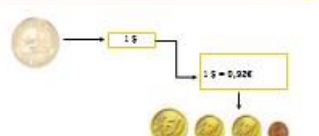
Anexo 5 - Diapositivos de um PowerPoint sobre o valor, em euros, das moedas coletadas

AS DIVERSAS MOEDAS DO MUNDO

	1 \$	0,92€
	100 ¥	0,85€
	500 ¥	4,25€


DÓLAR DOS ESTADOS UNIDOS

1 \$ = 0,92€

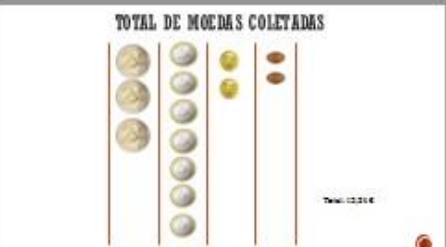


TOTAL DE MOEDAS COLETADAS DE OUTROS PAÍSES

- ✓ 0,92€
- ✓ 0,92€
- ✓ 0,85€
- ✓ 4,25€



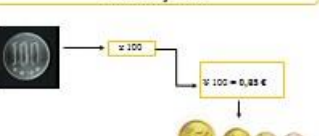
TOTAL DE MOEDAS COLETADAS




Total: 6,94€

YEN DO JAPÃO

100 ¥ = 0,85€




TOTAL DE MOEDAS COLETADAS

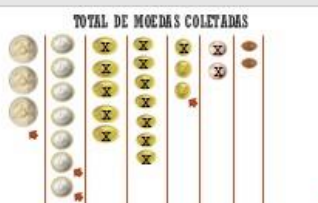


YEN DO JAPÃO

500 ¥ = 4,25€



TOTAL DE MOEDAS COLETADAS





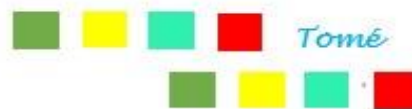
EU E O DINHEIRO

No nosso dia-a-dia necessitamos de muitas vezes, lidar com o dinheiro e com as trocas financeiras. Sabias que ao estudares Matemática e Português conseguimos aprender muitas coisas essenciais relacionadas com dinheiro?

Entra nesta aventura e vem aprender a fazer contas ao dinheiro de uma forma divertida!



Salomé

Tomé



Que eu sou a Salomé e quero saber de tudo sobre o meu amigo Tomé.

Que eu sou o Tomé. Sou um jogador e quero saber informações sobre a Salomé.



1

Bens Essenciais e Bens Supérfluos

A pesquisar também se aprende!

1



1. Achas que o Beto é que comprar um bom panoalentejano ou um bom bolalentejano?

[Resposta para a pergunta 1](#)

2. Criação uma lista de bens necessários e uma lista de bens supérfluos.

Bens Necessários



Bens Supérfluos

3. Agora vais ao TuiPain e vais escolher os bens essenciais e os bens supérfluos que colastes nas tuas listas.



4. Para ajudares o Beto com as suas dúvidas, vai a tua própria pesquisa sobre o preço de uma massa de um pão de alentejano em Japão, em Portugal e nos Estados Unidos.



4.1 Regista os resultados da tua pesquisa na seguinte tabela

	União Europeia (€)	Estados Unidos (\$)	Japão (¥)
	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>

2






Qual o preço para estares protegido?



A pesquisar também se aprende!

Antes de tentares descobrir quantos dólares vai a do Espírito de São Paulo, ajuda a Salma e o Tomé a descobrir quantos dólares poderiam comprar com o valor total que angariam.

Podem comprar com o valor da conta o mesmo com o valor que estão a obter? Calcula e mostra que, sim, vale a pena comprar com o valor que estão a obter para comprar o mesmo valor.



3






Informação e Proteção de Mãos Dadas



Estados Unidos (\$)

1. milhões	2. milhares	3. milhares	4. milhares	5. milhares
------------	-------------	-------------	-------------	-------------

União Europeia (Portugal) (€)

1. milhões	2. milhares	3. milhares	4. milhares	5. milhares
------------	-------------	-------------	-------------	-------------

Japão (¥)

1. milhões	2. milhares	3. milhares	4. milhares	5. milhares
------------	-------------	-------------	-------------	-------------

3

A informar também se aprende!



Qual o preço das máscaras e qual o valor que podem pagar?



Em qual dos países o valor das máscaras é mais baixo?



Em qual dos países o valor das máscaras é mais alto?



Qual é que país dá mais informações sobre a compra de máscaras? Qual país dá mais informações sobre a compra de máscaras? Qual país dá mais informações sobre a compra de máscaras? Qual país dá mais informações sobre a compra de máscaras?

Anexo 4 - Relatório Crítico-Reflexivo da intervenção de 24 a 27 de maio de 2021

Enquadramento

No âmbito da Unidade Curricular, Prática de Ensino Supervisionada em EPE II foi proposta a realização de um relatório semanal, decorrente das intervenções efetuadas em contexto de sala de atividades, no Jardim de Infância de Paradinha. O grupo de estágio encontra-se a realizar as intervenções sobre a orientação da educadora cooperante Ângela Rodrigues, tendo como supervisores a professora Maria Figueiredo e o professor Jorge Adolfo. Neste contexto, o presente relatório corresponde às intervenções realizadas na semana de 24 a 27 de maio de 2021.

Informação sobre desempenho das crianças relevante para futuras planificações com o grupo:

A semana de 24 a 27 de maio de 2021 foi marcada por atividades diversas, nas diferentes áreas das OCEPE, tendo como suporte a agenda semanal que integra os interesses do grupo de crianças.

Deste modo, na segunda-feira, dia 24 de maio, tendo em consideração as regras da reciclagem e querendo, ao mesmo tempo, desenvolver a criatividade das crianças foi apresentado às mesmas um artista de seu nome Bordalo II, que faz do lixo a sua arte. Esta atividade serviu de mote para o trabalho de projeto que o grupo de estágio tem que realizar no presente jardim de infância. Assim, reconhecendo que a segunda-feira, tal como se encontra estipulado na agenda semanal do grupo de crianças, pode ser destinada à descoberta de novos artistas, técnicas, etc. considerou-se relevante dar a conhecer às crianças que se pode criar arte a partir dos desperdícios humanos.

Neste sentido, na manhã de 24 de maio de 2021 o grupo de crianças, tal como se encontra previsto na agenda semanal, definiu com o auxílio do quadro das tarefas a tarefa que cada uma iria realizar durante a semana e esteve reunido em reunião de conselho para a exploração do instrumento de regulação “Quero mostrar, contar ou escrever”. No momento da partilha dos acontecimentos relevantes do fim-de-semana a criança que levou os novos amigos (peixes) para casa, para passar o fim-de-semana, contou aos colegas como foi levar os mesmos para sua casa. A par disso, foi apresentado pela educadora estagiária, que também se inscreveu no quadro de regulamentação, o artista plástico de seu nome Bordalo II sendo que, para tal foram apresentados uma série de vídeos de curta duração onde, as crianças tiveram a

oportunidade de ouvir o próprio a falar sobre o que fazia e qual era a sua profissão bem como, observar e apreciar um conjunto de obras pelo mesmo construídas. Importa, também, referir que antes de as crianças visualizarem os vídeos tiveram a oportunidades de ver e apreciar uma obra de Bordalo II construída em Viseu. A exploração da mesma começou com a pergunta “Sabem onde se encontra esta obra de arte? Sabem quem fez? Sabem com que é feita esta obra de arte?”. Uma das crianças ficou muito entusiasmada porque já tinha conhecimento da mesma e disse “Isso é lixo, ele construiu isso com lixo. Sabes o que são os olhos? Os olhos são capacetes”. Foi neste contexto, que surgiu o mote para a visualização dos vídeos que explicaram às crianças que Bordalo II utilizada todo o tipo de materiais para construir as suas obras.

As crianças, ao longo do referido momento, estiveram atentas e entusiasmadas a ouvir as notícias e novidades que os/as colegas queriam partilhar. No entanto, foi possível compreender que nas notícias/novidades das últimas crianças o grupo já se encontrava agitado uma vez que, pretendia ir brincar/trabalhar nas áreas de interesse. Importa salientar, ainda, que durante os vídeos as crianças estiveram interessadas e atentas.

Como a reunião de conselho se alongou um pouco as crianças já não tiveram oportunidade de ir para as áreas de interesse. Assim, após a reunião de conselho da manhã, as crianças foram à casa de banho fazer a higiene e, posteriormente, lanchar. Depois do lanche as crianças, como o tempo permitiu, foram para o espaço exterior disfrutar das suas potencialidades até o professor de Educação Física chegar. Neste momento do recreio a educadora estagiária aproveitou para questionar, individualmente, as crianças sobre o que as mesmas viam na obra feita por Bordalo II, em Viseu. Assim, tendo como suporte uma imagem da obra de arte impressa a cores a educadora estagiária foi chamando as diversas crianças e questionando as mesmas relativamente ao que viam, se gostavam, se sabiam quais eram os animais representados, etc. Este momento foi de muito entusiasmo pois todas as crianças quiseram partilhar as suas opiniões sobre a obra apresentada.

Posteriormente, as crianças tiveram a oportunidade de realizarem uma aula de Educação Física desenvolvendo, assim, múltiplas capacidades motoras. Neste momento a educadora estagiária e a educadora estiveram a apoiar o professor e em alguns momentos realizaram as atividades como parceiras de jogo. No presente momento, foi possível constatar que as crianças estavam um pouco agitadas. No

entanto, estiveram atentas às explicações, jogos e sugestões do professor e realizam todas as atividades. Após a aula de ginástica as crianças dirigiram-se à sala de atividades e por breves momentos foram lidos os comentários tecidos pelas mesmas acerca da obra de Bordalo II, em Viseu. Além disso, as crianças foram questionadas sobre quem era Bordalo II, o que fazia, que materiais e ferramentas utilizava nas suas obras, etc. sendo que, foram registadas as respostas das crianças. O presente momento foi marcado por entusiasmo, atenção e curiosidade por parte das crianças, uma vez que todas queriam saber o que os/as colegas tinham visto e apreciado na referida obra. Em seguida, as crianças foram à casa de banho para fazerem a sua própria higiene e depois foram almoçar.

No que concerne ao período do almoço é relevante salientar, que no presente dia uma das crianças que apresenta resistência à comida conseguiu comer tudo o que tinha no prato, de modo rápido, o que foi apreciado tanto pelos/as colegas como pelas educadoras e assistentes operacionais.

O período da tarde, também, foi dedicado às atividades previstas na agenda semanal. Deste modo, tendo como referência a vida e obra de Bordalo II e os conhecimentos que as crianças desenvolveram acerca do mesmo, com a visualização dos vídeos apresentados da parte da manhã, as mesmas foram convidadas a criar um boneco, um animal, uma obra de arte utilizando uma série de materiais que iriam ser colocados no lixo.

Neste sentido, tal como tinha sido falado da parte da manhã, as crianças transformaram-se em mini bordalos II e construíram obras de arte a partir de materiais que iriam ser colocados no lixo. Deste modo, ao fim do almoço, quando entraram na sala as crianças depararam-se com uma série de lixo (Anexo 1) espalhado na mesa da reunião de conselho. A primeira observação que as crianças fizeram foi “Tanto lixo! Vamos construir coisas com este lixo?”. Assim, após as crianças se sentarem ao redor da mesa foi-lhes sugerido que observassem os diversos materiais e identificassem se os mesmos eram todos “feitos” do mesmo material. No seguimento desta sugestão surgiram várias respostas e questões. Foi neste contexto, que as crianças fizeram a classificação dos diversos materiais, ou seja, colocaram os materiais de plástico numa mesa, os mistos (que tinham madeira e plástico, ou plástico e vidro) noutra, os de madeira noutra, os de cartão noutra e, assim, sucessivamente. Após esta classificação e agrupamento dos diversos materiais uma das crianças afirmou “Temos muitas coisas

de plástico!” sendo que, foi decorrente da referida afirmação que se explorou um pouco com as crianças o porquê de termos muitos materiais feitos de plástico. Chegou-se, assim, à conclusão que a maioria dos alimentos, produtos de limpeza, etc. são embalados em corvetas e outros materiais de plástico. Durante o referido momento as crianças demonstraram bastante interesse, empenho e atenção.

Após a classificação dos diversos materiais e termos chegado à conclusão enunciada foi sugerido às crianças que escolhessem um dos materiais das mesas para, posteriormente, pensarem e fazerem um projeto e a partir do mesmo construírem um boneco, uma animal, etc., ou seja, uma obra de arte, tal como Bordalo II faz. Deste modo, com a presente atividade pretendeu-se que as crianças dessem asas à sua imaginação e reutilizem diferentes materiais para criarem uma obra de arte.

A atividade sugerida foi aceite pelas crianças que construíram as suas obras de arte com empenha, concentração e motivação. No entanto, as crianças mais novas não conseguiram concluir os seus trabalhos e, por isso, a votação para eleger a construção que o grupo de crianças mais gostou ficou sem efeito no presente dia.

No dia 25 de maio de 2021, durante o período da manhã, o grupo de crianças tal como se encontra previsto na agenda semanal, esteve reunido em reunião de conselho para a exploração do instrumento de regulação “Quero mostrar, contar ou escrever”. No entanto, antes de começarem a falar sobre os acontecimentos relevantes que decorreram nas suas casas, cantaram, com a educadora estagiária, a canção dos bons dias. No presente momento as crianças estiveram atentas e entusiasmadas a ouvir as notícias e novidades que os/as colegas queriam partilhar. No entanto, foi possível compreender que nas notícias/novidades das últimas crianças o grupo já se encontrava agitado, uma vez que pretendia ir brincar/trabalhar nas áreas de interesse.

Assim, após a reunião de conselho as crianças dirigiram-se ao quadro das áreas, inscreveram-se e foram para as suas áreas de interesse realizarem jogos, desenhos, construções, experiências, etc. No que concerne às atividades nas áreas é relevante salientar que as crianças que, no dia anterior, não terminaram a obra de arte inspirada nas técnicas de Bordalo II dirigiram-se à área da construção para finalizarem a mesma. Além disso, é importante destacar que neste período um grupo de crianças foi para a área da escrita registar as respostas dadas pelo grupo, no dia anterior, relativamente à vida e obra de Bordalo II e aprofundar, também, alguns conhecimentos acerca do mesmo com o intuito de, posteriormente, os mesmos serem divulgados, no momento

das comunicações, aos colegas. A investigação foi acompanhada pela educadora estagiária que constatou que as crianças estavam bastante satisfeitas e empenhadas. As crianças que estiveram a finalizar as suas obras de arte foram, também, apoiadas e demonstraram bastante interesse e concentração.

Quando a hora do lanche estava perto as crianças arrumaram os materiais que estavam a utilizar nas diversas áreas e foram à casa de banho fazer a higiene e lanchar. Após o lanche as crianças foram ao recreio explorar as potencialidades do mesmo desfrutando, assim, do sol, dos baloiços, do escorrega, dos triciclos, etc.

Por volta das 11h as crianças retomaram as atividades nas áreas, no interior do espaço educativo. Por volta das 11h50 as crianças arrumaram a sala e sentaram-se, novamente, na mesa da reunião de conselho para as comunicações. Assim, as crianças que desenvolveram o projeto sobre a vida e obra de Bordalo II apresentaram o mesmo aos/às colegas. Em seguida, as diversas crianças apresentaram as suas obras de arte, inspiradas nas técnicas do referido autor, aos/às colegas mencionado, assim, o que construíram e quais os materiais que utilizaram. No final, foi promovida uma “votação” para sabermos quais eram as obras de arte mais apreciadas. Durante este momento as crianças estiveram calmas, atentas e muito curiosas por saber o que os/as colegas tinham feito.

Ao 12h20 as crianças dirigiram-se, novamente, à casa de banho para fazerem a sua própria higiene e, em seguida, foram almoçar. O período da tarde de terça-feira, como é habitual, foi marcado pela exploração do exterior. No entanto, foi uma exploração do espaço exterior especial uma vez que as crianças foram convidadas a realizar uma caça ao tesouro (Anexo 2). A mesma contou com quatro estações onde, as crianças tiveram que responder a questões relacionadas com a alimentação, o revestimento e as pegadas de alguns animais. A caça ao tesouro foi, assim, promovida no espaço circundante do jardim de infância e no espaço do recreio.

Deste modo, o objetivo da “caça ao tesouro” foi as crianças conhecerem ou aprofundarem os seus conhecimentos ao nível da alimentação, revestimento e pegadas de diversos animais e, no final, serem capazes de realizarem uma associação correta entre animal-alimento; animal-revestimento; animal-pegada bem como, desenvolver conceitos associados à lateralidade uma vez que, para encontrarem o tesouro as crianças tiveram que fazer um percurso onde tiveram que dar passo em frente, virar para a direita, a esquerda, etc.

Importa destacar que as crianças serão divididas em dois grupos para que o tempo das atividades não fosse muito extenso e, assim, todas conseguissem realizar os diversos desafios que lhes foram colocados nas diversas estações. Assim, a educadora estagiária às 14h convidou as crianças a realizarem uma “caça ao tesouro” informando-as que, para tal, era necessário que as mesmas se dividam em duas equipas (Rosa e Amarela). Depois, mostrou o mapa do percurso que as crianças tinham que percorrer para no final encontrarem o tesouro dando-se, nesta forma, início.

Na primeira estação, no adro da igreja, as crianças encontraram uma espécie de piscinas de bola onde tiveram que encontrar o alimento que come o cão e o que come o coelho sendo que, cada piscina de bolas tinha o seu alimento. Na segunda estação, junto ao peloirinho, as crianças tiveram que percorrer um circuito, com arcos, um túnel e uma corda, para encontrarem o revestimento dos animais ovelha e peixe. Na terceira estação, no parque, as crianças, também, foram convidadas a percorrer um percurso utilizando diversas habilidades físicas como saltar de pernas afastadas, com os pés juntos, só com um pé para no final encontrarem mais uma questão, desta vez relacionada com as pegadas de dois animais. Na quarta estação, na caixa de areia do jardim de infância, as crianças foram convidadas a encontrar os animais que comem os alimentos que encontraram na primeira estação bem como, os que têm os revestimentos que descobriram na segunda estação e os que fazem as pegadas da terceira estação. Quando encontraram os diversos animais realizaram as associações: animal-alimento; animal-revestimento e animal-pegada. No final, de todas estas atividades as crianças realizaram um percurso que envolveu habilidades relacionadas com a lateralidade para encontrarem o X do tesouro. Durante a referida atividade as crianças estiveram bastante envolvidas e entusiasmadas. Foi possível constatar que o suspense e a aventura são coisas que fascinam os mais novos.

No dia 26 de maio de 2021, durante o período da manhã, o grupo de crianças, tal como se encontra prevista, esteve reunido em reunião de conselho para a exploração do instrumento de regulação “Quero mostrar, contar ou escrever”. No entanto, antes de se iniciar a exploração do referido instrumento as crianças, em colaboração com a educadora estagiária, estiveram a ler o diário para saber quais eram as atividades que queriam fazer e ainda não tinham conseguido finalizar. Foi neste contexto, que surgiu o mote para as crianças escolherem qual ou quais eram as obras de arte que queriam construir em grandes dimensões, à luz do que faz Bordalo II. A discussão alongou-se e ficou definido que seria melhor a divisão do grupo em três para a construção das três

obras de arte mais apreciadas (zebra, porco e crocodilo). No presente debate as crianças estiveram atentas e muito envolvidas sendo que, todas quiseram referir qual a obra que mais apreciava e o porquê (Anexo 3)

Após a reunião de conselho da manhã, as crianças inscreveram-se nas áreas do seu interesse e foram à casa de banho fazer a higiene e, em seguida, ao lanche. Depois do lanche as crianças foram brincar no recreio e por volta das 11h00 foram para as áreas desenvolver os seus trabalhos e produções. Assim, na área da construção o grupo que ficou incumbido de construir a zebra iniciou o seu trabalho com o auxílio da educadora estagiária. Sendo que, os/as restantes colegas estiveram a desenvolver múltiplas atividades nas diversas áreas sempre com o auxílio devido.

Como, de manhã, não foi possível ouvir as partilhas das crianças relativamente aos acontecimentos ocorrido em casa o momento das comunicações da hora do almoço contou, numa primeira parte, com as mesmas. Assim, as crianças que estavam inscritas no “Quero contar, mostrar ou escrever” iniciaram o momento de partilha de conhecimentos seguindo-se das atividades desenvolvidas nas áreas. Neste momento, as crianças estiveram concentradas, calmas e envolvidas. por volta do 12h20 as crianças dirigiram-se, novamente, à casa de banho para fazerem a sua própria higiene e, em seguida, foram almoçar.

No que concerne ao período da manhã, de quarta-feira dia 26 de maio de 2021, é relevante destacar que não foi possível, tal como se encontrava previsto, ir, no momento das atividades nas áreas, para a área de matemática com o objetivo de incentivar as crianças a irem e dinamizarem atividades na mesma tendo como suporte jogo construído.

O período da tarde, do referido dia, foi marcado por uma divisão do grupo de crianças, ou seja, como se encontrava previsto a realização de uma experiência que tinha que ser realizada na cozinha, porque era necessária a utilização do micro-ondas as crianças tiveram que ser divididas uma vez que, no mesmo dia, foram em grande número. Assim, tendo como suporte os grupos definidos para a realização das construções em grandes dimensões foi sugerido às crianças que um grupo fosse fazer a experiências e os outros os trabalhos de construção sendo que, no final iriam ter, todos os grupos, a oportunidade de realizar a experiência bem como, trabalhar na construção das suas obras de arte, em grandes dimensões. A sugestão foi aceite pelo grupo de crianças e, assim, as mesmas para além de realizarem a experiência, tal como se

encontra estipulado na agenda semanal, conseguiram organizar e avançar nas construções. Na realização da experiência as crianças estiveram bastante concentradas e com vontade de querer fazer e compreender tudo. Neste contexto, a educadora estagiária para exemplificar e explicar como as crianças deveriam fazer para realizar a experiência pediu a ajuda das diferentes crianças (Anexo 4).

Assim, no que concerne ao desempenho das crianças importa destacar, que as mesmas estiveram muito envolvidas e empenhadas na realização da experiência bem como, na construção. É, ainda, relevante destacar que o entusiasmo das crianças pela experiência também se deveu ao facto de a mesma ser levada por uma criança.

No dia 27 de maio de 2021, durante o período da manhã, o grupo de crianças, tal como se encontra previsto na agenda semanal, esteve reunido em reunião de conselho para a exploração do instrumento de regulação “Quero mostrar, contar ou escrever”. Neste dia as crianças antes de iniciarem a reunião cantaram a canção dos bons dias. No momento da partilha de notícias as crianças estiveram atentas e entusiasmadas a ouvir as notícias e novidades que os/as colegas queriam partilhar.

Após a reunião de conselho da manhã, as crianças inscreveram-se nas áreas do seu interesse e brincaram. Neste momento, um grupo de crianças esteve com a educadora estagiária a explorar o novo jogo da área da matemática, que a mesmas construiu e levou para o jardim de infância. Durante a exploração do jogo foi notório o entusiasmo e a atenção das crianças. Além disso, foi possível perceber que algumas das crianças mais velhas necessitam de ser mais estimuladas ao nível do sentido de número (Anexo 5).

Em seguida, as crianças foram à casa de banho fazer a higiene e lanchar. Depois do lanche as crianças foram até ao recreio brincar e aproveitar as suas potencialidades.

Posteriormente, as crianças tiveram a oportunidade de realizar uma aula de Dança desenvolvendo, assim, múltiplas capacidades motoras. Neste momento a educadora estagiária e a educadora estiveram a apoiar a professora e em alguns momentos realizaram as atividades como parceiras. No presente momento, foi possível constatar que as crianças estavam um pouco agitadas. No entanto, estiveram atentas às explicações e sugestões da professora e realizam todas as atividades. Após a aula de dança as crianças dirigiram-se, novamente, à casa de banho para fazerem a sua

própria higiene e, em seguida, foram almoçar.

O período da tarde foi marcado pela hora do conto “Se eu fosse...” e por atividades nas áreas. Assim, após o almoço a educadora estagiária sentou-se junto das crianças, num espaço exterior do recreio, e realizou uma leitura expressiva da obra. Durante a leitura da história as crianças estiveram atentas, concentradas e muito curiosas com os diversos acontecimentos da mesma. No final as crianças quiseram dizer o que queriam fazer e ser se fossem...Foi neste contexto, num momento de pequena exploração da história, que foram registadas as ideias das crianças sendo que, existiram intervenções muito engraçadas como “Se eu fosse um sapato cheirava a chulé” ou “Se eu fosse uma cascata fazia uma queda de água e dava banho aos meus amigos” (Anexo 6).

No último momento do dia, as crianças dirigiram-se ao interior da sala de atividades e, nos grupos definidos à priori, continuaram as construções das obras de arte eleitas em grandes dimensões (Anexo 7). Importa a este nível referir, que em cada grupo as crianças tiveram o auxílio das educadoras e da educadora estagiária sendo que foi notório nos mesmos o entusiasmo, empenho e nível de implicação das diversas crianças.

Importa, ainda, neste ponto salientar, no que concerne ao desempenho das crianças, que a educadora estagiária não conseguiu dinamizar a reunião de conselho, do período da tarde uma vez que as crianças, no final do dia, estavam muito agitadas e queriam vir brincar para a rua. Perante as referidas evidências considerou-se adequado e relevante deixar o plano de lado, ou seja, concentrarmo-nos no que era realmente importante para as crianças: brincar no exterior.

Importa, assim, destacar que a leitura expressiva é uma atividade que motiva e capta a atenção das crianças uma vez que as crianças demonstraram altos níveis de implicação e envolvimento, ou seja, estiveram atentas, concentradas, tranquilas e não se distraíram com estímulos exteriores.

Além disso, a exploração da vida e obra de um novo artista plástico bem como, das suas técnicas foi uma atividade que, também, captou a atenção das crianças e as entusiasmou. Não obstante, a caça ao tesouro, enquanto atividade de exploração do exterior, também, foi muito apreciada pelas crianças uma vez que todas estiveram envolvidas e entusiasmadas.

Foi, também, notório o facto de as crianças terem muito presente, nas suas memórias, as atividades que devem/têm de ser “realizadas” em cada dia da semana. Por outras palavras, as crianças têm consciência que a agenda semanal deve ser levada à risca no que concerne às atividades (exploração da história, exploração do exterior, música, ciências, arquivo dos trabalhos/adeus ao diário). Neste sentido, compreendeu-se que o envolvimento, implicação e motivação das crianças está muito associado não só às atividades a realizar sugeridas pela educadora estagiária, mas, também, ao cumprimento das atividades previstas na agenda semanal.

No que concerne às atividades reunião de conselho do período da tarde, que não foram dinamizadas, é essencial salientar que quando sentimos que as crianças não estão preparadas para serem implicadas em atividades que requerem uma capacidade de concentração mais seletiva é mais adequado e significativo abandonarmos o “plano” e seguirmos os interesses das crianças.

Constatou-se, assim, que as atividades propostas promoveram o empenho e implicação das crianças e foram relevantes na medida em que foram ao encontro dos interesses e motivações das crianças proporcionando-lhes, deste modo, momentos positivos e significativos de aprendizagem e envolvimento.

Apreciação de opções didáticas relevantes para futuras planificações com o grupo:

O espaço educativo onde decorreram as diversas intervenções, ao longo da semana, encontra-se organizado em áreas de interesse. Por outras palavras, a sala de atividades é composta pela área da escrita, da reunião de conselho, da biblioteca, da matemática, das artes, do faz de conta, das construções e das ciências. A par disto, o jardim de infância é composto por um espaço exterior, que padece de triciclos, baloiços, uma casinha, escorregas, etc., onde as crianças podem desenvolver múltiplas atividades, no período do recreio, quando o tempo permite. Importa, ainda, destacar que, atualmente, as aulas de Educação Física, de Dança e as atividades que requerem um maior espaço para a sua execução, são realizadas no espaço exterior ou na sala de atividades, no espaço da mesa da reunião de conselho, quando o tempo se encontra chuvoso.

Neste sentido, quando chove as crianças não têm a oportunidade de ir ao recreio e, ao contrário do que acontecia quando tinham a sala polivalente à sua disposição, têm

que ajudar as assistentes operacionais, nos dias de aulas de Educação Física e Dança ou alguma atividade que requeira um espaço amplo para a sua dinamização, a reorganizar o espaço educativo. Por outras palavras, quando chove as crianças ajudam as assistentes operacionais a arrastar as mesas e as cadeiras da mesa da reunião de conselho para conseguirem obter um espaço amplo que propicie a dinamização das atividades físicas.

Neste contexto, as atividades dinamizadas, no decorrer da semana de intervenção, foram realizadas e desenvolvidas em contexto de sala de atividades e, em alguns dias no espaço exterior.

Assim, nos períodos da manhã, as crianças, como habitual acontece, estiveram reunidas à volta da mesa de reunião cada uma sentada na sua cadeira para mostrarem ou contarem algum acontecimento e, também, para traçarem o plano do dia. O grupo considerou que não devia realizar qualquer alteração. No entanto, conseguiu perspetivar que a educadora estagiária se deve sentar junto das crianças que têm mais dificuldade em se concentrar, com o intuito de chamar a sua atenção de modo carinhoso e afetivo e nunca repreensivo para as situações que estão a ser apresentadas. Além disso, tem vindo a ser realizado um trabalho no sentido de as crianças de etnia cigana não ficarem sempre sentadas umas ao lado das outras.

Ao nível das composição e distribuição das diversas áreas pelas salas, também, não houve qualquer alteração, as crianças puderam usufruir de todas as áreas e dos seus diferentes materiais. No entanto, foi possível constatar que com o jogo levado para a área da Matemática cativou as crianças, ganhando, assim, mais um foco de interesse e entusiasmo.

No que concerne às opções de organização do ambiente educativo, assume-se como relevante destacar que, no dia 24 de maio, a sala de atividades foi reorganizada com o intuito de o espaço ficar mais amplo para a realização das obras de arte. Deste modo, invés de as crianças irem fazer construções para a área da Construção ficaram na mesa de conselho para terem espaço. A presente opção revelou-se adequada uma vez que as crianças tiveram concentradas, envolvidas e concentradas naquilo que estavam a dinamizar.

O dia 25 de maio de 2021 foi marcado por uma exploração do espaço exterior, ou seja, as crianças na caça ao tesouro tiveram a oportunidade de ir até à igreja, junto

do pelourinho e do parque, espaços que são circundantes do jardim de infância. Além disso, a educadora estagiária optou por explorar um espaço no recreio do jardim de infância que ainda não tinha explorado, ou seja, as crianças foram convidadas a dinamizar atividades na caixa de areia. Em todas as atividades da caça ao tesouro as crianças estiveram muito envolvidas e entusiasmadas, o que permite referir que as opções foram relevantes.

Outra alteração à organização do ambiente educativo ocorreu no dia 26 de maio. No presente dia, no período da tarde, a educadora estagiária optou por sugerir às crianças a realização da experiência na cozinha. Esta opção surgiu do facto de a área das Ciências ser composta por uma mesa pequena onde, apenas cabem duas crianças.

A terceira alteração à organização do ambiente educativo ocorreu no dia 27 de maio. A mesma consistiu no seguinte, a educadora estagiária em vez de dinamizar a hora do conto na área da Biblioteca optou por realizar a referida atividade no espaço exterior do recreio.

O espaço exterior foi, assim, explorado pelas crianças sempre que o tempo o permitiu. Neste as crianças puderam andar de triciclo, de baloiço e escorrega e jogar ao “Lobo no bosque” e até mesmo à “PIDE”. Importa destacar que os jogos referidos foram inventados pelas crianças tendo com base os seus interesses e motivações.

Pondo termo a este ponto de reflexão importa referir, que no decorrer das atividades a educadora estagiária teve sempre em atenção a preparação prévia do espaço para uma melhor organização e gestão das atividades, aquando a apresentação das mesmas ao grupo de crianças.

Apreciação de opções didáticas relevantes para futuras planificações com o grupo:

Ao longo da semana de intervenção as crianças foram convidadas a realizar atividades em grande grupo e individualmente. Na segunda-feira, o período da tarde foi marcado por uma atividade de grande grupo onde, as crianças tiveram que separar os materiais classificando-os, assim, quanto à sua composição e por uma atividade individual onde, foram convidadas a criar uma obra de arte partindo de um dos objetos que iam ser colocados no lixo.

Na terça-feira, dia 25 de maio de 2021, as crianças foram convidadas a explorar o espaço exterior de uma forma especial, ou seja, foi promovida uma caça ao tesouro que contou com quatro estações onde, as crianças tiveram que responder a questões relacionadas com a alimentação, o revestimento e as pegadas de alguns animais. Sendo que, a mesma terminou no jardim de infância, nomeadamente, na caixa de areia onde estavam escondidos os animais aos quais pertencem os alimentos, revestimentos e pegadas que as crianças foram coletando ao longo do percurso. A presente atividade foi promovida em dois grandes grupos, com o intuito de todas as crianças conseguirem participar e dinamizar as diversas atividades do percurso.

O dia 26 de maio de 2021 foi marcado pela realização de uma experiência que uma das crianças levou para o jardim de infância. Assim, reconhecendo que devem ser seguidos os interesses das crianças a educadora estagiária desenvolveu com as crianças uma experiência que lhes permitiu confeccionar sabonetes. Deste modo, é importante mencionar que a referida atividade, também, foi dinamizada em pequenos grupos para que as crianças conseguissem desenvolver a mesma sem grandes confusões e conflitos. Considerou-se que a divisão do grupo de crianças foi uma boa opção uma vez que permitiu à educadora estagiária e às crianças um maior envolvimento e concentração no que estava a ser realizado.

Na quinta-feira, dia 27 de maio de 2021, como se encontra estipulado na agenda semanal, o dia foi destinado às atividades nas áreas e, por isso, considerou-se relevante não planificar atividades, ou seja, neste dia as crianças tiveram a oportunidade de desenvolver as suas produções na área de mais interesse. Assim, como ficaram atividades por acabar na área da Construção/Fábrica as crianças quiseram-se reunir em grupos e continuar os seus trabalhos. Nesta atividade as crianças demonstraram altos níveis de implicação e envolvimento e, por isso, é possível afirmar que a opção de dividir o grupo em pequenos grupos de trabalho foi bastante relevante uma vez que as crianças estiveram mais concentradas e conseguiram aprofundar os seus conhecimentos e, assim, partilha-los com os/as colegas.

As atividades dinamizadas e promovidas nas áreas, por parte da educadora estagiária, também, proporcionaram às crianças momentos de atividade coletiva bem como, individual. Deste modo, é importante destacar que nas diversas atividades as crianças demonstraram empenho, interesse, entusiasmo, envolvimento e implicação. Assim, é possível reter que tanto as atividades em grupo como as individuais são

importantes e promovem, na sua medida, motivação e empenho que possibilitam a persecução de aprendizagens significativas.

As atividades sugeridas foram uma boa opção didática uma vez que todas as crianças estiveram envolvidas desenvolvendo, assim, múltiplas aprendizagens (motricidade fina, classificação de materiais, regras de higiene e cuidado com o corpo, quantidade, etc.).

No que concerne aos materiais didáticos, construídos e pensados pela educadora estagiária é relevante destacar que os mesmos promoveram o empenho e motivação das crianças, ou seja, tiveram um impacto positivo no sucesso das atividades, na medida em que o grupo se manteve interessado em explorar as diversas potencialidades dos mesmos. No entanto, a educadora estagiária, ao nível da planificação individual não conseguiu desenvolver o jogo associado ao desenvolvimento da motricidade fina e da planificação geral não conseguiu explorar com as crianças o jogo da caixa das palavras por falta de tempo.

Destaca-se, assim, algumas opções didáticas que se tornam importantes e relevantes para futuras intervenções com o grupo:

- Leitura expressiva das histórias na hora do conto;
- Atividades de grupo;
- Atividades individuais;
- Não forçar a realização de uma atividade;
- Atividades de escrita associadas ao desenho da palavra;
- Relacionar o quotidiano das crianças com as suas vivências no jardim de infância;
- Atividades de simetria (jogo dos paus de gelado);
- Atividades de grafismo dos números;
- Atividades de contagem e reconhecimento dos números;

- Atividades de construção de objetos e desenvolvimento da imaginação e criatividade;
- Aprendizagem de novas músicas (com gestos e alusivas à temática);
- Seguir as sugestões e ideias das crianças.

Deste modo, em futuras intervenções com o grupo de crianças em questão, irei procurar dinamizar atividades que envolvam momentos de trabalho em grupo e atividades de trabalho individual bem como, atividades que permitam as crianças explorarem a sua criatividade e imaginação (pintura), momentos de partilha de vivências ou experiências do quotidiano das crianças em contexto familiar que podem ser dinamizadas no jardim de infância e momentos lúdicos que se relacionem com as diversas áreas de conteúdo.

Destaques sobre o desempenho do grupo:

No que concerne ao desempenho da educadora estagiária, destaca-se a utilização de uma linguagem apropriada à faixa etária das crianças bem como, a realização de uma adequada exploração dos conteúdos das histórias e, também, dos interesses das crianças, que sugeriram nas comunicações, tanto ao nível oral como através das atividades que permitiram atingir os objetivos previstos. Entre as atividades propostas existiu articulação e coerência o que promoveu um processo de aprendizagem claro e significativo para as diversas crianças.

Ao nível do desenvolvimento das atividades e da dinâmica de grupo importa, ainda, referir que a educadora estagiária promoveu a criação de condições para o envolvimento/participação de todas as crianças e de condições que potenciaram uma aprendizagem colaborativa/cooperativa. Deste modo, através do questionamento potenciou a participação das crianças que ao longo das atividades manifestaram empenho, atenção e motivação. Importa, também, destacar que a educadora estagiária conseguiu captar a atenção das crianças para as diversas atividades de um modo carinho e afetuoso sem ser autoritária e repreensiva.

No que respeita à leitura e exploração das histórias é pertinente mencionar que a leitura expressiva permitiu o envolvimento das crianças nos acontecimentos da história e, assim, a sua posterior compreensão.

Deste modo, no que respeita ao desempenho da educadora estagiária, destaca-se uma boa articulação entre as atividades, a utilização apropriada dos conceitos bem como, a exploração adequada dos conteúdos propostos com atividades que permitiram alcançar os objetivos de aprendizagem definidos, conduzindo, assim, a um processo de desenvolvimento e aprendizagem com ritmo, fluidez e clareza. Salieta-se, ainda, novamente, o facto de a educadora ter conseguido promover a participação e o envolvimento das crianças nas diversas atividades, através de condições de participação apropriadas e de um relacionamento afetuoso e afável. Sendo que, o tratamento das crianças pelos seus nomes, tal como a educadora cooperante referiu, promoveu, também, esse relacionamento próximo e carinhoso.

Tendo como suporte as reflexões do final do dia é relevante destacar, que a educadora estagiária está a melhorar e adequar cada vez mais a sua intervenção com o grupo ao nível da organização e “domínio” do mesmo. Além disso, a educadora estagiária tem um bom sentido de oportunidade, ou seja, consegue ver e atuar para auxiliar uma criança que está a necessitar de auxílio ou uma chamada de atenção para se envolver e integrar na atividade.

Pondo termo a este ponto de reflexão importa fazer referência à adequada dinamização da atividade ao nível da planificação individual. Apenas foi possível desenvolver uma atividade das planificadas, por falta de tempo e, também, porque a criança teve terapias e apoios. Assim, é relevante destacar que a criança, na hora do almoço de quarta-feira estava um pouco agitada e, por isso, a educadora estagiária chamou-a para junto dela e começou por falar com ela e lhe apresentar o jogo. Foi neste contexto, que a criança se aclamou e concentrou conseguindo, assim, realizar com sucesso a atividade referida. Importa, ainda, acrescentar que para a manutenção do envolvimento e implicação da criança a educadora estagiária não teve que utilizar qualquer tipo de reforço.

Desafios futuros do desempenho do grupo:

O grupo de crianças com o qual o grupo de estágio tem a oportunidade de desenvolver as suas intervenções é composto por crianças com défices, dificuldades e interesses díspares. Neste sentido, um dos desafios futuros relativos ao desempenho diz respeito à integração/inclusão das diversas crianças que compõem o grupo, com o intuito de encontrar e desenvolver atividades que permitam que as mesmas acompanhem as atividades e os restantes colegas.

Não obstante, é pertinente, também, continuar a criar ambientes propícios que facilitem o processo de implicação das crianças nas atividades, recorrendo a materiais didáticos motivadores e interessantes e diálogos adequados. O grupo deve, ainda, manter a expressividade nos momentos de leitura e nos restantes e envolver-se cada vez nos interesses e motivações das crianças.

Além disso, a educadora estagiária deve, também, ter em atenção a inclusão das crianças de etnia cigana. Uma vez que, as mesmas estão constantemente a faltar e, portanto, em processo de adaptação é importantíssimo dar a conhecer às mesmas as diversas áreas bem como, as atividades que podem desenvolver nas mesmas. A par disto, é relevante proporcionar a estas crianças momentos em que se sintam “competentes” nas áreas, ou seja, que sintam que conseguem fazer mais e melhor.

Pondo fim a este ponto de reflexão importa, ainda, referir que a educadora estagiária deve dar especial atenção às crianças com maiores dificuldades de concentração, bem como dinamizar e não prolongar os momentos de reunião e comunicação e levar as crianças, desde que o tempo o propicie, ao espaço exterior pois, tal como se encontra previsto, as terças-feiras são dedicadas a momentos de exploração do exterior e da comunidade redondante do jardim de infância.

Registo de oportunidades de aprendizagem por área/domínio de conteúdo:

Na atividade da caixa de areia a educadora estagiária apercebeu-se que algumas das crianças, nomeadamente, as crianças mais velhas que dinamizaram a mesma, necessitam de desenvolver de forma mais aprofundada o sentido de número. Por outras palavras, considerou-se pertinente destacar como oportunidade de aprendizagem, ao nível da área da Comunicação e Expressão e do domínio da Matemática o sentido de número.

Anexo 5 - Planificação de 20 de janeiro de 2021

1. Tabela com organização dos dias

Horário	Segunda-feira	Terça-feira	Quarta-feira
09h00 – 09h50	<p>Acolhimento (p.5/43) (Quadro de presenças/ Calendário/ Quadro das tarefas)</p> <p>Reunião de Conselho ("Quero mostrar, contar ou escrever" / Desinfeção)</p> <p>Escolha das áreas (p.10) ("Chamar os/as meninos/as")</p>	<p>Acolhimento (p.5) (Quadro de presenças/ Calendário/ Quadro das tarefas)</p> <p>Reunião de Conselho ("Quero mostrar ou contar" / Desinfeção)</p> <p>Escolha das áreas (p.10) ("Chamar os/as meninos/as")</p>	<p>Acolhimento (p.5) (Quadro de presenças/ Calendário/ Quadro das tarefas)</p> <p>Reunião de Conselho ("Quero mostrar ou contar" / Desinfeção)</p> <p>Escolha das áreas (p.10) ("Chamar os/as meninos/as")</p>
09h50 – 10h10	Atividades nas áreas (p.17)	Atividades nas áreas (p.17)	Atividades nas áreas (p.17)
10h10 – 10h20	Higiene Pessoal (p.12) (Supervisão)	Higiene Pessoal (p.12) (Supervisão)	Higiene Pessoal (p.12) (Supervisão)
10h20 – 10h30	Lanche da Manhã (p.13) (Reciclagem)	Lanche da Manhã (p.13) (Reciclagem)	Lanche da Manhã (p.13) (Reciclagem)
10h30 – 11h15	Recreio (p.14)	Recreio (p.14)	Recreio (p.14)
11h15 – 11h55	Aula de Educação Física (p.15)	Atividades nas áreas (p.17)	Atividades nas áreas (p.17)
11h55 – 12h00	Arrumação da sala (p.23) ("Chamar os/as meninos/as" / Inscrição nas comunicações/ "Pá e vassoura")	Arrumação da sala (p.23) ("Chamar os/as meninos/as" / Inscrição nas comunicações/ "Pá e vassoura")	Arrumação da sala (p.23) ("Chamar os/as meninos/as" / Inscrição nas comunicações/ "Pá e vassoura")
12h00 – 12h30	Comunicações (p.24)	Comunicações (p.24)	Comunicações (p.24)
12h30 – 14h00	Almoço	Almoço	Almoço
14h00 – 14h30	Hora do Conto (p.26/39)	Hora do Conto (Será suprimida)	Hora do Conto (Será suprimida)
14h30 – 15h15	Exploração de histórias (p.28/41)	Exploração do Exterior (p.30/44) (Ida ao minimercado)	Música (p.33/47) (Identificação de sons / Improvisações musicais com instrumentos convencionais) Ciências (p.34/48) (Projeto sobre a vida das borboletas)
15h15 – 15h30	Reunião de Conselho (p.36)	Reunião de Conselho (p.35)	Reunião de Conselho (p.36)

2. Justificação das opções empreendidas para a semana

Na semana de 18, 19 e 20 de janeiro de 2021 as educadoras estagiárias irão dinamizar atividades que vão ao encontro das temáticas espelhadas na história "A lagartinha muito comilona", de Eric Carle (alimentação saudável, mudanças e

transformações e sequências). Deste modo, após a leitura expressiva, por parte da educadora estagiária, responsável pela dinamização das atividades da semana, as crianças serão convidadas a realizar diversas atividades que, tendo como base a história, abarcam diversas áreas de conteúdo.

Neste sentido, as atividades planeadas irão possibilitar às crianças o desenvolvimento de aprendizagens significativas, nomeadamente ao nível da Área de Conteúdo de Formação Pessoal e Social, do domínio da Matemática, da Área de Conhecimento do Mundo e do subdomínio da Música.

Importa, ainda, destacar que as atividades planificadas serão desenvolvidas pelas crianças, em colaboração com as educadoras estagiárias, no espaço educativo (Jardim de Infância) e no espaço redundante do mesmo.

Quarta-Feira, dia 20 de janeiro de 2021

❖ Período da manhã

Na quarta-feira, dia 20 de janeiro de 2021, o período da manhã será dedicado às atividades previstas na agenda semanal. Deste modo, irá decorrer o/a acolhimento/reunião de conselho seguido/a da escolha das áreas, higienização, lanche da manhã, recreio, atividades nas áreas e comunicações. Importa destacar, que os roteiros das atividades, anteriormente, enunciadas encontram-se pormenorizadamente definidas nas páginas anteriores do presente documento.

Importa destacar, que indo ao encontro do proposto pela educadora cooperante, no momento do acolhimento onde, é elaborado o plano do dia as educadoras estagiárias irão propor às crianças, uma vez que é dia da música e das ciências, em simultâneo, que sejam criados grupos. Por outras palavras, serão formados dois grupos sendo que, um irá desenvolver os seus trabalhos e projetos na área das ciências e o outro ao nível do subdomínio da música. Para que não se torne confuso para as crianças e para que estas não se percam nas semanas em que cada grupo vai para determinada área, será criado um calendário onde, irá ficar estipulado que em determinada semana um grupo foi para a área das ciências desenvolver os seus trabalhos e projetos e que o outro trabalhou ao nível do subdomínio da música.

Deste modo, uma educadora estagiária ficará responsável por dinamizar as atividades da área da música e outra orientará as crianças ao nível da elaboração do

projeto acerca da vida das borboletas.

Quarta-Feira, dia 20 de janeiro de 2021

❖ Período da tarde

Na quarta-feira, dia 20 de janeiro de 2021, o período da tarde será dedicado à exploração de atividades relacionadas com a área das ciências e com a área da música. Deste modo, o grupo de crianças será dividido em dois sendo que, um irá realizar um projeto, na área das ciências, sobre a vida das borboletas (alimentação, metamorfose, habitat, etc.) e o outro irá realizar uma atividade da área da música onde, terá que, inicialmente, reconhecer o nome e o som de um conjunto de instrumentos e, posteriormente, tocar os mesmos tendo com consideração uma pequena composição musical, elaborada pelas educadoras estagiárias.

Deste modo, com as atividades propostas as educadoras estagiárias pretendem trabalhar diversos conteúdos do domínio do conhecimento do mundo físico, bem como conteúdos relacionados com a identificação de sons e produção de melodias. Importa, ainda, destacar que o momento da “Hora do Conto” será suprimido.

Roteiro: Música

Hora do Conto

- ❖ **Hora:** 14h00 – 15h15
- ❖ **Local:** Sala de atividades 1
- ❖ **Aprendizagens visadas:**

Formação Pessoal e Social:

Construção da identidade e da autoestima

- Reconhecer e valorizar laços de pertença social e cultural;
- Conhecer e aceitar as suas características pessoais e a sua identidade social e cultural, situando-as em relação às de outros;

Consciência de si como aprendiz

- Cooperar com os outros no processo de aprendizagem;
- Ser capaz de ensaiar diferentes estratégias para resolver as dificuldades e problemas que se lhe colocam;

Independência e autonomia

- Conhecer os diferentes momentos da rotina diária, a sua sucessão, e o que fazer em cada um deles e para quê;
- Saber cuidar de si e responsabilizar-se pela sua segurança e bem-estar;
- Ir adquirindo a capacidade de fazer escolhas, tomar decisões e assumir responsabilidades, tendo em conta o seu bem-estar e o dos outros;

Convivência democrática e cidadania

- Conhecer e valorizar manifestações do património natural e cultural, reconhecendo a necessidade da sua preservação;
- Desenvolver o respeito pelo outro e pelas suas opiniões, numa atitude de partilha e de responsabilidade social;
- Respeitar a diversidade e solidarizar-se com os outros;

Expressão e Comunicação:

Linguagem Oral e Abordagem à Escrita- Comunicação Oral

- Compreender mensagens orais em situações diversas de comunicação;
- Usar a linguagem oral em contexto, conseguindo comunicar eficazmente de modo adequado à situação;

Matemática- Números e operações

- Identificar quantidades através de diferentes formas de representação (contagens, desenhos, símbolos, escrita de números, estimativa, etc.);

Música

- Identificar e descrever os sons que ouve;
- Elaborar improvisações musicais recorrendo a instrumentos convencionais;

Descrição das atividades (Música):

O momento da “Música” decorrerá após o almoço na sala de atividades 1. Neste momento as crianças por vezes são convidadas a explorar livre os instrumentos, mas, também, são propostas atividades pelas educadoras estagiárias, entre os quais: identificar os sons, seguir um som com os olhos vendados, cantar canções, etc. Neste sentido, na quarta-feira, dia 20 de janeiro de 2021, o momento da música será orientado por uma proposta das educadoras estagiárias.

Assim, após o almoço, as crianças serão convidadas a realizar uma atividade musical que consiste no seguinte, em primeiro lugar, a educadora estagiária, responsável pelo grupo, irá apresentar às crianças uma série de instrumentos musicais

(Anexo 4). Neste sentido, após uma livre exploração dos instrumentos por parte das crianças a educadora estagiária irá questionar as mesmas acerca dos nomes dos diversos instrumentos. De seguida, as crianças serão convidadas a taparem os olhos, ouvirem e identificarem o instrumento que irá ser tocado. Por último, tendo por base pequenas composições musicais (Anexo 5), elaboradas pelas educadoras estagiárias, as crianças serão convidadas a tocar os diversos instrumentos.

Importa destacar, que nas composições musicais cada instrumento musical irá corresponder a uma figura, assim, para que as crianças consigam “ler” as mesmas terão que primeiro associar a figura ao instrumento e, depois, contar o número de vezes que o têm que tocar e identificar quando é que o têm que tocar.

Roteiro: Ciências

Hora do Conto

- ❖ **Hora:** 14h00 – 15h15
- ❖ **Local:** Sala atividades 2 / Área das Ciências
- ❖ **Aprendizagens visadas:**

Formação Pessoal e Social:

Construção da identidade e da autoestima

- Reconhecer e valorizar laços de pertença social e cultural;
- Conhecer e aceitar as suas características pessoais e a sua identidade social e cultural, situando-as em relação às de outros;

Consciência de si como aprendiz

- Cooperar com os outros no processo de aprendizagem;
- Ser capaz de ensaiar diferentes estratégias para resolver as dificuldades e problemas que se lhe colocam;

Independência e autonomia

- Conhecer os diferentes momentos da rotina diária, a sua sucessão, e o que fazer em cada um deles e para quê;
- Saber cuidar de si e responsabilizar-se pela sua segurança e bem-estar;
- Ir adquirindo a capacidade de fazer escolhas, tomar decisões e assumir responsabilidades, tendo em conta o seu bem-estar e o dos outros;

Convivência democrática e cidadania

- Conhecer e valorizar manifestações do património natural e cultural, reconhecendo a necessidade da sua preservação;

- Desenvolver o respeito pelo outro e pelas suas opiniões, numa atitude de partilha e de responsabilidade social;
- Respeitar a diversidade e solidarizar-se com os outros;

Expressão e Comunicação:

Linguagem Oral e Abordagem à Escrita- Comunicação Oral

- Compreender mensagens orais em situações diversas de comunicação;
- Usar a linguagem oral em contexto, conseguindo comunicar eficazmente de modo adequado à situação;

Artes visuais

- Desenvolver capacidades expressivas e criativas através de experimentações e produções plásticas;

Conhecimento do Mundo:

Abordagem às Ciências- Conhecimento do mundo físico e natural

- Compreender e identificar características distintivas dos seres vivos e identificar diferenças e semelhanças entre: animais e plantas;
- Identificar, descrever e procurar explicações para fenómenos e transformações que observa no meio físico e natural;

Descrição das atividades (Ciências):

O momento das “Ciências” decorrerá após o almoço na sala de atividades 2, na área das ciências. Neste momento as crianças são convidadas a realizar diversas atividades, projetos e experiências que promovem o desenvolvimento de aprendizagens ao nível dos comportamentos de preocupação com a conservação da natureza e respeito pelo ambiente, das características distintivas dos seres vivos e identificação das diferenças e semelhanças entre animais e plantas, dos cuidados com o seu corpo e de segurança, da identificação, descrição e explicação para fenómenos e transformações que observa no meio físico e natural, etc.

Neste sentido, na quarta-feira, dia 20 de janeiro de 2021, o momento das ciências será orientado por uma proposta das educadoras estagiárias. Assim, após o almoço, as crianças serão convidadas a realizar um projeto sobre a vida das borboletas. Para tal, irão começar por responder a algumas questões como “O que queremos saber sobre as borboletas?” (Anexo 6), com o intuito de compreender quais são as expectativas e previsões das crianças em relação ao fenómeno que estão a analisar (vida das

borboletas). Neste projeto as crianças terão a oportunidade de desenvolver uma pesquisa sobre a vida das borboletas, ou seja, sobre o que elas comem, como se deslocam, onde habitat, qual é o seu ciclo de vida, etc.

Importa destacar, que a educadora estagiária, num primeiro momento, irá orientar a pesquisa das crianças, mas que, de seguida, irá se afastar para ver se as mesmas autonomamente conseguem realizar a atividade. Sendo que, se for necessário a mesma irá auxiliar as crianças para que estas consigam alcançar os objetivos propostos. Por último, é importante referir que as educadoras estagiárias realizaram uma breve pesquisa acerca do tema “A vida das borboletas” (Anexo 7) para fornecer às crianças informações fidedignas e pertinentes. Assim, tendo por base esta pesquisa as crianças irão conseguir desenvolver aprendizagens sustentadas e sólidas.

Anexo 6- Planificação da semana de 18 a 20 de janeiro de 2021

1. Tabela com organização dos dias

Horário	Segunda-feira	Terça-feira	Quarta-feira
09h00 – 09h50	Acolhimento (p.5/43) (Quadro de presenças/ Calendário/ Quadro das tarefas) Reunião de Conselho ("Quero mostrar, contar ou escrever" / Desinfecção) Escolha das áreas (p.10) ("Chamar os/as meninos/as")	Acolhimento (p.5) (Quadro de presenças/ Calendário/ Quadro das tarefas) Reunião de Conselho ("Quero mostrar ou contar" / Desinfecção) Escolha das áreas (p.10) ("Chamar os/as meninos/as")	Acolhimento (p.5) (Quadro de presenças/ Calendário/ Quadro das tarefas) Reunião de Conselho ("Quero mostrar ou contar" / Desinfecção) Escolha das áreas (p.10) ("Chamar os/as meninos/as")
09h50 – 10h10	Atividades nas áreas (p.17)	Atividades nas áreas (p.17)	Atividades nas áreas (p.17)
10h10 – 10h20	Higiene Pessoal (p.12) (Supervisão)	Higiene Pessoal (p.12) (Supervisão)	Higiene Pessoal (p.12) (Supervisão)
10h20 – 10h30	Lanche da Manhã (p.13) (Reciclagem)	Lanche da Manhã (p.13) (Reciclagem)	Lanche da Manhã (p.13) (Reciclagem)
10h30 – 11h15	Recreio (p.14)	Recreio (p.14)	Recreio (p.14)
11h15 – 11h55	Aula de Educação Física (p.15)	Atividades nas áreas (p.17)	Atividades nas áreas (p.17)
11h55 – 12h00	Arrumação da sala (p.23) ("Chamar os/as meninos/as" / Inscrição nas comunicações/ "Pá e vassoura")	Arrumação da sala (p.23) ("Chamar os/as meninos/as" / Inscrição nas comunicações/ "Pá e vassoura")	Arrumação da sala (p.23) ("Chamar os/as meninos/as" / Inscrição nas comunicações/ "Pá e vassoura")
12h00 – 12h30	Comunicações (p.24)	Comunicações (p.24)	Comunicações (p.24)
12h30 – 14h00	Almoço	Almoço	Almoço
14h00 – 14h30	Hora do Conto (p.26/39)	Hora do Conto (Será suprimida)	Hora do Conto (Será suprimida)
14h30 – 15h15	Exploração de histórias (p.28/41)	Exploração do Exterior (p.30/44) (Ida ao minimercado)	Música (p.33/47) (Identificação de sons / Improvisações musicais com instrumentos convencionais) Ciências (p.34/48) (Projeto sobre a vida das borboletas)
15h15 – 15h30	Reunião de Conselho (p.36)	Reunião de Conselho (p.35)	Reunião de Conselho (p.36)

2. Justificação das opções empreendidas para a semana

Na semana de 18, 19 e 20 de janeiro de 2021 as educadoras estagiárias irão dinamizar atividades que vão ao encontro das temáticas espelhadas na história "A lagartinha muito comilona", de Eric Carle (alimentação saudável, mudanças e transformações e sequências). Deste modo, após a leitura expressiva, por parte da educadora estagiária, responsável pela dinamização das atividades da semana, as crianças serão convidadas a realizar diversas atividades que, tendo como base a história, abarcam diversas áreas de conteúdo.

Neste sentido, as atividades planeadas irão possibilitar às crianças o desenvolvimento de aprendizagens significativas, nomeadamente ao nível da Área de Conteúdo de Formação Pessoal e Social, do domínio da Matemática, da Área de Conhecimento do Mundo e do subdomínio da Música.

Importa, ainda, destacar que as atividades planificadas serão desenvolvidas pelas crianças, em colaboração com as educadoras estagiárias, no espaço educativo (Jardim de Infância) e no espaço redundante do mesmo.

Terça-Feira, dia 19 de janeiro de 2021

❖ Período da tarde

Na terça-feira, dia 19 de janeiro de 2021, o período da tarde será dedicado à exploração do espaço exterior. A ideia era as educadoras estagiárias proporem às crianças uma ida ao minimercado, que se encontra perto do jardim de infâncias, para comprar, com o dinheiro que receberam do cantar dos reis, algumas frutas que surgiram no decorrer da história “A lagartinha muito comilona”, no entanto, devido à situação pandémica que estamos a viver, as educadoras estagiárias irão transformar o espaço exterior, do jardim de infância, num minimercado (Anexo 3). Assim, após a “compra” das frutas e no momento da mesma, no jardim de infância, as crianças terão que em colaboração com as educadoras, pesar as mesmas, agrupa-las tendo em conta critérios definidos por estas, bem como confeccionar uma salada de fruta.

Deste modo, com a presente atividade as educadoras estagiárias pretendem trabalhar diversos conteúdos do domínio da Matemática (medida, dinheiro, etc.), bem como conteúdos relacionados com os cuidados de saúde, nomeadamente, ao nível da alimentação saudável. Importa, ainda, destacar que o momento da “Hora do Conto” será suprimido, as educadoras estagiárias apenas irão questionar as crianças, antes da saída, acerca das frutas que a lagartinha ingeriu e que podem comprar no minimercado.

Roteiro: Exploração do Exterior

Exploração do Exterior

- ❖ **Hora:** 14h30 – 15h15
- ❖ **Local:** Espaço exterior (minimercado)
- ❖ **Aprendizagens visadas:**

Formação Pessoal e Social:

Construção da identidade e da autoestima

- Reconhecer e valorizar laços de pertença social e cultural;

Independência e autonomia

- Saber cuidar de si e responsabilizar-se pela sua segurança e bem-estar;
- Ir adquirindo a capacidade de fazer escolhas, tomar decisões e assumir responsabilidades, tendo em conta o seu bem-estar e o dos outros;

Consciência de si como aprendiz

- Cooperar com os outros no processo de aprendizagem;
- Ser capaz de ensaiar diferentes estratégias para resolver as dificuldades e problemas que se lhe colocam;
- Ser capaz de participar nas decisões sobre o seu processo de aprendizagem.

Convivência democrática e cidadania

- Respeitar a diversidade e solidarizar-se com os outros;

Expressão e Comunicação:

Linguagem Oral e Abordagem à Escrita- Comunicação Oral

- Compreender mensagens orais em situações diversas de comunicação;
- Usar a linguagem oral em contexto, conseguindo comunicar eficazmente de modo adequado à situação;

Matemática- Números e operações

- Identificar quantidades através de diferentes formas de representação (contagens, desenhos, símbolos, escrita de números, estimativa, etc.);
- Resolver problemas do quotidiano, que envolvam pequenas quantidades, com recurso à adição e subtração;

Matemática- Interesse e Curiosidade pela matemática

- Mostrar interesse e curiosidade pela matemática, compreendendo a sua importância e utilidade;

Educação Física

- Dominar movimentos que implicam destrezas associadas à motricidade fina (cortar, descascar, etc.).

Conhecimento do Mundo:

Abordagem às Ciências- Conhecimento do mundo físico e natural

- Demonstrar cuidados com o seu corpo e de segurança.

Descrição das atividades (Exploração do exterior):

O momento da “Exploração do exterior” decorrerá após o almoço no espaço circundante do jardim de infância. Neste momento as crianças por vezes são convidadas a explorar livremente o espaço, mas, também, são propostas atividades pelas educadoras estagiárias, entre os quais: desenhar a paisagem que vêem, árvores de frutos que encontrarem, o horizonte, as nuvens e/ou o sol, contar o número de árvores, o número de frutos, etc.

Neste sentido, na terça-feira, dia 19 de janeiro de 2021, a exploração do exterior será orientada por uma proposta das educadoras estagiárias. Importa destacar, que esta será lançada aquando a elaboração do plano do dia. Assim, após o almoço, as crianças serão convidadas a pensar nos frutos que a lagartinha comeu nos diversos dias da semana. Neste momento, as crianças, em colaboração com as educadoras estagiárias, irão elaborar uma lista para que nenhuma fruta fique esquecida. Posteriormente, as educadoras estagiárias irão solicitar às crianças que vistam os seus casacos para procederem à ida ao minimercado. Ao chegarem ao minimercado as crianças serão convidadas a efetuarem a compra das frutas e a serem os vendedores/as. Neste momento cada criança terá a oportunidade de pesar as frutas, bem como agrupar as mesmas tendo em conta critérios definidos pelos mesmo. Deste modo, com alguma orientação das educadoras estagiárias as crianças serão convidadas a trabalhar alguns conteúdos matemáticos. Posteriormente, as crianças serão convidadas a descascar e cortar as frutas e, no final, juntam as frutas cortadas e descascadas e confeccionam uma sala de frutas.

Importa destacar, que no momento em que as crianças estiverem a confeccionar a salada de frutas uma das educadoras estagiárias irá questionar as crianças sobre o modo como procedem em suas casas e a outra irá registar, com o intuito de, no final, ser escrita uma receita.

Anexo 7 - Planificação da semana de 14 e 15 de dezembro de 2020

1. Tabela com organização dos dias (momentos: rotina + tarefas)

Horário	Segunda-feira	Terça-feira
09h00 – 09h50	Acolhimento (p.4) (Quadro de presenças/ Calendário/ Quadro das tarefas) Reunião de Conselho ("Quero mostrar, contar ou escrever" / Desinfecção) Escolha das áreas (p.9) ("Chamar os/as meninos/as")	Acolhimento (p.4 / 32) (Quadro de presenças/ Calendário/ Quadro das tarefas) Reunião de Conselho ("Quero mostrar ou contar" / Desinfecção) Escolha das áreas (p.9) ("Chamar os/as meninos/as")
09h50 – 10h10	Atividades nas áreas (p.14)	Atividades nas áreas / Confeção de Bolachas de Natal (p.14 / 33)
10h10– 10h20	Higiene Pessoal (p.11) (Supervisão)	Higiene Pessoal (p.11) (Supervisão)
10h20 – 10h30	Lanche da Manhã (p.12) (Reciclagem)	Lanche da Manhã (p.12) (Reciclagem)
10h30 – 11h15	Recreio (p.13)	Recreio (p.13)
11h15 – 11h55	Atividades nas áreas (p.14)	Atividades nas áreas / Confeção de Bolachas de Natal (p.14 / 33)
11h55 – 12h00	Arrumação da sala (p.20) ("Chamar os/as meninos/as" / Inscrição nas comunicações/ "Pá e vassoura")	Arrumação da sala (p.20) ("Chamar os/as meninos/as" / Inscrição nas comunicações/ "Pá e vassoura")
12h00 – 12h30	Comunicações (p.22)	Comunicações (p.22)
12h30 – 14h00	Almoço	Almoço
14h00 – 14h30	Hora do Conto (p.23 / 28)	Hora do Conto (p.23 / 35)
14h30 – 15h15	Exploração de histórias (p.30)	"Festa de Natal" (p. 37) (entrega das prendas do/a amigo/a secreto/a)
15h15 – 15h30	Reunião de Conselho (p.26)	Reunião de Conselho (p.26)

2. Justificação das opções empreendidas para a semana

Para a semana de 14 e 15 de dezembro as educadoras estagiárias irão dinamizar atividades, nos dois dias de intervenção, que vão ao encontro do tema alusivo ao Natal e dos seus respetivos valores e crenças. As atividades irão ser desenvolvidas pelas crianças, em colaboração com as educadoras estagiárias, no espaço educativo (jardim de infância).

As atividades que irão ser propostas surgiram do seguimento da aproximação da época natalícia e da importância e relevância de consciencializar as crianças sobre o que é, realmente, importante nesta época. Estas irão promover momentos de liberdade individual uma vez que as crianças poderão ou não partilhar, com o grupo, as suas ideias sobre a época natalícia.

As atividades selecionadas pretendem desenvolver nas crianças aprendizagens significativas ao nível da área de conteúdo de Formação Pessoal e Social que devido ao seu caráter transversal, podem ser articuladas com aprendizagens de outras áreas

de conteúdo. Importa, ainda, destacar que no decorrer dos dois dias, as aprendizagens desenvolvidas pelas crianças serão articuladas com outras áreas de conteúdo e que estas se direcionam com o objetivo de sensibilizar as crianças para os valores da partilha, da união, do respeito, da solidariedade, entre outros que devemos ter em consideração todo o ano, mas que são mais vivenciados, pela sociedade portuguesa, na época natalícia.

Terça-Feira, dia 15 de dezembro de 2020 (período da tarde)

Na terça-feira, dia 15 de dezembro de 2020, o período da tarde, como o tempo não irá permitir, não será dedicado à exploração do espaço exterior. No entanto, tal como previsto, no momento da "Hora do Conto" será lida, por parte da educadora estagiária, a obra "Do que mais gosto no Natal". Após este momento a educadora estagiária irá promover uma discussão sobre o que é que as crianças mais gostam no natal, fazendo o registo das ideias referidas. No final, haverá uma "festa" onde, as crianças serão convidadas a trocar os presentes com os/as seus/suas amigos/as secretos/as e a provarem as bolachas que confeccionaram.

Roteiro: Hora do Conto

Hora do Conto

- ❖ Hora: 14h00 – 14h30
- ❖ Local: Sala de atividades 1 / Área da biblioteca
- ❖ Aprendizagens visadas:

Formação Pessoal e Social:

Construção da identidade e da autoestima

- Reconhecer e valorizar laços de pertença social e cultural;

Consciência de si como aprendiz

- Cooperar com os outros no processo de aprendizagem;

Independência e autonomia

- Conhecer os diferentes momentos da rotina diária, a sua sucessão, e o que fazer em cada um deles e para quê;

Convivência democrática e cidadania

- Conhecer e valorizar manifestações do património natural e cultural, reconhecendo a necessidade da sua preservação;

Expressão e Comunicação:

Linguagem Oral e Abordagem à Escrita- Comunicação Oral

- Compreender mensagens orais em situações diversas de comunicação;
- Usar a linguagem oral em contexto, conseguindo comunicar eficazmente de modo adequado à situação;

Linguagem Oral e Abordagem à Escrita- Consciência linguística

- Tomar consciência gradual sobre diferentes segmentos orais que constituem as palavras (Consciência Fonológica);
- Identificar diferentes palavras numa frase (Consciência da Palavra);

Linguagem Oral e Abordagem à Escrita- Funcionalidade da linguagem escrita e sua utilização em contexto

- Identificar funções no uso da leitura e da escrita;
- Usar a leitura e a escrita com diferentes funcionalidades nas atividades, rotinas e interações com outros;

Linguagem Oral e Abordagem à Escrita- Identificação de convenções da escrita

- Aperceber-se do sentido direcional da escrita;
- Reconhecer letras e aperceber-se da sua organização em palavras;
- Estabelecer relação entre a escrita e a mensagem oral;

Linguagem Oral e Abordagem à Escrita- Prazer e motivação pela leitura

- Compreender que a leitura e escrita são atividades que proporcionam prazer e satisfação;
- Estabelecer razões pessoais para se envolver com a leitura e a escrita associadas ao seu valor e importância;

Educação Artística: Artes visuais

- Desenvolver capacidades expressivas e criativas através de experimentações e produções plásticas;

Conhecimento do Mundo:

Abordagem às Ciências- Conhecimento do mundo social

- Identificar algumas manifestações do património cultural e paisagístico do seu meio e de outros meios como, por exemplo, tradições, arquitetura, festividades;

Descrição das atividades (Hora do Conto – “Do que mais gosto no Natal...”):

O momento da “Hora do Conto” decorre após o almoço, na sala de atividades 1, no espaço da área da biblioteca. Neste espaço as crianças sentam-se, algumas em pus e outras em cadeiras, dispostas em meia lua para poderem visualizar e observar as ilustrações do livro e escutarem a leitura expressiva da história por parte da educadora estagiária.

Deste modo, com as crianças sentadas, calmas e concentradas na atividade, de grande grupo, que irá ser dinamizada pela professora estagiária escutam a história “Do que mais gosto no Natal...” (Anexo 5). Importa destacar, que a obra foi escolhida pela educadora estagiária responsável pela planificação das atividades, devido à proximidade da data natalícia.

Antes de iniciar a leitura expressiva da história do dia, a educadora estagiária explora em cooperação/colaboração com as crianças os elementos paratextuais (título, capa, contracapa, autor e ilustrador). Deste modo, através de uma interpretação visual do livro, a educadora estagiária vai lançando questões de orientação (Porque é que será

que este urso mais pequenino está a dar uma prenda ao mais crescido? Do que gostam mais no Natal? Acham que haverá alguma coisa no mundo de que os ursos gostem mais? Para quem serão estas prendas?) com o intuito de as crianças comunicarem oralmente ideias sobre o que vai falar a história. De seguida, inicia a leitura oral e em voz alto, da respetiva história, utilizando algumas adaptações de voz nas personagens do enredo, de modo a evitar uma leitura em tom de voz monocórdio e a envolver as crianças no desenlace da história. Para além destes fatores de enriquecimento da história, ao longo da mesma serão efetuadas diversas pausas, com o intuito de questionar as crianças sobre as causas e possíveis soluções para os problemas que vão surgindo sendo que, a resposta às perguntas levantadas será dada com a continuidade da história.

Após a apresentação da história, a educadora estagiária questiona as crianças sobre o que se falou na mesma, quais eram as personagens, etc. Esta atividade permite à educadora estagiária compreender se as crianças estiveram atentas e envolvidas na apresentação da história e se compreenderam a “moral” da mesma. A par disto, tendo em consideração as respostas das crianças a educadora estagiária tenta fazer uma ligação entre os acontecimentos relatados na história e as situações quotidianas e vivências das crianças. No final, a educadora estagiária irá escrever em pequenos papéis (Anexo 6), que irão decorar uma chaminé construída à priori (Anexo 6), do que mais gosta no Natal, cada criança.

Roteiro: “Festa de Natal” (entrega das prendas do/a amigo/a secreto/a)

“Festa de Natal” (entrega das prendas do/a amigo/a secreto/a)

- ❖ Hora: 14h30 – 15h15
- ❖ Local: Sala de atividades 1
- ❖ Aprendizagens visadas:

Formação Pessoal e Social:

Construção da identidade e da autoestima

- Reconhecer e valorizar laços de pertença social e cultural;

Independência e autonomia

- Saber cuidar de si e responsabilizar-se pela sua segurança e bem-estar;
- Ir adquirindo a capacidade de fazer escolhas, tomar decisões e assumir responsabilidades, tendo em conta o seu bem-estar e o dos outros;

Consciência de si como aprendiz

- Cooperar com os outros no processo de aprendizagem;

Convivência democrática e cidadania

- Conhecer e valorizar manifestações do património natural e cultural, reconhecendo a necessidade da sua preservação;
- Respeitar a diversidade e solidarizar-se com os outros;

Expressão e Comunicação:

Linguagem Oral e Abordagem à Escrita- Comunicação Oral

- Compreender mensagens orais em situações diversas de comunicação;
- Usar a linguagem oral em contexto, conseguindo comunicar eficazmente de modo adequado à situação;

Descrição das atividades (“Festa de Natal” (entrega das prendas do/a amigo/a secreto/a)):

Após o registo, por parte da educadora estagiária, do que é que cada criança mais gosta no Natal irá ser promovida uma pequena “festa de Natal”. Neste momento, as crianças serão convidadas a fazer a partilha de presentes com o/a seu/sua amigo/a secreta. Para além disso, as crianças terão, ainda, a oportunidade de provar as bolachas de Natal que confeccionaram da parte da manhã.

Anexo 8 – Tabela de avaliação do nível de bem-estar e implicação das crianças (26 de maio de 2021)

Crianças	Nível geral de bem-estar						Nível geral de implicação						Comentários	
	1	2	3	4	5	?	1	2	3	4	5	?		
██████					X							X		Na presente semana a criança esteve implicada e envolvida em todas as atividades sendo que, uma das obras de arte eleitas para construir em grandes foi a sua
██████					X							X		A criança, na presente semana, esteve envolvida e implicada em todas as atividades. No "Quero contar, mostrar ou escrever" a criança inscreveu-se para partilhar com os colegas que em casa realiza trabalhos de recorte sendo que, mediante a partilha foi felicitado por todos/as colegas. A criança em questão está a melhorar ao nível da comunicação oral, ou seja, já se compreende o que quer transmitir
██████					X							X		Necessita de ser mais estimulada ao nível do desenvolvimento de trabalhos na área da escrita (é uma área que não frequenta).
██████					X									A criança está a melhorar a nível da comunicação oral e das relações com as crianças
██████				X										Criança com espectro de autismo (esteve muito concentrada e envolvida

██████					X							X		Necessita de trabalhar a concentração no que está a ser partilhado e na espera da sua vez
██████					X							X		Excelente sentido de responsabilidade e liderança do grupo
██████					X							X		Necessita de ser mais estimulado ao nível do desenvolvimento de trabalhos na área da escrita (é uma área que não frequenta) e das artes. Nota-se que os desenhos que faz são feitos à pressa.
██████					X							X		Necessita de trabalhar a concentração no que está a ser partilhado e na espera da sua vez
██████					X							X		Necessita de estímulo ao nível da descoberta das áreas e de ser aceite pelas outras crianças de etnia
██████					X							X		Criança com doença metabólica grave
██████												X		O Lucas esta semana foi ao Jardim-de-Infância durante o período da tarde num dos dias o que é uma ótima notícia uma vez que, a criança só queria ir da parte da manhã. Além disso, na presente semana a criança demonstrou uma grande abertura no estabelecimento de uma relação saudável com os/as colegas e, também, com os/as adultos/as

Anexo 9 – Planificação focada numa criança

1. Breve descrição das observações realizadas

Após alguns momentos de observação acerca dos comportamentos e interesses das crianças, o grupo de estágio considerou pertinente elaborar uma planificação focada numa criança que padece de transtorno do espectro do autismo. A educadora estagiária tem vindo a reparar que a criança, em questão, já consegue realizar com alguma calma e prazer atividades de pintura, colagem, de rasgar jornais e papéis entre outras. No entanto, apresenta dificuldades ao nível da motricidade fina, nomeadamente, ao nível do recorte. Além disso, a educadora estagiária compreendeu que a criança tem um forte fascínio por movimento, particularmente, pelo movimento dos carros. Deste modo, considerou-se relevante planificar uma atividade que envolvesse a motricidade fina, ao nível do recorte, e o seu fascínio por carros.

2. Relação entre as observações e as oportunidades a proporcionar por área/domínio de conteúdo

Tendo por base as observações efetuadas e a descrição do comportamento da criança, anteriormente relatada, a educadora estagiária, na semana de 10 a 14 de maio de 2021, irão tentar realizadas duas atividades, uma que consiste no desenvolvimento da motricidade fina, particularmente, o recorte de papel e outra num software educativo, criado para crianças com perturbação do espectro do autismo, onde a criança terá que identificar as cores, as dimensões e as formas dos objetos e formas geométricas associando-as bem como, identificar as letras e as sílabas de algumas palavras.

A primeira atividade irá consistir no seguinte, a educadora estagiária irá sentar-se com a criança e mostrar à mesma uma tesoura com um carro na ponta e uma série de circuitos. Em seguida, irá explicar o jogo à criança utilizando a exemplificação. Posteriormente, a criança será convidada a executar a atividade sendo que, para tal terá que percorrer com a tesoura (recorte) o circuito que o carro tem que realizar (Anexo 7).

Na segunda atividade a criança irá contactar com um novo software educativo, criado para crianças com perturbação do espectro do autismo, onde a criança terá num primeiro momento que identificar as cores, as dimensões e as formas dos objetos e formas geométricas associando-as e num segundo momento identificar as letras e as sílabas de algumas palavras para as formar (Anexo 8).

Neste sentido, estas atividades serão encaradas como momentos de oportunidade para o desenvolvimento de variados conteúdos da Área de Formação Social e Pessoa uma a vez que, a criança irá desenvolver aprendizagens ao nível dos seguintes objetivos:

- Ir adquirindo a capacidade de fazer escolhas, tomar decisões e assumir responsabilidades, tendo em conta o seu bem-estar e o dos outros;
- Ser capaz de ensaiar diferentes estratégias para resolver as dificuldades e problemas que se lhe colocam.

3. Operacionalização das propostas a implementar

A este nível parece relevante destacar, que a educadora estagiária ao longo da atividade irá estar sentada com a criança num momento de colaboração e trabalho de equipa. Sendo que, sempre que for necessário a educadora estagiária irá estabelecer breves diálogos com a criança com o intuito de a levar à concentração na atividade bem como, reforçar positivamente o esforço da mesma.

4. Registo de avaliação da implementação e propostas de continuidade

Como referido anteriormente, a avaliação da implementação vai ser efetuada por meio do registo dos comentários feitos pela criança e reflexão sobre os mesmos. A par disso, o grupo de estágio considera que este é um trabalho ao qual deve ser dada continuidade uma vez que, a criança se encontra numa fase em que apresenta entusiasmo, interesse e vontade de querer aprender.

Algumas propostas que poderão surgir no seguimento deste trabalho serão:

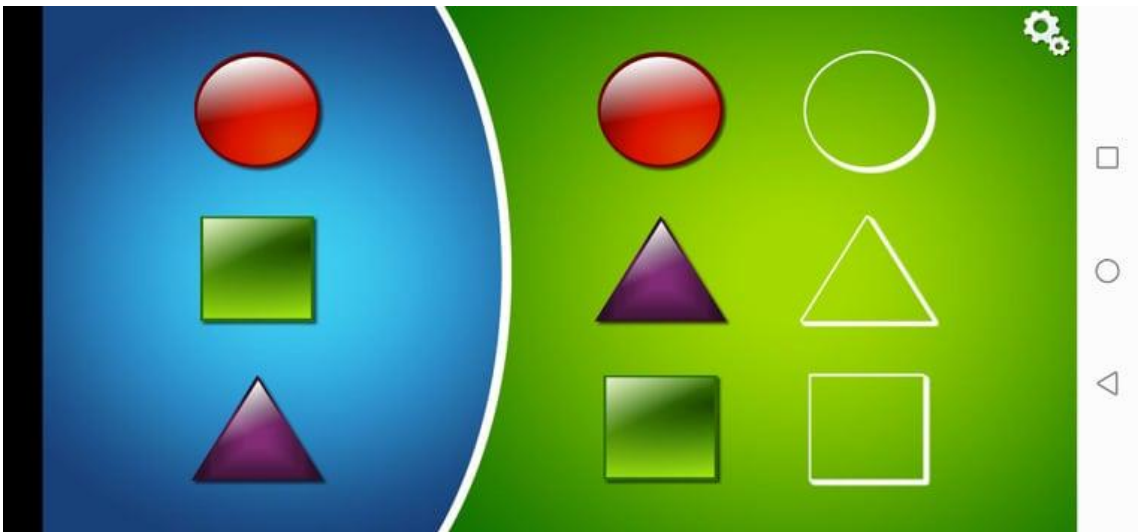
- Fornecimento de feedback e reforço positivo sempre que a criança se conseguir autorregular.

Anexos

Anexo 6



Anexo 7

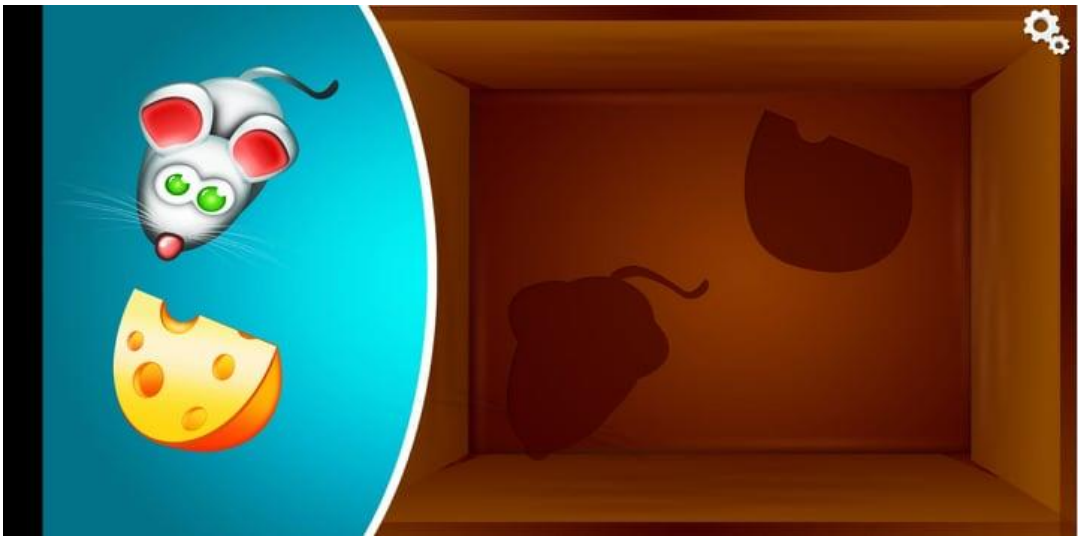






The image consists of three vertically stacked educational activity panels, each with a navigation bar on the right side.

- Top Panel:** On the left, a girl with blonde hair and blue shoes is playing with a doll. On the right, a white, bear-like doll is sitting. The background is green.
- Middle Panel:** On the left, three letter blocks are stacked vertically: blue with 'A', purple with 'C', and green with 'B'. On the right, three letter blocks are shown: blue with 'A', green with 'B', and purple with 'C', each with a black shadow below it. The background is teal.
- Bottom Panel:** On the left, letters are arranged in two columns: A, O, E on the left and U, I on the right. On the right, the letters A, E, I, O, U are listed vertically next to a grid of five empty boxes. The background is dark green.





Anexo 10 – Certificado do Webinar “A Educação nos Primeiros Anos”



CERTIFICADO

Webinar A Educação nos Primeiros Anos

O ISEC Lisboa certifica que _____
participou no Webinar “A Educação nos Primeiros Anos”, subordinado ao tema
“*Matematicar nos Primeiros Anos: Que Desafios?*”,
com o Professor Ricardo Oliveira , que decorreu no dia 09 de abril de 2021
das 18h00 às 21h00.

A Presidente do ISEC

Prof.ª Doutora Maria Cristina Ventura

Anexo 11 - Relatório Crítico-Reflexivo da intervenção de 8 de março de 2021

Enquadramento

No âmbito da Unidade Curricular Prática de Ensino Supervisionada em EPE I foi proposta a realização de um relatório semanal, decorrente das intervenções efetuadas em contexto de ensino à distância, no Jardim de Infância de Paradinha, na plataforma Teams. O grupo de estágio encontra-se a realizar as intervenções sobre a orientação da educadora cooperante Ângela Rodrigues, tendo como supervisores a professora Maria Figueiredo e o professor Jorge Adolfo. Neste contexto, o presente relatório corresponde às intervenções realizadas nos dias 1, 3 e 5 de março de 2021.

Informação sobre desempenho das crianças relevante para futuras planificações com o grupo:

A semana de intervenção foi marcada por atividades e intervenções nas sessões síncronas. Na presente semana a educadora cooperante enviou às crianças as atividades planificadas pelas educadoras estagiárias.

As atividades planeadas para a presente semana nortearam-se em torno das histórias “O Monstro das cores”, de Annallenas, e “Saudades do teu abraço” de Eoin Mclaughlin. Tal como sucedera anteriormente, todas as atividades e fichas de trabalho foram previamente enviadas para os/as encarregados/as de educação, a fim de estes apoiarem as crianças, ajudando-as na compreensão e execução das mesmas.

Ao nível das sessões síncronas, é possível constatar que as crianças têm evoluído semana a semana. Muitas das crianças, nomeadamente, as mais velhas apresentam uma grande autonomia, interagindo e participando na sessão espontaneamente. Já as crianças mais novas, apesar de sentirem um pouco dificuldade em se expressarem, com o apoio do familiar presente, das educadoras e das educadoras estagiárias, conseguem comunicar e/ou mostrar algo do seu interesse.

No dia 8 de março de 2021, pelas 10 horas da manhã, decorreu a décima primeira sessão síncrona do grupo de crianças do Jardim de Infância de Paradinha, por meio da plataforma Teams. Na presente reunião compareceram 6 (seis) crianças. Deste modo, estiveram presentes 2 (duas) crianças de 3 anos, 1 (uma) criança de 4 anos e 3 (três) crianças de 5 anos de idade.

Tal como tem sido habitual nas sessões anteriores, nesta sessão ocorrida na segunda-feira, dia 8 de março, as crianças, assim, que entravam na reunião, cumprimentaram todos os presentes, conversaram com os colegas, educadoras e

educadoras estagiárias. Importa salientar, que a conversa estabelecida inicialmente, centrou-se em torno do fim-de-semana de cada uma das crianças. Com esta partilha foi perceptível que as crianças aproveitaram o bom tempo para realizar atividades e/ou jogos no exterior, caminhar ao ar livre, etc.

Após este momento, contrariamente ao que estava previsto, uma das educadoras estagiárias realizou a leitura expressiva da história “O Monstro das cores” de Annallenas. Sendo que, no final da mesma foi promovido um breve diálogo de exploração dos conceitos-chave retratados. Neste diálogo as crianças mais velhas foram as mais recetivas e participativas. No entanto, é relevante destacar que todas estiveram atentas, curiosas e envolvidas tanto na atividade decorrente da leitura expressiva da história como da atividade decorrente da sua exploração.

Neste seguimento, foi sugerida às crianças a realização de uma série de atividades relacionadas com a história escutada. Sendo que, de seguida, as crianças, individualmente, deram a conhecer aos colegas e às educadoras e educadoras estagiárias, as áreas onde pretendiam trabalhar durante a presente semana, ou seja, do dia 8 de março ao dia 12 de março. Neste momento, as crianças tinham junto de si o mapa de atividades, previamente enviado, para colocarem um círculo em branco na(s) área(s) onde pretendiam desenvolver projetos e produções, bem como, executar atividades sugeridas pelas educadoras e educadoras estagiárias no decorrer da semana. De relembrar que este círculo apenas é preenchido, quando as crianças concluem o seu trabalho e/ou atividade na(s) respetiva(s) áreas.

No que concerne às áreas escolhidas pelas crianças estas foram diversificadas. Deste modo, as diferentes crianças escolheram variadas áreas como: a Matemática, o recorte e colagem, o desenho, o faz-de-conta, etc. Com isto, e tendo em conta as áreas selecionadas nas semanas anteriores, foi possível constatar que as crianças revelam um grande interesse pela área do desenho seja para desenhar algo importante relacionado com a hora do conto, seja para desenhar algo significativo para a criança, como por exemplo, o desenho animado preferido, a família, etc.

Após as crianças partilharem as suas vivências, realizarem a planificação das atividades da semana e escutarem e explorarem a história “O Monstro das cores” foi dinamizado o momento da “despedida” onde, as educadoras e educadoras estagiárias questionaram as crianças sobre o facto de quererem partilhar mais alguma coisa, sugeriram a realização de um passeio higiénico e outras atividades em família bem

como, desejaram uma boa semana de trabalho.

No dia 10 de março de 2021, pelas 10 horas da manhã, decorreu a décima segunda sessão síncrona do grupo de crianças do Jardim de Infância de Paradinha, por meio da plataforma Teams. Na presente reunião compareceram três crianças. Importa salientar, que duas delas eram irmãs de 3 anos e a outra tinha 5 anos de idade.

Esta sessão, tal como as outras, iniciou-se com as boas-vindas a cada um dos participantes, seguida de um diálogo com as crianças presentes sobre algo marcante que estas sentiam a necessidade de partilhar ou mostrar.

Após esse momento de partilha, por parte das crianças, foi promovida a leitura expressiva, por meio de um vídeo construído pelas educadoras estagiárias, da história “Saudades do teu Abraço” de Eoin Mclaughlin. A este respeito importa referir, que todas as crianças, até as de 3 anos de idade, estiveram envolvidas, curiosas e com atenção a história lida/interpretada.

No final da leitura expressiva da obra “Saudades do teu Abraço” foram explorados os conceitos-chave da mesma sendo que, as crianças acabaram por mencionar do que sentiam mais saudades, ao nível do jardim de infância, bem como de quem sentiam mais saudades (qual era o/a amigo/a do jardim de infância que tinham mais saudades). Tal como na atividade de leitura expressiva, todas as crianças demonstraram interesse, curiosidade, atenção e entusiasmo.

No seguimento do diálogo, em torno do conceito de saudade, e das partilhas feitas pelas crianças, ao nível do que tinham e de quem tinham mais saudades, e visto que uma das atividades que elas mais tinham saudades de realizar era brincar com os/as colegas foi promovida uma dança coletiva. Por outras palavras, tendo como suporte a partilha de ecrã e a música “O Jogo do Quadrado”, do Panda e dos Caricas, e uma vez que, nos encontrávamos cada uma no seu quadrado foi lançado o desafio às crianças, familiares e educadoras de dançarem ao som da referida música. Importa assim destacar que, na atividade, anteriormente, descrita todas as crianças, familiares e educadoras participaram com entusiasmo, alegria, satisfação e interesse.

No dia 12 de março de 2021, pelas 16 horas da tarde, decorreu a décima terceira sessão síncrona do grupo de crianças do Jardim de Infância de Paradinha, por meio da plataforma Teams. Na presente reunião compareceram 6 (seis) crianças. Importa

salientar, que 2 (duas) crianças tinham 4 anos e as restantes 5 anos de idade.

As reuniões de sexta-feira destinam-se à realização do balanço da semana, ou seja, as crianças são convidadas a apresentar as atividades realizadas ao longo da semana.

Na presente sessão, à medida que as crianças iam entrando na reunião as educadoras, as educadoras estagiárias e os/as colegas, já presentes, cumprimentavam as mesmas referindo sempre, as adultas, os nomes próprios e se necessário os apelidos das crianças, e eram questionadas acerca das coisas que tinham gostado mais de fazer ao longo da semana e eventuais acontecimentos relevantes.

A partir do momento que o número de elementos, da reunião, já era razoável a educadora começou a apresentar um PowerPoint onde estavam presentes fotografias das diversas produções das diferentes crianças. Assim, à medida que as crianças viam as suas atividades, construções, desenhos, etc. iam descrevendo aos/às colegas o que tinham feito, como tinham feito, o que tinham utilizado, etc. Após a explicação e apresentação por parte de cada criança das suas construções, atividades, desenhos, etc. a educadora e as educadoras estagiárias questionou os/as restantes colegas sobre eventuais dúvidas e/ou comentários. Sendo que, para além de diversas crianças comentarem o trabalho dos/as colegas, as educadoras e as educadoras estagiárias, também, teceram feedbacks e reforços positivos.

Na sequência da apresentação das produções das crianças surgiu o mote para as educadoras estagiárias falarem com as crianças acerca das emoções que tinham conhecido nas histórias da semana “O Monstro das Cores” e “Saudades do teu abraço”, bem como as que tinham sentido no decorrer da mesma. Deste modo, cada criança teve a oportunidade de dar a conhecer a emoção que mais sentiu, ao longo da semana, e quais as circunstâncias em que a mesma se sucedeu. Para além disso, tendo em consideração a notícia de que os jardins de infância iriam reabrir, as crianças foram questionadas em relação à emoção que sentiam sobre a mesma. De destacar que todas elas demonstraram estar alegres, entusiasmadas e com vontade de voltar ao jardim de infância, para brincar e aprender com os/as colegas.

No final da reunião existiram uns breves minutos para que as crianças conversassem entre elas, bem como com as educadoras e as educadoras estagiárias.

Importa destacar, que na presente semana a educadora enviou atividades e vídeos, proveniente da planificação concebida pelo grupo de estágio, deixando de lado a planificação do Departamento do Agrupamento, uma vez que considerou que a mesma era mais adequada e “personalizada”.

Por último, é oportuno referir que as crianças demonstraram um grande à vontade, entusiasmo, interesse e participação nas conversas promovidas uma vez que, em cada apresentação de trabalhos comentaram e colocaram dúvidas, etc.

Apreciação de opções de organização do ambiente educativo relevantes para futuras planificações com o grupo:

As sessões síncronas, realizadas na semana de 8 de março a 12 de março de 2021, ocorreram na plataforma Teams, tal como fora estabelecido. Estas iniciaram-se com uma conversa entre crianças, educadoras e educadoras estagiárias, acerca de acontecimentos e/ou aprendizagens significativos/as para as crianças.

Nas sessões síncronas desta semana, foi perceptível que a seleção das atividades a desenvolver nas reuniões síncronas tem de ser pequenas e de fácil compreensão, de uma outra forma, podemos dizer que as crianças demonstram atenção e participação num curto espaço de tempo, o que é perfeitamente normal na idade delas. Após esse tempo, elas perdem o foco, “desligam” daquilo que está a ser feito no momento e começam a brincar. Um dos principais motivos para que isso aconteça, prende-se com o facto das crianças estarem em frente a um ecrã, sentadas, sem poderem estabelecer contacto físico com os colegas, educadoras e educadoras estagiárias.

Em termos de organização, funcionamento e gestão da sessão e da participação das diversas crianças do grupo foi notória a consciencialização das crianças ao nível das regras que têm que seguir e cumprir. Por outras palavras, tendo como referência a primeira reunião síncrona, podemos afirmar que as crianças evoluíram bastante uma vez que, já sabem que têm que colocar o dedo no ar quando querem falar, que têm que desligar o microfone quando estão a escutar as partilhas dos/as outros/as colegas.

Apreciação de opções didáticas relevantes para futuras planificações com o grupo:

Tendo como suporte os acontecimentos ocorridos na semana de 8 a 12 de março

de 2021, o grupo considera que no contexto de ensino à distância, as opções didáticas tomadas têm impacto na participação e no comportamento das crianças.

No que concerne às atividades enviadas esta semana para as crianças, bem como as produções e/ou trabalhos desenvolvidos nas áreas selecionadas pelas mesmas, o grupo constatou que estas estiveram recetivas, demonstrando interesse e curiosidade nas diferentes propostas. Tal constatação deve-se aos trabalhos apresentados ao longo das sessões síncronas desta semana onde, demonstraram o empenho, a imaginação e a criatividade das crianças em cada uma das atividades propostas.

A atividade que decorreu na segunda-feira, dia 8 de março de 2021, permitiu ao grupo reter que leitura expressiva de histórias, em contexto virtual, deve ser mais fluída, contínua e sem interrupções. Por outras palavras, constatou-se que a interrupção da leitura para a colocação de questões às crianças, tal como é realizado em contexto presencial, não é uma boa opção uma vez que, as crianças demoram muito tempo a ligar os microfones e a desligar e, portanto, existe uma grande quebra na linha condutora da história.

Seguido esta linha de pensamento e tendo como base a atividade, anteriormente, descrita, na quarta-feira, dia 10 de março de 2021, o grupo optou por fazer uma leitura expressiva da obra “Saudades do teu abraço” de forma mais contínua, fluída e sem pausas, tendo, assim, como suporte um vídeo gravado pelas educadoras estagiárias. Deste modo, foi possível constatar que em contexto virtual a leitura expressiva de obras deve ser mais fluída, contínua e com o mínimo de interrupções uma vez que, as crianças ao ouvirem a história sem interrupções conseguiram acompanhar a mesma de forma mais atenta e concentrada.

Ainda relativamente à sessão síncrona de 10 de março de 2021, foi possível reter que a proposta/desafio de levar as crianças a dançar e a cantar, cada uma no seu quadrado (casa/computador) foi bastante aliciante e motivadora. As crianças foram desafiadas a participar numa atividade, motivadora e interessante para as mesmas uma vez que, envolvia a atividade física, a dança e a música. Neste sentido, foi possível constatar que estas ao longo da atividade estiveram envolvidas, participativas, implicadas e satisfeitas.

Desafios futuros do desempenho do grupo:

O maior desafio consiste na captação da atenção das crianças para as partilhas e os acontecimentos que estão a ser promovidos e dinamizados nas sessões síncronas. Consideramos que o facto de o ensino à distância, ou seja, o contacto através do ecrã, já não ser uma novidade para as crianças, faz com que as mesmas percam o interesse, uma vez que não conseguem estabelecer contacto físico, nem tomar consciência de que estão no meio do processo de aprendizagem tal como ocorre no Jardim de Infância. Por outras palavras, as crianças como estão em casa não têm a sensibilidade para compreender que as reuniões síncronas são como as reuniões de conselho em contexto presencial, ou seja, um momento de aprendizagem coletiva e partilha.

Anexo 12 - Planificação de 10 de março de 2021 direcionada aos Encarregados de Educação em contexto de Ensino à Distância

PROPOSTA DE PLANIFICAÇÃO SEMANAL: DE 8 A 12 DE Março				
2.ªf dia 8 de março	3.ªf dia 9 de março	4.ªf dia 10 de março	5.ªf dia 11 de março	6.ªf dia 12 março
<p>Recursos e ferramentas Computador, Internet, colunas e impressora. Folhas de papel. Copos de iogurte. Tintas. Lápis de grafite/lápis de cor/lápis de cera. Marcadores de feltro. Tesoura e cola.</p>	<p>Recursos e ferramentas Computador, Internet, colunas e impressora. Folhas de árvores. Folhas de papel. Lápis de grafite/lápis de cor/lápis de cera.</p>	<p>Recursos e ferramentas Computador, Internet. Folhas de papel. Copos de plástico ou de vidro transparentes. Corantes: amarelo, azul e vermelho. Rolo de cozinha. Lápis de grafite/lápis de cera/lápis de cor.</p>	<p>Recursos e ferramentas Computador, Internet, colunas e impressora. Folhas de papel. Lápis de grafite/lápis de cor/lápis de cera. Tesoura</p>	<p>Recursos e ferramentas Computador, Internet e impressora. Folhas de papel. Lápis de grafite/lápis de cor/lápis de cera. Marcadores de feltro.</p>
<p>Tarefas: -História "O Monstro das Cores" (para as crianças que não estiveram na sessão síncrona) (Vídeo 1) -O que sentes quando...(Anexo 1) -Constrói os potes das emoções que ouviste na história "O Monstro das Cores" e ao longo dos dias com um pedaço de papel pinta a cor correspondente à emoção que sentiste num determinado momento e, em seguida, coloca o papel no respetivo frasco (Vídeo 2) -Vídeo a lembrar as crianças de registar as emoções (Vídeo 3)</p>	<p>Tarefas: -Exploração do exterior -Dança com as mãos ao ritmo das emoções (Vídeo 4) -Pinta o monstro com a cor correspondente à emoção que estás a sentir no momento (Anexo 2) -"Jogo da memória com as emoções" (PowerPoint) -Vídeo a lembrar as crianças de registar as emoções (Vídeo 5)</p>	<p>Tarefas: -História "Saudades do teu abraço" (para as crianças que não estiveram na sessão síncrona) (Vídeo 6) -Experiência: "Cria a tua tinta de relevo" (Vídeo 7) -Escolhe um/a amigo/a de quem tens muitas saudades e a quem querias dar um abraço e escreve-lhe uma carta, faz-lhe um desenho, canta-lhe uma canção, etc. Demonstra-lhe o quanto gostas dele/a (Anexo 3) -Desenha o que falta da imagem da inteligente coruja (Anexo 4)</p>	<p>Tarefas: -Desafio Culinário: "Bolachas da saudade" (Vídeo 9) -Conta as sílabas das palavras... (Anexo 5) -Desenha os espinhos no ouriço (Anexo 6) -Observa os animais e completa a tabela (Anexo 7) -Vídeo a lembrar as crianças de registar as emoções (Vídeo 10)</p>	<p>Tarefas: -Conta o número de papéis que colocaste em cada frasco das emoções e preenche a tabela (Anexo 8)</p>

LINK dos vídeos por dia da semana:

https://esevipv-my.sharepoint.com/:f/a/personal/esev12831_esev.ipv_pt/EhIMbl_mpm9Cln4AixfN1OgBbDqit3rZxH7cE2GJG7BuA

		<p>-Vídeo a lembrar as crianças de registrar as emoções + Desafio: "E à saudade que cor atribuías?" + Criação de mais um copo para representar a emoção saudade (Vídeo 8)</p>		
--	--	---	--	--

Objetivos das atividades por dias da semana

Quarta-Feira dia 10 de março

Área de Formação Pessoal e Social

Independência e autonomia

- Saber cuidar de si e responsabilizar-se pela sua segurança e bem-estar;
- Ir adquirindo a capacidade de fazer escolhas, tomar decisões e assumir responsabilidades, tendo em conta o seu bem-estar;

Consciência de si como aprendiz

- Ser capaz de ensaiar diferentes estratégias para resolver as dificuldades e problemas que se lhe colocam;
- Cooperar com outros no processo de aprendizagem;

Área de Expressão e Comunicação

- Domínio de Linguagem Oral e Abordagem à Escrita

Comunicação Oral

- Compreender mensagens orais em situações diversas de comunicação;
- Usar a linguagem oral em contexto, conseguindo comunicar eficazmente de modo adequado à situação;

Funcionalidade da linguagem escrita e sua utilização em contexto

- Usar a leitura e a escrita com diferentes funcionalidades nas atividades, rotinas e interações com outros;

- Domínio da Matemática

Geometria

- Reconhecer e operar com formas geométricas e figuras, descobrindo e referindo

propriedades e identificando simetrias;

- Domínio da Educação Artística

Artes Visuais

- Apropriar-se progressivamente de diferentes técnicas e conhecimentos, através da exploração, experimentação e observação, utilizando-as de modo intencional nas suas produções;
- Ensaiar formas de expressividade e soluções próprias, integrando e relacionando técnicas, materiais e meios de expressão para criar, recriar ou reinventar;
- Desenvolver capacidades expressivas e criativas através de experimentações e produções plásticas;

Área do Conhecimento do Mundo

Conhecimento do mundo físico e natural

- Identificar, descrever e procurar explicações para fenómenos e transformações que observa.

Anexo 13 – Guião de entrevista ao diretor do Agrupamento de Escolas (Entrevista semiestruturada)

Guião de entrevista ao diretor do Agrupamento de Escolas (Entrevista semiestruturada)

Objetivos centrais:

- Compreender como é que o Agrupamento de Escolas se organiza em termos de métodos a adotar para a inclusão das crianças em contexto de Educação Pré-Escolar.

Blocos temáticos	Objetivos	Questões
1.Contextualização e legitimação da entrevista	-Legitimar a entrevista e motivar o entrevistado -Informar sobre os objetivos do trabalho -Garantir a confidencialidade da informação recolhida	-Agradecemos desde já a sua disponibilidade para a realização da entrevista e salientamos a extrema importância da sua colaboração para a prossecução do estudo. Esta entrevista destina-se à recolha de dados para a realização do nosso Relatório Final de Estágio, no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico. -Os dados recolhidos são confidenciais e destinam-se apenas a fins científicos. Solicitamos, assim, a sua autorização para a gravação áudio da entrevista, de modo a facilitar a recolha de dados. -Por último, acrescentamos que os resultados da investigação em curso serão disponibilizados para consulta futura dos/as participantes.
2.Caracterização sociodemográfica e profissional	-Caracterizar o entrevistado tendo em conta as suas habilitações e experiência profissional	-Que idade tem? -Qual a sua formação académica e profissional? -Quantos anos de serviço docente tem? E quantos anos de serviço docente tem neste Agrupamento de Escolas? -Quantos anos de serviço como diretor/presidente do Conselho Executivo/ Conselho Diretivo?
3.Motivação profissional	-Caracterizar o entrevistado tendo em conta as suas motivações profissionais	-O que o levou a concorrer ao cargo de diretor do Agrupamento de Escolas? -Atualmente mantém as mesmas aspirações? -Nos últimos anos quais foram os aspetos que mais contribuíram para a sua satisfação a nível profissional? E os que menos contribuíram? -Já exerceu o cargo de Presidente do Conselho Executivo/Conselho Diretivo? -Quais são as principais diferenças que encontra entre o cargo de Presidente do Conselho Executivo/Conselho Diretivo e o cargo de diretor do Agrupamento?

		<p>-Como ocupa o seu dia de trabalho? Quais são as atividades mais interessantes e que o motivam e quais são as que menos gosta de realizar no cargo que ocupa atualmente?</p> <p>-O trabalho a desenvolver com as crianças de etnia cigana foi um foco de motivação para o exercício do cargo de diretor do Agrupamento de Escolas?</p>
4.A ação do diretor do Agrupamento de Escolas	-Conhecer a missão, visão e valores da ação educativa do diretor do Agrupamento de Escolas	<p>O Projeto Educativo é um documento estruturante/orientador da vida organizacional do Agrupamento de Escolas. Este espelha a visão e os valores que defende para o Agrupamento de Escolas.</p> <p>-Quem participou na elaboração do documento acima referido?</p> <p>-De que modo é divulgado o documento, anteriormente, referido à comunidade educativa (pessoal docente, não docente, pais/Encarregados de Educação, alunos/as)?</p> <p>-Quais são os pressupostos que norteiam o Projeto Educativo do Agrupamento de Escolas? E do Projeto Piloto de Inovação Pedagógica?</p> <p>-Considera que o Projeto Educativo do Agrupamento de Escolas contempla uma abordagem à educação inter/multicultural? Em que medida?</p> <p>-O que entende por educação inter/multicultural?</p> <p>-Abrir o Agrupamento de Escolas à Comunidade equacionando novas parcerias/protocolos tem sido uma prioridade?</p> <p>De que modo participam os pais/Encarregados de Educação nas linhas orientadoras do Agrupamento de Escolas? Exemplos?</p> <p>-Considera que a abertura que deu à Associação de Pais, ao nível da elaboração do Projeto Piloto de Inovação Pedagógica, foi uma mais-valia? Pode explicar?</p> <p>-Quais são os aspetos que considera mais relevantes no Projeto Piloto de Inovação Pedagógica elaborado pela Associação de Pais?</p> <p>-Na sua perspetiva, que benefícios traz o envolvimento os pais/Encarregados de Educação na elaboração de um Projeto Piloto de Inovação Pedagógica? Em que medida fomenta o seu compromisso na obtenção de bons resultados?</p> <p>-Considera que o papel do/a educador/a na elaboração do Projeto Pilote de Inovação Pedagógica foi importante?</p>
5. Compromisso com a Organização Escolar	-Identificar os compromissos do diretor do Agrupamento de	-Tem por hábito estabelecer com as docentes metas e objetivos comuns a atingir? E no caso concreto do jardim de infância em estudo?

	Escolas para com a Organização Escolar	<ul style="list-style-type: none"> -Considera relevante o envolvimento dos docentes nas dinâmicas do Agrupamento de Escolas tendo em vista o seu compromisso na obtenção de bons resultados? -Como encoraja os docentes no envolvimento ativo ao nível da implementação do Projeto Educativo ou Projeto Piloto de Inovação Pedagógica? -Reconhece o empenho e o esforço dos docentes na consecução dos objetivos delineados? Valoriza? Como? -Enquanto diretor como se posiciona? Fornece autonomia aos Jardins-de-Infância e Escolas ou restringe a sua atividade? -Considera-se um impulsionador da inovação e da mudança? Como transmite essa ideia ao corpo docente? -Que estratégias desenvolve para que o jardim de infância seja uma referência nacional?
6. Ambiente Escolar	-Analisar o ambiente educativo do Agrupamento de Escolas	<ul style="list-style-type: none"> -Considera importante que haja um clima aberto e franco entre os/as docentes? Porquê? -Acha que as relações de confiança entre os/as docentes dos vários níveis de ensino facilitam e potenciam o sucesso da organização escolar? No caso concreto do jardim de infância considera que o trabalho em equipa é a chave do sucesso? -De que forma procurou promover e apoiar o Projeto Piloto de Inovação Pedagógica do jardim de infância? -Em que medida a comunicação é um aspeto relevante na vida organizacional do Agrupamento de Escolas? -Como define a sua liderança? Qual é o seu lema?
7. Cultura Organizacional	-Conhecer a cultura organizacional do Agrupamento de Escolas	<ul style="list-style-type: none"> -Que papel tem o diretor na construção da cultura organizacional? Em que medida é que a figura do diretor impulsionou a construção da cultura organizacional do jardim de infância em estudo? -Na sua opinião, este Agrupamento de Escolas caracteriza-se por manifestar uma cultura una e coesa? -O que tem feito enquanto diretor para promover uma cultura coesa e una? -O trabalho cooperativo entre docentes dos vários níveis de ensino favorece o percurso sequencial e articulado das aprendizagens das crianças. Considera esta cooperação e articulação relevante para o sucesso das crianças do jardim de infância em estudo?

		<p>-Como se deve promover a articulação curricular de forma a garantir resultados desejados?</p> <p>-Promove a partilha de experiências pedagógicas no Agrupamento de Escolas com os/as docentes? Se sim, com que frequência?</p>
8. Integração das crianças ciganas no Sistema Educativo Português	-Analisar a forma como tem decorrido a integração das crianças ciganas no jardim de infância em estudo	<p>-Qual é a sua perspetiva relativamente à frequência das crianças de etnia cigana que frequentam a Educação Pré-Escolar?</p> <p>-Na sua opinião, a educação inter/multicultural deve ser trabalhada em contexto de Educação Pré-Escolar, mesmo que, no grupo, não existam crianças de culturas diferentes?</p> <p>-Acha que a educação inter/multicultural deve ser discutida nas reuniões de pais/Encarregados de Educação e nos Conselhos Pedagógicos?</p> <p>-Considera que os pais/Encarregados de Educação devem ter uma participação ativa no processo de integração dos/as seus/suas filhos/as no jardim de infância?</p> <p>-Na sua opinião, o facto de os pais/Encarregados de Educação terem participado na elaboração do Projeto Piloto de Inovação Pedagógica contribuiu para a efetiva integração dos/as seus/suas filhos/as?</p> <p>-Como caracteriza a integração das crianças no jardim de infância em estudo?</p> <p>-Que medidas educativas direcionadas para a inclusão em contexto de Educação Pré-Escolar estão a ser implementadas no jardim de infância em estudo?</p> <p>-Quais são os dispositivos pedagógicos que estão a ser mobilizados para a inclusão das crianças no jardim de infância em estudo?</p> <p>-Na sua opinião, quais os principais fatores que têm potenciado a inclusão das crianças no jardim de infância em estudo?</p> <p>-Considera que o Projeto Piloto de Inovação Pedagógica desenhado para o jardim de infância e para a Escola do 1.º Ciclo do Ensino Básico é eficaz ou ineficaz ao nível da integração das crianças ciganas?</p> <p>-Na sua opinião, quais são os fatores que estão na origem da (in)eficácia do Projeto Educativa, que pretende ser inclusivo?</p>
9. Questões finais e agradecimentos	-Questionar o diretor do Agrupamento de Escolas no sentido de compreender se pretende colocar alguma questão	<p>-Para além das questões colocadas, gostaria de dar mais alguma informação ou contributo, que possa fornecer alguma informação complementar acerca da problemática em estudo?</p> <p>-Muito obrigada pela colaboração e disponibilidade.</p>

-Agradecer a colaboração e
disponibilidade

Anexo 14 – Guião de Entrevista ao/à Mediador/a Sociocultural (Entrevista semiestruturada)

Guião de Entrevista à mediadora sociocultural (Entrevista semiestruturada)

Objetivos centrais:

- Conhecer as funções da mediadora sociocultural;
- Reconhecer o papel da mediadora sociocultural no processo de integração das crianças.

Blocos temáticos	Objetivos	Questões
1.Contextualização e legitimação da entrevista	-Legitimar a entrevista e motivar a entrevistada -Informar sobre os objetivos do trabalho -Garantir a confidencialidade da informação recolhida	-Agradecemos desde já a sua disponibilidade para a realização da entrevista e salientamos a extrema importância da sua colaboração para a prossecução do estudo. Esta entrevista destina-se à recolha de dados para a realização do nosso Relatório Final de Estágio, no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico. -Os dados recolhidos são confidenciais e destinam-se apenas a fins científicos. Solicitamos, assim, a sua autorização para a gravação áudio da entrevista, de modo a facilitar a recolha de dados. -Por último, acrescentamos que os resultados da investigação em curso serão disponibilizados para consulta futura dos/as participantes.
2.Caracterização sociodemográfica e profissional	-Caracterizar a entrevistada tendo em conta a idade, as habilitações e a experiência profissional	-Quantos anos tem? -Qual a sua proveniência? Pertence à comunidade cigana? -Quais são as suas habilitações académicas? -Frequentou algum curso de formação para ser mediadora? Se sim, qual o nome desse curso? -Há quantos anos exerce a função de mediadora sociocultural? -Considera que as reuniões de planeamento de atividades são importantes? Se sim, em que medida? -Há quanto tempo exerce a função de mediadora no jardim de infância em estudo? -Quais são as suas funções enquanto mediadora sociocultural?

3.A relação entre a mediadora sociocultural e o Agrupamento de Escolas	-Conhecer a relação que se estabelece entre a mediadora sociocultural e o Agrupamento de Escolas	<ul style="list-style-type: none"> -Como descreve a sua relação com a educadora de infância? -A educadora procura a sua ajuda para o planeamento das atividades? Pode especificar? -A educadora recorre à sua ajuda para a resolução de conflitos? Pode exemplificar? -Considera que o seu trabalho é reconhecido no seio da organização escolar? -Sente-se rejeitada ou menos valorizada por alguns dos profissionais do Agrupamento? Se sim, por quem e qual a razão que encontra para isso?
4.A relação entre a mediadora sociocultural e as famílias	-Conhecer a relação que se estabelece entre a mediadora sociocultural e as famílias	<ul style="list-style-type: none"> -Como descreve a sua relação com as famílias ciganas? -Como descreve a sua relação com as famílias não ciganas? -As famílias recorrem à sua ajuda para a resolução de conflitos? Para que tipo de ajuda as famílias normalmente recorrem a si? -Considera que o seu trabalho é reconhecido pelas famílias ciganas? E pelas famílias não ciganas? -Sente-se rejeitada ou menos valorizada pelos membros das famílias ciganas? E pelos membros das famílias não ciganas. Se sim, por quem e que razões encontra para isso?
5.A promoção de relações positivas entre as famílias ciganas e não ciganas	-Compreender o papel da mediadora na promoção de relações positivas entre as famílias ciganas e não ciganas	<ul style="list-style-type: none"> -Considera que o seu trabalho tem ajudado a melhorar as relações entre as comunidades cigana e a não cigana? Se sim, em que medida? -Em que áreas é que essa ajuda se destaca? -Na sua opinião, a sua presença na instituição tem contribuído para o aumento do número de crianças ciganas a frequentar o jardim de infância? -Considera que a frequência de crianças ciganas no jardim de infância promove o desenvolvimento de relações positivas entre as famílias ciganas e as não ciganas?
6.A integração das crianças ciganas e não ciganas no Jardim-de-Infância	-Compreender a forma como ocorreu a adaptação das crianças ciganas e não ciganas no jardim de infância	<ul style="list-style-type: none"> -Pode descrever em termos breves o Projeto Piloto de Inovação Pedagógica? Teve uma participação ativa na sua elaboração? -Considera que o Projeto Piloto de Inovação Pedagógica contempla uma abordagem à educação inter/multicultural? Em que medida? -O que entende por educação inter/multicultural? -Na sua opinião, a educação inter/multicultural deve ser trabalhada em contexto de Educação Pré-Escolar, mesmo que, no grupo, não existam crianças de culturas diferentes?

			<p>-Acha que a educação inter/multicultural deve ser discutida nas reuniões de pais/Encarregados de Educação e nos Conselhos Pedagógicos?</p> <p>-Na sua perspectiva como tem decorrido a adaptação das crianças ciganas ao jardim de infância? E a adaptação das crianças não ciganas?</p> <p>-Procurou a ajuda dos pais/Encarregados de Educação durante o processo de integração das crianças?</p> <p>-Na sua opinião, o facto de os pais/Encarregados de Educação terem participado na elaboração do Projeto Piloto de Inovação Pedagógica contribuiu para a efetiva integração dos/as seus/suas filhos/as?</p> <p>-Que medidas educativas direcionadas para a inclusão em contexto de Educação Pré-Escolar estão a ser implementadas no jardim de infância em estudo?</p> <p>-Quais são os dispositivos pedagógicos que estão a ser mobilizados para a inclusão das crianças no jardim de infância em estudo?</p> <p>-Na sua opinião, quais são os principais fatores que têm potenciado a inclusão das crianças no jardim de infância em estudo?</p>
7. Questões finais e agradecimentos	e	<p>-Questionar a mediadora no sentido de compreender se esta quer acrescentar mais alguma informação que considere relevante</p> <p>-Agradecer a colaboração</p>	<p>-Para além das questões colocadas, gostaria de dar mais alguma informação ou contributo, que possa fornecer alguma informação complementar acerca da problemática em estudo?</p> <p>-Muito obrigada pela colaboração e disponibilidade.</p>

Anexo 15 – Guião de entrevista às crianças (Entrevista semiestruturada)

Guião de entrevista às crianças (Entrevista semiestruturada)

Objetivos centrais:

- Conhecer a experiência das crianças que frequentaram a Educação Pré-Escolar;
- Compreender quais foram os fatores que possibilitaram e/ou dificultaram a integração destas crianças no jardim de infância.

Blocos Temáticos	Objetivos	Assuntos/Questões
1.Contextualização da entrevista	-Legitimar a entrevista e motivar o/a entrevistado/a -Informar sobre os objetivos do trabalho -Garantir a confidencialidade da informação recolhida	-Esta conversa é muito importante para um trabalho que eu estou a fazer na minha escola. -Tudo o que me contares será muito importante para esse meu trabalho.
2.Integração e experiência das crianças no jardim de infância	-Identificar os sentimentos vivenciados pelas crianças ao entrar no jardim de infância. -Reconhecer os principais interesses das crianças	-Queres me contar como foi o teu primeiro dia neste jardim de infância? Quando entraste, o que pensaste? -Gostas de andar no jardim de infância? -Sentes-te bem no jardim de infância? -Quais são as áreas que mais gostas? -Quais são as coisas que mais gostas de fazer? (Recreio, etc.) -Quais são as coisas que menos gostas de fazer? -Que outras coisas gostavas de fazer no jardim de infância? -O que é que já aprendeste no jardim de infância? Como é que aprendeste?
3.Relação com os/as colegas e adultos no jardim de infância	-Conhecer os principais aspetos que caracterizam a relação estabelecida entre crianças de	-Quem são os/as teus/tuas amigos/as no jardim de infância? -Convidas os/as meninos/as ciganos para as tuas festas de aniversários? Convidas os/as meninos/as não ciganos para as tuas festas de aniversários?

	<p>etnia cigana, colegas e adultos no jardim de infância</p>	<p>-Quando precisas de ajuda a quem pedes? Para que tipo de atividades? -Há algum/a colega de quem gostes muito aqui? Quem? Porquê? -Gostas da tua educadora? Ela ajuda-te? Porque gostas dela? -A tua educadora (nome) faz atividades giras? Quais? -Gostas das assistentes operacionais (nomes)? Porquê? -Há algum adulto de quem gostes muito aqui? Quem? Porquê? -Gostavas que o teu jardim de infância fosse frequentado apenas por crianças de etnia ciganas ou crianças não ciganas e ciganas. Achavas bem?</p>
<p>4.Crenças e expectativas em relação ao jardim de infância em estudo</p>	<p>-Conhecer as principais crenças e expectativas das crianças em relação ao jardim de infância -Compreender a importância da frequência do jardim de infância para crianças</p>	<p>-Para que achas que serve o jardim de infância? -Tens aprendido muito no jardim de infância? -O que queres ser quando fores “grande” (adulto)? -Achas que o jardim de infância te vai ajudar a ser o que queres ser quando fores mais crescido?</p>
<p>5. Questões finais e Agradecimentos</p>	<p>-Questionar as crianças no sentido de compreender se estas querem acrescentar mais alguma informação que considerem relevante -Agradecer a colaboração</p>	<p>-Gostei muito da nossa conversa, contaste-me coisas muito interessantes e importantes. Queres-me contar ou dizer-me mais alguma coisa que achas importante? -Muito obrigada, por teres respondido às perguntas que te fiz.</p>

Anexo 16 – Guião de Entrevista à educadora (Entrevista semiestruturada)

Guião de Entrevista à educadora (Entrevista semiestruturada)

Objetivos centrais:

- Conhecer as práticas pedagógicas da educadora;
- Compreender os métodos utilizados para a integração das crianças em contexto de Educação Pré-Escolar.

Blocos temáticos	Objetivos	Questões
1.Contextualização e legitimação da entrevista	-Legitimar a entrevista e motivar a entrevistada -Informar sobre os objetivos do trabalho -Garantir a confidencialidade da informação recolhida	-Agradecemos desde já a sua disponibilidade para a realização da entrevista e salientamos a extrema importância da sua colaboração para a prossecução do estudo. Esta entrevista destina-se à recolha de dados para a realização do nosso Relatório Final de Estágio, no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico. -Os dados recolhidos são confidenciais e destinam-se apenas a fins científicos. Solicitamos, assim, a sua autorização para a gravação áudio da entrevista, de modo a facilitar a recolha de dados. -Por último, acrescentamos que os resultados da investigação em curso serão disponibilizados para consulta futura dos/as participantes.
2.Caracterização sociodemográfica e profissional	-Caracterizar a entrevistada tendo em conta as suas habilitações e experiência profissional	-Que idade tem? -Qual a sua formação académica e profissional? -Há quantos anos exerce a sua profissão? -Que cargos já exerceu ao longo da sua carreira? -Quantos anos tem de experiência de trabalho com crianças de etnia cigana? Apenas teve a experiência neste jardim de infância ou já teve noutros? -Há quanto tempo trabalha nesta instituição?
3.Conceções face ao Agrupamento de Escolas e ao Projeto Educativo do mesmo	-Compreender se o Projeto Educativo do Agrupamento de Escolas e o Projeto Piloto de Inovação Pedagógica contemplam uma	-A instituição em que trabalha apresenta metodologias e/ou estratégias específicas no âmbito do trabalho com crianças de etnia cigana? -O Projeto Educativo do Agrupamento de Escolas contempla o trabalho a desenvolver com as crianças de etnia cigana nos diferentes níveis de ensino? Uma abordagem à educação inter/multicultural? Em que medida? -O que entende por educação inter/multicultural?

	abordagem educação inter/multicultural	à	<ul style="list-style-type: none"> -Na sua opinião a educação inter/multicultural deve ser trabalhada em contexto de Educação Pré-Escolar, mesmo que, no grupo, não existam crianças de culturas diferentes? -Acha que a educação inter/multicultural deve ser discutida nas reuniões de pais e nos Conselhos Pedagógicos? -O Projeto Piloto de Inovação Pedagógica apresenta os intervenientes (pais, mediador) e o seu papel na elaboração do projeto?
4.A	integração das crianças ciganas e não ciganas no jardim de infância em estudo	-Compreender a forma como tem decorrido a adaptação das crianças ciganas e não ciganas ao jardim de infância em estudo -Conhecer as motivações e os interesses manifestados pelas crianças ciganas e não ciganas	<ul style="list-style-type: none"> -Na sua perspetiva como tem decorrido a adaptação das crianças ciganas ao jardim de infância? E a adaptação das crianças não ciganas? -Como se encontravam organizadas as áreas de interesse no jardim de infância? -Como são organizados os tempos e as rotinas das crianças? -O facto de ter crianças ciganas no grupo influenciou de alguma maneira a organização? -Qual é o papel que os pais/Encarregados de Educação devem desempenhar no jardim de infância? Considera que devem ter uma participação ativa no processo de integração dos/as seus/suas filhos/as? -Procurou a ajuda dos pais/Encarregados de Educação durante o processo de integração das crianças? -Quais foram as maiores dificuldades que as crianças ciganas encontraram, em geral, ao chegar ao jardim de infância? E as crianças não ciganas? -Considera que as crianças ciganas revelam dificuldades na aprendizagem que as outras não apresentam? -Quais foram as facilidades ou traços específicos das crianças ciganas que mais contribuíram para a sua integração? E em relação às crianças não ciganas? -Como caracteriza o comportamento das crianças de etnia cigana? E o comportamento das crianças não ciganas? -Em que atividades é que as crianças ciganas tendem a demonstrar maiores dificuldades? E aquelas em que tendem a revelar menores dificuldades? E as crianças não ciganas? -Como tem auxiliado as crianças a ultrapassar as dificuldades evidenciadas nas atividades/aprendizagens, anteriormente, referidas? -Na sua opinião, o facto de os pais/Encarregados de Educação terem participado na elaboração do Projeto Piloto de Inovação Pedagógica contribuiu para a efetiva integração dos/as seus/suas filhos/as? -Quais são as estratégias, em termos da prática pedagógica, que permitem essa partilha?

		<p>-Que medidas educativas direcionadas para a inclusão em contexto de Educação Pré-Escolar estão a ser implementadas no jardim de infância em estudo?</p> <p>-Quais são os dispositivos pedagógicos que estão a ser mobilizados para a inclusão das crianças no jardim de infância em estudo?</p> <p>-Na sua opinião, quais os principais fatores que têm potenciado a inclusão das crianças no jardim de infância?</p> <p>-Acha pertinente que as crianças de cultura/etnia diferente partilhem com as restantes algumas particularidades da mesma? Porquê?</p> <p>-Que motivações e interesses manifestam as crianças ciganas no dia a dia? Que diferenças pode estabelecer em relação às crianças não ciganas?</p> <p>-Como se processa a comunicação com as crianças de etnia cigana? Tem tido dificuldade em comunicar com elas? E com as restantes?</p> <p>-Como é a assiduidade das crianças ao longo do ano letivo?</p>
5.Gestão das diferentes culturas no currículo	-Perceber como é que a educadora gere as diferentes culturas no currículo	<p>-Nas atividades que dinamiza costuma abordar questões relacionadas com a história e cultura das crianças de etnia cigana? Como realiza essa abordagem?</p> <p>- As crianças de etnia cigana têm ritmos e estilos de aprendizagem próprios diferentes dos restantes colegas? Como é que gere essa situação?</p> <p>-As crianças de etnia cigana realizam atividades diferenciadas dos restantes colegas?</p> <p>-Como promove relações de cooperação entre diferentes culturas?</p> <p>-Existe cooperação e colaboração na sala de atividades entre as crianças de diferentes culturas? Como se estabelecem essas relações?</p>
6.A relação das crianças ciganas com os pares e com os adultos no jardim de infância	-Conhecer a forma como tem decorrido a interação das crianças ciganas com os pares e com os adultos, no Jardim-de -Infância em estudo	<p>-No início, as crianças ciganas brincavam/trabalhavam e interagiam com as não ciganas e vice-versa? Como tem evoluído essa interação?</p> <p>-Como descreve a interação entre crianças ciganas e não ciganas?</p> <p>-Como acha que se têm estabelecido as relações e interações entre as crianças ciganas e as não ciganas?</p> <p>-Em geral, quais são os colegas que as crianças ciganas mais procuram para brincar/trabalhar? E as crianças não ciganas?</p> <p>-Existem conflitos entre os alunos ciganos e os não ciganos? Como são resolvidos esses conflitos?</p>

7.A relação da educadora com as famílias	-Compreender a relação da educadora com as famílias	<p>-Como se procedeu a relação do jardim de infância com as famílias das crianças ciganas? E das não ciganas?</p> <p>-Os pais/Encarregados de Educação têm uma participação ativa e regular na vida educativa dos/as filhos/as?</p> <p>-Quais foram as estratégias ou os mecanismos que ativou para promover essa participação/relação? Quais foram as reações das famílias às iniciativas desenvolvidas por si?</p> <p>-Ao longo do ano, como evoluiu essa relação?</p> <p>-Quais são as atitudes que considera serem mais facilitadoras na relação com as famílias ciganas? E as que devemos evitar? Considera que são iguais para famílias não ciganas?</p>
8.Contributos da frequência da Educação Pré-Escolar para a integração das crianças ciganas no 1.º CEB	<p>-Entender as perspectivas da educadora sobre os contributos da Educação Pré-Escolar para a integração das crianças no 1.º CEB</p> <p>-Analisar a perspectiva da educadora sobre outros fatores facilitadores da integração das crianças de etnia cigana</p>	<p>-Considera que a Educação Pré-Escolar pode contribuir para a integração da criança na Escola do 1.º CEB? No caso particular das crianças ciganas, em que medida?</p> <p>-Na sua perspectiva, como se deve desenvolver o trabalho entre docentes (de Educação Pré-Escolar e 1.º CEB) no momento da transição dos/as crianças para o 1.º CEB?</p> <p>-Quais são os aspetos que, na sua opinião, considera mais relevantes para promover uma efetiva integração?</p> <p>-Com que apoios e parcerias contou? Quais julga que lhe poderiam ter sido bastante úteis?</p> <p>-Tendo em consideração a sua experiência com crianças ciganas e crianças não ciganas, em simultâneo, quais são as suas maiores preocupações, intenções e prioridades?</p> <p>-Quais foram os episódios mais marcantes da sua experiência educativa com crianças de etnia cigana?</p>
9.Questões finais e agradecimentos	<p>-Questionar a educadora no sentido de compreender se pretende colocar alguma questão</p> <p>-Agradecer a colaboração e disponibilidade</p>	<p>-Para além das questões colocadas, gostaria de dar mais alguma informação ou contributo, que possa fornecer alguma informação complementar acerca da problemática em estudo?</p> <p>-Muito obrigada pela colaboração e disponibilidade.</p>

Anexo 17 – Guião de entrevista aos pais/Encarregados de Educação (Entrevista semiestruturada)

Guião de entrevista aos pais/Encarregados de Educação (Entrevista semiestruturada)

Objetivos centrais:

- Conhecer a opinião dos pais/Encarregados de Educação acerca da integração dos/as seus/suas educandos/as no Jardim-de-Infância;
- Compreender a relação Família-Jardim de Infância;
- Identificar as crenças e expetativas das famílias face ao Jardim de Infância.

Blocos Temáticos	Objetivos	Assuntos/Questões
1.Contextualização da entrevista	-Legitimar a entrevista e motivar o/a entrevistado/a -Informar sobre os objetivos do trabalho -Garantir a confidencialidade da informação recolhida	-Agradecemos desde já a sua disponibilidade para a realização da entrevista e salientamos a extrema importância da sua colaboração para a prossecução do estudo. Esta entrevista destina-se à recolha de dados para a realização do nosso Relatório Final de Estágio, no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico. -Os dados recolhidos são confidenciais e destinam-se apenas a fins científicos. Solicitamos, assim, a sua autorização para a gravação áudio da entrevista, de modo a facilitar a recolha de dados. -Por último, acrescentamos que os resultados da investigação em curso serão disponibilizados para consulta futura dos/as participantes.
2.Caraterização dos pais/Encarregados de Educação	-Caraterizar os pais/Encarregados de Educação	-Que idade tem? -Qual a sua formação académica e profissional? -Qual é o grau de parentesco?
3.Contexto familiar da criança	-Identificar elementos que enquadram a vivência familiar da criança -Reconhecer motivações para a inscrição no Jardim de Infância	-Gostaríamos de saber porque inscreveu o/a seu/sua filho/a no Jardim-de-Infância? -Porque o/a inscreveu no jardim de infância em estudo? -Este/a é o/a primeiro filho/a que frequenta o jardim de infância em estudo? Já teve ou tem outros filhos a frequentar a mesma instituição?
4.Educação Cigana vs. Educação Não Cigana	-Compreender as principais diferenças e semelhanças entre	-Na sua opinião, o que é mais importante na educação das crianças?

	a educação Cigana e a da sociedade maioritária	-Quais são os valores, crenças e conhecimentos que considera mais importantes transmitir às crianças? -Na sua opinião, devem existir diferenças entre a educação dos rapazes e a educação das raparigas? Porquê?
5.Caraterização da Cultura Cigana	-Compreender os pressupostos da Cultura Cigana	-Acha que a cultura cigana difere em muitos aspetos da cultura da sociedade maioritária? -Na sua opinião, quais são as diferenças mais significativas? -Em que situações os/as seus/suas filhos/as se relacionam com crianças não ciganas/ciganas? -Considera que o jardim de infância promove um melhor relacionamento entre crianças ciganas e não ciganas?
6.Opinião acerca da integração dos/as filho/as e das suas vivências no jardim de infância	-Conhecer as perceções das famílias sobre a integração dos/as filhos/as e as suas vivências no jardim de infância -Compreender os pontos de vista das famílias em relação aos interesses dos/as filhos/as	-Como foi a entrada do/a seu/sua filho/a no jardim de infância? Ele/a chorou, fez birra ou quis conhecer o espaço, os colegas, a educadora e a assistente operacional? -O/a seu/sua filho/a manifesta vontade de vir para o jardim de infância -O/a seu/sua filho/a frequenta o jardim de infância com regularidade? Ou só vem às vezes? Porquê? -Em casa o/a seu/sua filho/ costuma falar sobre o seu dia no jardim de infância? -Conversa com o/a seu/sua filho/a acerca do dia e das atividades que realizou no jardim de infância? Se sim, em que momentos? -O/a seu/sua filho/a relaciona -se bem com os/as colegas e os adultos? -Qual é a sua perspetiva sobre a integração de crianças de diferentes etnias e culturas num jardim de infância? -Considera que o/a seu/sua filho/a se sente bem e integrado/a? -O que é que o jardim de infância tem feito para auxiliar na integração dos diversos/as crianças? -O que poderia ser feito para melhorar a integração das crianças ciganas? E das não ciganas?
7.Opinião das famílias acerca do Jardim-de-Infância em estudo	-Compreender a opinião das famílias em relação ao funcionamento e organização do jardim de infância em estudo	-Qual é a sua opinião sobre a importância da frequência do jardim de infância? -Tem interesse em conhecer os trabalhos e atividades que o/a seu/sua filho/a desenvolve no jardim de infância?

		<p>-Qual a sua opinião sobre as brincadeiras e jogos que o/a seu/sua filho/a faz no jardim de infância?</p> <p>-Tem confiança em deixar o/a seu/sua filho/a no jardim de infância? Porquê?</p>
8.Relação Família-Jardim de Infância	-Entender os aspetos da relação estabelecida entre a família e o jardim de infância em estudo	<p>-Fala com a educadora e com as assistentes operacionais em relação ao/a seu/sua filho/a? -Com que frequência fala?</p> <p>-Quando falam, falam de quê?</p> <p>-Quando necessita de contactar, por algum motivo, a educadora ou com a assistente operacional como faz?</p> <p>-Costuma participar nas atividades escolares? De livre e espontânea vontade ou por obrigação/imposição?</p>
9.Representações em relação ao racismo e à xenofobia	-Compreender quais são as percepções que as crianças ciganas têm face às crianças não ciganas e vice-versa	<p>-Como acha que as crianças não ciganas veem as crianças? E como acha que as crianças ciganas veem as crianças não ciganas?</p> <p>-Considera que os pais, a educadora, as assistentes operacionais e os/as colegas dos/as seus/suas têm os conhecimentos necessários sobre a cultura da etnia cigana/cultura da sociedade maioritária?</p> <p>-Sente que há um tratamento diferenciado entre criança ciganas e não ciganas?</p> <p>-Os/as seus/suas filhos/as alguma vez se sentiram discriminados? Porque acha que isso aconteceu?</p>
10.Possíveis contributos da frequência da Educação Pré-Escolar na integração no 1.º CEB	-Identificar possíveis fatores que podem contribuir para a integração das crianças no 1.º CEB	<p>-Considera que a frequência da Educação Pré-Escolar é importante? Porquê?</p> <p>-Acha que as aprendizagens que o/a seu/sua filho/a realizou em contexto de Educação Pré-Escolar o auxiliarão na integração no 1.º CEB e no desenvolvimento das múltiplas aprendizagens aí pretendidas?</p> <p>-Considera que o facto de o/a seu/sua filho/a ter frequentado o jardim de infância o/a irá ajudar a gostar e a ter mais motivação para querer ir para o 1.º Ciclo do Ensino Básico?</p>
11.Crenças e expectativas em relação ao ensino	-Reconhecer as crenças e expectativas em relação à Educação Pré-Escolar	<p>-O que gostaria que o jardim de infância proporcionasse ao/a seu/sua filho/a?</p> <p>-Considera que a frequência da Educação Pré-Escolar ajudará o/a seu/sua filho/a a ser o que deseja ser no futuro?</p>

12. Questões finais e Agradecimentos	- Questionar as famílias no sentido de compreender se querem colocar mais alguma interrogação ou contar algo que considerem relevante - Agradecer a colaboração	- Foi muito importante tudo o que me contou, quer acrescentar mais alguma coisa, à nossa conversa? - Muito obrigada pela sua colaboração e disponibilidade.
--------------------------------------	--	--

Anexo 18 – Guião de entrevista à representante da Associação de Pais (Entrevista semiestruturada)

Guião de entrevista à representante da Associação de Pais (Entrevista semiestruturada)

Objetivos centrais:

- Conhecer os objetivos da Associação de Pais;
- Compreender os pressupostos do Projeto Educativo elaborado pela Associação de Pais.

Blocos Temáticos	Objetivos	Assunto/Questões
1.Contextualização da entrevista	-Legitimar a entrevista e motivar a entrevistada -Informar sobre os objetivos do trabalho -Garantir a confidencialidade da informação recolhida	-Agradecemos desde já a sua disponibilidade para a realização da entrevista e salientamos a extrema importância da sua colaboração para a prossecução do estudo. Esta entrevista destina-se à recolha de dados para a realização do nosso Relatório Final de Estágio, no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico. -Os dados recolhidos são confidenciais e destinam-se apenas a fins científicos. Solicitamos, assim, a sua autorização para a gravação áudio da entrevista, de modo a facilitar a recolha de dados. -Por último, acrescentamos que os resultados da investigação em curso serão disponibilizados para consulta futura dos/as participantes.
2.Caracterização sociodemográfica e profissional	-Caracterizar a entrevistada tendo em conta a idade, as suas habilitações, e experiência profissional	-Que idade tem? -Qual a sua formação académica? -Atualmente, qual é a sua profissão?
3.Fundamentos e objetivos da Associação de Pais	-Conhecer a origem, os fundamentos e objetivos da Associação de Pais	-Há quanto tempo e com que propósito foi fundada a Associação de Pais? -A Associação de Pais é composta por Encarregados de Educação ciganos e não ciganos? -A iniciativa para a fundação da Associação de Pais partiu de Encarregados de Educação ciganos e não ciganos? -Como caracterizaria, em geral, os pais/Encarregados de Educação ciganos, membros da Associação de Pais? São do sexo feminino ou masculino? Qual a relação com os educandos (mãe, pai, tio...), etc.? -Quais são os objetivos da Associação de Pais? -Em que moldes foi constituída a Associação de Pais?

-A Associação de Pais reúne com que regularidade?
 -Nessas reuniões quais são os temas principais de debate?
 -A educadora está presente nas reuniões? Se não, são lhe transmitidas as informações pertinentes?
 -Os Encarregados de Educação não pertencentes à Associação de Pais recorrem à mesma para a resolução de problemas?
 -Conhece as razões que levam alguns Encarregados de Educação a não pertencer à Associação de Pais?

4. Relação família-jardim de infância	família-jardim de infância	-Compreender a relação família-jardim de infância
---------------------------------------	----------------------------	---

-Considera que existem responsabilidades exclusivas dos Encarregados de Educação e responsabilidades exclusivas do jardim de infância? Ou um ponto de equilíbrio entre ambas as responsabilidades?
 -Descreva-nos a relação que se estabelece entre os Encarregados de Educação, em particular a Associação de pais, e a educadora?
 -Existe uma procura mútua entre a Associação de Pais e a educadora?
 -Quais são as principais dificuldades e obstáculos na relação entre a Associação de Pais e o jardim de infância?
 -Como caracteriza a relação entre os Encarregados de Educação, em particular a Associação de pais, e a Direção do Agrupamento?
 -Existe uma procura mútua entre a Associação de Pais e o Conselho Diretivo?
 -Na sua perspetiva como decorreu a adaptação das crianças ciganas ao jardim de infância? E a adaptação das crianças não ciganas?
 -A educadora solicitou a ajuda dos pais durante o processo de integração da criança?
 -Considera que os Encarregados de Educação devem ter uma participação ativa no processo de inclusão dos/as seus/suas filhos/as?
 -Que medidas educativas direcionadas para a inclusão em contexto de Educação Pré-Escolar estão a ser implementadas no jardim de infância em estudo?
 -Quais são os dispositivos pedagógicos que estão a ser mobilizados para a inclusão das crianças no jardim de infância em estudo?
 -Na sua opinião, quais os principais fatores que têm potenciado a inclusão das crianças no jardim de infância?

5. O Projeto Piloto de Inovação Pedagógica	de	-Compreender os pressupostos do Projeto Piloto de Inovação
--	----	--

-O Projeto Piloto de Inovação Pedagógica foi elaborado por elementos ciganos e não ciganos pertencentes à Associação de Pais?
 -A Associação de Pais contou com a ajuda e participação da educadora?

Pedagógica elaborado pela Associação de Pais	pela	<p>-Quais foram as principais preocupações da Associação de Pais ao nível da construção do Projeto Piloto de Inovação Pedagógica?</p> <p>-Pode-nos descrever, em termos gerais, o Projeto Educativo do Agrupamento de Escolas?</p> <p>-Considera que o Projeto Educativo contempla uma abordagem à educação inter/multicultural? Em que medida?</p> <p>-O que entende por educação inter/multicultural?</p> <p>-O que levou a Associação de Pais a propor a elaboração de um Projeto Piloto de Inovação Pedagógica?</p> <p>-Na sua opinião, quais forma os mecanismos ou as estratégias que possibilitaram a abertura do Agrupamento de Escolas a esta proposta?</p> <p>-Considera que o Projeto Piloto de Inovação Pedagógica, elaborado pela Associação de Pais, encontra-se em concordância com o Projeto Educativo do Agrupamento de Escolas?</p> <p>-Em que medida é que o Projeto Piloto de Inovação Pedagógica, elaborado pela Associação de Pais, promoveu a integração e o desenvolvimento de competências das crianças?</p> <p>-Na sua opinião, o Projeto Piloto de Inovação Pedagógica deve ser uma referência ao nível da integração de crianças ciganas e não ciganas, em simultâneo?</p> <p>-A Associação de Pais sentiu dificuldades na construção do Projeto Educativo? Se sim, quais foram?</p> <p>-O que é que a Associação de Pais ambiciona para um futuro próximo? Tem novas ideias e estratégias?</p>
5. Questões finais e Agradecimentos	e	<p>-Questionar a representante da Associação de Pais no sentido de compreender se pretende colocar alguma questão</p> <p>-Agradecer a colaboração e disponibilidade</p> <p>-Para além das questões colocadas, gostaria de dar mais alguma informação ou contributo, que possa fornecer alguma informação complementar acerca da problemática em estudo?</p> <p>-Muito obrigada pela colaboração e disponibilidade.</p>

Anexo 19 – Pedido de autorização ao Diretor do Agrupamento de Escolas

Exmo. Sr. Diretor, do Agrupamento de Escolas [REDACTED]

Professor Dr. [REDACTED],

Assunto: Pedido de autorização de recolha de dados para fins de investigação

Os nossos nomes são Carolina Alexandra Andrade dos Santos e Mariana Baptista Domingos, Licenciadas em Educação Básica, e encontramos-nos a frequentar o 2.º ano do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, na Escola Superior de Educação integrada no Instituto Politécnico de Viseu.

Estamos a realizar um estudo de caso sob a orientação científica dos professores Ana Paula Cardoso e João Rocha que tem em vista compreender o trabalho que tem vindo a ser desenvolvido no âmbito da inclusão de crianças no Jardim de Infância e na Escola do 1.º CEB [REDACTED], maioritariamente frequentado/a por crianças de etnia cigana.

Para a concretização da presente investigação pretendemos aceder a diversos intervenientes da comunidade escolar, por meio de entrevistas semiestruturadas, bem como realizar uma breve pesquisa documental e observação em contexto. Salientamos que os dados recolhidos são estritamente confidenciais e destinam-se apenas a fins académicos.

Neste sentido, vimos solicitar a V. Exa autorização para a realização da recolha de dados através de entrevistas aos diversos intervenientes da comunidade escolar, de pesquisa documental e observação em contexto.

Agradecemos desde já a disponibilidade e a atenção dispensadas,

Pedem deferimento,

Viseu, 6 de outubro de 2020

Mariana Domingos