



**INSTITUTO POLITÉCNICO DE LISBOA**  
**ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE LISBOA**

**A inclusão das várias culturas das crianças no Jardim  
de Infância**

**Relatório da Prática Profissional Supervisionada**

**Mestrado em Educação Pré-Escolar**

**Débora da Costa Silva**

**Julho 2014**



**INSTITUTO POLITÉCNICO DE LISBOA**  
**ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE LISBOA**

**A inclusão das várias culturas das crianças no Jardim  
de Infância**

**Relatório da Prática Profissional Supervisionada**

**Mestrado em Educação Pré-Escolar**

**Sob orientação da Professora Manuela Rosa**

**Débora da Costa Silva**

**Julho 2014**

“Toda a criança seja de que raça for, seja negra, branca, vermelha, amarela. Seja rapariga ou rapaz. Fale que língua falar, acredite no que acreditar, pense o que pensar, tenha nascido seja onde for, ela tem direito.”

(Matilde Rosa Araújo, 1997)

## Agradecimentos

Chegar ao fim não é uma tarefa fácil...Implica muitos desafios. No entanto, e por mais que um trabalho represente reflexão e esforço pessoal, não existem caminhos percorridos na solidão, isto porque existe sempre alguém que nos apoia e nos acompanha mesmo sem o sabermos.

Este é, sem dúvida, o momento certo de a todos agradecer, apesar de palavras não chegarem para expressar tamanha gratidão a todos.

Primeiramente, quero expressar um muito obrigado a todos os professores que me acompanharam neste ano de Mestrado, principalmente à minha orientadora institucional, a Professora Manuela Rosa, pela sua orientação científica, apoio permanente, disponibilidade e pelos sábios conselhos.

- Agradeço a ambas as orientadoras cooperantes, tanto no contexto de creche como no contexto de jardim-de-infância, pelo apoio e orientação excelentes;

- Agradeço também aos meus amigos que mil e uma vezes me perguntaram: “*Então, como vai o teu relatório?*” Eles sabem quem são;

- À minha Pereira, pela ideia genial que me deu, mas que afinal eu já tinha posto em prática antes ( afinal o que conta é a intenção amiga!);

- À Jéssica por todos os dias em que me ligou a dizer: “*Horas de acordar, tens um relatório para fazer!*”;

- À Ju, que teve um contributo grande para que este relatório fosse concretizado, apesar dos incidentes posteriores;

### **E finalmente tenho três obrigados especiais:**

- Ao meu Pereira, pelas horas que perdia ao telefone comigo, a tentar dar ideias, sugestões e que sempre me deu forças para que eu fizesse aquilo que realmente queria, deixando assim de lado os caminhos mais fáceis;

- À Arminda Tomaz, que sempre me apoiou e incentivou a lutar por mais, e que um dia me disse: “*Princesa, esta noite o seu sono vai durar mais. A tranquilidade vai voltar a essa cabecita. Parabéns, o que parecia distante está ao alcance de uma mão. agarre-o com força (O mestrado ), claro !!*” E já está, estou quase a terminar!

- E aos meus pais, pela paciência que tiveram comigo ao longo da realização do relatório, em que me perguntavam pelo relatório e a única coisa que ouviam era o silencio. Agradeço pelos incentivos que sempre me deram.

## **Resumo**

Com o presente relatório, que tem como tema: “*A inclusão das diferentes culturas das crianças no Jardim de infância*”, pretende-se ilustrar, analisar, fundamentar e avaliar, sempre de forma reflexiva, a intervenção realizada ao longo da prática profissional supervisionada, em ambos os contextos. Relativamente ao contexto de creche, a minha prática profissional supervisionada teve início a 6 de Janeiro de 2014, tendo terminado no dia 31 do mesmo mês. Já no contexto de jardim de infância, iniciei a minha prática a 17 de Fevereiro de 2014, tendo terminado no dia 23 de Maio do mesmo ano.

No que diz respeito à organização deste mesmo Relatório, podemos encontrá-lo dividido em três capítulos: no primeiro capítulo, podemos encontrar uma caracterização relativa aos contextos socioeducativos; no segundo capítulo será realizada uma reflexão relativamente às intenções para a intervenção. Irá ser também feita uma análise relativamente à problemática da diversidade cultural no jardim de infância, bem como as consequências dessa interação de culturas. Será ainda realizada uma reflexão sobre os desafios que se colocam aos educadores e quais as estratégias que estes podem ou estão a utilizar em relação às suas práticas educativas.

Por fim, no terceiro e último capítulo serão realizadas as considerações finais.

Relativamente à metodologia usada, foi a qualitativa. Desta forma, entrevistas, inquéritos, conversas informais e observação participante (Serrano, 2004), foram os instrumentos utilizados e que considerei que melhor poderiam dar resposta à problemática anteriormente mencionada.

**Palavras-chave:** Inclusão, Educação, Cultura, Religião, Relação Família-Escola.

## **Abstract**

In the present report teemed: "The inclusion of children of different cultures in kinder garden" it aims to illustrate, analyze, justify and evaluate, always with the reflexive aspect in mind, the intervention conducted up professional practice supervised in both contexts. Regarding the day care center, my supervised professional practice started on 6th January 2014 and ended 31 January. In the context of kinder garden I began my practice on 17th February 2014 and concluded on 23rd May 2014.

With regard to the organization of this report, it is divided into three chapters: in the first chapter, we find a characterization on socio-educational contexts; in the second chapter a reflective analysis of the intentions for intervention is performed. It will also analyze the complexity of the development of this problem. Finally, the third chapter will make the final considerations.

With this work, a reflection on the problem of cultural diversity in kindergarten will be held as well as the consequences of this interaction of cultures.

The challenges faced by educators and teachers will also be shown for reflection. It will be shown which strategies can or are used with respect to their educational practices.

The methodology used was qualitative. Thus, interviews, surveys, informal conversations and participant observation (Serrano, 2004), were the instruments used and considered that they could better respond to the problems mentioned above.

**Keywords:** Inclusion, education, culture, religion, family-school relation.

## **Léxico de Siglas**

**ATL** – Atividades de tempos livres

**CAF** – Componente de Apoio à Família

**JI** – Jardim de infância

**OCEPE** – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar;

**PPS**- Prática Profissional Supervisionada

**PTT** – Plano de trabalho de turma

**NEE** – Necessidades Educativas Especiais

## Índice

Agradecimentos .....	ii
Resumo .....	iii
Abstract.....	iv
Keywords: Inclusion, education, culture, religion, family-school relation. ....	iv
Léxico de Siglas.....	v
Índice .....	vi
Introdução.....	1
<b>Caracterização Reflexiva do Contexto Socioeducativo Creche e Jardim de</b>	
<b>Infância</b> .....	4
1. Caracterização.....	4
1.1. Meio onde estão inseridas as instituições.....	4
1.2. Contexto socioeducativo.....	4
1.3. Equipa educativa.....	6
1.4. Famílias das crianças .....	7
1.5. Grupo de crianças .....	8
1.6. Análise reflexiva sobre as intenções educativas, as finalidades	
educativas, os princípios orientadores, os espaços físicos e materiais e a rotina	
diária.....	10
<b>Análise Reflexiva da Intervenção</b> .....	12
1. Identificação e fundamentação das intenções para a ação	
pedagógica.....	13
2. Identificação da problemática.....	15
2.1. Atualidade e importância do tema.....	17
2.2. Definição de conceitos.....	18
2.3. Uma escola para todos.....	25
2.4. Somos diferentes, ele é castanho e eu sou branco.....	28
2.5. Papel do educador: “Nós somos crianças e as crianças gostam de	
escolher...”.....	31
2.6. Gestão Curricular flexível, inclusão possível.....	34
2.7. As Orientações Curriculares para a educação pré-escolar.....	38
<b>Considerações finais</b> .....	41
<b>Referencias Bibliográficas:</b> .....	47
<b>Anexos</b> .....	53



## **Índice de anexos**

Anexo I – Autorização para fotografias.....	54
Anexo II – Notas de campo.....	55
Anexo III – Planta da Sala de Creche.....	59
Anexo IV – Planta da sala de Jardim de infância.....	60
Anexo V – Relatório do Projeto Curricular Integrado, Portefólio da Prática Profissional Supervisionada em Creche, Portefólio da Prática Profissional Supervisionada em Jardim de infância .....	61
Anexo VI – Questionário para as educadoras.....	62
Anexo VII – Questionário para os pais.....	65
Anexo VIII – Questionário a um Imam Muçulmano.....	67
Anexo IX – Questionário a um ancião Testemunha de Jeová.....	70
Anexo X – Questionário a um ateu .....	74

## **Índice de Figuras**

Gráfico 1.....	32
----------------	----

## Introdução

*“[...] os educadores pensem com responsabilidade e qualidade nas experiências presentes que proporcionam às crianças, pois estas são determinantes para a formação dessas crianças, adultos de amanhã”.*  
(Craveiro & Ferreira, 2007, p.17).

O Mestrado em Educação Pré-Escolar da Escola Superior de Educação de Lisboa, tem como grande objetivo proporcionar aos seus alunos o desenvolvimento de uma prática profissional supervisionada, tanto em contexto de creche (0-3 anos) como de jardim de infância (3-6 anos). Esta prática é constante e permanentemente acompanhada por um processo reflexivo, que por consequência faz com que o que foi anteriormente aprendido, agora faça sentido e seja posto em prática de forma a fundamentar e orientar a prática educativa do aluno e da aluna.

Assim, com o presente relatório, pretende-se ilustrar, sempre de forma reflexiva, a intervenção realizada ao longo da prática profissional supervisionada, em ambos os contextos. Relativamente ao contexto de creche, a minha prática profissional supervisionada teve início a 6 de Janeiro de 2014, tendo terminado no dia 31 do mesmo mês. Já no contexto de jardim de infância, iniciei a minha prática a 17 de Fevereiro de 2014, tendo terminado no dia 23 de Maio do mesmo ano.

No que diz respeito à organização deste mesmo relatório, podemos encontrá-lo dividido em três capítulos: no primeiro capítulo, podemos encontrar uma caracterização reflexiva relativa aos contextos socioeducativos; no segundo capítulo será realizada uma análise reflexiva de toda a intervenção concretizada nesses mesmos contextos e no terceiro e último capítulo serão realizadas as considerações finais.

No primeiro capítulo, a caracterização reflexiva dos contextos socioeducativos, será elaborada a caracterização que permite a ação, sendo mais específica: a caracterização dos próprios contextos, das equipas educativas, dos grupos de crianças e das suas famílias bem como uma análise reflexiva sobre as intenções e finalidades educativas, os espaços físicos, as salas de atividades, materiais e as rotinas diárias.

No segundo capítulo, a análise reflexiva da intervenção, serão enunciadas as intenções para a acção, sendo também devidamente fundamentadas. Posteriormente é apresentada a problemática na qual este Relatório se baseia.

Relativamente às intenções para a ação, será apresentada uma análise reflexiva sobre as mesmas relativamente a ambos os contextos, sendo estas relacionadas com os dados da caracterização mencionada anteriormente.

No que diz respeito à identificação da problemática, explanarei a problemática que surgiu durante a minha Prática Profissional Supervisionada. Desta forma, e ao longo da minha prática pedagógica, pensei inicialmente abordar a questão da linguagem, uma vez que fiquei bastante intrigada com questões como: Será que serei capaz de identificar problemas na linguagem de determinada criança? O que posso fazer para estimular a aquisição significativa de vocabulário? Como trabalhar com as famílias nesse sentido?

No entanto, mais tarde, e já a realizar a minha prática profissional supervisionada em jardim de infância, começaram a surgir algumas questões latentes que me intrigaram bastante e foi nessa altura que percebi que era urgente para mim abordar questões relativas à cultura. Sendo mais precisa, levantei questões como: o que devo fazer quando existem famílias, e por sua vez crianças, com diferentes crenças religiosas? O que se impõe mais? Os ideais da escola ou as crenças que as famílias tem? Como gerir as atividades de forma a que as crianças não se sintam postas de parte ou excluídas? Como lidar com as famílias relativamente a atividades que possam ir contra crenças, hábitos ou formas de viver das crianças? Que estratégias utilizar para que a minha prática seja verdadeiramente significativa para a criança, independentemente da sua religião, género, etnia, cultura, classe social e situação específica do seu desenvolvimento?

Uma vez que a minha prática profissional supervisionada no contexto de jardim de infância, se realizou numa sala onde o grupo de crianças era composto por algumas crianças com pais oriundos de diferentes países, pertencentes a diferentes classes sociais, hábitos, costumes e religiões<sup>1</sup>, percebeu-se que seria pertinente optar pela escolha deste tema para o desenvolver deste Relatório.

Desta forma, comecei por refletir, uma vez que poderia a título pessoal, pesquisar e saber mais relativamente à linguagem, escolhendo agora abordar um assunto que me inquietou bastante e onde me pareciam não existir respostas. Penso que este seja um tema muito importante na sociedade em que vivemos, uma vez que, como educadores numa sociedade global com tanta diversidade cultural, iremos encontrar

---

<sup>1</sup> Como se poderá observar mais à frente, na caracterização do grupo de crianças e das famílias.

cada vez mais diversidade entre as crianças nas salas, seja qual for o contexto social onde se desenvolva a nossa prática, e portanto, a Escola deverá sempre ser para todos, onde as crianças tenham os mesmos direitos.

No terceiro e último capítulo, será apresentada uma reflexão relativamente à minha intervenção e ao seu impacto, tanto na ótica da criança como na ótica do educador.

Ao longo de toda a minha Prática Profissional Supervisionada e deste relatório os procedimentos éticos utilizados tiveram sempre como base o respeito pelas crianças. Desta forma, procurei sempre respeitá-las independentemente da “sua religião, género, etnia, cultura, estrato social e situação específica do seu desenvolvimento, numa perspectiva de inclusão e de igualdade de oportunidades” (APEI, 2011).

De forma a respeitar cada criança, bem como às suas famílias, foi minha preocupação manter sempre a confidencialidade dos nomes das respetivas instituições onde decorreu a PPS, sendo também protegido o anonimato de cada uma das crianças. Assim sendo, os seus nomes próprios não serão referidos neste relatório, estando apenas identificados através das suas iniciais (uma ou duas letras). No que diz respeito às fotografias apresentadas, as caras das crianças serão ocultadas, sendo que todas foram tiradas com o consentimento da criança e da sua família, sendo que cada foi elaborada uma autorização com este fim específico<sup>2</sup>.

Ainda relativamente à minha relação com as famílias, procurei sempre “Promover a participação e acolher os contributos das famílias, aceitando-as como parceiras na acção educativa” (*idem*), mantendo assim o sigilo no que diz respeito a informações cedidas pelas mesmas. Ao longo da minha prática todo o trabalho desenvolvido foi também partilhado através de instrumentos construídos pelas crianças (por exemplo, em creche foi elaborado um livro com as lengalengas, histórias e músicas trabalhadas, uma vez que me propus a trabalhar a linguagem; no jardim de infância foi organizada uma comunicação às famílias como forma de dar a conhecer o que tinha sido realizado).

Por último, e não menos importante, considerei também essencial agir de forma respeitosa, colaborando sempre com a equipa educativa, agindo sempre tendo em conta o bem-estar das crianças.

---

<sup>2</sup> Para ver o modelo da carta da autorização de fotografias, consultar anexo I

# **Caracterização Reflexiva do Contexto Socioeducativo**

## **Creche e Jardim de Infância**

*“Não existem nem situações livres de contexto nem competências descontextualizadas”.*

*(Rogoff, 1993, p. 53).*

### **1. Caracterização**

Embora, por vezes, através do meio surjam algumas mudanças, a influência do mesmo reveste-se sempre de um caráter subjetivo, uma vez que cada indivíduo pertencente a determinada sociedade, direta ou indiretamente, o constrói, o experimenta, o vivencia e o percebe (Bronfenbrenner, 1987).

Desta forma, neste capítulo trata-se do conhecimento dos contextos socioeducativos, através da caracterização do meio, das equipas educativas, dos grupos de crianças e ainda das suas famílias.

Apresenta-se ainda a análise reflexiva sobre as intenções educativas, as finalidades educativas, os princípios orientadores, os espaços físicos, as salas de atividades, os materiais e as rotinas diárias.

#### **1.1. Meio onde estão inseridas as instituições**

Tomás (2008) afirma que “há uma influência mútua entre os contextos e as crianças” (p. 391). Desta forma, é fulcral ter em conta as características específicas do meio e da instituição na qual decorre a prática

A instituição onde realizei a minha Prática Profissional Supervisionada em contexto de creche localiza-se no concelho de Lisboa numa das maiores freguesias desse mesmo concelho. Abriga um elevado número de instituições e organizações – estatais e privadas, desde escolas a associações culturais e recreativas. Estas instituições estão relacionadas com as terras de origem da antiga população que trabalhava na “cintura industrial”. A instituição localiza-se numa área que se caracteriza por vagas de realojamento o que se traduz numa zona de residência de famílias sócio-económico-culturalmente desfavorecidas.

Nas imediações da Creche existem pequenos cafés, muitas vezes pertencentes a familiares das crianças e existe também um jardim público, onde as educadoras, dependendo do tempo meteorológico, levam as crianças de forma a que estas tenham

um contacto pleno com a natureza e com o meio. Segundo dados recolhidos a partir de uma conversa informal com uma das educadoras da instituição, as crianças de Creche

*“por vezes vão passear ao jardim, podendo assim explorar o espaço livremente, sempre com supervisão claro”* – Orientadora Cooperante (nota de campo, 16 de Janeiro de 2014).

Relativamente ao contexto de jardim de infância, a instituição onde realizei a minha Prática Profissional Supervisionada localiza-se no concelho de Lisboa.

A escola que está a ser caracterizada, localiza-se numa zona urbana envelhecida, embora rodeada por algumas zonas de construção recente. Esta recebe crianças oriundas de diferentes bairros da freguesia<sup>3</sup>.

## **1.2. Contexto socioeducativo**

A instituição onde realizei a minha Prática Profissional Supervisionada em contexto de creche foi inaugurada em 1974.

O estabelecimento em causa, pertence à Santa Casa da Misericórdia de Lisboa. Assim sendo, este apresenta uma missão que é muito conhecida e que se rege por uma vida em democracia, em que muitas das soluções para os problemas podem resultar da mobilização da sociedade civil, os valores da solidariedade, fraternidade, entreaajuda, cooperação, amizade, entre outros.

Relativamente às salas existentes na instituição, pode-se contar com três salas de creche e duas salas de jardim de infância.

A instituição onde realizei a minha Prática Profissional Supervisionada em contexto de Jardim de infância pertence à rede pública, sendo assim tutelada pelo Ministério da Educação e financiada pelo mesmo e pela Câmara Municipal de Lisboa.

Esta instituição reúne três diferentes valências: pré-escolar, 1º ciclo do ensino básico e ATL/CAF.

A escola corresponde a um edifício que foi construído em 1956, sendo composto por dois blocos germinados, que se separam por uma cantina.

A escola enquadra-se num espaço aberto, que atualmente está reduzido devido à construção de uma residência universitária e à ampliação da rede viária.

---

<sup>3</sup> Consultar as páginas 7-9 do Portefólio de Jardim de Infância para analisar a caracterização do contexto mais pormenorizadamente.

O facto de conhecer os contextos socioeducativos mais profundamente, permitiu-me adequar, sempre que necessário, a minha prática visto que muitas vezes determinados comportamentos das crianças, não passam de reproduções do que as crianças vivem fora da escola.

### **1.3. Equipa educativa**

As crianças sentem-se seguras quando estão rodeadas de adultos facilitadores, que transmitam carinho, afeto e segurança. Assim, é importante que exista uma boa equipa educativa.

Na instituição correspondente ao contexto de creche, a equipa educativa da sala dos 2/3 anos é composta por uma educadora, uma auxiliar de educação e uma auxiliar de serviços gerais.

O horário da equipa é rotativo (08h00 - 16h00; 09h00 – 17h00; 10h00 - 18h00). Entre os membros da equipa existe uma clara cooperação e partilha. Existe também abertura suficiente para partilhar opiniões, mesmo que diferentes. As crianças respeitam e gostam de forma igual dos três elementos, o que só demonstra a cooperação entre as mesmas. Considero que estes momentos sejam muito importantes uma vez que para que a equipa possa ser bem sucedida, é vital que existam relações de apoio entre os membros da mesma através de comunicação aberta e respeito mútuo.

Relativamente ao contexto de Jardim de infância, a equipa educativa da sala é composta por uma Educadora e uma auxiliar de educação, sendo que se conta sempre com o apoio de uma educadora durante o período do CAF (08.00h até as 09.00h e no período da tarde, desde as 15.30h até às 19h).

O horário da educadora é das 9h às 15.30h, sendo o da auxiliar das 09.30h às 18.30h.

Existe uma clara cooperação entre os membros da equipa educativa, sendo que se deve salientar a partilha que existe entre os membros das duas salas existentes.

No entanto e conforme defendem Brickman e Taylor (1991) “...não é fácil criar uma boa equipa. Conjugam personalidades distintas para reforçar um programa educativo pode constituir um desafio.” (p.189)

### **1.4. Famílias das crianças**

A família exerce influência no desempenho e no desenvolvimento na vida da criança desde o seu nascimento.

Conforme Hohmann e Weikart (2009),

Desde o dia em que nascem, as crianças vivem numa família que dá forma às suas crenças, atitudes e acções. Ao tentar compreender e respeitar a família de cada uma delas, vamos encorajá-las a verem-se, a si próprias e aos outros, como sendo pessoas de valor e membros participantes da sociedade (p.99).

Assim sendo, é essencial que, como responsáveis por uma sala, se esteja atento e se conheça as respetivas famílias, para que dessa forma se possa realizar um trabalho contínuo entre estes dois espaços educativos onde vivem as crianças.

Desta forma, referindo-me às famílias das crianças pertencentes à sala dos 2/3 anos, as mesmas diferem relativamente à escolaridade, à situação profissional e ao agregado familiar.

Relativamente à escolaridade dos pais das crianças, duas das famílias tem o 4º ano de escolaridade, sendo que as restantes não ultrapassam o 9º ano de escolaridade.

No que diz respeito à situação profissional dos mesmos, mais de metade do grupo encontra-se desempregado.

De forma maioritária, a tipologia do agregado familiar é casal com filhos. No entanto, cinco das famílias são monoparentais femininas e a maioria das famílias possui rede familiar de apoio.

Segundo o Plano de Trabalho de Turma, as famílias das crianças do contexto de Jardim de infância, são, maioritariamente, atentas e preocupadas com o desenvolvimento dos filhos e manifestam interesse relativamente ao que se faz na instituição.

Ainda com base no mesmo documento, e relativamente ao nível socioeconómico, este caracteriza-se como sendo médio/baixo.

Não podendo precisar numericamente, as origens das famílias passam por países como Guiné, Cabo Verde, Angola, Brasil, Paquistão e Portugal<sup>4</sup>. Fator este que se traduz em diferentes culturas, hábitos e formas de vida.

O facto de elaborar esta caracterização, foi bastante esclarecedor para mim porque pude perceber alguns dos “traços estruturantes dos...contextos familiares” (Ferreira, 2004, p.66). Assim, ao longo da minha PPS pude compreender algumas das interações que as crianças estabeleciam, tanto com o adulto como com os pares, considerando que cada criança trás consigo um “stock de conhecimentos”.

---

<sup>4</sup> Informações obtidas segundo o PTT. No entanto, ao reformular esta caracterização, já não tive acesso ao documento.



## 1.5. Grupo de crianças<sup>5</sup>

O grupo de crianças pelo qual estive responsável em contexto de creche é composto por um grupo heterogéneo de dezasseis crianças. Destas, oito são do género feminino e oito do género masculino.

As idades do grupo de crianças estão compreendidas entre os 20 meses e os 36 meses. Apenas uma das crianças tem três anos de idade, sendo que outra tem um ano. Os restantes elementos dos grupo têm dois anos.

Durante o período em que realizei a PPS na creche ainda não tinham sido diagnosticados crianças com NEE, no entanto havia crianças que apresentavam comportamentos preocupantes.

Existe uma criança que em contexto institucional não fala. Além disso, existem três crianças que não pronunciam correctamente as palavras, sendo que umas delas diz apenas metades de palavras.

Todas as crianças estão pela primeira vez a frequentar um estabelecimento de ensino na sua totalidade, o que justifica algumas adaptações difíceis ainda não concretizadas. Apesar disso, demonstram já muita autonomia no que diz respeito à arrumação da sala, na hora da higiene e na hora da refeição.

Este grupo, no geral, demonstra bastante interesse por música. Interessam-se também por histórias e por livros. Uma das atividades mais concorrida é a construção com legos. Começam também a despertar para o faz de conta, sendo que este se nota maioritariamente na casa.

“- Beba (Débora), queues café? (queres café?)

- Não, prefiro um copo de chá.

- ‘tá bem. Qué mais? (Queres mais?)

-Sim, quero mais um copo.”

(Nota de campo de dia 7 de Janeiro de 2014)

“Hoje, três crianças vieram ter comigo e pediram-me para tirarmos fotografias...estas seriam tiradas com um telemóvel. O telemóvel é uma peça de dominó. “

(Nota de campo de dia 9 de Janeiro de 2014)

O grupo de Jardim de infância pelo qual fiquei responsável, é heterogéneo, sendo composto por vinte e duas crianças com idades compreendidas entre os três e os

---

<sup>5</sup> Consultar as páginas 11-15 do Portefólio da PPS de creche e as páginas 11-15 do Portefólio da PPS de jardim de infância para analisar pormenorizadamente a caracterização do grupo de crianças em creche e em jardim de infância, sucessivamente.

cinco anos. Relativamente ao género, identificam-se doze crianças do género feminino e dez do género masculino.

De todo o grupo, apenas uma criança vêm de casa, não tendo frequentado nenhum estabelecimento de ensino anteriormente.

No que diz respeito a necessidades educativas especiais, existe uma criança que já está sinalizada desde o ano letivo anterior e existem também seis crianças com necessidade de terapia da fala.

Ao longo da PPS pude também verificar que o grupo era composto por crianças, que juntamente com as suas famílias tinham diversas crenças religiosas, existindo assim duas crianças Muçulmanas e uma criança Testemunha de Jeová, o que, no meu dia a dia, por vezes, se traduzia num desafio por ter que adaptar a minha prática. É também neste sentido que surge a problemática a ser estudada presentemente.

Este grupo demonstra ter bastante autonomia relativamente aos momentos de higiene, mas no que diz respeito às rotinas dentro da sala, é necessária a ajuda de um adulto, no entanto, na sua maioria, são interessados, participativos e colaboradores.

“Hoje, antes da hora do almoço, pedi ao grupo que começasse a arrumar a sala. Começaram a fazê-lo embora com alguma lentidão. No entanto, tive que dar algum apoio nas áreas da construção e da casinha. Começo a aperceber-me de que estas são áreas nas quais as crianças pedem sempre auxílio. Como poderei resolver este aspeto? (Nota de campo de 17 de Janeiro de 2014)

Quanto aos interesses das crianças, revelam bastante interesse na área da casa, nos jogos de mesa e na área das construções.

“Hoje assumi a responsabilidade total pelo grupo. Senti algum nervosismo. Quando chegou a altura das crianças escolherem para que área queriam ir, no período da tarde, algumas começaram a escolher áreas onde já estinham estado de manhã. A educadora disse-me que por vezes temos que ser nós a orientá-las porque escolhem muitas vezes a cazinha e a área das construções. A partir de agora, terei que ficar mais atenta”( Nota de campo de 7 de Janeiro de 2014)

As crianças mais velhas, revelam ainda interesse pela área da escrita e da biblioteca. No geral, como grupo, revelam ainda grandes interesses para atividades relacionadas com histórias e a área da música. Existe, no entanto, bastantes dificuldades em ouvir o outro e na tomada de vez.

“Hoje criei uma estratégia para que as crianças não começassem a falar ao mesmo tempo. Uma vez que as crianças muitas vezes não conseguem respeitar a vez para falarem, criei um pequeno boneco. Assim, só pode falar a criança que tiver o boneco na mão. Correu bastante bem” (Nota de campo de 24 de Fevereiro)

## **1.6. Análise reflexiva sobre as intenções educativas, as finalidades educativas, os princípios orientadores, os espaços físicos e materiais e a rotina diária**

O modelo adotado tanto pela educadora cooperante do contexto de creche como pela educadora cooperante do contexto de jardim de infância é o “High-scope”. Este privilegia a aprendizagem pela ação, onde cada criança é a construtora do seu próprio conhecimento, são os seus interesses e necessidades.

Segundo o Projeto educativo da sala de creche, é preocupação da educadora criar um clima de confiança, na forma como interage com as crianças. Ainda segundo o mesmo documento, percebi que a educadora dá uma maior prioridade às relações, adaptações, à autonomia e à relação escola-família.

“Débora, por vezes podes pensar que não se faz nada em creche, mas a questão é que eu preocupo-me muito com as relações que se estabelecem com cada criança. Como vêm todos de casa é muito importante que se sintam seguros e confiantes e por isso eu priorizo as boas relações” (Orientadora Cooperante, nota de campo de 20 de Dezembro de 2013)

A educadora defende também que na creche o currículo é individualizado, ou seja: a criança pode escolher realizar a atividade ou não aceitar.

“Hoje planifiquei uma actividade que consistia na ilustração de uma canção. Assim as crianças tiveram que pintar o sol. No entanto, disponibilizamos várias cores para essa mesma tarefa. Mostrámos-lhes o sol em livro e fomos à rua procurar o sol. No entanto, quando chegou a hora de pintar, algumas crianças disseram que o sol era azul e quiseram pintá-lo dessa cor. Perguntei se tinham a certeza ao que uma delas me respondeu: Eu «pocho fajer» como eu quero «chim»? Assenti com a cabeça.” (Nota de campo, 10 de Janeiro de 2014).

No contexto de Jardim de infância, e segundo o Plano de Trabalho de Turma, são principais intenções da educadora cooperante com a qual pude contar durante a minha prática profissional supervisionada, as seguintes:

- Promover uma vivência partilhada de valores como responsabilidade, justiça, verdade, amizade, o bem comum, a democracia, a solidariedade e a interioridade, proporcionando assim a compreensão de si próprio e do outro, a interacção com o outro e com o meio social e cultural, a valorização de cada criança;
- Estimular competências/capacidades para que a criança se conheça, pense, coopere, argumente, seja independente, participe, partilhe, decida, critique, agradeça, se responsabilize e respeite.

Relativamente aos **espaços e materiais**<sup>6</sup>, ambas as salas têm um espaço bastante iluminado, com luz natural<sup>7/8</sup>. Este fator é importante porque dá mais conforto para as tarefas visuais realçando as cores e a aparência dos objetos.

No que diz respeito ao mobiliário, este é adequado às idades das crianças sendo simples e estando aos seus níveis. Desta forma, as crianças poderão escolher os materiais que querem usar, sem ter que pedir auxílio do adulto. Assim sendo, este aspeto promove a independência e por consequência a auto-estima da criança.

Assim, as salas integram diversas áreas: área das construções, área da casa, área da expressão plástica, área dos livros e a área dos jogos.

No contexto de creche cada sala tem o seu espaço exterior que foi construído a pensar em proporcionar experiências sensoriais. No contexto de jardim de infância existe um espaço exterior comum às duas salas desse mesmo contexto, bem como para o 1º e 2º ano, sendo utilizado em horários diferentes.

Para Hohmann e Weikart (2009) “O tempo no exterior permite às crianças brincarem juntas, inventarem os seus próprios jogos e regras e familiarizarem-se com os ambientes naturais” (p.231).

**As rotinas**<sup>9</sup> revelam-se momentos importantes uma vez que permitem à criança a previsão do que se segue, transmitindo-lhe segurança.

“Esta semana algumas rotinas foram alteradas, bem como o local dos materiais. Foi a semana aberta das profissões. A disposição da sala foi mudada, recebemos pais e profissionais que foram explicar as suas profissões às crianças. Desta forma, as crianças ficaram um pouco baralhadas relativamente à localização dos materiais e relativamente à hora de almoço. Foi engraçado presenciar estes momentos, uma vez que pude perceber a importância das rotinas”. (*Nota de campo de 15 de Maio de 2014*)

Assim sendo, em ambos os contextos, os horários e as rotinas são suficientemente repetitivos embora flexíveis, para permitir que as crianças explorem e ganhem confiança nas suas competências em desenvolvimento. Estes tempos devem permitir que se estabeleçam diferentes relações, como a relação criança-criança, criança-adulto; pequeno grupo, grande grupo ou até mesmo sozinha.

---

<sup>6</sup> Consultar as páginas 16-19 do Portefólio da PPS de creche e as páginas 18-22 do Portefólio da PPS de jardim de infância para analisar pormenorizadamente uma descrição relativa aos materiais e espaços do contexto de creche e jardim-de-infância, sucessivamente.

<sup>7</sup> Consultar anexo III para observar a planta da sala de creche.

<sup>8</sup> Consultar anexo IV para observar a planta da sala de Jardim de infância.

<sup>9</sup> Consultar página 19-22 do Portefólio da PPS de creche e a página .22-24 do portefólio da PPS de JI, para observar mais detalhes das rotinas.

## **Análise Reflexiva da Intervenção**

*“A observação constitui, deste modo, a base do planeamento e da avaliação, servindo de suporte à intencionalidade do processo educativo”. (Silva et al., 1997, p. 25)*

É importante que as crianças sejam o foco do olhar atento do Educador e por isso é relevante observar e escutar aquilo que as crianças dizem e demonstram. Segundo as Orientações Curriculares para a Educação de Infância (1997),

observar cada criança e o grupo para conhecer as suas capacidades, interesses e dificuldades, recolher as informações sobre o contexto familiar e o meio em que as crianças vivem, são práticas necessárias para compreender melhor as características das crianças e adequar o processo educativo às suas necessidades.” (p.25)

Educar exige ao Educador de Infância uma série de responsabilidades no que diz respeito à sua prática profissional mediante as crianças. Desta forma, considero essencial a caracterização realizada no capítulo anterior, porque através desta, reuni os dados necessários para elaborar as intenções educativas para que a minha prática fosse significativa.

### **1. Identificação e fundamentação das intenções para a ação pedagógica**

Todo o processo educativo deve ser baseado em intencionalidades. Estas, deverão partir de um processo de observação, planeamento, ação e intervenção. Numa primeira etapa, o educador deve observar para poder conhecer o grupo de crianças bem como as suas “capacidades, interesses e dificuldades, recolher as informações sobre o contexto familiar e o meio em que as crianças vivem.” (OCEPE, 1997, p.25)

Só depois de realizada a observação, a avaliação diagnóstica e o conhecimento do que é expectável no desenvolvimento e aprendizagem das características da faixa etária, é que o educador poderá ser capaz de adequar o seu processo educativo.

Assim, e depois de conhecer o grupo de crianças pelo qual fui responsável, pude traçar algumas intenções que pudessem nortear a minha prática de forma significativa. No entanto, antes de apresentar essas mesmas intenções, penso que seja essencial abordar um pouco daquele que é o papel da criança e do educador, segundo o que acredito.

Desde o início da minha PPS, tive sempre em conta que cada criança é um agente ativo e competente na sua própria aprendizagem. Desta forma, alguns pressupostos surgem, como por exemplo, o Construtivismo. Este consiste na aprendizagem pela descoberta, em que essa mesma aprendizagem depende das vivências e experiências que a criança tem. Ou seja, a criança é responsável pela construção do seu conhecimento “através da sua ação sobre os objectos e da sua interação com as pessoas, ideias e acontecimentos” (Hohmann e Weikart, 2009, p.22), partindo dos seus interesses. Assim, o meu papel, foi de apoiar o desenvolvimento da criança e encorajar a aprendizagem ativa por parte da mesma.

Para Vasconcelos (1997), o educador tem o papel fulcral de ser co construtor de conhecimentos num processo de interação com as crianças, para que desta forma, o processo de ensino-aprendizagem se transforme num intercâmbio entre todos os participantes deste processo. Além do papel do educador, é muito importante também que a criança seja vista e considerada como um ser competente e capaz, colocando questões e resolvendo prolemas, tornando assim, as suas aprendizagens significativas. Desta forma, tentei sempre dar resposta às necessidades e interesses das crianças.

É por esta razão que as intenções definidas para a Creche e Jardim de Infância foram, por vezes, diferentes. Saliente-se que as características das crianças são diferentes (ao nível do desenvolvimento global) e também porque cada criança passa por uma “transmissão de saberes e de herança cultural” (Tomás, 2008, p. 391) que, na maioria das vezes, apresentam diferenças entre si.

No entanto, algumas das intenções foram comuns para ambos os contextos, uma vez que considere que algumas destas seriam fundamentais para dar continuidade ao trabalho das educadoras, como outras se adequaram plenamente aos contextos.

Assim, uma das intenções que tracei para a minha prática foi a **promoção da relação entre a Família-Escola**<sup>10</sup>. Considero que esta intenção seja fundamental atualmente, uma vez que existem grandes vantagens para as crianças cujos pais ou responsáveis apoiam e encorajam as atividades escolares. Segundo Musitu (2003), existem vários estudos que demonstram que a “participação activa dos pais na escola não tem efeitos positivos apenas sobre os filhos, mas também sobre os pais e as famílias, sobre os professores e as escolas, e sobre as relações escola-família” (p.148-150). No entanto, esta relação envolve mútuo respeito, devendo assim ser encontrado

---

<sup>10</sup> Consultar a página 52 (Livro para os pais) do Portefólio da PPS de creche e a página 118 e128 do Portefólio da PPS de JI para analisar atividades em que esta intenção tenha sido tida em conta.

um caminho no qual as crianças são um ponto de partida e de chegada. Esta já é uma intencionalidade das educadoras das salas em ambos os contextos, no entanto, considero-a fundamental para dar continuidade ao trabalho das mesmas e também porque, estando os contextos inseridos em meios mais desfavorecidos, penso que seja essencial uma relação achegada e permanente. Assim, na minha PPS em creche, construí um livro com todas as lengalengas, canções e histórias que foram trabalhadas ao longo do mês, de forma a partilhar o que tínhamos aprendido. Em JI foi realizada uma comunicação para as famílias, de todo o trabalho que tínhamos realizado em conjunto, com um lanche no fim, o que permitiu conhecer melhor os pais das crianças.

Outra das intenções, relaciona-se com **a promoção da autonomia, da independência e das vivências baseadas em valores democráticos (justiça, cooperação, participação)**<sup>11</sup>. Esta é uma intenção que está relacionada com a Formação pessoal e social. Os valores que nós, como educadores, evidenciarmos na nossa prática, serão aqueles que as crianças irão interiorizar. Isto está de acordo com o que defendem as Orientações Curriculares para a Educação Pré- Escolar, “são os valores subjacentes à prática do educador e o modo como este os concretiza no quotidiano no jardim de infância, que permitem que a educação pré-escolar seja um contexto social e relacional facilitador da educação para os valores.” (OCEPE, 1997, p.52). Esta é uma intenção essencial para ambos os contextos, uma vez que em creche as crianças estavam a desenvolver-se bastante no que diz respeito à autonomia e em JI alguns aspetos como arrumação, utilização de materiais, entre outros, eram motivo de conflitos e agitação.

Outra das intenções, e um dos grandes pontos norteadores da minha prática pedagógica está relacionado com **a promoção da tomada de decisões e a participação ativa das crianças na construção do seu conhecimento**<sup>12</sup>. Segundo Hohmann e Weikart (2009), as crianças devem usufruir de oportunidades para aprender “através da sua acção sobre os objectos e da sua interacção com pessoas, ideias e acontecimentos” (p. 22), construindo assim novos conhecimentos, novas formas de resolver problemas, novas formas de se relacionar com os outros, de explorar diversos tipos de materiais e de vivenciar experiências diversas. Exemplo desta intenção foi a realização de um

---

<sup>11</sup> Consultar as páginas 29, 31, 38 do Portefólio da PPS de creche e as páginas 35-38 do Portefólio da PPS de JI para analisar atividades em que esta intenção tenha sido tida em conta.

<sup>12</sup> Consultar as páginas 31, 38, 52 (Desenho) do Portefólio da PPS de creche e as páginas 50 e 51, 118, 130 e 157 do Portefólio da PPS de JI para analisar atividades em que esta intenção tenha sido tida em conta.

Projeto sobre o algodão, que se originou de uma questão das crianças. Este foi planejado tendo em conta as ideias, interesses e sugestões das crianças<sup>13</sup>.

Esta perspectiva aparece também destacada nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar (1997), revelando a importância de encarar a criança como construtor da sua própria aprendizagem, de valorizar o que cada um já sabe e de aprender a pensar e a compreender e a tornar-se progressivamente mais autónoma. Cada criança é assim um ser cheio de experiências e vivências diferentes, que sendo partilhadas, poderão ser uma mais valia para o grupo de crianças. Esta intenção foi posta em prática no contexto de creche, no entanto, em JI revelou-se bastante benéfica visto que as crianças tinham vivências bastante diferentes, uma vez que as culturas familiares eram também bastante diferentes.

## **2. Identificação da problemática**

*“Ainda bem que a apanho aqui. Gostava de falar consigo. A B. é Testemunha de Jeová e portanto, nos aniversários, se puder dar uma olhadela... é que nós não festejamos”*  
(Mãe da B. A., Nota de campo de 10 de Abril de 2014)

Ao longo da minha formação profissional, sempre existiram alguns assuntos, sobre os quais reflectia, que me intrigavam. Desde pequena que me pergunto porque é que, por vezes, o diferente se traduz em algo negativo.

Assim, e enquanto profissional na área da educação, penso que fui desenvolvendo, com o passar do tempo e o ganhar de experiência (ainda diminuta), um olhar mais sensível sobre os contextos da infância. Penso que tem sido uma longa viagem que me tem vindo a enriquecer bastante ao nível pessoal, em que, gradualmente posso construir um pouco mais de mim através do que as crianças me podem dar. Desta forma, considere qual poderia ser a temática, entre tantas ainda por aprofundar, que poderia dar resposta a um problema tão constante na sala de jardim de infância.

Depois de melhor conhecer o grupo de crianças em contexto de jardim de infância, percebi que o grupo era composto por crianças com diferentes religiões e países e por consequência, com diferentes culturas. Foi nesta altura que me comecei a questionar: Será que a criança é respeitada, no dia a dia, integralmente? Será que com determinadas atitudes, não estaremos a ir contra determinados princípios que não só a criança tem, como também a sua família? O que se poderá fazer para que existe respeito

---

<sup>13</sup> Consultar anexo V para analisar um relatório que ilustra todo o processo.



de forma integral pela criança e pela sua família? Estas são as questões a que tentei dar resposta com a temática: **A inclusão das várias culturas das crianças em jardim de infância.**

Na investigação educacional, existem várias possibilidades e opções metodológicas a serem utilizadas. No entanto, uma vez que a escolha da metodologia se deve fazer de acordo com a função da natureza do problema a estudar (Pacheco, 1995; Serrano, 2004; Lincoln, Y. & Guba, E., citado em Denzin, N., Lincoln, Y. e col., 2006) considerei pertinente seguir uma metodologia qualitativa, uma vez que esta se revelou a mais adequada para que se pudesse entender os fenómenos inerentes à problemática desta investigação.

As metodologias qualitativas beneficiam, fundamentalmente, a compreensão dos problemas, partindo da perspectiva dos próprios indivíduos do estudo. Neste sentido, Bogdan e Biklen (1994) consideram que esta metodologia permite abordar um fenómeno de forma mais profunda através da apreensão de significados e dos estados individuais dos sujeitos uma vez que existe sempre uma tentativa de compreender as perspetivas e pontos de vista sobre determinado assunto.

Desta forma, entrevistas, inquéritos, conversas informais e observação participante, foram os instrumentos utilizados e que considerei que melhor poderiam dar resposta às características anteriormente referidas (Serrano, 2004).

Estas são técnicas que colocam o “investigador” em contacto direto com os indivíduos e permitem compreender mais aprofundadamente os seus pensamentos, hábitos ou formas de agir. Isto está de acordo com o que defende Serrano (2004) quando diz que interessa conhecer as realidades concretas nas suas dimensões reais e temporais, o aqui e o agora no seu contexto social” (p.32).

Ao estudar este tema, percebo que este é fundamental uma vez que,

“1 – o conhecimento das outras culturas torna-nos conscientes da nossa própria cultura, mas também da existência de um património comum ao conjunto da humanidade;

2 – compreender os outros faz com que cada um se conheça melhor a si mesmo;

3 - devemos cultivar, como utopia orientadora, o propósito de encaminhar o mundo para uma maior compreensão mútua, mais sentido de responsabilidade e mais solidariedade na aceitação das nossas

diferenças espirituais e culturais”

(Delors, 1996, p. 42-44).

No fundo, como profissionais da educação, penso que o que todos queremos é

Uma Escola mais democrática, onde todos aprendam, mais flexível, em que a uniformidade dê lugar à diversidade, uma escola com mais qualidade, em que as aprendizagens formais sejam aprendizagens reais, uma escola com identidade em que todos gostem de trabalhar é, certamente, um objectivo nobre, urgente mas difícil de alcançar. Possível, no entanto. (Benavente, 2001, p. 9).

Penso que este tema seja bastante pertinente, uma vez que, em ambos os grupos, a composição dos mesmos contava com crianças originárias de diferentes países e quando as mesmas não o eram, muitas vezes eram as suas famílias. Isso faz com que exista um intercambio cultural enorme, o que poderá ser bastante positivo, dependendo da forma como é explorado.

Tendo também em conta que uma das minhas intenções é promover a autonomia, a independência e a vivência baseada em valores democráticos (justiça, cooperação, participação), penso que o aprofundamento deste tema será bastante benéfico para a minha evolução a nível profissional e também para a construção de um olhar diferente relativamente ao mesmo.

## **2.1. Atualidade e importância do tema**

As interações que temos com o que nos rodeia, iniciam-se desde a infância prolongando-se pela vida fora. Assim, a escola, como um local de grande socialização que realmente é, deverá ter as portas abertas para todas as crianças, independentemente das diversas origens, nacionalidades, religiões, etnias, etc.,.

Em Portugal, a partir de determinado momento, começamos a receber grandes contingentes de povos de outros países, com diferentes costumes, tradições, religiões, crenças, línguas e, claro, culturas. (Lages, 2006)

Assim sendo, a escola portuguesa apresenta-se hoje como um retrato da nossa sociedade, uma vez que tem crianças de muitas etnias, cores, culturas e nacionalidades que trazem desafios extraordinários, sendo assim necessário reconhecer diariamente a diferença como algo positivo, integrando-a na ação do dia a dia.

Perante esta realidade, surge assim a grande necessidade de alertar as crianças para a diferença preparando-as e ajudando-as para lidar com a diferença de forma

proveitosa e benéfica nas suas vidas. Assim, elas terão consciência da desigualdade existente nos objetos, nas pessoas, nas culturas e sociedades.

Quanto mais as crianças estiverem habituadas a ouvir, a falar e a pensar sobre as diferenças e semelhanças, mais capazes estarão para se conhecerem a si mesmas e aos outros.

Qualquer escola, nos dias da atualidade, se confronta com uma grande heterogeneidade social e cultural. Desta forma, como (quase) educadora, arrisco afirmar com certeza de que deverei educar para uma sociedade multicultural, e deverei ter como referência na minha ação o desenvolvimento e atitudes baseadas no respeito, justiça, igualdade.

## **2.2. Definição de conceitos**

- *Inclusão*

*“Um dos maiores problemas que o mundo enfrenta, hoje em dia, é o crescente número de pessoas que são excluídas da participação activa na vida económica, social, política e cultural das suas comunidades. Uma sociedade assim não é nem eficaz nem segura.”*

*UNESCO (2003, p. 3)*

Pensar no processo de inclusão em Educação é o mesmo que pensar numa educação sem barreiras. É também reconhecer que apesar de diferentes, todas as crianças podem aprender com a diferença. Desta forma, uma escola só poderá ser verdadeiramente inclusiva quando esta não fizer qualquer tipo de distinção entre as crianças que a frequentam.

Mas afinal, o que é a *inclusão*?

Quando se fala em inclusão, de uma forma geral, as ideias apontam para a inclusão de crianças com NEE.

Segundo Tilston, (1998, p.37) existem muitas definições propostas para inclusão - estar com os outros... O modo como lidamos com a diversidade. O modo como lidamos com a diferença (Forest & Pearpoint, 1992).

Pode entender-se a inclusão como um passo na direção do alargamento das escolas de modo a que estas possam incluir uma maior diversidade de crianças (Clark et al., 1995)

A inclusão deveria assim traçar o processo através do qual a escola tenta dar resposta a todas as crianças enquanto indivíduos ao reconsiderar a organização dos currículos, organização e meios (Sebba, 1996).

Este conceito surge na Declaração de Salamanca. Nesta afirma-se que cada país deverá ter escolas inclusivas, ou seja, as instituições deveriam aceitar as diferenças, apoiar a aprendizagem e responder às necessidades individuais.

O Centro de Estudos de Educação Inclusiva citado em Rodrigues (2003, p.107) expõe a inclusão como: "crianças com ou sem deficiências ou dificuldades, aprendendo juntas no sistema regular de ensino, inclusive no pré-escolar, escolas regulares e universidade, com uma rede de apoio apropriada para responder às suas necessidades". Esta é uma das muitas definições do conceito de inclusão. Através desta podemos ver que ao falar de inclusão, nem sempre nos estaremos a referir a crianças com NEE, mas sim de simples diferenças que as crianças apresentem entre si.

A inclusão, segundo Correia (2003, p.13) exige

... a reestruturação da escola e do currículo no sentido de permitir a todos os alunos, com as mais diversas capacidades e interesses, características e necessidades, uma aprendizagem em conjunto. Neste sentido, a escola terá de se afastar de modelos de ensino-aprendizagem centrados no currículo, passando a dar relevância a modelos centrados no aluno em que a construção do ensino tenha por base as suas necessidades singulares.

Desta forma, apesar de se lutar pela igualdade no que diz respeito a oportunidades, deveremos também lutar pela diferenciação, apoiando assim a individualidade de cada criança e aproveitando o leque de diferenças que possa existir na sala de atividades para benefício de cada um dos presentes.

Contudo, para Salend (1998, p.7), citado por Martins (2000), a inclusão é mais do que uma escola para todos, uma vez que o conceito constitui "um movimento de famílias, professores e membros da comunidade, com vista à criação de escolas e outras instituições sociais, baseadas na aceitação, pertença e sentido comunitário"(p.23). Desta forma, para que exista uma verdadeira inclusão, todos os intervenientes deverão "remar na mesma direcção".

Uma escola inclusiva é, como já referi, mais do que uma escola onde "cabem" todos. Antes é aquela onde todas as crianças, independentemente das suas culturas, capacidades ou possibilidades de evolução, aprendem em conjunto, tendo em conta as suas individualidades, usufruindo de um ensino que, apesar de ser para todos, é diferenciado e significativo. Isto está de acordo com o que defende Rodrigues (2000),

quando defende que é um novo paradigma de escola que se baseia num conjunto de valores como o respeito, solidariedade e qualidade para todas as crianças.

- Família

*“Hoje estávamos a falar sobre o dia do pai quando o M. disse: Todas as crianças têm direito a ter uma família”*

(Nota de campo do dia 12 de Março de 2014)

A família surge muitas vezes como sendo uma entidade cultural, social, política, económica, psicológica e religiosa. No entanto, como grupo básico de uma estrutura social, o seu significado tem vindo a ser questionado, sobre diversos pontos de vista.

A família é uma instituição social singular e única presente em todas as civilizações em todas as sociedades. No entanto, são grandes as transformações que têm ocorrido no cenário familiar, devendo-se estas, muitas vezes, a mudanças sociais, económicas, científicas e tecnológicas.

De uma forma geral, nas últimas décadas, “a evolução das sociedades ocidentais deu origem às chamadas novas formas de família” (Amaro, 2006, p.71) e por isso, temos vindo a assistir a diversas “mudanças nos padrões familiares, que seriam inimagináveis para as gerações anteriores” (Giddens, 2004, p.174).

Se a estrutura familiar tem vindo a sofrer alterações, o conceito de família, por consequência, tem também sofrido alterações profundas.

Ao usar o termo família, é importante salientar que não existe um modelo familiar mais ou menos universal. Gimeno (2001) tem uma opinião semelhante, ao defender que a família é “um sistema complexo em constante evolução e de longa duração”, sendo que não se pode pensar que “apenas é possível e funcional um modelo de família estandardizado” (p.22).

Desta forma, o conceito de família nuclear, ou seja “família constituída pelos pais e pelos seus filhos solteiros”, bem como a de família alargada ou extensa “constituída pela família nuclear e outros parentes, como tios, avós ou núcleos familiares com origem no casamento dos filhos” (Amaro, 2006, p.71) já não são aquelas que todas as crianças conhecem. Assim, surgem conceitos como família monoparental, família recomposta ou reconstruída, família em coabitação, união de facto, família homossexual. De acordo com isto, Alves-Pinto (2003) afirma que “a família alargada, vivendo debaixo de um mesmo tecto, quase desapareceu; a família nuclear em muitos casos deu lugar a famílias monoparentais ou famílias reorganizadas” ( p.30). Ainda

Enguita (2004) defende que “praticamente, não existem mais famílias extensas, com mais de dois adultos (...), com um rosário de irmãos entre os quais os maiores cuidam dos menores e com uma mãe permanentemente em casa, a par de tudo” (p.63).

Estas alterações, ao modelo familiar, segundo Diogo (1998) estão relacionadas com

a crise económica e o desemprego (...), a intensificação do trabalho feminino [que] torna a mulher menos dependente, (...) os avanços tecnológicos e científicos, (...) a valorização da relação intra-conjugal, (...) o aumento dos divórcios (...) e a pluralização dos princípios morais seguidos pelas famílias (p.72-74).

Perante a multiplicidade de estruturas familiares, não é fácil definir o conceito de família. Contudo, Giddens (2004), tendo em conta este aspeto, expõe uma definição de família como sendo: “grupo de pessoas unidas directamente por laços de parentesco, no qual os adultos assumem a responsabilidade de cuidar das crianças” (p.175). Já Perrenoud (2001) considera que família é “um grupo no qual ele vive e no seio do qual se encontra pelo menos um adulto reputado responsável pela sua educação e pela sua escolaridade” (p.59). Saliente-se que em ambas as definições existe um fator comum: adultos com responsabilidades sobre as crianças.

Ainda a Convenção sobre os Direitos da Criança confirma que a família é o “elemento fundamental da sociedade e meio natural para o crescimento e bem-estar de todos os seus membros e em particular das crianças” (Preâmbulo da Convenção sobre os Direitos da Criança, ONU, 1985).

Ao pensar na família, deve-se ter em conta que esta se insere num tempo e espaço que incluem e excluem valores. Estes são transmitidos de geração em geração. Cada família tem os seus hábitos, formas de viver, pensar, sentir e agir e cada criança, por consequência, transporta um pouco da sua cultura familiar para o jardim de infância.

- Cultura

*“Assiste-se na sociedade portuguesa, e muito em particular nas áreas metropolitanas, a transformações significativas na sua população escolar. Acentua-se, em cada dia que passa, a heterogeneidade cultural, em termos étnicos, linguísticos e mesmo religiosos. Também Portugal é cada vez mais uma sociedade multicultural”.*

*(Souta, 1997, p. 93)*

A definição mais clássica da palavra *Cultura* foi elaborada pelo antropólogo evolucionista Edward Burnett Tylor, em 1871, no seu livro *Primitive Culture* e refere-se

“àquele todo complexo que inclui o conhecimento, as crenças, a arte, a moral, o direito, os costumes ou quaisquer outros hábitos e capacidades adquiridos pelos seres humanos enquanto membros da sociedade” (citado em Cuche, 1999, p. 38).

Ainda para o mesmo autor, cada cultura é composta por um estilo particular que se exprime, através da Língua, das crenças, dos costumes, entre outros. É este espírito próprio de cada cultura que influencia os comportamentos dos indivíduos.

Para Louis (1985):

A cultura de um grupo pode ser definida como um conjunto de interpretações ou significados partilhados por essas pessoas. Os significados são geralmente tácitos para os seus membros, claramente relevantes para o grupo particular, distintos, e transmitidos aos novos membros do grupo. (p.74)

Assim sendo, é através de uma interiorização de modos de pensar, de sentir e de agir, ou seja, dos modelos culturais próprios de uma dada sociedade ou grupo de indivíduos que se torna possível a continuidade das culturas ou subculturas dos diferentes grupos sociais (Cuche, 1999).

Cada cultura não deverá ser comparada, avaliada e rejeitada, por ser minoritária, uma vez que isso só irá levar ao não reconhecimento de características culturais diferentes.

Segundo Morin (2001), a cultura é assim constituída por um conjunto de diversos saberes, fazeres, regras, crenças, valores, que se transmitem pelas gerações, reproduzindo-se assim em cada indivíduo, sendo cada cultura singular.

Depois de ler o autor mencionado no parágrafo anterior, pode-se concluir que o mesmo defende que tudo o que é recebido por uma geração, da geração anterior, tudo o que ela cria e tudo o que ela transmite para as seguintes, é cultura. Assim, é na cultura que se inserem conhecimentos, as crenças, a arte, o direito, a moral, os costumes e outras aptidões que o Homem adquire como membro da sociedade que é. No entanto, apesar de todas essas aptidões serem diferentes, não são mais importantes que outras.

Apesar de tudo, segundo Freire (1979), cada vez mais na nossa sociedade, existe uma grande necessidade de se parar para pensar no que fazemos uma vez que estamos, devido à diversidade, perante culturas mistas, em permanente construção.

Resumindo, e para as Ciências Sociais, a palavra *cultura* designa a “totalidade das manifestações do modo de vida de um grupo humano” (Villarroya, 2003, p. 297). Assim, cada ser humano é portador e produtor de cultura.

- Crenças religiosas

*“O sentimento de crença e uma indicação mais ou menos certa de que temos um hábito estabelecido na nossa natureza que determinara as nossas acções. A dúvida nunca faz isto...”*  
(Peirce, p.229-231)

Desde o final do século XIX, que vários autores como William James e Charles Sanders Peirce, defendem que a noção de crença está profundamente ligada à noção de acção. Ou seja, estes autores defendem que quando se acredita em determinada proposição, age-se de acordo com a mesma. Desta forma, uma crença será uma espécie de norma que rege formas de agir e hábitos de determinado indivíduo.

Segundo Bain (citado por Peirce, 1974), crença é “aquilo segundo o qual o homem está preparado para agir.” (p.5)

Sabe-se que não é fácil abordar assuntos relacionados com a religião, uma vez que este é um tema complexo, de alta diversidade e do foro da individualidade e de como cada um vive e expressa a sua fé. Logo, a própria definição da palavra religião é um pouco controversa.

Segundo o entendimento filosófico de Chauí (1997), por exemplo, a religião é um vínculo entre o mundo profano e o mundo sagrado, isto é, a Natureza (água, fogo, ar, animais, plantas, astros, pedras, metais, terra, humanos) e as divindades que habitam a Natureza ou um lugar separado da Natureza. No entanto, sociologicamente, Oliveira (1995) entende a religião como um fator social globalizado, sendo encontrada em toda parte desde os tempos mais antigos.

Observa-se assim que surgem diversas conceituações sobre religião

Pois quem procura, nos grandes dicionários teológicos, uma definição de “religião”, se sente logo desanimado. A definição do conceito e da essência de religião é um problema praticamente insolúvel”, pode-se ler em vários deles. Talvez seja possível, então, definir religião a partir da descrição dos fenómenos que se apresentam sob este rótulo. Não poderá ser, porém, uma descrição puramente exterior. As práticas e crenças que se apresentam como religião são tão diversas que dificilmente se descobriria um denominador comum. Deveremos operar uma descrição do fenómeno como portador revelador de uma significação, de uma intenção interior. Tal descrição chama-se “fenomenológica” e deverá revelar a intenção profunda que determina a significação última (o logos ou razão) do fenómeno religioso. (Religião e Cristianismo: Manual de Cultura Religiosa, 1977, p.17)



Deste modo, percebe-se que a religião é fenómeno íntimo, de cada indivíduo e o seu significado é, por consequência, um pouco relativo.

- Currículo

*“Querer uma transformação não é tudo, são necessárias: uma proposta consciente e uma metodologia adequada para alcançar algo.”*

(Gandin, 2007, p.18)

Pode-se partir do princípio de que o currículo estabelece o sucesso escolar de uma determinada comunidade, ainda que aceitando outros significados.

No entanto, segundo o Dicionário Houaiss de Língua Portuguesa (2005), a palavra currículo significa:

Acto de correr; corrida, curso; pequeno atalho, desvio num caminho; programação total ou parcial de um curso ou de uma matéria a ser examinada. Acrescenta: documento em que se reúnem dados relativos às características pessoais, formação, experiência profissional e/ou trabalho realizado por um candidato a emprego, actividade profissional, cargo específico, etc.

Em Educação, o currículo adquire um significado um pouco diferente. Atualmente, é um texto que poderá e deverá ser trabalhado em diferentes contextos e que indica um caminho, ou caminhos, bem como os procedimentos utilizados nas práticas pedagógicas.

O conceito de currículo relaciona-se assim com um conteúdo de aprendizagens e/ou estratégias que visam determinadas finalidades e modos organizativos de as promover, incluindo os materiais e atividades (Roldão, 1999). No entanto, cabe ao educador criar condições para que tal aconteça.

A escola é, ou deveria ser, muitas vezes, a resposta às grandes pressões sociais que se vivem. É por isso que existe cada vez mais a necessidade de adequar o currículo ao tempo e ao espaço para que ele é elaborado. No entanto, conseguir adaptá-lo às diferenças culturais torna-se, por vezes, uma tarefa difícil de ser concretizada.

### **2.3. Uma escola para todos**

*“A escola tem que ser local, como ponto de partida, mas internacional e intercultural, como ponto de chegada.”*

(Romani, 2004, p. 15)

Para este último autor referido, a Escola é um local onde se desenvolve a ação educativa para os cidadãos. Desta forma, as orientações curriculares para a Educação

Pré-escolar, documento orientador pelo qual os educadores se podem nortear, deverá estar concebido e organizado de forma a abranger todos os elementos educativos no que a isto diz respeito.

A Lei - Quadro da educação pré - escolar (1997) estabelece como princípio geral que:

A educação pré - escolar é a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida, sendo complementar da ação educativa da família, com a qual deve estabelecer estreita relação, favorecendo a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário. (p. 15)

Segundo o princípio que agora foi mencionado, a escola terá como função educar e ensinar a uma população com características próprias de idade, de saberes e de experiências. Assim sendo, a escola deverá ser capaz de responder, no contexto do seu tempo, ao desenvolvimento dos seus destinatários, as crianças, tendo em conta a sua plena inserção na sociedade.

Segundo o que defende Sá (2001),

à escola competirá a organização de um ambiente cultural que permita a maturação de cada indivíduo no respeito pelos aspetos éticos, cívicos e técnicos, harmoniosamente interligados, humanizando o ensino de modo a que faça evoluir o processo cognitivo e relacional, que possibilite o desenvolvimento de atitudes responsáveis nos jovens, que lhes permitam assumir a responsabilidade pelos seus atos e a capacidade de tomar decisões perante si próprios, perante o grupo e a sociedade em que vivem, aprendendo a participar com autenticidade na construção do bem comum. (p.13)

Também, segundo este mesmo autor (2001), a escola, tal como a sociedade, deve ser desafiada a repensar estratégias para que assim possa receber todas as crianças, mesmo quando estas só dominam a língua do seu país de origem.

Ao longo da minha PPS no contexto de jardim de infância, tive o privilégio de vivenciar esta situação. Desta forma, fiquei responsável, nos primeiros dias, por uma criança vinda do Paquistão, com 3 anos de idade, que não falava português. No entanto, longas foram as minhas reflexões sobre como poderia comunicar com a criança, dando-lhe o conforto e segurança necessários numa fase de adaptação.

*“Hoje chegou uma criança nova, vinda do Paquistão. Não sei bem como lidar com ela e como transmitir-lhe segurança. Não fala português e chora o tempo*

*todo que passa na escola. É normal porque afastou-se pela primeira vez dos pais. Tenho que pensar em estratégias”* (Nota de campo de dia 2 de Maio de 2014)

Desta forma, sei que, como bons profissionais na área de educação, deveremos arranjar estratégias, para que estes acontecimentos não sejam tão sofridos para as crianças. Este aspeto não se aplica apenas às crianças, mas também com as suas famílias.

Com a família da criança mencionada acima, só podia falar em Inglês, o que exige uma certa flexibilidade de cada um de nós, como educadores. Assim, no final de cada período em que a criança ficava na escola, falei com os pais diversas vezes, em inglês, de forma a que eles próprios sentissem segurança.

*“Hoje os pais do A. Perguntaram-me se ele tinha chorado muito durante a manhã. Tentei responder, apesar do inglês estar um pouco “enferrujado”, explicando que apesar de ele chorar muito, tal acontecimento seria normal. Tenho tentado brincar com a criança. Enquanto ela chora, canto para ela, mesmo em Português, notando-a por vezes mais calma. Não sei se estarei a agir bem mas penso que assim, tenho criado uma zona de conforto tanto para ela como para mim”* (Nota de campo de 6 de Maio de 2014)

Assim, pode-se afirmar que as escolas, neste caso os educadores, deverão sempre dar resposta à realidade pluricultural que constitui a população escolar. Só essa perspetiva dinâmica permitirá compreender de uma forma global a vida numa dada comunidade, tendo em conta a sua diversidade cultural, nas suas diferenças e na sua riqueza comum. Infelizmente, nem sempre é isso que se está a verificar, pois segundo Cortesão (2001), “a prática atenta às problemáticas interculturais, temos de reconhecê-lo, está ainda muito longe de se encontrar consolidada no sistema educativo português.” (p. 54)

Para esta última autora (2001) ainda existe muito trabalho para fazer neste sentido uma vez que as escolas deveriam sempre adotar uma atitude construtiva face a esta realidade, desenvolvendo práticas positivas de educação, permitindo a criação de um espaço que favorecesse a expressão de cada um, nas suas diferentes componentes – linguagem, valores, quadros de referência, etc., desenvolvendo estratégias que conduzissem à anulação da discriminação.

Apesar de, como mencionei anteriormente, haver ainda muito trabalho neste sentido, muito já tem sido realizado. Segundo o Projeto Educativo do Agrupamento

(2013-2017), a missão do agrupamento do contexto de jardim de infância onde realizei a minha PPS, passa por:

“Proporcionar a cada individuo, independentemente da sua condição cultural. Socioeconómica ou outra, igualdade de oportunidade de acesso a um ensino de qualidade e experiências de aprendizagem que lhe permitam adquirir e desenvolver competências necessárias ao crescimento intelectual e pessoal, formando um cidadão interveniente e responsável para com a sociedade em que está inscrito. Os nossos valores registam-se no respeito, tolerância, solidariedade, responsabilidade, cooperação, rigor, exigência e qualidade” (p.5).

Desta forma, tentei perceber, como é que as educadoras garantiam a igualdade de oportunidades, tendo em conta a diversidade, ou seja, como é que as mesmas operacionalizavam a os valores mencionados no projeto educativo do agrupamento . Assim, pude analisar as respostas que as mesmas me deram num questionário<sup>14</sup> realizado a cada uma delas<sup>15</sup>. Assim, à pergunta: **“Como garante a igualdade de oportunidades para todos, independentemente das diferenças socioeconómicas, classe social, género, origem, étnicas, de religião e de deficiências?”** obtive respostas bastante claras e objetivas como:

“ Para a promoção da inclusão tento utilizar estratégias como a diferenciação pedagógica, o reforço positivo e a adequação das atividades.” (E1)

Esta resposta permite-me ver que apesar de se lutar pela inclusão, nunca deveremos por de lado a diferenciação, devendo estas estar intimamente ligadas no dia a dia na sala de atividades. Se por um lado devemos lutar pela igualdade de oportunidades, deveremos também adequar e diferenciar determinadas atitudes e atividades, tendo em conta as especificidades de cada criança.

Para Inês Sim-Sim (2005), a diferenciação pedagógica “é essencialmente uma das respostas à diversidade existente entre os alunos (diversidade sociocultural, étnica, linguística, religiosa, diversidade a nível de socialização, de estilos de aprendizagem, de estrutura emocional; de interesses) e que a frequência escolar pode agravar (p.11).

Diferenciar pedagogicamente significa fazer com que a criança vivencie situações significativas, ou seja, significa que da parte dos educadores deve haver trabalho no sentido de adaptar a ação pedagógica à criança, tendo sempre em conta que a última finalidade da intervenção é o acesso ao currículo comum, deixando assim de haver limitações relativamente às competências definidas nos currículos.

---

<sup>14</sup> Consultar anexo VIII para observar o modelo do questionário.

<sup>15</sup> Foram entregues três questionários (orientadora cooperante, educadora da sala do lado, educadora do CAF), no entanto, apenas recebi a resposta de duas educadoras.

Outra das respostas obtidas foi:

“As atividades que são propostas na sala são dialogadas com o grupo de crianças e a última palavra é a do grupo.” (E2)

Assim, ao praticar uma educação inclusiva, a criança, ou o grupo de crianças, deverão SEMPRE ter uma voz ativa, sendo elas a construir o seu próprio conhecimento. Se isso acontecer, dificilmente estaremos a ir contra a criança (as suas origens, crenças, entre outros).

#### **2.4. Somos diferentes, ele é castanho e eu sou branco...**

*“Se és diferente de mim, meu irmão, em vez de me prejudicares, enriqueces-me.”*

Antoine de Saint-Exupéry

Este subtítulo *“Somos diferentes, ele é castanho e eu sou branco...”* provem de uma nota de campo do dia 9 de Maio de 2014. No entanto, esta foi uma frase dita por uma criança que mencionou que apesar de todos sermos diferentes, podemos aprender uns com os outros, por esse motivo mostrou ser adequado enquadrar-se neste tópico.

Uma educação para todos deverá ser inclusiva:

... As escolas devem acolher todas as crianças, independentemente da sua condição física, intelectual, social, emocional, linguística, entre outras. Este conceito deve incluir crianças com deficiências ou sobredotadas, crianças de rua e crianças que trabalham, crianças de populações remotas ou nómadas, de minorias linguísticas, étnicas ou culturais, e crianças de áreas ou grupos desfavorecidos ou marginais. (Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais. Plataforma de Ação, parágrafo 3)

Segundo esta teoria, deverá sempre existir o respeito pela diversidade na escola, sendo essencial que nós, como educadores, aceitemos que os agentes que interagem nela têm interesses, visões de mundo e culturas diferentes e por esse motivo não existe ninguém que tenha o monopólio da verdade, da inteligência e da sabedoria.

Assim, e segundo Fuck (1994), a educação realizada ao longo de toda a vida, permite que o indivíduo se desenvolva com o seu saber, aptidões e capacidades para agir enquanto ator social. Desta forma, a educação deverá levá-lo a tomar consciência de si, dos outros, do meio onde está inserido e qual o seu papel na sociedade e no mundo.

Segundo Touraine (1999), a escola “é um lugar privilegiado de comunicações interculturais.” (p.332) Assim sendo, a escola tem um papel fulcral na promoção da

autoestima e confiança, na promoção das relações sem preconceitos nem discriminações.

Já se pode concluir que a escola tem as portas abertas para todos, mas será que apesar de existirem diferentes origens culturais, estas não tem vindo a enriquecer as próprias escolas? A diversidade cultural presente na sala de atividades, não será ela própria um fator de enriquecimento para desenvolvimento global da criança?

De forma a conseguir responder a estas perguntas, foram feitos alguns questionários<sup>16</sup> aos pais do grupo de crianças do contexto de Jardim de infância<sup>17</sup>. Assim, uma das perguntas realizadas foi: **Porque é importante a existência de diferentes culturas dentro da sala? O que as crianças podem aprender com isso?**

A esta pergunta obteve respostas bastante interessantes e que apesar de diferentes ilustram bem os benefícios da diversidade.

- “É importante na medida em que pode surgir partilha de diferenças culturais. As crianças podem aprender que há vários tipos de linguagem, danças, vestuário, religião e outras tradições” (P1)

- “Vivemos num mundo cada vez mais pluricultural, sendo necessário perceber e respeitar cada uma. Podem aprender a respeitar cada cultura e perceber que existem diferenças entre cada criança” (P2)

- “ Para que a criança saiba viver coma diferença. Podem aprender que na sociedade, perante uma mesma situação, as pessoas tem diferentes formas de agir e de pensar. Sabendo viver com a diferença de pensamento, aprenderá a ser tolerante em todos os aspectos”. (P3)

Estas foram algumas das respostas selecionadas, sendo que apontam todas para o mesmo caminho. Todos os pais que responderam aos questionários (foram realizados 10 questionários), consideram a diversidade cultural como sendo um desafio positivo e um fator de enriquecimento para o desenvolvimento global da criança, quer pelo conhecimento adjacente à temática, quer pela riqueza cultural partilhada, pela diversidade de cada ser humano, desde que exista sempre um respeito mútuo entre todos.

---

<sup>16</sup> Consultar anexo IX para ver o modelo do questionário.

<sup>17</sup> Foram impressos 22 inquéritos, de forma a que se pudessem inquirir os pais das 22 crianças. No entanto, alguns pais não tiveram disponibilidade para responder e como tal, só obtive 13 respostas. Alguns dos questionários foram feitos oralmente, sendo que fui eu a escrever as respostas. Isto aconteceu em caso de pais que teriam dificuldade na compreensão oral e escrita.

Assim, pude perceber também que os pais inquiridos consideram que a diversidade permite um crescimento das crianças, promovendo assim uma nova sociedade e mais «rica», pois julgam que esta diversidade proporciona um vasto conjunto de informações que poderão aumentar conhecimentos ao nível da geografia, atitudes, crenças, línguas, entre outros. Desta forma, a troca, a partilha de costumes e hábitos são vistos, por eles, como uma mais-valia proporcionando assim várias experiências enriquecedoras a vários níveis: cultural, social e ao nível de valores como por exemplo a tolerância e o respeito.

A título de exemplo,

*Débora, porque é que o A.B não está a comer carne como nós?  
(O A.B é muçulmano e como tal não come carne de porco)*

Nota de campo de 8 de Maio

Esta situação proporcionou uma partilha de ideias e opiniões, através de uma conversa informal. As crianças agora sabem que o A.B não come carne de porco porque a maioria das pessoas do país dele, não comem carne de porco porque consideram que isso não será proveitoso.

Provavelmente, se não existisse nenhuma criança muçulmana no grupo, as crianças iriam ter conhecimento deste aspeto mais tarde, no entanto, o facto de haver diversidade, muitas vezes promove a partilha e o conhecimento, e isso é com toda a certeza, positivo.

## **2.5. Papel do educador: “Nós somos crianças e as crianças gostam de escolher...”**

Como futura educadora de infância, considero muito importante que haja sempre uma intenção pedagógica, segundo a qual as aprendizagens sejam significativas e motivantes, dando assim sentido à vida da criança. Nesse sentido, este subtítulo com a frase “Nós somos crianças e as crianças gostam de escolher...” provém de uma nota de campo do dia 21 de Maio de 2014 e com esta pretendo que, como educadores, façamos com que as crianças tenham uma voz ativa na nossa prática pedagógica.

Aliado a isso, está o nosso papel “multicultural”, ou seja, deveremos estar atentos ao potencial de desenvolvimento e aprendizagem na formação pessoal e social das crianças perante as diferenças, trazendo para as salas a preocupação com as diferenças culturais, sendo sensíveis quanto a problemas relacionados com deficiência física ou diferença étnica, social, religiosa, etc. Desta forma, o educador deverá

esforçar-se por criar um ambiente participativo e interativo entre a escola, a família e a própria comunidade.

Como educadores, deveremos assim proporcionar um meio onde surja a partilha de saberes, experiências e vivências, onde se façam aprendizagens sobre a realidade social. Assim sendo, cada um de nós deve analisar constantemente a sua prática pedagógica, podendo assim adotar estratégias que visem a integração e socialização de todas as crianças. Assim, como profissionais na área da educação, deveremos ser capazes de criar estratégias e deverá também haver uma predisposição para encarar a diversidade como uma fonte de riqueza, valorizar todas as culturas e promover e incentivar a partilha de saberes e experiências entre todas as culturas existentes na sua sala de atividades. Isto está de acordo com o que defende Franco (2006), quando diz que

Adequar as práticas pedagógicas à questão da diversidade cultural é um desafio ao qual todos os agentes da comunidade educativa se deveriam propor a atingir mas para isso, é essencial, alterar as sua representação e atitudes (...) e criar oportunidades que minimizem as práticas monoculturais. (p. 56)

Para que se possa reformular constantemente a prática educativa, é fundamental que o educador procure identificar o contexto em que as crianças vivem, tendo assim conhecimento de saberes experienciais que as crianças detêm, dos valores em que se socializaram, dos interesses que partilham, dos conhecimentos que adquiriram, etc.. Só assim se terá uma maior possibilidade de adotar práticas de ensino/aprendizagem que lhes sejam adequadas (Cortesão & Stoer, 1997, p. 40),

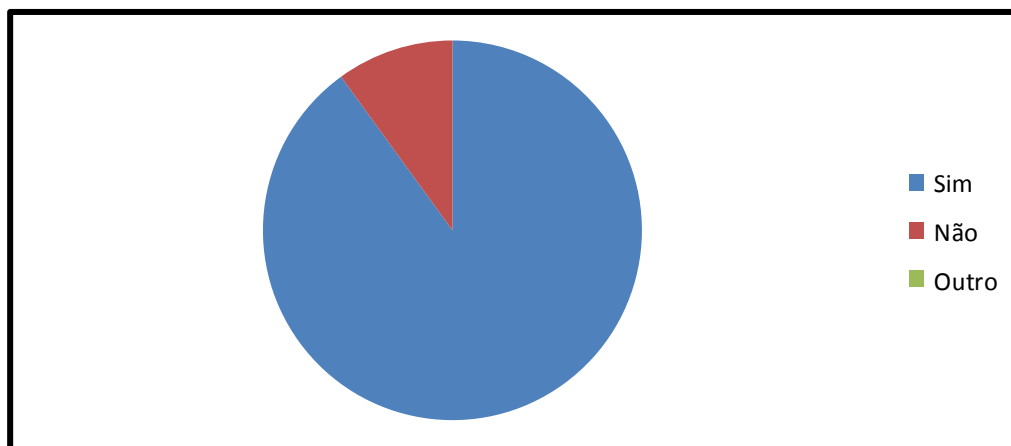
Desta forma, uma das perguntas realizadas nos questionários elaborados para as educadoras foi: **Na sua sala, existem opções para as crianças que tenham famílias com diferentes crenças? Especifique.**

Ambas as educadoras responderam positivamente a esta questão, sendo que uma afirmou que: “Tento respeitar cada família e cada criança, respeito pela heterogeneidade (contexto social e cultural, religião” (E1) e a outra afirmou que “Sempre que alguma família me indique que não está disposta a seguir a crença da maioria, não estará presente nessa actividade se acharmos que (essa actividade) é importante para o restante grupo ou então (a actividade) seria anulada” (E2).

Através destas respostas, além de se poder concluir que o respeito por todas as crianças e pela sua individualidade deverá sempre estar presente, pode-se também concluir que a comunicação com a família é essencial, para que assim o educador possa adequar a sua prática.



Neste sentido, foi também perguntado aos pais se “**Ao falar com o educador, se tiver algum aspeto relativo à sua forma de comemorar ou não as festividades que seja diferente da maioria, fala abertamente com ele?**” Para esta questão existiram 3 hipóteses, sendo esta uma pergunta fechada: - “Sim”, - “Não”, - “Outro, qual?”



**Gráfico 1.** Ao falar com o educador, se tiver algum aspeto relativo à sua forma de comemorar ou não as festividades que seja diferente da maioria, fala abertamente com ele?

Após a análise deste gráfico, concluiu-se que também as famílias consideram importante a comunicação com os educadores de infância, dando-lhes a conhecer questões que se possam apresentar-se como sendo mais sensíveis e que possam necessitar de mais atenção. Espera-se assim que o educador de infância planifique as suas atividades, tendo como base o conhecimento socioeconómico e cultural das crianças pelo qual é responsável, bem como das suas famílias.

Na planificação e realização de atividades é fundamental que o educador esteja particularmente atento no que diz respeito a “aspectos, as manifestações visíveis das culturas (danças, cantares, formas de alimentação, etc.)” (Stoer & Cortesão, 1999,p.23).

De acordo com esta informação, no fim da minha prática profissional supervisionada, foi realizada uma comunicação de um projeto realizado pelas crianças e nessa mesma comunicação foi preparado um lanche para os pais e para as famílias. Assim sendo, procurei levar alimentos, que à partida, eu já sabia que todos poderiam comer.

Concluindo, penso que seja essencial que o educador adote as características defendidas por Moreira (2001) perante a diversidade cultural

1º - que nos voltemos tanto para dentro, para a prática, como para fora, para as condições sociais e culturais em que a prática se desenvolve e contribui para a formação das identidades docentes e discentes;

2º - que questionemos tanto as desigualdades como as diferenças identitárias presentes na sala de aula, buscando compreender e desequilibrar as relações de poder nelas envolvidas;

3º - que estimulemos a reflexão coletiva, propiciando a formação de grupos de discussão e de aprendizagem nas escolas, por meio dos quais os professores apoiem e sustentem os esforços de crescimento uns dos outros, bem como articulações entre diferentes escolas, entre as escolas e a universidade, entre as escolas e distintos grupos da comunidade. A ideia é que o professor reflexivo preserve a preocupação com os aspectos políticos, sociais e culturais em que se insere sua prática, leve em conta todos os silêncios e todas as discriminações que se manifestam na sala de aula, bem como amplie o espaço de discussão de sua atuação. (p. 49)

## **2.6. Gestão Curricular flexível, inclusão possível**

*“Não há ventos favoráveis para quem não sabe que direção tomar.”  
(Provérbio)*

Perante as diversidades culturais existentes, nas nossas escolas, a concepção de currículo teria que ser necessariamente revista e alterada.

Até há pouco tempo, o currículo era encarado como algo estável e orientador das práticas, independentemente de se destinarem a grupos homogêneos ou heterogêneos. No entanto, o currículo já não pode ser encarado, como sendo estático e imutável uma vez que as escolas estão em constante mudança e, portanto, é urgente que se realizem adaptações necessárias às diferentes necessidades de aprendizagem das crianças.

Ou a escola consegue repensar o seu currículo em termo de o tornar efectivo para todas as aprendizagens e competências que se propõe, ou empobrece em torno de uma uniformidade programática pouco eficaz, a que se vão agregando sucessivas adições de novas áreas, que não resolvem o problema de fundo – porque não constituem um corpo estruturado e coerente de aprendizagens significativas a alcançar (Roldão, 1999, p.36).

Com tanta diversidade cultural, assiste-se algumas vezes a uma *assimilação* destas crianças pela nossa cultura, sendo que dessa forma, não lhes é dado espaço para viverem a sua. Tais atitudes poderão levar ao insucesso escolar ou à baixa expectativa que os educadores e os professores poderão ter relativamente a estas crianças. Assim sendo, “ ...é importante estabelecer políticas promotoras de igualdade e respeito, estimular a formação pessoal e social das pessoas que trabalham na escola, incluir os alunos na luta contra a intolerância e estabelecer uma rede de suporte social” (Pereira, 2004, p.57).

No entanto, muitas vezes os jardins de infância continuam afastados desta realidade e a sua organização e funcionamento continuam estagnados, sendo que os currículos são feitos para as “nossas” crianças, tendo por base a “nossa” cultura. Quando isso acontece, deixam de existir respostas às diversidades culturais das crianças. Assim cabe aos educadores a gestão dos seus currículos, de modo a que estes se tornem significativos, cumprindo assim os objetivos para que foram criados.

A noção de gestão curricular está relacionada com as decisões que o educador deverá tomar: o que ensinar e porquê, como, quando, com que prioridades, com que meios, com que organização e com que resultados.

Abrir os currículos à diferença, iria ser bastante enriquecedor, não só para as crianças como também para a escola, os educadores / professores e a comunidade em geral.

Neste sentido, achei que seria proveitoso falar com algumas comunidades religiosas<sup>18</sup>, no sentido de perceber o que se pode fazer para que crianças e famílias com crenças diferentes se sentissem incluídas e integradas de forma plena. Assim, pude inquirir<sup>19/20</sup> um Imam<sup>21</sup> da comunidade muçulmana, um ancião<sup>22</sup> das Testemunhas de Jeová e um ateu<sup>23</sup>.

Desta forma, segundo o Imam da comunidade Muçulmana, para a pergunta: **“Existem choques entre o que as escolas fazem (de forma mais comum) e as vossas crenças religiosas?”** obtive a resposta: “Sim, na área islâmica, temos problemas na área da alimentação”.

Esta resposta não está diretamente relacionada com o currículo, mas através desta, podemos perceber que deverá haver flexibilidade por parte dos educadores e essencialmente por parte das escolas. Ao longo da minha PPS, deparei-me diversas vezes com esta situação, sendo que, existia uma lacuna: as horas de almoço das crianças não contam com a presença das educadoras ou auxiliares, mas sim com a presença da responsável pela cozinha. Assim sendo, assume-se um papel importantíssimo por parte

---

<sup>18</sup> Contactei com a comunidade Islâmica, Católica, Evangélica, Testemunhas de Jeová e com um grupo de Ateus, No entanto, só obtive resposta por parte da comunidade Islâmica, das Testemunhas de Jeová e de uma pessoa atea.

<sup>19</sup> Apesar de ter tentado fazer os inquéritos pessoalmente, a disponibilidade que me foi dada, de ambos os inquiridos, foi via email.

<sup>20</sup> Consultar anexo X, XI e XII para ver os inquéritos realizados.

<sup>21</sup> O Imam é o sacerdote que tem a tarefa de dirigir as atividades superiores numa Mesquita.

<sup>22</sup> Os anciãos presidem as reuniões congregacionais e ensinam na congregação, tomando a dianteira no trabalho de evangelização.

<sup>23</sup> Tentei contactar com uma organização de Ateus, via internet, no entanto não obtive resposta. Desta forma, escolhi aleatoriamente uma pessoa que confessa ser atea.

do educador: garantir que as diferenças são respeitadas por TODA a equipa educativa. Isto envolve uma comunicação aberta e constante com todos os membros que sejam responsáveis pelas crianças (neste caso, responsáveis de cozinha, auxiliares de ação educativa e educadora do CAF).

Outra das questões realizadas foi: **“Que conselhos poderia indicar para a educação de infância relativamente a esta problemática?”** A esta questão, o inquirido pertencente a uma das congregações das Testemunhas de Jeová, respondeu que “Identificar cada religião e crenças associadas a essas religiões é um desafio para qualquer educador de infância ou professor. Por isso, achamos que actividades de conotação religiosa não deveriam ser incluídas nos conteúdos programáticos”.

Esta foi uma resposta bastante interessante, uma vez que, de acordo com o Decreto de Lei Nº155/05 de 12 de Agosto de 2005, no Art. 43.º : “O Estado não pode programar a educação e a cultura segundo quaisquer directrizes filosóficas, estéticas, políticas, ideológicas ou religiosas” e que “O ensino público não será confessional”.

No entanto, muitas vezes isso não acontece e é por esse motivo que à pergunta: **“Existem choques entre o que as escolas fazem (de forma mais comum) e as vossas crenças religiosas?”**, obtive a resposta: “As Testemunhas de Jeová não celebram dias considerados santos como o Natal e a Páscoa, nem pagãos como o Carnaval, assim como aniversários”.

Por este motivo, considero que durante a elaboração do seu currículo, o educador deverá sempre sublinhar e referenciar diferentes culturas, religiões, formas de vida e hábitos que existam na sua sala, para que assim, durante as suas práticas, possa privilegiar e trabalhar com todas as crianças, sem ir contra os hábitos e crenças das crianças e das suas famílias. Com isto, não digo que as crianças pertencentes à *maioria* terão que deixar de vivenciar situações que para si são comuns em prol das crianças pertencentes a uma *minoría*. Digo que deve haver um esforço por parte do educador, criando assim estratégias para que TODAS as crianças se sintam respeitadas.

Através deste processo, não só se fragmentará o assimilacionismo, já falado anteriormente, como também se começará a viver um pluralismo cultural e democrático, que pode beneficiar todo o pessoal docente, o não docente, as crianças, as famílias e a comunidade em geral.

Através da resposta do inquirido Ateu, passo agora a exemplificar uma estratégia para que **“as escolas possam incluir todas as crianças, ainda que alguma possa não**

**ter a crença religiosa predominante, de forma a respeitar o que os pais defendem e a própria criança”:**

“Os profissionais em contacto com a criança poderão fazer um levantamento junto dos pais e da comunidade sobre os costumes/tradições de forma a poder respeitar a religião durante a prática e a informar/discutir (com) o grupo questões que possam ser relevantes e a que deverão atentar em situações particulares do quotidiano. Parece-me importante a promoção do respeito pelos valores específicos das minorias étnicas e religiosas que será, na minha opinião, tanto maior quanto mais informação e abertura nos momentos de comunicação houver.”

Esta resposta está de acordo com a opinião de Cardoso (1998), quando defende que o educador deverá:

- Criar igualdade de circunstâncias para o sucesso educativo.
- Conceber a interculturalidade, como parte integrante do projecto de escola.
- Proporcionar o desenvolvimento da auto-estima e auto-confiança, através da valorização das suas culturas de origem.
- Proporcionar metodologias adequadas às diferentes necessidades das crianças.
- Dar possibilidades de partilha de conhecimento dos diferentes grupos étnicos
- Contribuir para a formação de futuros cidadãos democráticos e pluralistas.
- Criar contextos anti-discriminatórios.

Arrisco-me assim a afirmar que para que todos estes pontos fossem concretizáveis serei também indispensável que, estivessem contemplados nos currículos. Se não estiverem formalmente escritos, não fazem parte da lei. Logo, não é necessário ser trabalhado, nem cumprido. Não podemos aceitar que a igualdade de oportunidades seja realidade apenas para alguns.

Assim sendo, é urgente pôr em prática uma gestão curricular que ponha em prática a adaptação às diferentes culturas, sem que nenhuma se sobreponha à outra, só pelo facto de ser maioritária. “Os objectivos desta pedagogia vão, por conseguinte, ao encontro dos conhecimentos de que são portadores os diferentes grupos socioculturais, no sentido de tornar relevantes as raízes culturais dos diferentes grupos existentes na escola” (Cortesão, 1999, citado por Miranda, 2004, p. 46).

Mais uma vez, para que se possam cumprir os pontos mencionados anteriormente, é fulcral que o educador tenha o conhecimento e o entendimento sobre as crianças com quem trabalha. Para isso é urgente a relação Família-Escola. Nos

questionários já mencionados anteriormente, realizados às educadoras da instituição onde realizei a minha PPS no contexto de jardim de infância, foi realizada a seguinte pergunta: “**Existe comunicação constante entre a educadora e as famílias? De que forma?**”. As respostas que obtive foram positivas, sendo que me responderam:

- “Sim, diariamente nos contactos informais, nas reuniões de pais (trimestralmente). Nos encontros na sala e quando necessário em reuniões marcadas pontualmente.” (E1)

- “As famílias podem sempre entrar na sala, principalmente ao final do dia, em que todos estão mais disponíveis. Mas a qualquer momento que seja necessário é marcada uma hora e falamos”.(E2)

Se houver uma comunicação aberta e constante, será mais fácil para nós, como educadores, aproveitar toda a riqueza e diversidade existente no grupo de crianças, em tudo aquilo que trazem de casa, da comunidade e da família.

Assim sendo, é necessário inovar as práticas educativas, de forma a que todas as crianças se sintam seguras e confortáveis de forma plena. Há pois que “...analisar situações, tomar decisões e agir em conformidade com essas decisões...” (Leite, 2001, p.34).

## **2.7. As Orientações Curriculares para a educação pré-escolar**

*“ As Orientações Curriculares constituem um conjunto de princípios para apoiar o educador nas decisões sobre as suas práticas, ou seja, para conduzir o processo educativo a desenvolver com as suas crianças”<sup>24</sup>.*

A Lei nº 5 / 97 de 1 de Fevereiro, *Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar*, consagra, no seu artigo 2º, a educação pré-escolar como a primeira etapa da educação básica. Assim sendo, a aprovação das Orientações Curriculares integra uma etapa decisiva para uma aposta significativa na qualidade da educação pré-escolar. É neste documento que se definem referências comuns para a orientação do trabalho educativo dos educadores de infância. Nestas constam um conjunto de princípios pedagógicos e organizativos que orientam as decisões e práticas que se levam avante nos jardins de infância. Desta forma, este documento institui-se como uma referência para todos os

---

<sup>24</sup> Despacho nº 5220/97, d 10 de Junho, publicado no D.R. nº178, II série, de 4 de Agosto.

educadores, qualquer que seja a sua situação, modalidade educativa em que trabalhem e pretendem contribuir para uma melhor qualidade da educação pré-escolar.

De acordo com as orientações curriculares, cabe ao educador, enquanto construtor e gestor do currículo para o seu grupo, proporcionar às crianças experiências determinantes para o seu desenvolvimento global.

Relacionada com a problemática a ser estudada, está *a área da formação pessoal e social*, que é uma área transversal, que contribui para promover atitudes e valores que lhes permitam tornar-se cidadãos conscientes e solidários, capacitando-as para a resolução dos problemas que lhes irão surgir ao longo da vida.

Dessa forma, esta área deverá favorecer a formação da criança, tendo como objetivo a sua plena inserção na sociedade como um cidadão livre, autónomo e solidário.

A formação pessoal e social ocorre através da interação, quer com os saberes culturalmente organizados, quer com a convivência com todos, adultos e pares, que possam contribuir para promover aprendizagens de natureza cognitiva, social e ética.

Esta área da formação pessoal e social ajuda a criar competências pessoais e sociais através de:

- Tomada de consciência de si e dos outros;
- Aprender a cooperar e a partilhar o dia-a-dia;
- Aquisição de comportamentos e de atitudes de autonomia.

As *Orientações Curriculares* dão-nos, assim, algumas pistas de trabalho para a implementação de práticas multiculturais ao nível dos jardins de infância. Por exemplo, a área da formação pessoal e social, aborda a educação para os valores “...o que vai permitir à criança interagir com os outros, adultos e crianças, que têm, possivelmente valores diferentes do que interiorizou no seu meio de origem” (OCEPE, 1997, p.40).

Mais à frente acrescenta-se:

A aceitação da diferença sexual, social e étnica é facilitadora da igualdade de oportunidades num processo educativo que respeita as diferentes maneiras de ser e de saber, para dar sentido à aquisição de novos saberes e culturas. É numa perspectiva de educação multicultural que se constrói uma maior igualdade de oportunidades entre homens e mulheres, entre indivíduos de diferentes classes sociais e de diferentes etnias... A educação para a cidadania... pressupõe conhecimentos e atitudes que poderão iniciar-se na educação pré-escolar através da abordagem de temas transversais, tais como: educação multicultural, educação sexual, educação para a saúde, educação para a prevenção de acidentes, educação do consumidor (*Idem*, P.42-43).

Cada um destes princípios deveria fazer parte das preocupações de todos os educadores de infância e professores de todos os níveis de ensino.

Para uma educação pré-escolar de qualidade devem ser tomados em conta todos os princípios atrás referidos. “A definição dos critérios e procedimentos de uma avaliação de qualidade é tão complexa no caso dos programas de educação pré-escolar como em outros serviços prestados” (Katz citado em Qualidade e Projecto na Educação Pré-Escolar, 1998, p.15).

Ainda, na citada Lei-Quadro para a educação pré-escolar (Lei nº5/97) estão contempladas as áreas, não apenas do desenvolvimento pessoal e social da criança mas também do desenvolvimento cognitivo, humano e expressivo. A criança é aqui encarada como um futuro cidadão e, como tal, deve começar desde logo a ter experiências de vida democrática.

Assim sendo, mesmo com as indicações das Orientações Curriculares, que apontam pelo respeito e valorização das características e individualidades da criança, existe um grande trabalho a ser feito por parte dos educadores de infância, que além de transmitirem valores relacionados com a aceitação, o respeito e a ética, devem também criar estratégias para que estas se sintam verdadeiramente incluídas e integradas.



## Considerações finais

*Se todos os meninos do mundo quisessem subir ao ar  
Faziam uma dança de estrelas que a Terra iria obrigar.  
Se todas as meninas do mundo as suas mãos quisessem dar  
Faziam uma dança de roda à volta da Terra e do Mar...  
Podia ser... Que os grandes do mundo então,  
Fizessem a volta ao mundo dando toda a gente a mão.*

Orízia Alinho

Quando chega o fim, são muitos os sentimentos e pensamentos que surgem e que fazem recordar o percurso realizado com muitas saudades. No entanto, é também nesta fase que é possível reflectir com clareza sobre a prática efetuada ao longo da minha PPS.

Esta encontra-se inserida num processo que é contínuo, onde pude aplicar os saberes e conhecimentos que me foram transmitidos ao longo da licenciatura e do mestrado, podendo assim articular a teoria com a prática, a única que nos consciencializa para a realidade educativa.

- **Principais Conclusões**

Tal como se pode verificar, ao longo deste relatório, fiz maioritariamente menção ao contexto de jardim de infância. Tal se deve ao facto de que no contexto de creche, apesar de a problemática desenvolvida ser já uma questão latente, levantaram-se outros problemas aos quais dei mais atenção. No entanto, foi na minha PPS do contexto de JI que este tema assumiu grandes proporções.

A educação, hoje em dia, confronta-se com uma riqueza de culturas diferenciadas. Desta forma, depois de estudar a problemática em questão, percebo que é necessário, cada vez mais, promover uma educação multicultural para que se consiga um equilíbrio entre a preocupação da integração bem conseguida, e todo o seu enraizamento na cultura de origem.

Como se sabe, a nossa comunidade escolar poderá ser beneficiada pelo sistema educativo, mas no entanto, e no meu entender, muito deverá partir de nós, educadores, uma vez que temos que modificar a nossa maneira de pensar sobre a realidade diversificada das crianças que temos à nossa frente.

Para isto ser possível, é urgente que sejamos conhecedores da sociedade em que nos inserimos porque só assim poderemos contribuir para que as crianças, que influenciámos intencionalmente, sejam, num futuro próximo, portadoras de uma

melhoria para essa mesma sociedade, melhorias essas que se traduzem bem pelos quatro pilares de Jacques Delors, que são os alicerces da educação: “Aprender a conhecer, Aprender a fazer, Aprender a viver juntos e Aprender a ser.”

Ao longo deste estudo existiram algumas limitações, tendo uma delas a ver com as amostras dos questionários realizados, uma vez que de 22 pais apenas me responderam 13 e de 3 educadoras apenas me responderam duas. Um dos meus objectivos era inquirir mais educadoras, de outros contextos, no entanto, apesar dos esforços feitos nesse sentido, sinto que não estava no meu poder melhorar este aspeto, a não ser que tivesse mais tempo. Assim, outra das grandes limitações foi realmente o tempo. Penso que seria bastante proveitoso se, com este estudo, conseguisse chegar a mais educadores e a mais escolas, uma vez que simplesmente pelo facto de participarem, poderia fazer com que começasse a existir mais reflexão relativamente ao tema desenvolvido.

Após realizar este estudo, e depois de analisar os dados recolhidos através das entrevistas e conversas informais, percebo agora que poderia ter sido desenvolvido um projeto, havendo muito por onde trabalhar neste sentido. No entanto, alguns receios se puseram. Reconheço que não me senti à vontade com este tema, inicialmente, e por isso, foram bastantes as dúvidas que começaram a surgir para as quais eu não tinha resposta. No entanto, agora posso afirmar que, depois de me envolver totalmente com esta problemática, me sinto preparada para desenvolver ações mais concretas. Penso que agora tenho as condições necessárias para, futuramente, realizar um projeto, quem sabe se um projeto próprio, onde possa desenvolver ações que envolvam as crianças, as famílias, a comunidade bem como igrejas ou grupos culturais.

Ainda nesta abordagem, considero que, apesar de ter obtido respostas a algumas das minhas dúvidas, ficam ainda muitas questões, que espero conseguir resolver ao longo da minha prática e do meu ganhar de experiência profissional. Assim sendo, como já mencionei, aqui fica uma autoproposta de implementar um projeto pedagógico sobre o multiculturalismo para desenvolver e aplicar futuramente. É também minha intenção elaborar um portefólio com estratégias e propostas com opções para atividades que possam ir contra os hábitos culturais, ou crenças religiosas de famílias e consequentemente, das crianças. Sei que é necessário, no entanto, um trabalho contínuo para que essas estratégias sejam significativas.

- **Dar e receber**

Agora, prestes a terminar mais uma etapa da minha vida, posso reflectir sobre o meu crescimento a nível pessoal e profissional. Esta reflexão é fundamental pois permite-me ter maior consciência do que foi realizado.

Ao iniciar a minha PPS, muitas perguntas na primeira pessoa surgiram e são possíveis de recordar. No entanto, agora posso verificar que houve uma evolução ao longo de todo este ano e principalmente, ao longo da minha PPS.

Esta mostrou-se particularmente enriquecedora uma vez que me permitiu reconfirmar a importância de reflectir, de saber escutar os outros, de saber ouvir a crítica construtiva, e reconhecer o valor que um Educador de Infância tem no que diz respeito à planificação, avaliação, organização do espaço, dos materiais, à gestão de tempo e das atividades. No entanto, tal só será possível que o educador, conforme defende Nabuco (2000), avaliar a sua prática, o ambiente e as crianças para que possa melhorar a qualidade de atendimento, sendo a observação um meio privilegiado para avaliar.

Quando se observa uma criança, nada deve ser ignorado; deve prestar-se atenção a todos os momentos. É através desta observação que o educador pode compreender melhor cada criança e, sem pretender acelerar o processo, ajudá-la a atingir o melhor desenvolvimento possível.

Assim, irei abordar e reflectir agora sobre o meu desempenho ao longo de toda a minha PPS, uma vez que na opinião de Sá-Chaves (2007), o aluno estagiário, ao longo do seu percurso de formação, deve executar “uma reflexão sobre si próprio, questionando os seus próprios papéis, funções, desempenhos e conceções, tornando-se (...) ator, sujeito reflexivo e objeto da própria reflexão.” (p. 22)

- **Dar e receber na creche**

Foi ao longo do mês de Janeiro de 2014, que através do contacto com as crianças, tive uma maior consciência e percepção daqueles que são os saberes, competências e habilidades das crianças em valência de creche.

Através das planificações que fui realizando pude também reflectir na minha prática como futura profissional, ponderando assim se as minhas ações, a minha postura eram os adequados, tendo como objetivo o meu crescimento individual e profissional. Não posso deixar de evidenciar o papel importantíssimo que a educadora teve neste meu processo de formação, advertindo-me para questões importantes do dia a dia das

crianças, como também indicando estratégias e metodologias apropriadas para aquele grupo de crianças.

Ao longo da PPS, as maiores dificuldades sentidas prendem-se com o facto do estágio ter uma duração muito curta (um mês). Este facto faz com que sinta que necessitaria de ganhar mais experiência nesta valência.

No entanto, senti que é fulcral que se dê um papel ativo às crianças nas atividades. Participar, faz com que as crianças aprendam através das experiências, ganhando, assim, motivação pelas suas conquistas, pois é “através da aprendizagem pela ação – viver experiências diretas e imediatas e retirar delas significado através da reflexão – as crianças pequenas constroem o conhecimento que as ajuda a dar sentido ao mundo” (Hohmann e Weikart, 2009, p.5). Ao longo da minha PPS neste contexto foi isso que tentei fazer, promovendo sempre a autonomia e a realização de atividades diversas, que proporcionassem novas vivências às crianças.

Revela-se assim que o mais importante em creche não é ensinar conhecimentos “académicos” mas sim criar ambientes ricos para que as crianças possam explorar e manipular, que estimulem e potencializem o desenvolvimento global das crianças.

Concluindo, apesar de não existir um currículo definido para a creche, como futura educadora sei que a criança se relaciona com outras crianças e adultos, construindo as bases para saber estabelecer relações positivas. Assim, caber-me-á a mim organizar as atividades e o espaço, de forma a influenciar positiva e significativamente a vida da criança.

- *Dar e receber no jardim de infância*

Ao longo da minha PPS no contexto de jardim de infância, a minha evolução foi bastante notória, e posso dizê-lo com certeza.

O que me ajudou bastante foi a relação estabelecida com a Educadora Cooperante e conhecer melhor as características de cada criança. Desta forma foi possível apostar, sem medos, em atividades significativas.

Através da PPS pude também reflectir sobre a importância de planificar, podendo existir planificações diárias, semanais e gerais. No entanto, as planificações não foram rígidas, existindo sempre que necessário flexibilidade, uma vez que o objetivo era abordar os interesses e dúvidas das crianças. Foi também com as planificações que pude refletir na minha prática como futura profissional, ponderando

assim se as minhas ações, a minha postura eram os adequados, tendo como objetivo o meu crescimento individual e profissional.

Assim, durante todo o percurso da minha Prática Profissional, tentei inovar e aplicar estratégias e metodologias que considerei enriquecedoras para as crianças. No entanto, e devido à falta de experiência, algumas estratégias precisavam de ser melhoradas, o que, através de reflexões pessoais e reflexões com a educadora, consegui melhorar progressivamente, contribuindo estes feitos para a minha identidade profissional.

Desta forma, posso dizer que ao longo de todo este percurso senti que consegui evoluir através das reflexões que fui fazendo, dos modelos que fui observando e dos erros que fui cometendo.

Zeichner (1980, 1983, 1993, citado por Gomes e Medeiros, 2005, p.21) salienta que a prática pedagógica tem quatro funções essenciais, sendo elas “sensibilizadora, relacional, desenvolvimentista e reflexiva”.

Durante todo o período de estágio consegui aperceber-me e vivenciar todas estas funções. A prática pedagógica sensibilizou-me para o facto de cada criança ser única, para a importância de observar, planificar, avaliar e repensar na prática.

Relativamente à função relacional, penso que tenha conseguido relacionar os conhecimentos teóricos com a parte mais prática, mobilizando assim conhecimentos.

Ao nível da função desenvolvimentista, penso que tenha desenvolvido bastante as minhas capacidades, de forma a poder ter uma prática pedagógica significativa no futuro. E, por fim, não menos importante, a função de reflexão. Considero que esta última função foi a mais importante e que permitiu desenvolver todas as outras, como já mencionei anteriormente.

Desta forma, concluo por dizer que estive bastante motivada durante a minha prática e isso fomentou uma prática mais exigente com vista para o sucesso e autoconhecimento, o que se revelou um alicerce para a formação individual e profissional.

- *De mim para mim*

A formação de um educador não termina quando este conclui a sua formação inicial. Segundo Rodrigues e Esteves (1993, p.41), “a formação não se esgota na formação inicial, devendo prosseguir ao longo da carreira de forma corrente e integrada, respondendo às necessidades sentidas pelo próprio e às do sistema educativo”.

Assim sendo, sei que a minha formação, como educadora de infância, não acaba aqui, prosseguindo ao longo de toda a minha futura carreira, de forma coerente e integrada. Só assim serei capaz de responder às necessidades de formação sentidas por mim mesma e às do sistema educativo, que possam resultar de mudanças sociais e/ou do próprio sistema de ensino.

No entanto, a ideia presente é de que “o educador desempenha um papel muito importante na vida das crianças. É com este que elas passam grande parte do seu tempo.” (Esteves, 2005, p.11). Cabe também ao educador tornar esse tempo, um tempo de qualidade. É durante essa altura que o educador, um profissional munido de saberes científicos, deve estar atento e promover o desenvolvimento global da criança.

É essa a visão desejável para a minha profissão porque “se a criança é pensada como um ser importante e único, também o educador tem uma tarefa única e merecedora de respeito, compreensão, apoio, supervisão, formação (...)”. (Portugal,1998, p.196)

Desta forma, termino este relatório com um texto que encontrei em tempos num papel, mas que nunca soube quem é o autor, e que descreve realmente aquilo que QUERO ser:

“- Qual a sua profissão?

Respondi: Sou EDUCADORA.

A pessoa ficou a olhar para mim, com uma expressão estranha no rosto, riu-se e disse:

-Que profissão tão fácil! Só brincar com as crianças...

E eu, com a minha cabeça erguida, disse com firmeza:

- Sim .. sou educadora...Não sou seu chefe, mas o seu filho vê-me como líder e eu sou o seu modelo. Não trabalho numa empresa, mas num espaço onde promovo o gosto pelo conhecimento nas crianças. Não discrimino, porque amo e trato a todos igualmente. Não sou psicóloga, mas posso fazer o seu filho acreditar mais em si mesmo. Não sou médica, mas posso diagnosticar carências no seu filho e nas outras em crianças. Não tenho horários de trabalho, porque enquanto você vê TV ou dorme, muitos de nós, docentes, estamos a planear / preparar / organizar / avaliar oportunidades e situações educativas, para que o seu filho tenha um melhor desenvolvimento e aprendizagem. E não só brinco com as crianças, participo da construção da sua identidade e na promoção do seu desenvolvimento. Não, eu não sou arquiteta, não construo prédios, mas ajudo a construir sonhos e valores... e posso até usar plasticina ou barro para os moldar!"

## Referencias Bibliográficas:

- Alves-Pinto, C., (2003), “Da socialização familiar à socialização escolar: representações de pais e alunos sobre as práticas educativas familiares”, in Alves-Pinto, C. e Teixeira, M. (org.), *Pais e Escola parceria para o sucesso*, Porto, ISET, pp.21-70.
- Amaro, F. (2006), *Introdução à Sociologia da Família*, Lisboa, Universidade Técnica de Lisboa, Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas
- APEI. *Carta de princípios para uma ética profissional*. (acessível em: <http://apei.pt/>) Consultado a 30 de Maio, pelas 19horas.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Ed.
- Brickman, N. A. & Taylor, L. S. (1991). *Aprendizagem ativa*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Bronfenbrenner, U. (1987). *La Ecologia del Desarrollo Humano*. Barcelona: Ediciones Paidós
- Cardoso, S. (1998) *Estabelecendo Limites*. Porto Alegre.
- Chauí, M. (1997) *Convite à Filosofia*. São Paulo: Ática.
- Clark, C., Dyson, A. & Millward, A. (1995) *Towards Inclusive Schooling*. London: Fulton.
- Correia, L. (2003). *Inclusão e Necessidades Educativas Especiais: Um guia para professores*. Porto: Porto Editora.
- Cortesão, L. (2001). Acerca da Ambiguidade das Práticas Multiculturais – Necessidade de Vigilância Crítica Hoje e Amanhã. In David Rodrigues (org.), *Educação e Diferença – Valores e Práticas para uma Educação Inclusiva*. (p.49 – 58) Porto Editora, Porto.
- Cortesão, L. & Stoer, S. (1997) *Interculturalidade e Educação escolar: dispositivos pedagógicos e construção de ponte entre culturas*, Inovação. (p. 9, 35-51).

- Craveiro, M. & Ferreira, I. (2007) *A Educação Pré-escolar face aos desafios da sociedade do futuro*. Cadernos de Estudo. Porto: ESE de Paula Frassinetti. Nº 6, p.15-21.
- Stoer, S. & Cortesão, L. (1999). «*Levantando a Pedra*» da *Pedagogia Inter/multicultural às Políticas Educativas numa época de Transnacionalização*. Porto: Ed. Afrontamento.
- Cuche, D. (1999). *A noção de culturas nas ciências sociais*. Fim de século, Lisboa.
- Delors, J. (1996). *Educação um Tesouro a Descobrir*. Porto: Edições Asa.
- Diogo, A. (1998). *Famílias e Escolaridade*, Lisboa, Edições Colibri.
- Enguita, M. (2004), “Encontros e Desencontros Família-Escola”, in *Educar em tempos modernos*, Porto Alegre, Edições Artmed, p.61-73.
- Esteves, S. (2005), *A Afectividade e a Relação Pedagógica – Como é que nos conseguimos esquecer de algo tão fundamental como os afectos!*. Cadernos de Educação de Infância nº 73, APEI, março, p. 11-12.
- Ferreira, M. (2004). “A gente gosta é de brincar com os outros meninos!”, *Relações sociais entre crianças no Jardim de Infância*. Porto: Edições Afrontamento.
- Forest, M. & Pearpoint, J. (1992). MAPS: Action planning to welcome people of all ages into full life at home, school, work and play. In: Pearpoint, J.; Forest. M e .Snow. J (org.), *Strategies to make inclusion work* (p.52-56). Toronto, Ontario.
- Freire, P. (1979). *Educação e mudança*. 24 Editora, Rio de Janeiro, Brasil.
- Fuck, I. (1994). *Alfabetização de Adultos. Relato de uma experiência construtivista*. Petrópolis: Vozes.
- Gandin, D. (1983). *Planejamento como prática educativa*. Edições Loyola, São Paulo.
- Giddens, A. (2004). *Sociologia*, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian (4.<sup>a</sup> edição)
- Gimeno, A., (2001), *A Família – O desafio da diversidade*, Lisboa, Instituto Piaget.



- Gomes, E. & Medeiros, T. (2005). (Re) pensar a prática pedagógica na formação inicial de professores do 1.º ciclo do ensino básico. In Alarcão, I., Cachapuz, A., Medeiros, T. e Jesus, H. (org) (2005). *Supervisão – investigações em contexto educativo*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Hohmann, M. & Weikart, D. (2009). *Educar a Criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Katz, L. (1998) Cinco perspectivas sobre qualidade. In: *Qualidade e projecto na educação pré-escolar*. Lisboa: Ministério da Educação Básica, p.15-37. Disponível em [http://www.dgicd.minedu.pt/fichdown/pre\\_escolar/qualidade\\_projecto.epdf](http://www.dgicd.minedu.pt/fichdown/pre_escolar/qualidade_projecto.epdf). Acesso em 3 de Junho de 2014.
- Lages, Mário F. et al (2006), *Os imigrantes e a população portuguesa imagens recíprocas*. Lisboa: Alto comissariado para a imigração e minorias étnicas (ACIME).
- Lincoln, Y. & Guba, E. (2006) Controvérsias paradigmáticas, contradições e confluências emergentes In Denzin, N., Lincoln, Y. e Col., (2006). *O planeamento da pesquisa qualitativa – teorias e abordagens*. São Paulo: Ed. Artmed, (p.169-192)
- Louis, M.R. (1985). An investigator's guide to workplace culture. In Frost, P.; Moore, L; Louis, M; Lundberg. G e Martin, J. (Eds.), *Organizational Culture*, (p.73 – 93) Sage: Beverly Hills.
- Marques, R. (2001). *Educar com os pais*, Lisboa: Editorial Presença.
- Moreira, A. (2001). Multiculturalismo, currículo e formação de professores. In *Currículo: políticas e práticas*. Papirus, (pp. 81 – 96), Campinas, Brasil.
- Morin, E. (2001). *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. Cortez, São Paulo, Brasil.
- Musitu, G. (2003). A bidirecionalidade das relações família-escola. In C. Alves-Pinto, M., *Pais e escola: Parceria para o sucesso* (141-174). Porto: Edições ISET.
- Oliveira, P. (1995) *Introdução à Sociologia*. São Paulo: Ática.
- Pacheco, J. (1996). *Currículo: teoria e praxis*. Porto: Porto Ed.

- Peirce, C. (1974). *Collected Papers of Charles Sanders Peirce*. Cambridge, Massachusetts: The Belknap Press of Harvard University Press.
- Perrenoud, P. (2001), “O que a escola faz às famílias” in Montandon, C. e Perrenoud, P., *Entre pais e professores, um diálogo impossível?*, Oeiras, Celta Editora. ( p. 57-112)
- Portugal G. (1998). *Crianças, famílias e creches – uma abordagem ecológica da adaptação do bebé à creche*. Porto: Porto Editora.
- (A.D), 1977. *Religião e Cristianismo: manual de cultura religiosa*. Porto Alegre: PUC, Instituto de Teologia e Ciências Religiosas.
- Rogoff, B. (1993). Children's guided participation and participatory appropriation in sociocultural activity. In Woxniak, R. & Fischer, K., *Development in context: Acting and thinking in specific environments* (pp. 21-53).
- Rodrigues, D. (2003). *Perspectivas Sobre a Inclusão. Da Educação à Sociedade*. Porto: Porto Editora
- Rodrigues, Â. e Esteves, M. (1993). *A análise das necessidades na formação de professores*. Lisboa: Porto Editora.
- Roldão, M. do Céu (1999). *Gestão curricular - Fundamentos e práticas*. Lisboa: Ministério da Educação-DEB.
- Sá-Chaves, I. (2007). *Portfolios reflexivos: estratégia de formação e de supervisão*. Aveiro, Portugal: Universidade de Aveiro.
- Sá, L. (2001). *Pedagogia Diferenciada – Uma forma de aprender a aprender*. Cadernos do CRIAP, 19. Porto: Asa Editores.
- Sebba, J. & Ainscow, M.(1996) ‘*International development in inclusive schooling: Mapping the issues*’ em *Cambridge Journal of Education*. 26 (1) (5-18)
- Serrano, G. (2004). *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes – Métodos*. Madrid: Ed. La Muralla

- Silva, I. et al. (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar*. Lisboa: Ministério da Educação, Departamento da Educação Básica, Gabinete para a Expansão e Desenvolvimento da Educação Pré-Escolar.
- Sim-Sim, I. (2005). *Necessidades Educativas Especiais: Dificuldades da Criança ou da Escola?* Lisboa: Texto Editores.
- Souta, L. (1997). *Multiculturalidade e educação*. Setúbal: Profedições, distribuição Odil.
- Taylor, C. (1998). *Multiculturalismo*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Tomás, C. (2008). A investigação sociológica com crianças: caminhos, fronteiras e travessias em Castro, L. & Besset, V. (orgs.). *Pesquisa-intervenção na infância e juventude*. (p.387-408) Rio de Janeiro: Trarepa/FAPERJ.
- Touraine. A. (1989). *Palavra e Sangue: Política e Sociedade na América Latina*. São Paulo: Editora da Universidade Estadual de Campinas.
- Villarroya, A. A. (2003). Sociología de la cultura. In Gíner, S. (org.). *Teoría sociológica moderna*: (p.295-332) Madrid: Ariel.
- Vasconcelos, T. (1997). *Ao redor da mesa grande: A prática educativa da Ana*. Porto: Porto Editora.
- Unesco (2003). *Superar a Exclusão Através de Abordagens Inclusivas na Educação: um desafio & e uma visão*. Paris: Disponível em [http://redeinclusao.web.ua.pt/files/fl\\_13.pdf](http://redeinclusao.web.ua.pt/files/fl_13.pdf), Acedido a 20 de Abril de 2014.

### **Legislação:**

- Decreto de Lei Nº155/05 de 12 de Agosto de 2005
- Lei - Quadro da educação pré - escolar – 1997.

## **Teses e Dissertações:**

- Pereira, R. (2004). *Princípios fundamentais e norteadores para a organização jurídica da família*. (Tese de Doutorado em Direito) – Faculdade de Direito da Universidade Federal do Paraná. Curitiba.

- Martins, A. (2000). *O movimento da Escola Inclusiva: Atitudes dos Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico*. Dissertação de Mestrado em Educação Especial. Instituto de Estudos da Criança, Universidade do Minho, Braga.

-Romani, et al. (2004). Estação: Paulo Freire. In: Lucchesi, M. (Org.), *Conhecimento e pesquisa no mestrado em educação: pesquisa em pós-graduação*. Santos. L. (Série Educação).

## **Revistas:**

- Benavente, A. (2001). “Portugal, 1995/2001: Reflexões Sobre Democratização e Qualidade na educação Básica” in Revista *Iberamericana de Educación*, nº27. (p.99-123).

# **Anexos**

## Anexo I – Autorização para fotografias



Aos pais/ encarregados de educação,

O meu nome é Débora Silva. Sou licenciada em Educação Básica e no final deste ano letivo termino o Mestrado em Educação Pré-escolar na Escola Superior de Educação de Lisboa.

Irei estar a realizar um estágio até dia 23 de Maio de 2014 na sala dos -----, com os nossos pequenotes.

Venho assim, pedir autorização para que possa tirar fotografias às crianças, sendo que o uso dessas fotografias será protegido e quando usadas (em relatório de estágio), haverá preocupação em desfocar a cara da cada criança.

O objectivo das fotografias será apenas retratar os momentos vividos na sala dos -----.

Sem outro assunto e desde já agradecida,

Débora Silva.

-----  
Eu, \_\_\_\_\_, encarregado de educação de \_\_\_\_\_ autorizo a que lhe sejam tiradas fotografias no âmbito de estágio, sendo que estas serão protegidas e devidamente tratadas antes de serem apresentadas ao público.

Assinatura

\_\_\_\_\_

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

## **Anexo II – Notas de campo**

### Nota de campo nº 1

“por vezes vão passear ao jardim, podendo assim explorar o espaço livremente, sempre com supervisão claro” – Orientadora Cooperante (nota de campo, 16 de Janeiro de 2014).

### Nota de campo nº2

“Débora, como se aproxima a semana aberta das profissões, para a semana tinha pensado que podíamos ir com eles à florista, ao talho e à padaria para eles verem o que se faz e como faz. Podem também fazer perguntas” (Orientadora Cooperante, nota de campo de 6 de Maio de 2014).

### Nota de campo nº 3

“Hoje em conversa com o meu colega de estágio, decidimos ficar responsáveis pelos festejos da chegada da primavera. Assim, e seguindo as sugestões das nossas orientadoras cooperantes iremos planificar atividades para se realizarem no jardim da universidade. Não me posso esquecer de ver que materiais tenho em casa” (Nota de campo de 14 de Março de 2014)

### Nota de campo nº 4

“- Beba (Débora), queues café? (queres café?)

- Não, prefiro um copo de chá.

-‘tá bem. Qué mais? (Queres mais?)

-Sim, quero mais um copo.”

(Nota de campo de dia 7 de Janeiro de 2014)

### Nota de campo nº 5

“Hoje, três crianças vieram ter comigo e pediram-me para tirarmos fotografias...estas seriam tiradas com um telemóvel. O telemóvel é uma peça de dominó. “

(Nota de campo de dia 9 de Janeiro de 2014)

Nota de campo nº6

“Hoje, antes da hora do almoço, pedi ao grupo que começasse a arrumar a sala. Começaram a fazê-lo embora com alguma lentidão. No entanto, tive que dar algum apoio nas áreas da construção e da casinha. Começo a aperceber-me de que estas são áreas nas quais as crianças pedem sempre auxílio. Como poderei resolver este aspeto? (Nota de campo de 17 de Janeiro de 2014)

Nota de campo nº 7

“Hoje assumi a responsabilidade total pelo grupo. Senti algum nervosismo. Quando chegou a altura das crianças escolherem para que área queriam ir, no período da tarde, algumas começaram a escolher áreas onde já estinham estado de manhã. A educadora disse-me que por vezes temos que ser nós a orientá-las porque escolhem muitas vezes a casinha e a área das construções. A partir de agora, terei que ficar mais atenta”(Nota de campo de 7 de Janeiro de 2014)

Nota de campo nº 8

“Hoje criei uma estratégia para que as crianças não começassem a falar ao mesmo tempo. Uma vez que as crianças muitas vezes não conseguem respeitar a vez para falarem, criei um pequeno boneco. Assim, só pode falar a criança que tiver o boneco na mão. Correu bastante bem” (Nota de campo de 24 de Fevereiro)

Nota de campo n 9

“Débora, por vezes podes pensar que não se faz nada em creche, mas a questão é que eu preocupo-me muito com as relações que se estabelecem com cada criança. Como vêm todos de casa é muito importante que se sintam seguros e confiantes e por isso eu priorizo as boas relações” (Orientadora Cooperante, nota de campo de 20 de Dezembro de 2013)

Nota de campo nº10

“Hoje planifiquei uma actividade que consistia na ilustração de uma canção. Assim as crianças tiveram que pintar o sol. No entanto, disponibilizamos várias cores para essa mesma tarefa. Mostrámos-lhes o sol em livro e fomos à rua procurar o sol. No entanto,



quando chegou a hora de pintar, algumas crianças disseram que o sol era azul e quiseram pintá-lo dessa cor. Perguntei se tinham a certeza ao que uma delas me respondeu: Eu «pocho fajer» como eu quero «chim»? Assenti com a cabeça.” (Nota de campo, 10 de Janeiro de 2014).

Nota de campo nº11

“Esta semana algumas rotinas foram alteradas, bem como o local dos materiais. Foi a semana aberta das profissões. A disposição da sala foi mudada, recebemos pais e profissionais que foram explicar as suas profissões às crianças. Desta forma, as crianças ficaram um pouco baralhadas relativamente à localização dos materiais e relativamente à hora de almoço. Foi engraçado presenciar estes momentos, uma vez que pude perceber a importância das rotinas”. (Nota de campo de 15 de Maio de 2014)

Nota de campo nº 12

“Ainda bem que a apanho aqui. Gostava de falar consigo. A B. é Testemunha de Jeová e portanto, nos aniversários, se puder dar uma olhadela... é que nós não festejamos” (Mãe da B. A., Nota de campo de 10 de Abril de 2014)

Nota de campo nº 13

“Hoje os pais do A. Perguntaram-me se ele tinha chorado muito durante a manhã. Tentei responder, apesar do inglês estar um pouco “enferrujado”, explicando que apesar de ele chorar muito, tal acontecimento seria normal. Tenho tentado brincar com a criança. Enquanto ela chora, canto para ela, mesmo em Português, notando-a por vezes mais calma. Não sei se estarei a agir bem mas penso que assim, tenho criado uma zona de conforto tanto para ela como para mim” (Nota de campo de 6 de Maio de 2014)

Nota de campo nº14

Nós somos diferentes, ele é castanho e eu sou branco... (M. 9 de Maio de 2014)

Nota de campo nº15

Débora, porque é que o A.B não está a comer carne como nós?  
(O A.B é muçulmano e como tal não come carne de porco)

Nota de campo de 8 de Maio

Nota de campo nº16

Nós somos crianças e as crianças gostam de escolher (M. Nota de campo de 21 de Maio de 2014)

### Anexo III – Planta da Sala de Creche



## Anexo IV – Planta da sala de Jardim de infância



**Anexo V – Relatório do Projeto Curricular Integrado, Portefólio da Prática Profissional Supervisionada em Creche, Portefólio da Prática Profissional Supervisionada em Jardim de infância**

## Anexo VI – Questionário para as educadoras

Este questionário faz parte de um estudo que visa uma investigação. Esta está a ser desenvolvida no âmbito do Mestrado da Educação Pré-escolar, da Escola Superior de Educação e visa um melhor entendimento sobre como os educadores de infância poderão agir para que crianças com diferentes culturas se sintam sempre incluídas no dia a dia do jardim de infância.

Tendo em conta que como educadores de infância numa sociedade global com tanta diversidade, iremos encontrar cada vez mais variedade entre as crianças na sala, seja qual for o contexto social a escola deverá sempre ser uma escola para todos.

Agradeço desde já a sua colaboração, garantindo o anonimato e confidencialidade sobre a identidade e respostas.

Débora silva

Aluna do Mestrado em Educação Pré-escolar

### 1. Identificação

#### 1.1 Idade

Menos de 25 anos	
26 a 35 anos	
36 a 45 anos	
46 a 55 anos	
56 a 65 anos	
Mais de 65 anos	

#### 1.2 Género

Feminino	
Masculino	

### 2. Como integrar diferentes culturas numa sala.

2.1 Existe diversidade de culturas das famílias e crianças na sala onde se encontra?

Sim

Não

Se sim, quais são?

---

---

---

---

2.2 Como garante a igualdade de oportunidades para todos, independentemente das diferenças socioeconómicas, classe social, género, origem, étnicas, de religião e de deficiências?

---

---

---

---

2.3 Existe comunicação constante entre a educadora e as famílias? De que forma?

---

---

---

---

2.4 Na sua sala, existem opções para crianças que tenham famílias com diferentes crenças?

Sim

Não

Por vezes

\_\_\_ Depende da situação

Especifique:

---

---

---

2.5 Quais as estratégias que se podem usar para que as famílias se sintam respeitadas? Pode usar um exemplo em concreto.

---

---

---

---

**Situação hipotética:**

De manhã chegou a Maria à escola muito contente. Hoje ela faz anos! Trouxe um bolo e sandes de fiambre para os amigos. No entanto, a Francisca diz que não quer cantar os parabéns (porque não festeja os aniversários) e o Bulah diz que não vai comer pão com fiambre (não come carne de porco). O que poderia fazer perante esta situação para que as crianças não se sentissem excluídas e para que o seu bem-estar fosse assegurado?

---

---

---

---

---

---

---

---



## **Anexo VII – Questionário para os pais**

Este questionário faz parte de um estudo que visa uma investigação. Esta está a ser desenvolvida no âmbito do Mestrado da Educação Pré-escolar, da Escola Superior de Educação e visa um melhor entendimento sobre como os educadores de infância poderão agir para que crianças com diferentes culturas se sintam sempre incluídas no dia a dia do jardim de infância.

Tendo em conta que como educadores de infância numa sociedade global com tanta diversidade, iremos encontrar cada vez mais variedade entre as crianças na sala, seja qual for o contexto social a escola deverá sempre ser uma escola para todos.

Agradeço desde já a sua colaboração, garantindo o anonimato e confidencialidade sobre a identidade e respostas.

Débora silva

Aluna do Mestrado em Educação Pré-escolar

### **3. Identificação**

#### 3.1 Idade

Menos de 25 anos	
26 a 35 anos	
36 a 45 anos	
46 a 55 anos	
56 a 65 anos	
Mais de 65 anos	

#### 3.2 Género

Feminino	
Masculino	

## 1. Como integrar diferentes culturas numa sala.

Todas as crianças trazem formas diferentes de comemorar os dias festivos, dependendo da forma como cada família os festeja. Dê a sua opinião relativamente ao papel que o jardim de infância tem face a esta diversidade.

1.1 Porque é importante que existam diferentes culturas dentro de uma sala de atividades?

Sim

Não

Não sei

Justifique.

---

---

1.2. O que podem as crianças aprender com isso?

---

---

---

1.3. Ao falar com o educador, se tiver algum aspeto relativo à sua forma de comemorar ou não as festividades, que seja diferente da maioria, fala abertamente com ele? Assinale com um X o grau do seu acordo às hipóteses que se apresentam.

Sim, acho importante que ela o saiba para gerir melhor a sua prática e dia-a-dia.

Não, são aspetos de família e não tenho que o dizer.

Outro, Qual?

---

---

---

1.4 O que entende quando se diz que somos todos iguais?

## **Anexo VIII – Questionário a um Imam Muçulmano**

Este questionário faz parte de um estudo que visa uma investigação. Esta está a ser desenvolvida no âmbito do Mestrado da Educação Pré-escolar, da Escola Superior de Educação e visa um melhor entendimento sobre como os educadores de infância poderão agir para que crianças com diferentes culturas se sintam sempre incluídas no dia a dia do jardim de infância. Tendo em conta que como educadores de infância numa sociedade global com tanta diversidade, iremos encontrar cada vez mais variedade entre as crianças na sala, seja qual for o contexto social a escola deverá sempre ser uma escola para todos.

Agradeço desde já a sua colaboração, garantindo o anonimato e confidencialidade sobre a identidade e respostas.

Débora silva

Aluna estagiária do Mestrado em Educação Pré-escolar

### **1. Identificação**

#### 1.1 Idade

Menos de 25 anos	
26 a 35 anos	
36 a 45 anos	x
46 a 55 anos	
56 a 65 anos	
Mais de 65 anos	

#### 1.2 Género

Feminino	
Masculino	x

2. Muitas vezes as crenças religiosas, levam a diferentes práticas no dia a dia. Quais alguns dos valores que considera fundamentais que fundamentam a sua religião?

Resposta: A cidadania e os bons modos e costumes bem como etiquetas familiares, sociais, etc.

3. Como é que as escolas podem incluir práticas religiosas, que não a dominante, de forma a respeitar o que os pais defendem e a própria criança?

Resposta: Criando um espaço e hora onde todos possam, voluntariamente, assistir as explicações/instruções de outras confissões religiosas.

4. Que conselhos poderia indicar para a educação de infância relativamente a esta problemática ?

Resposta: O ida as “catequese” seriam recomendadas.

5. Existem choques entre o que as escolas fazem (de forma mais comum) e as vossas crenças religiosas?

Resposta: Sim, na área islamica, temos problemas na área da alimentação.

6. Poderá ser uma mais valia para o grupo de crianças o facto de existirem diferentes crenças religiosas numa sala?

Resposta: Acho que sim, para elas verem e poderem analisar e comparar as diferentes vias.

**Situação hipotética:**

De manhã chegou a Maria à escola muito contente. Hoje ela faz anos! Trouxe um bolo e sandes de fiambre para os amigos. No entanto, a Francisca diz que não quer cantar os parabéns (porque não festeja os aniversários) e o Bulah diz que não vai comer pão com fiambre (não come carne de porco). O que poderia fazer perante esta situação para que as crianças não se sentissem excluídas e para que o seu bem-estar fosse assegurado?

Resposta: Aproveitar essa situação para explicar as crianças que todos somos iguais apesar das nossas raízes diversas e que respeitamos as decisões das pessoas. O Bulah come tudo menos as sandes de fiambre e na hora de cantar os parabéns, a Francisca pode ficar a brincar com outros meninos. No fim, comem todos o bolo!

## **Anexo IX – Questionário a um ancião Testemunha de Jeová**

Este questionário faz parte de um estudo que visa uma investigação. Esta está a ser desenvolvida no âmbito do Mestrado da Educação Pré-escolar, da Escola Superior de Educação e visa um melhor entendimento sobre como os educadores de infância poderão agir para que crianças com diferentes culturas se sintam sempre incluídas no dia a dia do jardim de infância. Tendo em conta que como educadores de infância numa sociedade global com tanta diversidade, iremos encontrar cada vez mais variedade entre as crianças na sala, seja qual for o contexto social a escola deverá sempre ser uma escola para todos.

Agradeço desde já a sua colaboração, garantindo o anonimato e confidencialidade sobre a identidade e respostas.

Débora silva

Aluna estagiária do Mestrado em Educação Pré-escolar

### **1. Identificação**

#### 1.1 Idade

Menos de 25 anos	
26 a 35 anos	X
36 a 45 anos	
46 a 55 anos	
56 a 65 anos	
Mais de 65 anos	

#### 1.2 Género

Feminino	
Masculino	X

2. Muitas vezes as crenças religiosas, levam a diferentes práticas no dia a dia. Quais alguns dos valores que considera fundamentais que fundamentam a sua religião?

Resposta: As Testemunhas de Jeová apegam-se aos valores/ensinos que estão escritos na Bíblia, livro que consideram ser a palavra de Deus. Para as Testemunhas de Jeová, há um único Deus cujo nome é Jeová (Salmo 83:18). Reconhecemos também o papel importante de Jesus (filho de Deus) no propósito de Deus e o significado da sua vinda à terra. As Testemunhas de Jeová não celebram dias considerados santos nem pagãos, bem como aniversários. A única celebração que fazem todos os anos tem a ver com o memorial da morte de Jesus Cristo assim como Jesus ordenou que fizéssemos (Lucas 22:19, 20). A educação dos filhos é muito importante para os pais que são Testemunhas de Jeová, segundo aquilo que acham ser melhor para elas (Deuteronómio 6:6, 7).

3. Como é que as escolas podem incluir práticas religiosas, que não a dominante, de forma a respeitar o que os pais defendem e a própria criança?

Resposta: Como Testemunhas de Jeová respeitamos todas as religiões, não queremos impor as nossas crenças a outras pessoas, mas também não queremos que nos imponham as suas crenças de forma directa ou indirecta. Assim, no início de cada ano lectivo pedimos aos professores, de maneira a respeitar as nossas crenças, para não incluírem os nossos filhos em actividades que tenham conotação religiosa de qualquer tipo e ao longo do ano voltamos a alertar para isso quando se aproximam dias festivos. Defendemos um ensino laico em que a religião não se mistura com a educação que é dada nas escolas.

4. Que conselhos poderia indicar para a educação de infância relativamente a esta problemática?

Resposta: Identificar cada religião e crenças associadas a essas religiões é um desafio para qualquer educador de infância ou professor. Por isso achamos que

actividades de conotação religiosa não deveriam ser incluídas nos conteúdos programáticos.

5. Existem choques entre o que as escolas fazem (de forma mais comum) e as vossas crenças religiosas?

Resposta: As Testemunhas de Jeová não celebram dias considerados santos como o Natal e a Páscoa, nem pagãos como o Carnaval, assim como aniversários.

6. Poderá ser uma mais valia para o grupo de crianças o facto de existirem diferentes crenças religiosas numa sala?

Resposta: Não queremos que a nossa filha viva num mundo à parte ou numa redoma. Queremos que ela respeite as crenças de todas as pessoas. Haver crianças com diferentes crenças religiosas numa sala pode ajudá-la a aprender a respeitar todas as pessoas, independentemente das suas crenças religiosas, raça ou outra diferença.



**Situação hipotética:**

De manhã chegou a Maria à escola muito contente. Hoje ela faz anos! Trouxe um bolo e sandes de fiambre para os amigos. No entanto, a Francisca diz que não quer cantar os parabéns (porque não festeja os aniversários) e o Bulah diz que não vai comer pão com fiambre (não come carne de porco). O que poderia fazer perante esta situação para que as crianças não se sentissem excluídas e para que o seu bem-estar fosse assegurado?

Resposta: As crianças que expressam aquilo que acreditam não têm medo de se sentir excluídas. Os Educadores devem respeitar essas crenças e ajudar os outros meninos/as a encarar como normal haver crianças que creiam em coisas diferentes daquilo que foram ensinadas.

## **Anexo X – Questionário a um ateu**

Este questionário faz parte de um estudo que visa uma investigação. Esta está a ser desenvolvida no âmbito do Mestrado da Educação Pré-escolar, da Escola Superior de Educação e visa um melhor entendimento sobre como os educadores de infância poderão agir para que crianças com diferentes culturas se sintam sempre incluídas no dia a dia do jardim de infância. Tendo em conta que como educadores de infância numa sociedade global com tanta diversidade, iremos encontrar cada vez mais variedade entre as crianças na sala, seja qual for o contexto social a escola deverá sempre ser uma escola para todos.

Agradeço desde já a sua colaboração, garantindo o anonimato e confidencialidade sobre a identidade e respostas.

Débora silva

Aluna estagiária do Mestrado em Educação Pré-escolar

### **1. Identificação**

#### 1.1 Idade

Menos de 25 anos	
26 a 35 anos	x
36 a 45 anos	
46 a 55 anos	
56 a 65 anos	
Mais de 65 anos	

#### 1.2 Género

Feminino	x
Masculino	

2. Muitas vezes as crenças religiosas levam a diferentes práticas no dia a dia. Quais alguns dos valores que considera fundamentais que fundamentam a sua religião?

Resposta: **SEM RESPOSTA.**

3. Como é que as escolas podem incluir todas as crianças, ainda que alguma possa não ter a crença religiosa predominante, de forma a respeitar o que os pais defendem e a própria criança?

Resposta: Os profissionais em contacto com a criança poderão fazer um levantamento junto dos pais e da comunidade sobre os costumes/tradições de forma a poder respeitar a religião durante a prática e a informar/discutir (com) o grupo questões que possam ser relevantes e a que deverão atentar em situações particulares do quotidiano.

4. Que conselhos poderia indicar para a educação de infância relativamente a esta problemática?

Resposta: Parece-me importante a promoção do respeito pelos valores específicos das minorias étnicas e religiosas que será, na minha opinião, tanto maior quanto mais informação e abertura nos momentos de comunicação houver.

5. Existem choques entre o que as escolas fazem (de forma mais comum) e a sua crença?

Resposta: Não, acho que os festejos são importantes para a maioria das pessoas pelo que respeito as celebrações religiosas.

6. Poderá ser uma mais valia para o grupo de crianças o facto de existirem diferentes crenças numa sala?

Resposta: Parece-me que só poderão haver vantagens, uma vez que o contacto é precoce com outras culturas e religiões, há menos preconceitos em relação às mesmas o que deverá permitir uma compreensão muito mais aberta sobre estas.

**Situação hipotética:**

De manhã chegou a Maria à escola muito contente. Hoje ela faz anos! Trouxe um bolo e sandes de fiambre para os amigos. No entanto, a Francisca diz que não quer cantar os parabéns (porque não festeja os aniversários) e o Bulah diz que não vai comer pão com fiambre (não come carne de porco). O que poderia fazer perante esta situação para que as crianças não se sentissem excluídas e para que o seu bem-estar fosse assegurado?

Resposta:

Se as crenças das crianças em questão não lhes permitem a celebração dos anos da Maria, como é o caso da Francisca, a criança poderá escolher não cantar, o que não implica que não esteja presente num momento que é importante para a colega, respeitando-se mutuamente as crenças quer da criança que não celebra os aniversários como as daquela que os celebra. Contudo, mais importante do que o ser o aniversário da Maria será o facto de ser um dia importante para ela, pelo que não entendo qualquer impedimento para o convívio.

Relativamente ao caso do Bulah seria importante que houvesse sempre alternativas alimentares para que se procedesse a uma simples substituição, sem que a criança se sentisse privada do convívio.