

esec

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO



INSTITUTO POLITÉCNICO
DE COIMBRA

**Departamento de Educação da Escola Superior de Educação de Coimbra
Mestrado em Educação Pré-Escolar e 1ºCiclo do Ensino Básico.**

Uma Abordagem Multicultural no 1.º CEB para a Educação Intercultural

Mónica Cristina Abreu Lucas

Coimbra, 2020

Mónica Cristina Abreu Lucas

Uma Abordagem Multicultural no 1.º CEB para a Educação Intercultural

Dissertação de Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, apresentada ao Departamento de Educação da Escola Superior de Educação de Coimbra para obtenção do grau de Mestre

Constituição do Júri

Presidente de Júri – Professora Doutora Maria Filomena Rodrigues Teixeira

Arguente – Professora Doutora Carla Isabel Franco da Cruz Cardoso Vilhena

Orientador – Professor Doutor Luís Carlos Martins D’Almeida Mota

Agradecimentos

Gostaria de expressar a minha gratidão e sincero agradecimento a todos os que, de uma forma direta ou indireta, me acompanharam ao longo desta jornada e contribuíram para a realização deste relatório.

Agradeço à Escola Superior de Educação de Coimbra e aos professores integrantes pela formação proporcionada ao longo do curso, que contribuiu não só para o meu crescimento profissional, mas também pessoal.

Ao meu orientador, Professor Doutor Luís Mota, pela consistente orientação, acompanhamento e apoio proporcionado no decorrer deste percurso, e que acompanhado pelo seu vasto conhecimento transmitido contribuiu para a concretização deste relatório.

À Docente Cooperante pela disponibilidade e acompanhamento prestado no estágio, que sem dúvida foram cruciais para a possível concretização deste projeto. Agradeço, ainda, às crianças com quem tive oportunidade de estagiar, pois foram parte integrante e imprescindível neste processo.

Aos meus amigos e todas as pessoas fantásticas com quem tive oportunidade de me cruzar ao longo desta jornada, por toda amizade, companhia, motivação, apoio e boa energia partilhada.

Em especial, agradeço à minha família, cujo apoio, encorajamento e carinho incondicional foram, sem dúvida, um pilar constante e imprescindível na concretização deste objetivo.

Com gratidão, muito obrigada a todos!

Uma Abordagem Multicultural no 1.º CEB para a Educação Intercultural

Resumo: O presente relatório explora a temática do multiculturalismo e da educação intercultural, no âmbito de uma turma de 3º ano do 1.º CEB. Constatando que o tempo em que vivemos é marcado por um processo de globalização que abrange as mais diversas dimensões da vida e sociedades humanas, com expressão na intensificação da circulação, de pessoas e bens, e do volume das interações sociais. Fenómeno que encontra eco na diversidade cultural (nacional) presente, atualmente, em muitas salas de aula. Considerou-se, por isso, pertinente a seguinte questão: “Qual a importância de conhecer a cultura de outros povos?”. Adjacente à pergunta, formularam-se os objetivos específicos: desenvolver atitudes positivas perante a diversidade cultural; conhecer outras culturas diferentes da sua; e por fim, desenvolver o pensamento divergente/ alargamento de novas perspetivas.

Em função da pergunta de partida, considerou-se, como estratégia de investigação mais adequada, a investigação-ação. Iniciou-se a intervenção pedagógica recorrendo ao texto literário intercultural e à técnica da observação, as quais permitiram a recolha de dados através de notas de campo e do registo fotográfico, instrumentos aos quais se recorreu no decurso do projeto. Após a intervenção, realizou-se uma entrevista à docente cooperante submetida ulteriormente a análise de conteúdo. A intervenção principiou com uma avaliação diagnóstica, base para a planificação da sequência didática. A intervenção pedagógica consistiu em atividades de aprendizagem ativa com recurso à pesquisa, análise e reflexão, bem como ao diálogo e à partilha.

A investigação permite considerar que a ampliação de conhecimentos acerca da diversidade cultural é benéfica. Estes permitem que as crianças adquiram capacidade de análise e de reflexão a propósito de cada cultura, conduzindo, assim, ao reconhecimento da diversidade cultural. A amplificação de conhecimentos a partir da reflexão ativa veio desenvolver atitudes de compreensão, valorização e de respeito para com a diversidade, bem como o desenvolvimento do seu olhar para o diferente/desconhecido, compreendido como fonte de enriquecimento, do qual todos vêm a beneficiar.

Palavras-chave: Multiculturalismo; Educação Intercultural; Diversidade Cultural; 1º Ciclo do Ensino Básico; Formação de Professores.

A Multicultural Approach in Primary School for Intercultural Education

Abstract: This report explores the multiculturalism and the intercultural educational subject, in a primary school, third degree class. The time which we live in, is marked by a globalisation that includes diverse life and human society dimensions, with a strong and intense movement of people, materialistic possessions, and a high volume of social interactions. A phenomenon that echoes in cultural diversity (national) present, at the moment, in many classrooms. Therefore, the following question was considered relevant: “What is the importance of knowing and understanding someone else’s culture?”. Adjacent to this question, specific objectives were formulated: develop positive attitudes towards cultural diversity; get to know cultures different from yours; and finally, develop divergent thinking/ the expansion of new perspectives.

Due to the initial question, action-research was considered as the most appropriate investigation strategy. The pedagogical intervention started with an intercultural literary text and the observation technique, which allowed the data collection through field notes and photographic record, instruments that were used during the project. After the intervention, an interview was conducted with the cooperating teacher, subsequently submitted to content analysis. The intervention started with a diagnostic evaluation, the basis for planning the didactic sequence. Active learning activities were the base of the pedagogical intervention, using search, analyses and reflection, as well as dialogue and sharing, as resources.

This present research allows us to consider that the expansion of knowledge about cultural diversity is beneficial. Broader knowledge allows children to acquire the ability to analyse and reflect on each culture, leading to the cultural diversity recognition. Knowledge expansion through active reflection has developed attitudes of comprehension, appreciation and respect for diversity, as well as the development of their view of different/ unknown, understood as a source of enrichment, from which everyone benefits.

Keywords: Multiculturalism; Intercultural Education; Cultural Diversity; Primary School; Teacher Training.

ÍNDICE

INTRODUÇÃO	1
PARTE I: ENQUADRAMENTO TEÓRICO E CONTEXTUALIZAÇÃO	7
CAPÍTULO 1 – DO SISTEMA EDUCATIVO À EDUCAÇÃO INTERCULTURAL	9
Multiculturalismo e interculturalidade.....	9
Educação Intercultural	12
Educação Intercultural e literatura infantil	16
CAPÍTULO 2 – DO SISTEMA EDUCATIVO À SALA DE AULA	19
Da Lei de Bases do Sistema Educativo à formação de professores.....	19
O 1º ciclo do ensino básico. O Estudo do Meio e o projeto de investigação-ação	23
Caraterização do contexto da Prática Educativa	26
Do agrupamento à sala de aula	26
Caraterização do grupo de estágio	28
PARTE II: ESTUDO EMPÍRICO.....	31
CAPÍTULO 3 - ASPETOS METODOLÓGICOS	33
CAPÍTULO 4 - SEQUÊNCIA DIDÁTICA	41
Implementação da sequência didática.....	42
CAPÍTULO 5 – APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	54
CONSIDERAÇÕES FINAIS	71
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	79
APÊNDICES	85

Abreviaturas

CEB – Ciclo do Ensino Básico

ECTS – European Credit Transfer and Accumulation System/ Sistema Europeu de Transferência e Acumulação de Créditos

ESEC – Escola Superior de Educação de Coimbra

UC – Unidade Curricular

LSBE – Lei de Bases do Sistema Educativo

Tabelas

Tabela 1 - Planificação da sessão 3.....	43
Tabela 2 - Planificação das sessões 5, 7 e 9.....	44
Tabela 3 - Planificação da sessão 4, atividade 1.....	45
Tabela 4 - Planificação da sessão 6, atividade 2.....	47
Tabela 5 - Planificação da sessão 8, atividade 3.....	50
Tabela 6 - Planificação da sessão 10.....	52
Tabela 7 - Recorte da matriz de redução de dados.....	55
Tabela 8 - Recorte da subcategoria "Objetivos".....	56
Tabela 9 - Recorte da Subcategoria "Competências".....	58
Tabela 10 - Recorte da subcategoria "Atitudes positivas".....	61
Tabela 11 - Recorte da subcategoria "Adequação à turma".....	63
Tabela 12 - Recorte da subcategoria "Conhecimento adquirido".....	65
Tabela 13 - Recorte da subcategoria "Aprendizagens".....	67
Tabela 14 - Recorte da subcategoria "Interesse/ Motivação".....	68

INTRODUÇÃO

INTRODUÇÃO

O presente relatório final é produto de um projeto de investigação-ação realizado em contexto de estágio, no âmbito da unidade curricular de Prática Educativa II do Mestrado de Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico. A implementação do projeto decorreu no ano letivo de 2018/ 2019, no 1º Ciclo do Ensino Básico, mais precisamente numa turma de 3º ano composta por vinte crianças.

O projeto surgiu de um interesse bilateral. Por parte dos alunos, devido à curiosidade e ao interesse que a abordagem acerca da diversidade cultural desperta nos alunos, bem como da professora estagiária, pela sua necessidade e vontade em perceber melhor como atuar na promoção da diversidade cultural em contexto escolar.

Sendo a multiculturalidade uma realidade cada vez mais presente nas nossas sociedades, torna-se importante abordar e promover a educação intercultural dos alunos e das alunas da escolaridade obrigatória. A inclusão da temática do multiculturalismo no currículo não assegura, só por si, o desenvolvimento nas crianças de atitudes e valores compagináveis com a convivência numa sociedade multicultural em que o respeito e a valorização do/s outro/s e da/s sua/s cultura/s devem prevalecer, no sentido da construção de uma sociedade comum. Deste modo, torna-se fulcral que os/ as docentes se apropriem dos interesses e motivações das crianças relativamente a assuntos e temáticas relativas ao multiculturalismo, quando estes a demonstram, para implementar e desenvolver nas salas de aula projetos e atividades que promovam um conhecimento mais profundo relativamente a outras culturas, além daquele para que nos remete o programa curricular. Paralelamente à promoção de um maior conhecimento, as atividades devem sustentar, ainda, a aquisição e/ ou o desenvolvimento de atitudes, valores, capacidades e competências que permitam que os alunos e as alunas pensem por si próprios e reflitam criticamente e sob diversas perspetivas. Pretende-se gerar, assim, cidadãos conscientes e responsáveis para o mundo social e global em que vivemos, “para que no futuro sejam adultos e adultas com uma conduta cívica que privilegie a igualdade nas relações interpessoais, a integração da diferença, o respeito pelos Direitos Humanos e a valorização de conceitos e valores de cidadania democrática” (Monteiro et al., 2017, p. 1).

Neste sentido, delineou-se a questão de partida “Qual a importância de conhecer a cultura de outros povos?” e estabeleceram-se três objetivos específicos que visaram clarificar e delinear o estudo: desenvolver atitudes positivas perante a diversidade cultural; conhecer outras culturas diferentes da sua; desenvolver o pensamento divergente/ alargamento de novas perspetivas. O presente trabalho dá conta do projeto que procurou dar resposta aos objetivos definidos.

O relatório final encontra-se dividido em duas partes. A primeira centra-se no enquadramento teórico e na contextualização, sendo que a segunda se focaliza no estudo empírico. Estruturada em dois capítulos, a primeira parte centra-se em aspetos teóricos inerentes à revisão da literatura relativa à investigação-ação desenvolvida em contexto de estágio. Nesta, abordam-se conceitos de multiculturalismo e interculturalidade, educação intercultural e, ainda, a literatura infantil como recurso pedagógico para potenciar a educação intercultural. Já o segundo capítulo lança, de uma forma geral, uma perspetiva sobre o sistema educativo, direcionando-se para o 1º ciclo onde decorreu a implementação da presente investigação, concluindo com a descrição do contexto da prática educativa, desde o nível do agrupamento à caracterização do grupo de estágio.

A segunda parte do relatório é composta pelos três últimos capítulos. No terceiro capítulo são apresentados os aspetos metodológicos da investigação realizada e o desenvolvimento do seu procedimento. Descreve, a metodologia de investigação qualitativa, interrelacionando-a com os dados do projeto, nomeadamente a questão de partida e os objetivos específicos, lembrando-os. São, ainda, apresentadas as técnicas e os instrumentos de recolha de dados mobilizados ao longo do projeto, finalizando-se com a descrição dos procedimentos da análise e tratamento de dados. No capítulo seguinte, é apresentada a sequência didática. Inicialmente coloca-se em evidência a razão que esteve na origem do projeto, seguindo-se a apresentação do processo de elaboração da sequência didática. Neste processo são apresentadas as planificações das atividades desenvolvidas com o grupo de estágio, acompanhadas pela sua descrição. Por fim, no último capítulo apresenta-se o processo da análise dos dados recolhidos através do último instrumento de recolha de dados, nomeadamente, da entrevista realizada à docente cooperante. Neste processo encontra-se a elaboração, primeiro do

guião de entrevista, depois a conceção da matriz de redução de dados da entrevista, seguindo-se pela apresentação da análise detalhada de cada umas das subcategorias e/ou indicadores.

Nas considerações finais realiza-se uma abordagem geral reflexiva acerca do que foi o processo do projeto de investigação, seguindo-se por uma discussão dos objetivos definidos. Reflete-se, ainda, sobre as limitações encontradas no decorrer da implementação do projeto, e, por fim, convocam-se possibilidades de novos/ outros projetos referentes à problemática do multiculturalismo e da educação intercultural, decorrente do que foi esta vertente de conhecer outras culturas diferentes.

PARTE I: ENQUADRAMENTO TEÓRICO E CONTEXTUALIZAÇÃO

PARTE I: ENQUADRAMENTO TEÓRICO E CONTEXTUALIZAÇÃO

CAPÍTULO 1 – DO SISTEMA EDUCATIVO À EDUCAÇÃO INTERCULTURAL

No decorrer do presente capítulo pretende-se abordar os aspetos teóricos inerentes à investigação-ação desenvolvida em contexto de estágio. Sendo que o tema recai sobre a diversidade cultural, importa iniciar tal enquadramento pela abordagem do que se entende por multiculturalismo e interculturalidade. Seguidamente, tal temática é abordada tendo em conta o contexto escolar, pois corresponde a um ambiente em que é facilmente encontrada diversidade e a interação de culturas. Concluindo o capítulo, realiza-se um enquadramento da temática, sobre a qual se trata o projeto, e um dos recursos utilizados para a sua concretização, nomeadamente o recurso à literatura infantil.

Multiculturalismo e interculturalidade

De acordo com a UNESCO (2001), a defesa da diversidade cultural é um imperativo ético, inseparável do respeito pela dignidade da pessoa humana. Com a eliminação de fronteiras e a livre circulação de pessoas, associada aos grandes movimentos migratórios, deu-se a aproximação das populações e, conseqüentemente, a interação de grupos étnico culturais diferenciados, resultando assim numa crescente diversidade étnico-cultural nas sociedades (Souta, 1997). Atualmente, as sociedades são cada vez mais diversificadas, verificando-se assim que a diversidade cultural é uma realidade das sociedades modernas. Esta, por sua vez, “constitui marca inegável dos mais de 190 Estados-membros da ONU”, não havendo, nos dias de hoje, Estado algum que não possa ser considerado multinacional ou multiétnico (Lopes, 2012). A imigração, por sua vez, corresponde a uma metáfora da interdependência planetária existente nos nossos dias. Através desta é possível medir o grau de abertura de uma sociedade moderna em relação ao que lhe é “estrangeiro”, nomeadamente, através do acolhimento por parte dos países em relação aos migrantes que recebem, tal como

através da capacidade dos próprios migrantes de se integrarem no novo ambiente humano (Delors et al., 1998). Antes da diversidade, Portugal era considerado um dos países mais monoculturais e monolíngues da Europa (Souta, 1997, p. 35). Contudo, nas últimas décadas, as sociedades têm verificado uma crescente diversidade cultural. Neste sentido, Souta (1997, p.93) vem clarificar esta mudança afirmando que “Portugal é cada vez mais uma sociedade multicultural”. Sendo que, “as mudanças operadas na composição demográfica de Portugal mostram à evidência a sua matriz multicultural” (Cassiano Reimão, in CNE, 2000, p. 140).

Visto que a multiculturalidade é um dos fenómenos das sociedades modernas, esta é, sem dúvida, um dos desafios que o Estado-nação revela dificuldades em enfrentar. Os sistemas educativos também edificados e regendo-se na ideia do Estado-nação, têm demonstrado dificuldade em se adaptar aos Estados multiculturais, com populações escolares cada dia mais plurais e heterogéneas (Souta, 1997). Sendo que as sociedades estão a mudar torna-se importante adequar as respostas à complexidade do mundo atual, em que a crescente diversidade cultural da sua população coloca novos desafios à igualdade de oportunidades (Souta, 1997). Dado que o mundo está cada vez mais globalizado e que é inevitável a convivência com o Outro, pois “o Outro é uma parte inalienável de nós mesmos” (Appadurai et al., 2009), é imperativo extinguir e suspender os preconceitos que possam existir e dar aso à compreensão e respeito pelas diferenças e identidades culturais de cada povo. De forma a garantir a paz e a segurança internacional de todos, torna-se indispensável garantir a interação harmoniosa e a vontade de viver em conjunto de pessoas e grupos com identidades culturais plurais, variadas e dinâmicas, sendo imprescindível a adoção de atitudes de respeito pela diversidade das culturas, a tolerância, o diálogo e a cooperação, promovendo um clima de confiança e de entendimento mútuos (Lucena & Pires-Santos, 2017).

De modo a compreender melhor esta realidade que é a diversidade cultural, é importante explorar os conceitos que melhor a caracterizam, nomeadamente a multiculturalidade e a interculturalidade.

O termo multiculturalismo, também designado por “pluralismo cultural ou cosmopolitismo” (Lopes, 2012) refere-se à coexistência de várias culturas numa

mesma sociedade sem preconceitos ou discriminação. No entanto, o facto de as diferentes culturas coexistirem não pressupõe que convivam, já que em muitos casos, permanecem invisíveis por assimilação na cultura maioritária (Pedro, et al., 2007). Sendo assim, os diferentes grupos culturais convivem e tentam construir uma vida em comum, ao mesmo tempo que mantêm e preservam algo da sua identidade original (Oliveira, 2011, p. 47). O multiculturalismo reconhece a coexistência de grupos culturais diferentes, cada um com as suas especificidades, numa mesma sociedade, uma sociedade que vive em comunidade sob os princípios de tolerância e respeito pelo outro, pois “o multiculturalismo não tem de conduzir à existência de uma relação convencional plena entre todos mas antes ao respeito” (Pinto, 2007, p. 30). Resumidamente, O termo multiculturalismo representa a heterogeneidade existente, de diferentes culturas, dentro de uma mesma população. Sendo assim, o multiculturalismo centra-se nas diferenças culturais existentes ao invés do que essas mesmas culturas têm em comum (Sandra Borges, 2011).

A palavra interculturalidade, tal como o próprio termo indica, advém da conjunção de inter e de cultura. A decomposição deste vocábulo conduz-nos à percepção de que a interculturalidade corresponde à inter-relação de culturas, ou seja, à troca recíproca de relações culturais, tratando-se assim de um intercâmbio cultural, em que todos os intervenientes que interagem beneficiam e se enriquecem em contacto uns com os outros. Por sua vez, a interculturalidade, reconhece a sociedade como sendo um espaço de inevitável e permanente interação. Nesse sentido, propõe e promove o estabelecimento de um diálogo entre as diferentes culturas, como forma de garantir uma real convivência pacífica. Resultando, assim, numa sociedade em que existem e prevalecem determinados valores, tais como, o respeito e reconhecimento pela diversidade cultural, tal como a convivência, a comunicação e o diálogo, a cooperação, e a aprendizagem e o intercâmbio/troca de experiências entre as mesmas (Lopes, 2012). A “interculturalidade” diz respeito à existência e interação equitativa de diversas culturas, “assim como à possibilidade de gerar expressões culturais partilhadas pelo diálogo e pelo respeito mútuo” (Direção Geral de Educação et al., 2016, p. 17), pelo que se pressupõe uma mudança interna devido à abertura existente perante uma interação recíproca face às diferenças (Ribeiro, 2017).

Podemos assim concluir que estas duas abordagens apresentam características diferentes que as distinguem. Por um lado, temos o multiculturalismo que visa o conhecimento sobre outras culturas a fim de gerar e promover a sua aceitação e a sua coexistência passiva, sob o princípio de tolerância e do respeito à diferença. Enquanto que, por outro, temos o interculturalismo que pretende ir mais além do que a convivência passiva, criando um ambiente sustentável, baseado no diálogo, no respeito pelas diferenças, na compreensão e aceitação de todas as culturas e costumes inerentes a elas, e na interação e inter-relação das diferentes culturas, em que todos possam viver juntos e em harmonia. Deste modo, são geradas permanentes transformações na sociedade recriando as culturas existentes, o que por sua vez, implica a reelaboração dos modelos culturais já existentes, propondo assim uma nova síntese cultural. Consequentemente, esta reelaboração deve também aplicar-se ao ambiente escolar, sendo, assim, importante a abordagem e esclarecimento do que é a educação intercultural e do que esta representa.

Educação Intercultural

Na declaração universal para a diversidade cultural, nomeadamente no artigo 5º da UNESCO (2001), refere que todas as pessoas devem ter direito a uma educação e uma formação de qualidade que respeite plenamente a sua identidade cultural, sendo que qualquer indivíduo tem o direito de poder participar na vida cultural que escolher, tal como também de exercer as suas próprias práticas culturais, sempre dentro dos limites que impõe o respeito pelos direitos humanos e pelas liberdades fundamentais.

Com as sucessivas vagas migratórias decorrentes da Segunda Guerra Mundial, as sociedades ocidentais confrontaram-se com um novo contexto plural em termos socioculturais. Devido à realidade inesperada com que as sociedades democráticas se depararam, e numa tentativa de conciliar dois objetivos que surgiram com esta, consistindo estes, por um lado, na necessidade de preservar a coesão social e, por outro, abrir portas à afirmação da diversidade cultural, encorajando a sua participação e expressão ativa, surgiu assim, nos finais do século XX, a educação multicultural, que mais tarde evoluiu dando aso à educação intercultural (Pedro et al., 2007).

O termo interculturalidade surge no espaço educativo para definir o processo de intercâmbio e interação comunicativa que se crê desejável nas sociedades multiculturais (Pedro et al., 2007). Para estes autores, a interculturalidade é um projeto em que todos os grupos sociais participam e trabalham em interação recíproca e inter-relação com as minorias culturalmente diferenciadas, constituindo-se assim num novo modelo de organização sociopolítica dinâmica e solidário (Pedro et al., 2007).

Por sua vez, a educação intercultural consiste num método de ensino-aprendizagem que tem por objetivo promover o enriquecimento cultural dos cidadãos e incentivar para o pluralismo cultural que existe dentro das sociedades com múltiplas culturas, através de um conjunto de valores e crenças, baseadas no reconhecimento e respeito pela diversidade, na partilha e diálogo e na participação ativa e crítica, para o desenvolvimento de uma sociedade em que os princípios de igualdade, tolerância e solidariedade sejam inerentes. As sociedades culturalmente diversas são cada vez mais frequentes, estando a tornar-se regra no mundo global e interdependente que vivemos atualmente (Pedro et al., 2007).

O conceito de educação intercultural pode também ser definido como um processo de transformação que visa melhorar atitudes mais adaptadas ao contexto da diversidade cultural nas sociedades modernas e desenvolver as capacidades de participação, interação e comunicação entre indivíduos de culturas distintas num mundo em constante mudança, de modo a criar nos cidadãos um sentido de pertença comum à humanidade (Direção Geral de Educação, 2012). A educação intercultural permite dar maior liberdade de expressão e promoção das culturas das minorias étnicas. Esta, “não deve operar, de forma restrita e exclusiva, sobre as minorias culturais” (Pedro et al., 2007), ou a públicos específicos, mas e sobretudo, deve estender-se a todos e a todas sem exceção, independentemente de qual seja a sua origem.

Dado que a multiculturalidade e a interculturalidade são realidades das nossas sociedades, é importante criar mecanismos que promovam as suas interações, tal como atitudes de comunidade. A escola, por sua vez, é um espaço propício à nutrição desses valores, de tolerância e respeito, pois é favorável à interação e inter-relação de diferentes culturas e conseqüentemente à partilha e conhecimento do outro. Deste

modo, cabe à escola um papel importante na promoção de momentos de conhecimento, partilha e interação. “À educação cabe fornecer, de algum modo, os mapas de um mundo complexo e constantemente agitado e, ao mesmo tempo, a bússola que permita navegar através dele” (Delors et al., 1996, p. 89). Ou seja, cabe à educação transmitir e fornecer as bases para o futuro do mundo complexo e constantemente agitado que os cidadãos estão envolvidos e participam, tal como os meios e competências que permitam que os alunos se integrem e saibam lidar com as mudanças sociais e culturais.

É importante trabalhar no sentido de criar e desenvolver sociedades abertas ao diálogo, regidas pelo respeito mútuo e que sejam conscientes das diferenças e das semelhanças sociais e culturais existentes. Uma vez que exista essa consciência, a sociedade plural pode revelar-se uma fonte de enriquecimento, quando adotados valores de outras culturas (Ribeiro, 2017). A partilha, a interação e a convivência enriquecem e trazem benefícios, sendo assim importante perceber que a inclusão enriquece enquanto a exclusão empobrece, podendo assim contribuir para um mundo mais habitável por todos e para todos. Salientando este benefício, a Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural, no artigo 7º refere que qualquer criação tem por origem as tradições culturais, mas apenas se desenvolve e floresce plenamente em contacto com outras culturas (UNESCO, 2001).

Nesta sequência, é referido no objetivo 7 das “Linhas Gerais de um Plano de Ação para a Aplicação da Declaração Universal da UNESCO sobre a Diversidade Cultural”, que é por meio da educação que as escolas devem promover a tomada de consciência do valor positivo da diversidade cultural, estimulando assim, as pessoas a se abrirem para diferentes culturas (UNESCO, 2002). Por sua vez, a educação para a cidadania global vem reforçar que se deve dar a conhecer aos alunos as múltiplas identidades culturais, de modo a que estes as entendam e desenvolvam atitudes que potenciem a construção de uma identidade coletiva com o sentimento de pertença a uma humanidade comum, que transcenda as diferenças, sejam elas individuais, culturais, religiosas, étnicas ou outras (UNESCO 2015).

Ao nível das práticas pedagógicas que ocorrem em sala de aula e de outras situações de ensino-aprendizagem que tenham lugar no meio escolar, a educação para a interculturalidade pode ser abordada em articulação com conteúdos curriculares. Os processos educativos utilizados devem assentar na promoção do conhecimento de diversas identidades e culturas, mesmo que estas não existam nem estejam presentes na escola, e devem promover uma interação e comunicação positiva entre todos, de modo a desenvolver nos alunos atitudes de respeito, valorização e reconhecimento, tanto das diferenças culturais existentes, bem como das características iguais/semelhantes (Direção Geral de Educação et al., 2016).

No Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre a Educação para o século XXI, são enunciados “Os Quatro Pilares da Educação” (Delors et al., 1996). Estes quatro pilares consistem em: i. aprender a conhecer – consiste numa aprendizagem centrada na área do progresso científico e tecnológico, no domínio dos instrumentos do conhecimento, apelando à necessidade de responder às diversas fontes de informação e aos novos meios de aquisição do saber e como os operar para discernir a informação recebida, tal como para despertar curiosidade e o prazer de compreender, de conhecer e de descobrir; ii. aprender a fazer – consiste em ensinar o aluno a pôr em prática e agir em conformidade com os conhecimentos adquiridos no primeiro pilar; iii. aprender a viver juntos – consiste sobretudo na descoberta progressiva do outro, na perceção das interdependências e no incentivo de participação, ao longo da vida, em projetos comuns, preparando os indivíduos para gerir conflitos, e desenvolvendo o respeito pelos valores do pluralismo, a compreensão mútua e a paz; e iv. aprender a ser – surge como princípio fundamental e consiste no desenvolvimento total da pessoa e na realização completa do homem, a todos os níveis, desde o desenvolvimento pessoal, espiritual, intelectual, até ao desenvolvimento social e relacional, desde o nascimento até à morte (Delors et al., 1996). Dos quatro objetivos referidos, e devido às modificações e exigências colocadas pela sociedade, foi dada mais atenção a um dos quatro pilares da educação, consistindo este no “aprender a viver juntos”.

No que concerne à educação relativa ao pilar iii “aprender a viver junto”, esta tem por missão transmitir conhecimentos sobre a diversidade da espécie humana e “levar as pessoas a tomar consciência das semelhanças e da interdependência entre todos os

seres humanos do planeta” (Delors et al., 1996, p. 97). No entanto, primeiramente a criança deve aprender e descobrir sobre si própria, para só então posteriormente, se colocar no lugar dos outros e ser capaz de compreender as suas reações, através do desenvolvimento de atitudes de empatia. Os professores, por sua vez, não devem ir contra este reconhecimento do outro, pelo contrário, devem incentivar e proporcionar o melhor conhecimento possível.

É importante proporcionar aos alunos e alunas o conhecimento da diversidade cultural e trabalhar sobre elas para que estes fiquem conscientes e reflitam sobre as diferenças e semelhanças culturais e atuem sob essas diferenças combatendo-as, privilegiando a igualdade nas relações interpessoais. É na diversidade que surgem as possibilidades de progresso da humanidade, pois esta deriva da interação, partilha e colaboração entre povos de culturas diferentes (Cortesão & Stoer, 1996).

No meio circundante, existem diversos recursos com que as crianças interagem que lhes proporcionam contato com outras realidades. Nos estabelecimentos de educação esta interação também acontece, seja de forma espontânea ou orientada, através de diversos materiais didáticos que estão ao dispor dos alunos e das alunas e aos quais estes têm acesso. Por sua vez, os professores muitas vezes utilizam estes materiais, que têm interesse para as crianças, como veículos facilitadores para a abordagem e exploração de diversos assuntos, temas e conteúdos, incluindo-se, nestes, a literatura para a infância.

Educação Intercultural e literatura infantil

A literatura é uma potencial ferramenta dado que representa e configura relações sociais e culturais, de um determinado contexto e época temporal, tal como os acontecimentos que nela ocorreram (Morgado e Pires, 2010; Balça, 2012). Enquanto representação do real, a literatura funciona como um elemento que permite a compreensão do mundo em transformação e a mudança em que vivemos (Duque, 2005).

Os livros infantis representam, metaforicamente, janelas, portas e pontes que se abrem ao leitor. Janelas, pois permitem que o leitor tenha uma visão sobre os modos de vida de outros indivíduos. Portas, que permitem entrar e sair de quotidianos de experiência destes, interagir e/ou passar de uma organização social para outra. E pontes, pois permite que o leitor atravesse de uma cultura para outra, num espaço híbrido, de interação entre culturas (Morgado e Pires, 2010).

Por sua vez, a literatura intercultural aparece como auxiliar e meio de promoção para a multiculturalidade, pois possibilita o diálogo entre diferentes povos, culturas e perspetivas. Tal como afirma Balça (2012, p. 911) “as obras possibilitam a construção de imagens sobre os povos nelas apresentados, facilitando assim um maior conhecimento e um maior entendimento do Outro”. Através da literatura é possível conhecer outras realidades e outros modos de vida que nos permitem descentrar de nós mesmos e da nossa realidade como sendo única e verdadeira, desenvolvendo e adicionando, assim, atitudes de aceitação das diferenças, de partilha, solidariedade e cooperação, e por sua vez, quebrar barreiras e combater estereótipos e preconceitos que possam existir (Duque, 2005).

As histórias para crianças são fundamentais para desenvolver diversas aprendizagens e competências nos mais diversos domínios linguísticos. Contudo, também constituem um papel fundamental no enriquecimento pessoal e na aprendizagem da vida em sociedade. O livro, na promoção da educação intercultural, é um material didático que precisa de ser lido de forma crítica, em que o leitor seja capaz de compreender o mundo representado na obra. Desse modo, é possível promover a interação e o diálogo positivo entre grupos culturais em sociedades multiculturais, contribuindo para um processo de conhecimento e de transformação social (Morgado e Pires, 2010; Duque, 2005).

Constatando-se que existe cada vez mais diversidade cultural nas escolas e que os alunos estão em contacto com esta realidade, torna-se imprescindível a promoção de valores que tenham por base a aceitação e compreensão do outro desde tenra idade, independentemente de haver convivência social ou não. A abordagem do multiculturalismo e interculturalidade consiste assim num mecanismo essencial para

que as crianças cresçam e se tornem cidadãos do mundo, indivíduos conscientes, respeitadores e preparados para a diversidade e mudança global associada, que cada vez mais se faz sentir nas sociedades. De entre diversos meios auxiliares, de que os docentes se podem apropriar e recorrer para a promoção da educação intercultural, destaca-se a literatura infantil como um pertinente recurso didático. Meio através do qual podem ser desenvolvidas diversas competências nos mais variados domínios, a nível académico, pessoal e social.

CAPÍTULO 2 – DO SISTEMA EDUCATIVO À SALA DE AULA

No decorrer do presente capítulo será abordada, de forma geral, todo o sistema educativo. Nesta aproximação será dada especial atenção ao 1º CEB, focando-se, especialmente, na área de estudo do meio, no âmbito do qual se insere a investigação realizada. Posteriormente, procede-se a uma breve caracterização do contexto da prática educativa, nomeadamente do agrupamento, da escola e da turma, cenários de realização do estágio e de desenvolvimento do projeto de investigação-ação.

Da Lei de Bases do Sistema Educativo à formação de professores

A lei de bases do sistema educativo (LBSE) (Lei n.º 46/1986 de 14 de outubro, 1986) veio marcar um momento significativo na história da educação em Portugal, dado que estabelece o quadro geral do sistema educativo no período da democracia contemporânea. O sistema educativo corresponde a um conjunto organizado de estruturas e de ações diversificadas, alargado por todo o território português, e que tem como finalidade proporcionar a todos os cidadãos o direito à educação sob uma ação formativa e orientada que favoreça o desenvolvimento global, a nível individual e social, dos cidadãos. É constituído por três sistemas, a educação pré escolar, que é articulada no tempo e antecede a escola, a educação escolar, que corresponde ao percurso académico formal e estruturado, e a educação extraescolar, que não se encontra articulada no tempo, pois pode ser realizada toda a vida, para além da escola. Por sua vez, o sistema de ensino é composto por três níveis sequenciais, consistindo estes no ensino básico, ensino secundário e ensino superior (Pires, 1987).

No âmbito da educação pré-escolar, em 1997, foi publicada uma lei-quadro definindo-a como a primeira etapa educativa da educação básica (Decreto-Lei n.º 147/1997 de 11 de junho, 1997). A educação pré-escolar abrange crianças com idades compreendidas entre os 3 e os 6 anos e é de frequência facultativa, precedendo o ensino obrigatório. Trata-se de uma etapa orientada para a autonomia e controlo, tal como para a iniciativa e a socialização das crianças. Estas capacidades são desenvolvidas através de estímulos, proporcionados pelo meio circundante e pelas interações sociais

efetuadas, contribuindo assim para a estruturação de uma identidade e da consciência do “eu” (Conselho Nacional de Educação, 2017; Pires, 1987). Nas alterações introduzidas na LBSE, em 2009 (Lei n.º 85/2009 de 27 de agosto, 2009), consagra-se a universalização da educação pré-escolar para as crianças a partir dos 5 anos de idade. No seguimento, em 2015, essa universalidade estende-se às crianças a partir dos 4 anos de escolaridade (Lei n.º 65/2015 de 3 de julho, 2015). Com a universalidade da educação pré-escolar para todas as crianças a partir dos 4 anos, constitui dever do Estado garantir a existência de uma rede de educação pré-escolar que permita a inscrição e acessibilidade de todas as crianças e assegurar que a sua frequência seja gratuita (Lei n.º 85/09 de 27 de agosto, 2009).

Na sequência da educação pré-escolar vem a escolaridade obrigatória. Esta inicia-se no 1º ano de escolaridade e prolonga-se até ao 12º ano, sendo estes doze anos escolares repartidos em ensino básico, que por sua vez é compartimentado em três ciclos, e ensino secundário. O ensino básico corresponde ao início da escolaridade obrigatória, ou seja, ao primeiro nível do sistema de ensino. O 1º ciclo abrange 4 anos de escolaridade, do 1.º ao 4.º ano, e está organizado por um regime de monodocência, sendo que o professor pode ser coadjuvado em áreas especializadas. O 2º ciclo abrange 2 anos de escolaridade, o 5.º e o 6.º ano, e é marcado por um regime de áreas interdisciplinares sendo que idealmente supõe a lecionação de um docente por área – e.g., Português e História e Geografia de Portugal. Relativamente ao 3º ciclo, este tem uma duração de 3 anos, do 7º ao 9º ano de escolaridade, e é organizado em disciplinas, integrando áreas vocacionais diversificadas (Conselho Nacional de Educação, 2017; Pires, 1987). O ensino secundário, subsequente ao ensino básico, é composto por 3 anos de escolaridade, desde o 10.º ao 12.º ano. Este nível de ensino tornou-se parte integrante do ensino obrigatório e corresponde ao último nível de ensino para quem não quer prosseguir os estudos no ensino superior (Lei n.º 85/2009, de 27 de agosto, 2009).

O processo geral da escolaridade obrigatória deve garantir a promoção da qualidade e da exigência no ensino e o desenvolvimento de todos os alunos, constituído num conjunto de deveres recíprocos das diferentes entidades, do Estado, da escola, do aluno e da respetiva família (Decreto-Lei n.º 176/2012 de 2 de agosto, 2012). Por

consequente, o ensino secundário compreende cursos científico-humanísticos, cursos profissionais e cursos de ensino artístico, pois já não é apenas uma via de prosseguimento de estudo para o ensino superior, mas também acarreta uma certificação própria, ou seja, corresponde a uma oferta diversificada e, sobretudo, à ideia de um ensino terminal e certificado (Decreto-Lei n.º 55/2018 de 6 de julho, 2018) orientado para a vida ativa (Conselho Nacional de Educação, 2017; Pires, 1987).

No topo do sistema de ensino encontra-se o ensino superior, organizado num sistema binário, o universitário e o politécnico. Estas instituições, por sua vez, conferem os graus académicos de licenciado, mestre e doutor (Decreto-Lei n.º 65/2018 de 16 de agosto, 2018). É neste nível ensino que se insere a formação de professores, que habilita à formação profissional para a docência, condição indispensável para o desempenho da atividade (Decreto-Lei n.º 43/2007 de 22 de fevereiro, 2007).

Com a adoção dos princípios definidos pela plataforma intergovernamental designada por “Processo de Bolonha”, definiu-se como nível de qualificação do corpo docente, o mestrado (Decreto-Lei n.º 43/2007 de 22 de fevereiro, 2007). O novo sistema de habilitação para a docência pretende que sejam valorizadas as dimensões do conhecimento disciplinar, a fundamentação da prática de ensino na investigação e a iniciação à prática profissional (Mota & Ferreira, 2017). Em 2014, após uma revisão dos 2º ciclos de formação de professores, a duração e a estrutura dos mestrados sofreu alterações, nomeadamente na sua duração. A titularidade da habilitação profissional para a docência, na educação pré-escolar e ensino dos 1º e 2º ciclo do ensino básico, determina a obtenção da licenciatura em Educação Básica com a duração de 6 semestres e 180 European Credit Transfer and Accumulation System (Sistema Europeu de Transferência e Acumulação de Créditos) (ECTS), e de um mestrado com uma duração de três ou quatro semestres, respetivamente, 90 ou 120 ECTS. No caso vertente, o mestrado em educação pré-escolar e ensino do 1º ciclo do ensino básico, que enquadra o presente estudo, possui quatro semestres e 120 ECTS (Decreto-Lei n.º 79/2014 de 14 de maio, 2014).

A componente de iniciação à prática profissional corresponde, sobretudo, a prática de ensino supervisionada. Constitui um momento significativo na formação docente,

dado que proporciona um tempo de aprendizagem da mobilização dos conhecimentos, das capacidades e das atitudes, adquiridas nas outras áreas. Representa, ainda, um período igualmente importante na produção, em contexto real, de práticas profissionais adequadas a situações concretas na sala de aula, na escola e na articulação com a comunidade (Decreto-Lei n.º 43/2007 de 22 de fevereiro, 2007). A componente de iniciação à prática profissional insere-se na unidade curricular de Prática Pedagógica e caracteriza-se por ser uma prática de ensino supervisionada na sala de aula e na escola, sob a orientação do docente orientador responsável pela unidade curricular e sob a orientação do professor cooperante da escola, onde decorrem os estágios de natureza profissional. Os estágios pedagógicos, integrados na formação de habilitação para a docência e proporcionados pela Escola Superior de Educação de Coimbra (ESEC), são objeto de dossiês de estágio, e ainda, de um relatório final, que corresponde a uma intervenção no estágio, sujeito a provas públicas (Decreto-Lei n.º 43/2007 de 22 de fevereiro, 2007; Regulamento do Mestrado Educação Pré-Escolar e Ensino do 1ºCEB).

Os estágios concretizam-se através de um conjunto de atividades e procedimentos desenvolvidos durante a sua duração. Inicialmente existe um período de observação, após o qual se dá a entrada progressiva nas práticas, seguindo-se pela elaboração de planificações e desenvolvimento de atividades. Existe, posteriormente, uma etapa de reflexão e avaliação da intervenção realizada (Regulamento do Mestrado Educação Pré-Escolar e Ensino do 1ºCEB). As atividades da componente de iniciação à prática profissional obedecem a um conjunto de regras (Decreto-Lei n.º. 43/2007 de 22 de fevereiro, 2007) que consistem em três aspetos essenciais: observação e colaboração em situações de educação e ensino, na prática supervisionada na sala de aula e na escola; experiências de planificação, ensino e avaliação; realização em grupos ou turmas dos diferentes níveis e ciclos de educação e ensino abrangidos pelo domínio de habilitação para a docência para o qual o curso prepara (Decreto-Lei n.º. 43/2007 de 22 de fevereiro, 2007; Mota & Ferreira, 2017). Nestes termos, a unidade curricular (UC) de Prática Pedagógica, correspondente à componente de iniciação à prática profissional, e integrada no mestrado de formação para a docência, na ESEC, obedece às regras enunciadas acima. O regulamento das práticas de estágio, em vigor nesta instituição de ensino, segue o disposto no Decreto-Lei 79/2014 de 24 de março, 2014

(Regulamento do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1ºCEB; Regulamento específico de estágio do 1ºCEB). As unidades curriculares de Prática Educativa I e II visam a realização de estágios de natureza profissional em escolas, públicas ou privadas, com as quais a ESEC tem protocolos de colaboração celebrados. Na modalidade de estágio, a UC visa promover competências de observação, intervenção, avaliação, reflexão, comunicação e investigação educativa, sempre através da integração de uma componente de prática de ensino supervisionada. Os estágios concretizam-se através de atividades diferenciadas, tendo estas um grau de responsabilização crescente consoante o seu desenvolvimento. Paralelamente, estas atividades têm em vista a aquisição de algumas competências, destacando-se a observação dos contextos educativos, a planificação, a condução de atividades educativas e avaliativas da turma, a reflexão sobre as práticas desenvolvidas e a avaliação do desempenho profissional (Regulamento específico de estágio do 1ºCEB).

O presente relatório final insere-se no Mestrado de Educação Pré-escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico. Foi no âmbito da unidade curricular de Prática Educativa que se desenvolveram os estágios pedagógicos que, por sua vez, possibilitaram o desenvolvimento e concretização do presente projeto de investigação.

O 1º ciclo do ensino básico. O Estudo do Meio e o projeto de investigação-ação

O 1º Ciclo do Ensino Básico (CEB) integra os 4 primeiros anos de escolaridade. Funciona em regime de monodocência, cometendo-se ao professor titular de turma lecionar e interligar todas as áreas curriculares, entre as quais se referem a matemática, o português, o estudo do meio e as expressões, artística e física/motora. Está previsto, contudo, que o docente possa ser coadjuvado em áreas especializadas, nomeadamente, a educação física, a educação artística e/ou educação tecnológica e a língua estrangeira. De entre as áreas disciplinares base do ensino básico, foi introduzido no currículo o ensino da disciplina de língua inglesa como disciplina obrigatória a partir do 3º ano de escolaridade, com pelo menos duas horas semanais (Decreto-Lei n.º 176/2014 de 12 de dezembro, 2014; Decreto-Lei n.º 54/2018 de 6 de julho, 2018).

Este nível de ensino conta com uma carga letiva de 25 horas semanais. A distribuição deste tempo pelas áreas curriculares não é rígida, sendo que o/a professor/a titular pode gerir, com alguma flexibilidade, o tempo levando em consideração as características do grupo ou o horário da escola. O regime de funcionamento dos estabelecimentos de ensino distribui-se pelos períodos da manhã e da tarde, existindo sempre exceções, particularmente, quando se verificarem carências de instalações (Decreto-Lei n.º 55/2018 de 6 de julho, 2018).

A temática do projeto de investigação de que este relatório dá conta, integra-se na área curricular de Estudo do Meio. De modo a entender sobre qual temática o projeto recai, é importante abordar previamente a unidade curricular e perceber como esta está organizada e sobre quais os temas que incide.

O Programa de Estudo do Meio comporta três grandes características, consistindo, sobretudo, na abordagem de conteúdos que partam do que a criança conhece e lhe é próximo para o que lhe é desconhecido e exterior a si, nomeadamente em temas que partam “do familiar para o desconhecido”, “do presente para o passado”, e “do eu para os outros” (Roldão, 1995, pp. 18-22).

O programa de estudo do meio encontra-se organizado segundo seis grandes blocos temáticos. Estes integram áreas de estudo que se encontram estruturadas numa progressão vertical ao longo dos quatro anos letivos, conforme a progressão e aprofundamento dos conteúdos.

Apresenta-se como um documento de estrutura aberta e flexível que permite que os docentes recriem o programa, de modo a atender aos ritmos, necessidades e interesses de cada turma. Para esse efeito podem sempre alterar a ordem dos conteúdos, associá-los de diferentes formas, variar o seu grau de aprofundamento ou até mesmo, acrescentar outros, tendo sempre em conta as características da turma (Ministério da Educação, 2004). No âmbito do estudo do meio, as aprendizagens podem e devem privilegiar o meio local em que o aluno está inserido, pois o estudo e a compreensão deste permite às crianças a construção de sentimentos de identificação e pertença, consistindo assim num fator de consolidação das identidades pessoais e sociais (Roldão, 1995). É imperativo que a criança conheça a realidade próxima de si para

poder compreender as que não conhece diretamente, mas que devido ao interesse despertado, tornam-se espaços afetivamente próximos (Ministério da Educação, 2004). Na lecionação da área do estudo do meio é importante que exista uma articulação integradora dos temas, ou seja, uma interligação entre as diversas áreas do saber para a abordagem e compreensão de um tema em estudo, proporcionando à criança uma perceção global. Esta, por sua vez, deve consistir numa metodologia de descoberta, tal como indica a formulação presente no título de cada bloco, “À descoberta de...”. Tal formulação vem expressa com a intenção de “incentivar no aluno atitudes de pesquisa, competências de observação, de busca e seleção de informação, de construção do próprio conhecimento” (Roldão, 1995, p. 37), ou seja, de tornar efetiva uma prática de metodologias ativas em que o sujeito é o principal agente e construtor dos seus próprios processos de aquisição e organização de saberes e conhecimentos.

É a partir do 3º ano de escolaridade que se integra o conhecimento pelo Outro mais distante. Esta abordagem está implícita no *Bloco 2 – À Descoberta dos Outros e das Instituições*, e referencia que os alunos “deverão desenvolver atitudes e valores relacionados com a responsabilidade, tolerância, solidariedade, cooperação, respeito pelas diferenças, comportamento não sexista, etc.” (Ministério de Educação, 2004, p. 110). Ainda neste bloco está inserido o 4º conteúdo *Conhecer Costumes e Tradições de Outros Povos*, que apesar de não ser de abordagem obrigatória, aparece como sugestão e deve ser abordado se houver interesse por parte dos alunos (Ministério de Educação, 2004).

Tendo em conta o multiculturalismo cada vez mais acentuado nas sociedades portuguesas e, conseqüentemente, nas escolas (Roldão, 1995), e dado o interesse demonstrado por parte da turma relativamente a outros povos, foi-lhes dada a oportunidade de explorarem e conhecerem outras culturas e realidades que lhes suscitavam curiosidade. Sendo, por pressuposto, que a temática desenvolvida no presente relatório final assenta no multiculturalismo e na interculturalidade.

Possuindo um carácter opcional, torna-se ainda mais importante que a sua abordagem e aprendizagens vão além do que é sugerido pelo manual escolar. Desse modo, é

indispensável utilizar outras estratégias e atividades para a abordagem e desenvolvimento do projeto em questão, valorizando sempre as experiências e conhecimentos prévios de que os alunos são portadores e adotando uma postura recetiva às suas perspetivas e contribuições.

Caraterização do contexto da Prática Educativa

Do agrupamento à sala de aula

A escola primária onde foi realizado o estágio, e implementado o projeto, pertence a um dos maiores agrupamentos de escolas de Coimbra. O agrupamento abrange um vasto número de estabelecimentos dos diferentes níveis de ensino, desde o jardim de infância até ao 3º ciclo do ensino básico. Engloba um total de treze estabelecimentos de ensino, sendo constituído por duas escolas básicas de 2º e 3º Ciclo, oito escolas básicas do 1º Ciclo e três jardins de infância. De acordo com o projeto curricular de agrupamento, relativo ao ano letivo 2018/2019, existiam 163 alunos na educação pré-escolar, 604 alunos matriculados no 1º ciclo do ensino básico, 293 alunos no 2º ciclo e 441 alunos no 3º ciclo, perfazendo um total de 1499 alunos matriculados.

Inaugurado em 1983, ano em que entrou em funcionamento, o edifício do estabelecimento de ensino onde decorreu o estágio situa-se no centro da cidade de Coimbra, numa zona habitacional e de forte desenvolvimento nas áreas de serviços e comércio. Fortemente urbanizada, é constituída por uma densa área habitacional e dotada de múltiplos equipamentos, desde centros comerciais, sedes ou dependências de empresas, um centro de saúde, um teatro, um conservatório de música e outras instituições de ensino, nomeadamente, jardins de infância, escolas secundárias e de ensino superior.

A estrutura do estabelecimento é composta por um espaço exterior e outro interior. A zona exterior é ampla, sendo que nela se encontram algumas plantações florestais e ainda uma área de jogos, devidamente equipada. Já o edifício é composto por 10 salas de aula, uma unidade de apoio especializado para educação de alunos com multideficiência, uma biblioteca, um salão polivalente, instalações sanitárias, cozinha,

refeitório, salas de arrumos, sala de professores, gabinetes e secretaria. De forma geral, o espaço encontra-se em bom estado de conservação e é adequado às necessidades e atividades que nele se desenvolvem.

A biblioteca escolar é um espaço amplo, iluminado e muito bem equipado. Contém uma área com vários computadores, todos com acesso à internet, permitindo assim que os alunos possam realizar os seus trabalhos e pesquisas. Relativamente às salas de aula, nem todas possuem um espaço suficientemente amplo para permitir uma boa circulação pela sala. No entanto, todas têm janelas, o que permite que haja uma boa iluminação natural e circulação de ar, estando, ainda, equipadas com um aparelho de ar condicionado. Para além disso, encontram-se bem equipadas, com cadeiras e carteiras suficientes para todos os alunos, um quadro de ardósia, um computador e um quadro interativo, painéis de afixação de informação e trabalhos, bem como mobiliário adequado para guardar os materiais e manuais escolares dos alunos. Relativamente ao equipamento didático, audiovisual e informático, existente na sala de aula da turma onde foi desenvolvido o projeto, consistia num computador com ligação à internet, possibilitando a projeção no quadro interativo. Este recurso é um equipamento essencial na sala de aula pois permite a projeção de vídeos, de imagens, de livros, de documentos e de diversos materiais didáticos, facilitando assim o processo de ensino aprendizagem. É um bom alicerce por ser um equipamento interativo, permitindo assim tornar as aulas mais dinâmicas e atrativas. Oferece a possibilidade, ainda, de ser utilizado para a realização de pesquisas na internet de forma espontânea no decorrer da aula e para a apresentação de trabalhos.

A escola tem um horário de funcionamento das 09h00 até às 15h45, sendo que as atividades de enriquecimento curricular (AEC) funcionam das 16h15 até às 17h15. Os alunos, dos 3º e 4º anos, têm uma carga semanal de 27h, distribuídas por 8h de Português e de Matemática, 3h de Estudo do Meio, 3h de Expressões Artística e Físico-Motora, 2h de Apoio ao Estudo, 2h de Inglês e 1h de (Formação Cívica). Durante cinco horas semanais, os alunos podem usufruir de atividades de enriquecimento curricular, de caráter facultativo, como Expressão Musical, Atividade Física e Desportiva e Atividade de Criar e Descobrir. O horário de funcionamento das atividades educativas é das 9h às 17h15, para os alunos com AEC.

A escola conta com 225 alunos de um total de 1499 alunos matriculados no agrupamento. Estes estão distribuídos por 10 turmas do 1º ao 4º ano de escolaridade. Encontram-se a exercer nesta escola dez professores titulares de turma, três docentes de educação especial, quatro professores de apoio educativo (um destes últimos é o coordenador do departamento curricular/ coordenador de estabelecimento) e duas professoras da biblioteca. Relativamente ao pessoal não docente existem sete assistentes operacionais.

Caraterização do grupo de estágio

O grupo de estágio é composto por 20 alunos, sendo 12 do sexo masculino e 8 do sexo feminino, com idades compreendidas entre os 8 e os 11 anos. Dos alunos com 8 anos, todos nasceram no ano de 2009, à exceção de um aluno que tem 11 anos de idade, tendo este nascido no ano de 2006.

O grupo é heterogéneo ao nível do ritmo de aprendizagem. Adequa-se bem ao trabalho de pares ou de grupos. Demonstram interesse em aprender e em participar e contribuir para o *acontecer da aula*, manifestando uma vontade e abertura a novos conhecimentos, para além do que poderia ser expectável. O grupo valoriza e privilegia a interajuda contribuindo para a superação das dificuldades que pontualmente vão emergindo no dia-a-dia.

No conjunto existem dois alunos sinalizados com necessidades educativas especiais (NEE), de carácter permanente, encontrando-se abrangidos pelo Programa Educativo Individual (PEI). Uma das crianças apresenta dislexia e a outra apresenta dificuldades de aprendizagem. Estes dois alunos beneficiam do acompanhamento de uma professora de educação especial. Um terceiro aluno encontra-se em avaliação, revelando dificuldades de aprendizagem e com histórico de retenção. Existe ainda, um outro, que foi sinalizado com hiperatividade.

O grupo caracteriza-se por alguma diversidade cultural, com 32 % dos alunos e das alunas com naturalidades diversificadas que se distribuem por Angola, Brasil, Cabo Verde e Rússia, sendo que 15 possuem nacionalidade portuguesa.

O presente capítulo inicia-se com a evocação da lei de bases do sistema educativo que constitui um marco para a educação no Portugal democrático. A narrativa centrou-se na análise descritiva da organização e da estrutura do sistema educativo, em geral, e do sistema de ensino, em particular. A reflexão mais cuidada focou-se no 1º ciclo do ensino básico, realizando-se uma aproximação particular à área de Estudo do Meio, especialmente, no 3º ano de escolaridade. Procedeu-se, ainda, à caracterização da instituição de ensino, onde ocorreu o estágio, e do grupo de turma destinatário do projeto de investigação de que se dá nota neste relatório.

PARTE II: ESTUDO EMPÍRICO

PARTE II: ESTUDO EMPÍRICO

CAPÍTULO 3 - ASPETOS METODOLÓGICOS

No decorrer do presente capítulo pretende-se abordar os aspetos metodológicos. Inicialmente descreve-se a metodologia de investigação que melhor se adequa ao projeto. Apresenta-se a questão de partida e os objetivos subjacentes que se pretendem atingir e, na sequência, as técnicas e os instrumentos de recolha de dados utilizados, concluindo com a descrição do procedimento da análise e tratamento dos dados.

Qualquer pesquisa de investigação em educação tem por base uma abordagem metodológica que a orienta. Essa metodologia, através das bases e orientações que fornece ao investigador irá permitir que o mesmo alcance o objetivo central que pretende. Visto que a escolha da metodologia se deve fazer em função da questão problema em estudo, considerou-se, para a presente investigação, como mais adequada a metodologia de investigação qualitativa.

Pelo termo “*investigação qualitativa*” entende-se como sendo qualquer tipo de investigação que tenha por base um carácter subjetivo e produza resultados que advenham de processos de interpretação, com o objetivo de descobrir conceitos e relações (Strauss e Corbin, 2008). Por sua vez, a palavra *qualitativa* “implies an emphasis on the qualities of entities and on processes and meanings that are not experimentally examined or measured (if measured at all) in terms of quantity, amount, intensity, or frequency” (Denzin e Lincoln, 2000, p. 10). Podemos assim dizer que esta investigação pretende interpretar e procura compreender como é experienciada a realidade pelos sujeitos da investigação, através das suas perspetivas e pontos de vista. (Bogdan e Biklen, 1994).

A perspetiva qualitativa abrange determinadas características que a distinguem de qualquer outra. Os investigadores “qualitativos” focam-se e valorizam o ambiente natural como fonte direta de obtenção de dados, pois estão conscientes que o comportamento humano é significativamente influenciado pelo contexto em que ocorre e que, conseqüentemente, as ações podem ser melhor entendidas quando

observadas no seu contexto e ambiente habitual de ocorrência. Sendo o ambiente natural considerado a fonte direta de dados, simultaneamente, constitui-se o investigador no principal instrumento de recolha de dados (Bogdan e Biklen, 1994). A investigação qualitativa, por sua vez, é descritiva, sendo que o registo dos dados recolhidos e a disseminação dos resultados são em forma de palavras ou imagens e não de números. Neste contexto existe a tendência para analisar os dados de forma indutiva, construindo a investigação à medida que se recolhem os dados, de modo a que o desenvolvimento de estratégias e métodos de ação e de investigação coincidam com os valores adotados. Havendo, assim, coerência entre os fins e os meios, não existindo nesta metodologia, como finalidade, a confirmação ou infirmação de hipóteses pré-construídas. A preocupação consiste, essencialmente, em compreender as perspetivas e os pontos de vista dos sujeitos da investigação (Bogdan e Biklen, 1994; Silva, 1996).

A estratégia de investigação qualitativa integra diversas modalidades. Perante a investigação em curso, que se centra na intervenção e na prática de estratégias para melhorar a compreensão pessoal dos próprios sujeitos e a sua perceção para com o mundo que os rodeia, a estratégia que, muito provavelmente, possui as características mais adequadas, é a investigação-ação. Não admira, por isso, que se determina no Regulamento de Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico da ESEC a mobilização da estratégia de investigação-ação, a qual deve constar e ser apresentada no Relatório Final de defesa pública (Regulamento do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1ºCEB).

A investigação-ação contempla duas vertentes distintas, a investigação e a ação que, no entanto, se encontram imbrincadas. Por um lado, existe a investigação que corresponde à produção de conhecimentos e, por outro, existe a ação, a qual corresponde à modificação da realidade social/ a inovação e a formação ou desenvolvimento dos participantes. A combinação das duas vertentes resulta na recolha de informações sistemáticas, ou seja, na reunião de dados ao longo do processo, com o objetivo de promover mudanças sociais (Bogdan e Biklen, 1994). A estratégia de investigação-ação tem por base um conjunto de procedimentos que propiciam o alcance dos seus objetivos centrais, consistindo estes, essencialmente, na

seleção do foco da investigação, recolha de dados através de fontes e técnicas diversas, planificação da ação a desenvolver e sua implementação e, por fim, interpretação e avaliação dos dados recolhidos (Amado, 2013).

Sendo a seleção do foco da investigação o primeiro passo de qualquer metodologia de investigação-ação, começou-se por formular uma questão-problema, de acordo com o interesse demonstrado pelo grupo relativamente a culturas diferentes da sua. De modo a conseguir definir e formular a questão de partida e os objetivos específicos a atingir com o projeto de investigação-ação, recorreu-se à literatura como ponto de partida. Esta, permitiu ainda perceber melhor o nível de curiosidade e interesse dos alunos e das alunas, tal como as suas opiniões, posições e atitudes em relação a outras culturas diferentes das suas e às características subjacentes a essas.

De acordo com a análise realizada definiu-se como questão problema: “Qual a importância de conhecer a cultura de outros povos?”. Formulada a questão de partida, estabeleceram-se três objetivos específicos, visando clarificar e delinear o estudo:

1. Desenvolver atitudes positivas perante a diversidade cultural.
2. Conhecer outras culturas diferentes da sua.
3. Desenvolver o pensamento divergente/ alargamento de novas perspetivas.

Estabelecida a questão de partida e definidos os objetivos específicos, prosseguiu-se para a planificação e implementação de uma sequência didática com o objetivo de desenvolver os objetivos previamente estipulados. No fim da implementação da sequência didática, procedeu-se à avaliação da mesma, tal como à avaliação da pertinência e impacto do desenvolvimento do projeto realizado com o grupo, através do recurso à técnica de entrevista semiestruturada (ou semidiretiva) realizada à docente cooperante de estágio.

Devido às características da investigação, foi tida em conta a adequação das técnicas e dos instrumentos utilizados para a recolha de dados consoante os objetivos a serem avaliados e a sua eficácia para a boa recolha dos mesmos. Nestes termos, saliente-se que o presente projeto de investigação surgiu com base nas observações diretas realizadas no ambiente educativo das crianças, dado que é no seu meio habitual de

ocorrência que as ações podem ser melhor compreendidas pelo investigador quando são observadas (Bogdan e Biklen, 1994). Foi através do recurso à observação participante, nomeadamente, nos intervalos através da interação e de conversas com e entre os alunos e alunas, bem como nas aulas de estudo do meio, que se verificou o interesse e curiosidade demonstrado pelo grupo para com os povos e culturas diferentes da sua. Constatado este interesse, recorreu-se a um texto literário intercultural com o objetivo de melhor perceber as suas posições e opiniões. Da observação resultou um registo, as notas de campo. Nas suas notas, o investigador regista ideias, estratégias, reflexões pessoais, palpites, opiniões, sentimentos e interpretações que surjam (Bogdan e Biklen, 1994; Amado, 2017). As notas de campo correspondem a um instrumento de recolha de dados baseado num registo escrito daquilo que o investigador presencia, nomeadamente, daquilo que ouve, vê, experiencia e pensa no decorrer da recolha (Bogdan e Biklen, 1994). Além das notas de campo, o registo fotográfico consistiu também num importante instrumento utilizado ao longo da investigação.

Finalizada a intervenção, ou seja, a sequência didática, foi realizada uma entrevista semiestruturada (ou semidiretiva) à professora cooperante. Esta, teve como principal finalidade perceber se os objetivos pretendidos foram atingidos. A entrevista semiestruturada é uma técnica que permite um acesso ao discurso dos indivíduos, sejam estas as suas opiniões, atitudes, representações, recordações, afetos, intenções, ideias e valores sobre a temática em causa, pois não há uma imposição rígida de questões, o que permite que a pessoa entrevistada discorra sobre o assunto com alguma liberdade, salientando o que lhe for mais relevante (Amado, 2013). Dessa forma, é importante que o entrevistado seja uma pessoa com quem se possa aprender ao máximo ou alguém que possa ser considerado como testemunha privilegiada das situações a serem investigadas, ou seja, um(a) indivíduo(a), profissional ou não, que esteja familiarizado e por dentro do tópico que pretendemos investigar e que possa contribuir para uma boa análise e reflexão acerca se os objetivos pré-definidos foram alcançados (Amado, 2013). Sendo que a professora cooperante é uma profissional experiente e foi uma figura sempre presente durante toda a ação e sequência didática

desenvolvida torna-se, assim, num membro válido, viável e pertinente para a avaliação acerca do cumprimento, ou não, dos objetivos do projeto.

Para a realização da entrevista, foi necessário elaborar um guião (Apêndice I), no qual se define e regista, numa ordem lógica para o entrevistador, o essencial da informação que se pretende obter, embora, na interação se venha a dar grande liberdade de resposta ao entrevistado (Amado, 2013). O guião de uma entrevista segue uma estrutura própria que o sustenta. Por conseguinte, o guião é estruturado em blocos temáticos e objetivos específicos. Nele, constam os objetivos que se pretendem alcançar, as questões orientadoras, dispostas numa ordem lógica ou prática permitindo que o tema avance de uma forma sistemática, e as perguntas de recurso, sendo estas últimas pertinentes a utilizar quando o entrevistado não avançar no desenvolvimento do tema proposto ou não atingir o grau de explicação que o entrevistador pretende (Amado, 2013).

Na sua elaboração foram tidos em conta determinados aspetos relativos à redação das questões e perguntas de recurso, de modo a que estas fossem abertas, singulares, claras e neutras; ao tipo de perguntas/ questões que são colocadas; à sequência das perguntas/ questões, respeitando uma sequência lógica; e ainda a outros aspetos considerados relativos na preparação e transcrição, nomeadamente, a duração, o local onde é realizada a entrevista, a identidade do participante, a possibilidade de usar ou não gravador, e como ia ser feita a transcrição (Amado, 2013).

Realizado o guião, prosseguiu-se à realização prática da entrevista, sendo esta documentada em formato de gravação áudio. De seguida, seguiu-se a sua transcrição, que por sua vez resultou na recolha e análise de conteúdo.

Flexível e adaptável às estratégias e técnicas de recolha de dados, a análise de conteúdo é uma técnica que possibilita a inferência interpretativa a partir dos conteúdos expressos, uma vez feita a matriz de redução de dados. Por análise de conteúdo entende-se como sendo a análise metódica, sistemática, objetiva, e por vezes, quantitativa, do conteúdo de textos, que têm em vista a classificação e a interpretação de elementos constitutivos e que não são imediata e facilmente observáveis nas leituras realizadas (Amado, 2013).

O primeiro passo a ser efetuado para uma efetiva análise de dados, corresponde à organização dos conteúdos num sistema de categorização que traduzam as ideias-chave da documentação em análise. Este sistema de categorização é obtido através da leitura, transcrição e análise da entrevista efetuada. A entrevista, por sua vez, é espartilhada em unidades de sentido que se consideram pertinentes em função das características do material a estudar e dos objetivos do estudo (Amado, 2013). Definidas as unidades, prosseguiu-se ao recorte vertical da transcrição da entrevista.

Elaborado o recorte vertical, e tendo em conta a quantidade de material e a diversidade de referências, é necessário distribuir estas temáticas por categorias e subcategorias. Por sua vez, os blocos temáticos do guião da entrevista, tal como a audição e transcrição da entrevista e, ainda, as leituras iniciais, atuam como uma primeira ideia de distribuição dos conteúdos pelas diversas categorias, no entanto, mantendo sempre uma abertura para possíveis refinamentos e acrescentos necessários. Realizado o recorte vertical, prossegue-se para a elaboração do mapa conceptual. Este permitirá fazer a revisão, reformulação e aperfeiçoamento necessário, subjacente à análise realizada até aí. O mapa conceptual servirá como guia para renomear e reorganizar hierarquicamente os recortes verticais, consistindo num primeiro esboço do sistema de categorias e subcategorias que se pretende construir. Posteriormente, o mapa conceptual serve como guia para a construção da matriz de redução de dados, sendo que este forma os conceitos correspondentes às colunas base da matriz, nomeadamente, categorias e subcategorias, e por vezes alguns indicadores (Amado, 2013).

Por sua vez, a matriz de redução de dados (Apêndice II) é resultado de um longo processo de leituras, reflexões, análise e interpretação da entrevista, encontrando-se organizada por dimensões que se desdobram segundo uma ordem lógica entre si, nomeadamente, categorias, subcategorias, indicadores e unidades de registo. Concluído todo o processo de categorização, obedecendo às regras da categorização e validação interna do sistema, nomeadamente, a exaustividade, exclusividade, homogeneidade, pertinência, objetividade e produtividade, prosseguiu-se à fase seguinte, de apresentação e interpretação dos dados da análise.

A elaboração e implementação do guião da entrevista teve como objetivo a análise da eficácia da implementação da sequência didática anteriormente implementada e, se os objetivos subjacentes a esta terão sido atingidos. De modo a entender a pertinência da presente técnica de recolha de dados, é importante referir a sequência didática desenvolvida e implementada.

CAPÍTULO 4 - SEQUÊNCIA DIDÁTICA

No presente capítulo será apresentado o processo de elaboração da sequência didática, seguindo-se a apresentação das planificações e consequente descrição das sessões e atividades desenvolvidas com o grupo de estágio destinatário do estudo.

No 3º ano de escolaridade o currículo prevê a abordagem de outros povos. Em diversas aulas, o interesse demonstrado pelos alunos relativamente ao diferente, foi notório. Inclusive e em particular, nas aulas de Estudo do Meio em que se abordou o conteúdo programático “Conhecer costumes e tradições de outros povos”, inserido no Bloco 2 “À descoberta dos outros e das instituições”. Pode constatar-se o interesse que desperta, nos alunos e nas alunas, a abordagem da diversidade cultural, muito especialmente, a que lhes é desconhecida. Tendo em conta o entusiasmo, participação e partilha, foi decidido embarcar na realização de um projeto relacionado com povos diferentes dos de pertença dos alunos e das alunas e sobre os quais teriam interesse em conhecer e saber mais.

De modo a averiguar melhor a utilidade da questão problema e dos objetivos a desenvolver, usou-se como metodologia a literatura intercultural, através da leitura e exploração do texto “Noutro Continente” (Bastos, 1993) que, por sua vez, resultou num diálogo em que se exploraram as ideias, visões e opiniões dos alunos relativamente à cultura japonesa, explanada no texto. No decorrer deste diálogo foi possível verificar, nomeadamente através dos comentários dos alunos, o interesse e a curiosidade de algumas crianças, bem como as diferentes opiniões acerca de diversos aspetos como o modo de vida e os hábitos e costumes – e.g., arte marcial.

Registaram-se comentários tais como: “mas não é desconfortável para eles sentarem-se no chão!?”, “não, eles já devem estar habituados”, “se se sentam no chão ficam mais baixos do que a mesa...”, “e não usam cadeiras?, é mais fácil e ficam mais altos”, “eles usam mesas pequenas”, “e como é que comem com pauzinhos? deve cair tudo no chão...”, “são pauzinhos especiais e eles treinam desde pequenos”. Neste diálogo, abordaram-se conceitos relacionados com o multiculturalismo e a interculturalidade, que por sua vez já não eram propriamente desconhecidos visto que já haviam sido abordados anteriormente.

Na sequência realizou-se uma conversa dirigida com o intuito de lançar uma proposta de realização de um projeto acerca de outras culturas/ países que os/as alunos/as tivessem curiosidade em conhecer e aprender mais. Procedeu-se ao levantamento dos países que conheciam (pelo nome, quer já tivessem visitado ou não), sendo que depois se procedeu à sua seleção, verificando quais teriam interesse em explorar. Dos países referidos, foram selecionados seis: Egito, Itália, Japão, México, Noruega e Países Baixos.

Após a seleção procedeu-se, para cada um dos países, à identificação do que já se pensava saber e do que se pretendia conhecer, procurando responder às questões: “o que pensamos saber?”, “o que queremos saber?” e “onde vamos pesquisar/ recolher informação/ material?”. A escolha do título para o projeto recaiu em “Conhecendo Novos Países”. Respaldado neste conjunto de estratégias/ atividades organizou-se a sequência didática.

De acordo com o seu interesse e gosto pela pesquisa, tal como pela realização de trabalhos de apresentação e conseqüente partilha, os seis grupos ficaram encarregues de pesquisar e realizar um trabalho que, no fim do projeto, seria apresentado à turma.

A sequência didática foi elaborada (Apêndice III) e planificada de modo a que diversos aspetos das culturas dos diferentes países fossem explorados, sempre de forma dinâmica e interativa, valorizando a aprendizagem ativa e participativa. O trabalho pedagógico desenvolvido e as metodologias utilizadas tiveram sempre em conta as características da turma, sendo estas adequadas à mesma.

Implementação da sequência didática

Após a criação dos grupos de trabalho, constatou-se que seria importante que dentro de cada grupo, os membros fizessem uma “avaliação” acerca do país pelo qual ficaram encarregues e sobre o qual iriam realizar o trabalho para apresentar à turma. Foi distribuída uma folha por grupo, na qual preencheram, em conjunto, os seguintes parâmetros: “O que já sabemos?”, “O que queremos saber?”, “O que vamos fazer?”, “Como vamos organizar a informação?” e “Comunicação à turma – como:”.

O preenchimento da tabela serviu como ponto de partida, assim como um meio orientador, através do qual os alunos organizaram as suas ideias, perceberam o que eles próprios sabem, quais as suas dúvidas, o que querem saber e como o vão descobrir.

De seguida, procedeu-se à deslocação para a biblioteca, dando início à tarefa de pesquisa.

Para a concretização destes, foram-lhes proporcionadas algumas aulas, correspondentes às sessões 3, 5, 7 e 9 (Apêndice III), ao longo da sequência didática. Deslocávamo-nos à biblioteca da escola de forma a terem acesso a livros e a computadores com ligação à internet, supervisionados por adultos. Finalizando a aula, regressava-se à sala, onde se procedia à autoavaliação da pesquisa e do funcionamento dos grupos de trabalho.

Planificação - Sessão 3				
ÁREA CURRICULAR	OBJETIVOS/ DESCRITORES DE DESEMPENHO	RECURSOS MATERIAIS E HUMANOS	ESTRATÉGIAS	AVALIAÇÃO
ESTUDO DO MEIO 90 minutos	<i>BLOCO 2 -À DESCOBERTA DOS OUTROS E DAS INSTITUIÇÕES - Conhecer costumes e tradições de outros povos.</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Fotocópias, com parâmetros a preencher acerca dos trabalhos de grupo; - Computadores com Internet; - Livros; - Material de escrita. 	<ul style="list-style-type: none"> - Distribuição de fotocópias pelos diferentes grupos; - Explicação acerca do decorrer da aula; - Preenchimentos das fotocópias pelos respetivos grupos; - Deslocação à biblioteca da escola; - Pesquisas e início da realização dos trabalhos de grupo; - Retorno à sala de aula e diálogo com os alunos. 	<ul style="list-style-type: none"> - Observação direta da participação e empenho dos/as alunos/as; - Comportamento, empenho e participação; - Dinâmica e trabalho de grupo.

Tabela 1 - Planificação da sessão 3

Planificação - Sessões 5, 7 e 9				
ÁREA CURRICULAR	OBJETIVOS/ DESCRITORES DE DESEMPENHO	RECURSOS MATERIAIS E HUMANOS	ESTRATÉGIAS	AVALIAÇÃO
ESTUDO DO MEIO 45 minutos	<i>BLOCO 2 -À DESCOBERTA DOS OUTROS E DAS INSTITUIÇÕES - Conhecer costumes e tradições de outros povos.</i>	- Computadores com Internet; - Livros; - Material de escrita.	- Diálogo e explicação acerca do decorrer da aula; - Deslocação à biblioteca da escola; - Pesquisas e realização dos trabalhos de grupo; - Retorno à sala de aula e diálogo com os alunos.	- Observação direta da participação e empenho dos/as alunos/as; - Comportamento, empenho e participação; - Dinâmica e trabalho de grupo.

Tabela 2 - Planificação das sessões 5, 7 e 9

A pesquisa realizada em grupo demonstrou a sua utilidade nas atividades realizadas durante o projeto, permitindo que os alunos partilhassem progressiva e simultaneamente o conhecimento que iam adquirindo.

1ª Atividade

Planificação - Sessão 4 – Atividade 1				
ÁREA CURRICULAR	OBJETIVOS/ DESCRITORES DE DESEMPENHO	RECURSOS MATERIAIS E HUMANOS	ESTRATÉGIAS	AValiação
<p>ESTUDO DO MEIO</p> <p>45 minutos</p> <p>EXPRESSÕES</p>	<p><i>BLOCO 2 -À DESCOBERTA DOS OUTROS E DAS INSTITUIÇÕES</i></p> <p><i>- Conhecer costumes e tradições de outros povos.</i></p> <p>EXPRESSÃO E EDUCAÇÃO PLÁSTICA</p> <p>- Pintura; - Recorte, colagem e dobragem.</p>	<p>- Fotocópias do formato dos países do projeto;</p> <p>- Imagens das bandeiras;</p> <p>- Tintas;</p> <p>- Materiais de colagem;</p> <p>- Materiais para preenchimento;</p> <p>- Material de pintura;</p> <p>- Mapa mundo.</p>	<p>- Observação e identificação das bandeiras e dos respetivos países do projeto no mapa mundo;</p> <p>- Diálogo em grande grupo acerca do termo “bandeira” e da sua localização no mapa;</p> <p>- Disponibilização de materiais de pintura e colagem;</p> <p>- Distribuição de fotocópias com o contorno do país, pelos respetivos grupos, e de imagens da bandeira correspondente a cada país;</p> <p>- Coloração do formato dos países com as cores da bandeira do mesmo, utilizando tintas e / ou materiais de colagem, por cada grupo correspondente;</p> <p>- Partilha com os colegas dos trabalhos elaborados.</p>	<p>- Observação direta da participação e empenho dos/as alunos/as na atividade proposta;</p> <p>- Criatividade na escolha de materiais;</p> <p>- Dinâmica e trabalho de grupo;</p> <p>- Recolha de informação durante e no fim da atividade através do resultado final.</p>

Tabela 3 - Planificação da sessão 4, atividade 1

Todos os países possuem valores, normas e práticas sociais, enfim, hábitos e costumes, que os caracterizam, distinguem e individualizam em relação aos demais, tornando-os

únicos. Por sua vez, a bandeira nacional corresponde a um elemento que, apesar de característico e comum a todos os países, também os individualiza, pela sua singularidade artística representativa e simbólica, associada a importantes eventos históricos.

Sendo um elemento representativo, característico e identificativo de qualquer país, a primeira atividade debruçou-se sobre a identificação das bandeiras dos seis países em descoberta e a exploração da sua localização (dos países) no mapa-mundo. Neste momento foi abordado e “discutido” o significado geral do que o elemento bandeira representa e transporta consigo. Neste seguimento, os alunos verificaram, no mapa-mundo existente na escola, onde se situam os países, em que continentes estão localizados e com que países fazem fronteira, realizando-se, ainda, a exploração da localização de cada país em relação a Portugal. Nesta primeira fase, salientou-se a constatação dos diferentes tamanhos e formatos dos países, fazendo uma breve correlação com o número de habitantes existente em cada um.

Terminada a primeira fase, prosseguiu-se para a segunda parte da atividade. Começou-se por reunir os grupos de trabalho consoante o país de pesquisa, sendo distribuída a cada um, uma impressão em cartolina do formato do país que se tinham proposto estudar, acompanhada da imagem da bandeira correspondente. Para a realização da atividade cada grupo desenhou a bandeira no interior do formato do país, representado na cartolina. Posteriormente, os alunos preencheram, com materiais à sua escolha, o interior do formato do país de acordo com as cores da bandeira. Concluída a atividade, todos os grupos tiveram oportunidade de mostrar e de observar os trabalhos uns dos outros.

2ª Atividade

Planificação - Sessão 6 – Atividade 2				
ÁREA CURRICULAR	OBJETIVOS/ DESCRITORES DE DESEMPENHO	RECURSOS MATERIAIS E HUMANOS	ESTRATÉGIAS	AVALIAÇÃO
ESTUDO DO MEIO 45 minutos PORTUGUÊS	<i>BLOCO 2 -À DESCOBERTA DOS OUTROS E DAS INSTITUIÇÕES</i> - Conhecer <i>costumes e tradições de outros povos.</i> ORALIDADE - <i>Interação discursiva</i> - <i>Compreensão e expressão</i> LEITURA E ESCRITA - <i>Produção de texto</i>	- Imagens; - Materiais de escrita	- Análise e exploração de imagens através de um diálogo orientado; - Exploração oral de algumas caraterísticas de três culturas com base nas imagens; - Jogo de identificação e correspondência de imagens, tendo em conta o diálogo oral realizado; - Partilha de ideias e opiniões pessoais; - Registo pessoal das suas opiniões.	- Observação direta da participação e empenho dos/as alunos/as na atividade proposta; - Recolha de informação durante e no fim da atividade através do resultado final.

Tabela 4 - Planificação da sessão 6, atividade 2

Cada país tem inerente a si diversos fatores, ambientais ou sociais, que natural e/ou artificialmente, os caracterizam e influenciam os seus modos de vida e o quotidiano das populações que os integram.

Neste sentido, a segunda atividade consistiu na análise de seis imagens, sendo estas correspondentes ao Egito, Japão e Países Baixos. Nas respetivas imagens, foram explorados vários aspetos e características de cada país (ex.: vestuário, clima, facilidade/ dificuldade de circulação, etc.), os quais influenciam e contribuem para os típicos e conhecidos modos de vida e conseqüente caracterização cultural. Podendo, tais aspetos e características, serem diretamente visíveis nas imagens ou não.

No quadro de ardósia encontravam-se expostas seis imagens. Nestas estavam retratados o meio de transporte mais típico e caraterístico do Egito, Japão e Países Baixos e, ainda, uma imagem do ambiente exterior/ ar livre. A atividade principiou com o agrupamento das imagens em pares, prosseguindo com a identificação do país a que corresponde.

Guiado pela estagiária, sucedeu-se um diálogo em grande grupo no qual foram identificados e explorados aspetos e caraterísticas inerentes às culturas e sociedades dos países em processo de descoberta. No seu decorrer foram abordadas questões que sobressaíam à vista nas imagens. Na sequência, expandiu-se a análise para caraterísticas não diretamente observáveis nas imagens, mas que através de trabalho anterior juntamente com os conhecimentos dos alunos e a par de pesquisa previamente realizada, permitiu a obtenção de mais informações. Através das imagens os alunos puderam obter informações acerca das populações, compreendendo que imagens, documentos, e/ou outros ficheiros, quando devidamente analisados, podem fornecer mais informações que se encontram escondidas “entre linhas”.

No decorrer desta reflexão, ocorreu um debate acerca de questões e de possíveis motivos que levam as sociedades a adquirirem e terem hábitos diferentes uns dos outros. Nesta análise foram exploradas diversas questões, onde se relacionam diferentes aspetos, tais como: “porquê que nos Países Baixos existe muita aderência e preferência ao uso da bicicleta?”; “Porque não o uso do carro ou de comboios/ metros? Ou outro meio?”; e assim sucessivamente acerca de cada um dos países. Ao longo do diálogo, incentivou-se que os alunos expusessem e partilhassem os indicadores, que a seu ver, possibilitam, contribuem e justificam os diferentes hábitos e modos de vida. As crianças partilharam o seu raciocínio lógico de forma a explicar e justificar as suas respostas para os colegas. Ainda neste contexto, analisaram-se diferenças e semelhanças existentes entre os diferentes países (Egito, Japão e Países Baixos), verificando-se e concluindo-se que todas as culturas e sociedades têm as suas particularidades e que nenhuma é melhor em relação a outra.

Finalmente, teve lugar um jogo em grande grupo. Distribuíram-se imagens, uma imagem para cada duas crianças, relativas aos diferentes países, Egito, Japão e Países

Baixos. Aquando da sua vez, o par de crianças teria de identificar a imagem que correspondia ao país, justificando a sua escolha. De seguida, uma das crianças dirigiu-se ao quadro com o intuito de colocar a imagem junto das restantes, expostas no quadro, referentes ao país correspondente. Terminado o jogo, e em modo de conclusão, desafiaram-se os alunos a redigir um texto em que expressassem a sua opinião em torno da temática de conhecer outras culturas diferentes da sua.

Desta última atividade resultaram diversas respostas. No geral, os alunos e alunas expressaram que gostam de viajar e aprender acerca de outros países, dado que consideram curiosas as diferenças culturais existentes, e que dessa variedade o ser humano pode ver diversas realidades e aprender com elas. Algumas das redações resultaram também na opinião do porquê de entenderem ser importante conhecer novas culturas, entre as quais encontramos excertos tais como: “(...) porque nem todos os países são iguais, e têm maneiras próprias para viver”, “(...) porque nos outros países à interesses diferentes (...)”, “(...) porque assim podemos aprender com os outros países a poder respeitar melhor o nosso país e o Planeta (...)”, “(...) porque é interessante e assim tiro algumas dúvidas que tinha”, “eu concordo que os países sejam diferentes, porque se fossem iguais haveria mais poluição, acho que podíamos alterar os carros para não poluírem e mais moinhos de vento para as plantações.”, etc.

3ª Atividade

Planificação - Sessão 8 – Atividade 3				
ÁREA CURRICULAR	OBJETIVOS/ DESCRITORES DE DESEMPENHO	RECURSOS MATERIAIS E HUMANOS	ESTRATÉGIAS	AVALIAÇÃO
ESTUDO DO MEIO 45 minutos PORTUGUÊS	<i>BLOCO 2 -À DESCOBERTA DOS OUTROS E DAS INSTITUIÇÕES</i> - Conhecer costumes e tradições de outros povos. ORALIDADE - Interação discursiva - Compreensão e expressão LEITURA E ESCRITA - Produção de texto	- Caixas com imagens; - Material de escrita; - Cartolinas; - Cola;	- Formação de pequenos grupos; - Explicação da atividade; - Escolha aleatória de imagens, por um membro de cada grupo; - Identificação e análise das imagens selecionadas, entre os membros de cada grupo; - Escrita de uma história, por cada grupo, interligando as diferentes imagens escolhidas; - Colagem das imagens e da história numa cartolina; - Partilha, com o grande grupo, das histórias elaboradas; - Diálogo com o grande grupo sobre a atividade.	- Observação direta da participação e empenho dos/as alunos/as na atividade proposta; - Dinâmica e trabalho de grupo; - Criatividade e imaginação; - Recolha de informação durante e no fim da atividade através do resultado final.

Tabela 5 - Planificação da sessão 8, atividade 3

Vivemos um processo intenso de globalização. As possibilidades de deslocação e de viajar tornaram-se mais rápidas, fáceis e acessíveis, tal como a comunicação, presencial e/ou virtual, entre indivíduos de diferentes partes do mundo. Processo que tem gerado uma grande facilidade de aquisição de conhecimento acerca de tudo o que nos rodeia, encerrando, em si, potencialidades para melhorar a interação e inter-relação entre seres humanos de diferentes realidades culturais. Devido a toda esta dinâmica

global, nos dias de hoje tornou-se possível a acessibilidade a algumas vivências e características de outros países (e.g., gastronomia) sem haver necessidade de se deslocar a tais países de origem. Neste sentido, a presente atividade debruça-se sobre possibilidades imaginativas de conexão e inter-relação de diferentes realidades e seus aspetos culturais.

Organizaram-se em pequeno grupo, cada um composto por 3 ou 4 elementos, sendo cada membro de um grupo de pesquisa diferente dos formados no início do projeto. Tal dinâmica teve como objetivo que ficassem num mesmo grupo elementos que estivessem a pesquisar sobre diferentes países, com o intuito de se entreajudarem, partilharem conhecimentos e promoverem o trabalho de grupo com elementos diferentes dos que costumam trabalhar. De seguida, prosseguiu-se com a explicação da atividade.

Foram apresentadas aos alunos e às alunas quatro caixas, cada qual correspondente a uma categoria diferente: “monumentos/locais”, “figuras humanas”, “gastronomia” e “atividades”. Dentro de cada caixa estavam contidas seis imagens, viradas ao contrário, sendo cada uma referente a um país diferente (Egito, Itália, Japão, México, Noruega e Países Baixos). Prosseguiu-se à explicação da atividade, sendo esta acompanhada por uma breve exemplificação do que se pretendia. De seguida, um membro de cada grupo dirigiu-se à frente e retirou, de cada uma das caixas, uma imagem aleatória, retornando, posteriormente, ao seu lugar. Em grupos, os membros identificaram a que país correspondia cada uma das quatro imagens selecionadas/retiradas e depois criaram uma história em que as interligassem e/ou interagissem. Nesta criação os alunos tiveram liberdade para criar, imaginar e se expressar. Terminadas as histórias, cada grupo dispôs e colou as suas imagens e história elaborada numa cartolina. Em modo de conclusão da atividade, todos os grupos tiveram oportunidade de ver quais eram as imagens que tinham saído aos colegas, e ainda partilhar e ouvir as criações uns dos outros.

Apresentações dos trabalhos

Planificação - Sessão 10				
ÁREA CURRICULAR	OBJETIVOS/ DESCRITORES DE DESEMPENHO	RECURSOS MATERIAIS E HUMANOS	ESTRATÉGIAS	AVALIAÇÃO
ESTUDO DO MEIO 90 minutos PORTUGUÊS	<i>BLOCO 2 -À DESCOBERTA DOS OUTROS E DAS INSTITUIÇÕES</i> - Conhecer costumes e tradições de outros povos. ORALIDADE - Interação discursiva; - Tom de voz, articulação e ritmo.	- Computador; - Projetor.	- Apresentações dos trabalhos de grupo do projeto “Conhecendo novos países”; - Conversa com o grande grupo.	- Participação oral; - Grelha de avaliação das apresentações dos trabalhos.

Tabela 6 - Planificação da sessão 10

Cada grupo teve a liberdade de escolher o meio de apresentação que considerou mais adequado, contudo, todos os grupos optaram por utilizar a aplicação Microsoft PowerPoint.

Finalizando o projeto, os alunos tiveram oportunidade de divulgar aos seus colegas as aprendizagens e descobertas realizadas, através dos trabalhos elaborados em PowerPoint, acerca dos países estudados. Verificou-se que os alunos e as alunas estavam entusiasmados aquando da partilha com os colegas, sendo que os recetores da informação também se demonstraram curiosos e interessados nas informações recebidas. Terminadas as apresentações e em modo de conclusão, sucedeu-se uma conversa com o grande grupo.

O presente capítulo principiou-se com a apresentação da observação e avaliação realizada relativamente aos interesses dos alunos na área do Estudo do Meio. Tal diagnóstico decorre como fio condutor, dando lugar à apresentação das planificações

elaboradas e subsequentes descrições das mesmas. Por conseguinte, a sequência didática teve como propósito atingir os objetivos prescritos inicialmente, sendo o resultado da sua implementação apresentada no capítulo seguinte.

CAPÍTULO 5 – APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

O presente capítulo tem como finalidade a apresentação e análise dos resultados, centrados na entrevista realizada à professora cooperante. A entrevista foi submetida a análise de conteúdo, da qual resultou um mapa conceitual, permitindo elaborar a matriz de redução de dados (anexo ...).

A entrevista realizada à professora cooperante visou captar a sua perceção de profissional de educação sobre a realização do projeto de investigação-ação, a sua pertinência, o seu desenvolvimento – e.g., a implementação da sequência didática –, e a prossecução dos objetivos definidos – desenvolver atitudes positivas perante a diversidade cultural, conhecer outras culturas diferentes da sua e desenvolver o pensamento divergente/ alargamento de novas perspetivas.

Da análise realizada resultou a elaboração de um mapa conceitual, como já foi explicitado, o qual se encontra organizado por categorias que se desdobram segundo uma ordem lógica. Contemplam-se nesta ordem quatro categorias, as quais se desdobram em subcategorias, que por sua vez podem ou não dar lugar a indicadores. Por sua vez, as subcategorias e indicadores funcionam como um recurso para explicitar melhor todo o sentido da categoria a que estão subordinadas, sendo que a informação que estas contêm é fundamental para um melhor entendimento da categoria (Amado, 2013).

Categoria	Subcategoria	Indicadores
Formação académica		
Percurso profissional	Ciclos	
	Escolas	
	Alunos	
Sequência didática	Objetivos	
	Competências	Pensamento crítico
		Pensamento divergente
		Outras
	Atitudes positivas	
	Adequação à turma	
	Conhecimento adquirido	
Alunos	Aprendizagens	
	Interesse/ Motivação	

Tabela 7 - Recorte da matriz de redução de dados

As duas primeiras categorias centram-se na descrição da “formação académica” e no “percurso profissional” da professora cooperante. Nestas, a docente começa por discorrer sobre onde realizou a sua formação académica, como também qual foi a sua jornada desde a licenciatura até à especialização de mestrado. De seguida, discorre sobre os ciclos de ensino e as escolas em que já lecionou até à data, bem como quais os anos de escolaridade e grupos, nomeadamente, os que acompanhou até ao fim final do ciclo. A definição de categorias permitiu conhecer e compreender melhor a professora cooperante, tal como reconhecer a sua experiência profissional. Tornando-se, de certo modo, essenciais para uma melhor compreensão das suas opiniões, expressas posteriormente ao longo da entrevista, relativamente ao projeto e ao seu desenvolvimento. No que diz respeito à experiência e saber profissional da professora cooperante, podemos verificar que a docente se especializou em formação de professores, variante de matemática e ciências, presentemente já com duas décadas de serviço. Conheceu, desde o início da sua atividade profissional, diversas instituições de ensino, sendo que já se encontra há dez anos no atual estabelecimento. Neste sentido, podemos concluir que é uma profissional com significativa e diversificada

experiência. Na sua atuação centra-se numa aprendizagem e no desenvolvimento holístico, preocupando-se com a formação de competências, especialmente aquelas consideradas essenciais aquando da transição de ciclo e para o crescimento das crianças enquanto cidadãos.

A terceira categoria, “sequência didática”, centra-se na reflexão da entrevistada sobre a intervenção realizada com o grupo de alunos e alunas do 1º ciclo do ensino básico e da qual era professora titular de turma. Foi organizada em quatro subcategorias, sendo que estas convergem com a apreciação da professora cooperante sobre os objetivos principais que se pretendiam alcançar com a implementação da sequência didática. Por fim, as reflexões em torno das aprendizagens, interesses e motivações dos alunos e das alunas, chegam em “alunos”, a quarta categoria. De seguida, procede-se à apresentação e análise destas duas últimas categorias, explicitando-as subcategoria a subcategoria. Principia-se pela categoria “sequência didática”, organizada em cinco subcategorias, objetivos, competências, atitudes positivas, adequação à turma e conhecimento adquirido.

Categoria	Subcategoria	Indicadores	Unidades de Registo
Sequência didática	Objetivos		Sim. Os objetivos específicos eram desenvolver atitudes positivas perante a diversidade cultural, conhecer outras culturas diferentes da nossa, e desenvolver o pensamento divergente/alargado a outras perspetivas. Penso que sim, que eles foram implícitos nas atividades que desenvolveste. (...) trabalhos de grupo. O que para mim considero bastante pertinente, uma vez que para além destes objetivos específicos que estavam por base do teu trabalho desenvolve outras competências...

Tabela 8 - Recorte da subcategoria "Objetivos"

Na presente subcategoria “objetivos” encontra-se expressa a opinião da docente cooperante relativamente à pertinência das atividades desenvolvidas para o atingir dos

objetivos principais do projeto, inicialmente prescritos. Sendo que a professora anuiu de forma afirmativa, expressando na sua opinião “que sim, que eles foram implícitos nas atividades” desenvolvidas. Em consonância e como sustenta a literatura, a investigação é construída de modo a que o desenvolvimento de estratégias e métodos de ação e de investigação coincidam com os valores adotados, indo, assim, de encontro ao alcançar dos objetivos (Bogdan e Biklen, 1994). Nesta subcategoria, ressalta, ainda, a pertinência das mesmas atividades e estratégias utilizadas no desenvolvimento de outras competências, além dos objetivos específicos que estão na base do trabalho. Faz especial referência à estratégia de “trabalho de grupo”. Esta é uma estratégia que permite que os alunos trabalhem uns com os outros e estejam em contacto com diferentes pontos de vista, desenvolvendo atitudes de aceitação, tolerância, cooperação e de respeito pelos colegas e pelas opiniões diferentes das suas, ou seja, respeito pela diversidade. Sendo estas atitudes imprescindíveis e indiscutivelmente importantes, para manter a paz e a segurança internacional, num mundo globalizado, multicultural e em constante mudança (Lucena & Pires-Santos, 2017).

Categoria	Subcategoria	Indicadores	Unidades de Registo
Sequência didática	Competências	Pensamento crítico	(...) considero que estas atividades proporcionaram aos alunos ferramentas para terem um pensamento crítico em relação a outras culturas, à nossa cultura, ... e claro que sim! Foram livres de falar o que, o que acharam, de bom e de mau em cada cultura. Às vezes achavam estranho, como comer com pauzinhos. “Isso é difícil!” e outros diziam que “não!”, que não era! Ou comer no chão como no texto “Noutro Continente”, sentavam-se a comer no chão. Que não era prático, mas (realce) - Viu-se perfeitamente que eles têm opiniões formadas e que alguns mudaram essa opinião. Como, ao longo do desenvolvimento deste trabalho, que não há culturas melhores nem piores, há culturas diferentes, e eles viram isso. (Realce), andar de bicicleta, por exemplo, na Holanda que é um dos transportes, como eles viram principais, também tem as suas vantagens. Tem as suas

Categoria	Subcategoria	Indicadores	Unidades de Registo
			<p>desvantagens. (Realce) fizeram opiniões (realce) e comentaram esse facto, que “seria possível em Coimbra andarmos todos de bicicleta? (realce)”. Quais as vantagens, quais as desvantagens?</p> <p>E, e eu acho que é isto muito bom, porque, fá-los ter um pensamento crítico e desenvolver esse pensamento crítico. Com este trabalho, dentro deste tema, mas depois também estipulando para outros temas.</p>
		Pensamento divergente	Eu penso que sim. Como já foi referido, acho que quer as imagens, quer as atividades de composição escrita, deu para contribuir para o pensamento divergente, em relação às outras culturas. Sim.
		Outras	<p>(...) desenvolve outras competências de trabalho, de colaboração, de cooperação, trabalho em equipa, que é muito bom para eles. Comunicação. (Realce) que é muito importante nesta faixa etária. Como em toda a vida não é!? Mas desenvolvê-las aqui é ótimo!</p> <p>(...) com este tipo de trabalhos, para além do conhecimento sobre as coisas eles desenvolvem sem querer outras competências. Como a competência de trabalho de grupo, competência de cooperação, competência de trabalho com as TIC. (Realce) como eu já disse à bocadinha, os pais não ajudaram a fazer este trabalho não, é!? Portanto, é de saudar e soltar estas crianças. Porque tudo foi feito na escola e estão a desenvolver essas competências de trabalho. (...)</p>

Tabela 9 - Recorte da Subcategoria "Competências"

A presente subcategoria, “competências”, expressa a opinião da professora cooperante relativamente às diferentes competências que a implementação da sequência didática permitiu desenvolver, nomeadamente, o pensamento crítico e o pensamento divergente entre outras.

No primeiro indicador da subcategoria “competências”, verificamos a opinião da docente relativamente ao contributo das atividades implementadas para o desenvolvimento do pensamento crítico. Por sua vez, a professora considera que as atividades desenvolvidas foram importantes e “proporcionaram aos alunos ferramentas para terem um pensamento crítico em relação a outras culturas e à nossa cultura”, sendo que possibilitaram a aquisição de um conhecimento mais profundo do mundo que os rodeia. Aquando das atividades implementadas houve sempre a exploração e análise dos assuntos/ temas a serem abordados acerca dos países em estudo. Por sua vez, as crianças foram incentivadas a refletirem e a se expressarem livremente, expondo as suas opiniões e ideias pessoais acerca dos temas. Ouviram e partilharam diversas perspetivas, sendo que também argumentaram expondo os seus pontos de vista, respeitando as opiniões dos colegas. O desenvolvimento desta competência “pensamento crítico” permite que os alunos questionem, explorem e tomem conhecimento e contactem outras perspetivas e até mesmo que formem outras opiniões, ao ponto de mudarem e/ ou melhorarem as que já tinham formadas. Segundo constata a docente, ao longo do desenvolvimento deste trabalho, os alunos verificaram que “não há culturas melhores nem piores, há culturas diferentes”. O trabalho baseado no alargamento do pensamento crítico vem permitir que as crianças explorem diversas perspetivas e desenvolvam vários valores, percebendo tanto as diferenças culturais existentes, bem como as características iguais/ semelhantes (Pedro et al., 2007). Este conhecimento despertará nos alunos e nas alunas atitudes de respeito, valorização e reconhecimento, promovendo o desenvolvimento para uma sociedade em que os princípios de igualdade, tolerância e solidariedade sejam inerentes. Desta forma promovem-se o enriquecimento cultural dos cidadãos e incentiva-se para o pluralismo cultural (Pedro et al., 2007; Direção Geral de Educação et al., 2016).

Relativamente ao segundo indicador, referenciado como “pensamento divergente”, a professora faz referência a atividades desenvolvidas nas quais foi possível verificar a sua contribuição para o desenvolvimento do pensamento divergente. Dado que a globalização é cada vez maior e que é inevitável a convivência com o Outro, pois “o Outro é uma parte inalienável de nós mesmos” (Appadurai et al., 2009), é imperativo desenvolver o pensamento divergente de forma a criar nos alunos e nas alunas

competências que lhes permitam encontrar soluções viáveis para a convivência em sociedade, mesmo quando as opiniões e valores divergem. Criando futuros cidadãos e futuras cidadãs conscientes e geradores de um ambiente sustentável, baseado no respeito pelas diferenças, na compreensão e aceitação de todas as culturas inerentes a elas, em que todos possam viver juntos e em harmonia (Lopes, 2012; Direção Geral de Educação et al., 2016).

Já no que diz respeito ao terceiro indicador “outras”, são referenciadas um conjunto de competências que a implementação da sequência didática permitiu desenvolver/melhorar, ainda que indiretamente e para além das que constam nos objetivos principais. As competências que foi possível trabalhar correspondem a competências essenciais, não só para a vida académica das crianças, como para a vida pessoal e social. Pois apesar de se tratarem de competências, estas podem ser transmutadas em atitudes e valores. De acordo com a docente cooperante, são competências igualmente importantes, tanto “nesta faixa etária como em toda a vida”. O desenvolvimento destas competências, sejam elas de cooperação, colaboração, trabalho de grupo ou até mesmo de pesquisa, permitem a aquisição de conhecimentos que os alunos trabalham com outras pessoas e adquirem valores de respeito, compreensão, tolerância, aceitação pela diferença, bem como atitudes de cooperação que serão essenciais para toda a vida. Cabe à educação transmitir e fornecer as bases para o mundo complexo e constantemente agitado de que os cidadãos fazem parte, tal como os meios e competências que permitam que os alunos e as alunas se integrem e saibam lidar com as mudanças sociais e culturais (Delors et al., 1996).

Categoria	Subcategoria	Indicadores	Unidades de Registo
Sequência didática	Atitudes positivas		(...) Se nós virmos o antes e depois, os miúdos têm atitudes positivas face a outras culturas. Não estão (realce) fechados em si próprios, abrem-se a outras culturas, querem saber sempre mais, têm uma atitude positiva quando veem outras pais falarem sobre as suas culturas. (...) eu acho que contribui sem dúvida alguma para, para eles aprenderem e estarem abertos a outras culturas que não a nossa e que não as que já estavam dentro da sala

Categoria	Subcategoria	Indicadores	Unidades de Registo
			<p>de aula. (...) é interessante verificar que eles, querem saber mais. Pesquisar mais. Saber de outros países. (Realce) para mais porque muitos deles, vão fazer com os pais visitas a outros países.</p> <p>quererem saber mais e falarem sobre esses países que já foram com os pais e isso viu-se nitidamente no desenvolvimento deste trabalho.</p> <p>Como eu já disse há pouco, estes alunos estão abertos a outras culturas. Portanto eles já não estavam reticentes, até porque como nós vimos, (realce) temos aqui cinco/seis alunos que têm, que são oriundos ou que têm pais oriundos de outros países barra culturas. (realce) e, portanto, eles já estavam abertos a outras culturas.</p> <p>Mas sim, este projeto veio comprovar isso mesmo. Que eles estão interessados em aprender mais sobre outros países, sobre como a que eles comem, como é que eles se vestem, como é que eles dançam. (realce) e, portanto, acho que foi positivo e as crianças demonstraram interesse positivo sobre outras culturas.</p> <p>(...) quando... os alunos falaram do México por exemplo, um dos grupos, duas meninas tinham ido visitar o México recentemente e foi interessante os outros quererem aprender, ... relacionaram depois com filmes que já tinham visto no cinema. (...)</p>

Tabela 10 - Recorte da subcategoria "Atitudes positivas"

A presente subcategoria “atitudes positivas” corresponde à opinião da docente cooperante acerca das atitudes dos alunos e das alunas relativamente a culturas diferentes da sua, bem como, relativamente à pertinência e às vantagens que a exploração desta componente demonstrou ter como impacto no decorrer do projeto. Segundo anui a professora, “os miúdos têm atitudes positivas face a outras culturas”, sendo que “não estão fechados em si próprios” e estão abertos a outras culturas, demonstrando querer “saber sempre mais” e “aprender mais sobre outros países”.

Consistindo a educação intercultural num método de ensino-aprendizagem que tem por objetivo promover o enriquecimento cultural dos cidadãos e incentivar para o pluralismo cultural (Pedro et al., 2007), bem como um processo de transformação que visa melhorar atitudes mais adaptadas ao contexto da diversidade cultural nas sociedades modernas (Direção Geral de Educação, 2012), é importante continuar a nutrir os interesses e a vontade de aprender das crianças, como também o seu conhecimento, atitudes e valores. É com base num conjunto de valores e crenças, fundadas no reconhecimento e respeito pela diversidade, que se desenvolvem cidadãos e cidadãs com um sentido de pertença comum à humanidade (Direção Geral de Educação, 2012) e, conseqüentemente, se constroem sociedades com princípios de igualdade, tolerância e solidariedade (Pedro et al., 2007). Realidade que não escamoteia o reconhecimento de que alguns alunos e algumas alunas estão habituados a viajar, com certa frequência, com os pais, tanto dentro como fora do país, o que lhes possibilita um contacto direto com outras culturas, despertando em si um interesse mais profundo. Na escola, estes gostam de partilhar com os/as colegas as suas viagens e experiências, demonstrando querer “saber mais e falarem sobre esses países que já foram com os pais” e isso fez-se notar no desenvolvimento do trabalho. De igual modo, os demais colegas demonstraram um interesse genuíno quando “os alunos falaram do México por exemplo, um dos grupos, duas meninas tinham ido visitar o México recentemente, foi interessante os outros quererem aprender”, sendo que, posteriormente, “relacionaram depois com filmes que já tinham visto no cinema”. Deste modo, verifica-se que o desenvolvimento do presente projeto veio complementar o interesse prévio da turma, dando-lhes oportunidade de conhecer mais e aprofundar os seus conhecimentos acerca de países a que atribuíam importância, ao mesmo tempo que lhes deu oportunidade de partilharem e ouvirem experiências pessoais vividas por alguns ou algumas colegas. De forma algo inequívoca, constata-se que se confirmaram as atitudes positivas, das crianças, para com as culturas diferentes.

Categoria	Subcategoria	Indicadores	Unidades de Registo
Sequência didática	Adequação à turma		<p>(...) as estratégias utilizadas, foram (realce) produtivas e foram adequadas.</p> <p>(...) Eu valorizo muito o trabalho de pesquisa, numa perspetiva de interesse deles, partindo sempre do seu interesse, e portanto... penso que as estratégias foram utilizadas. E depois, utilizado isso em trabalho de grupo, acho que é uma mais valia para todos eles.</p> <p>(...) considero que, estavam de acordo com, com esta faixa etária, com este grupo de alunos.</p> <p>(...) foi importante veres naquela parte em que pediste aos alunos para fazerem uma composição (realce) sobre a visita a algum país. (Realce) foi interessante ver o que eles já traziam daquilo que tinham pesquisado. Se calhar se não tivessem feito essa pesquisa anterior, em grupo ou individualmente, não teria sido tão rica a sua composição, não é!?</p> <p>(...) eu acho que, também foi importante essa estratégia. Não só o trabalho de grupo, mas também esse trabalho, essa componente individual.</p> <p>(...) inicialmente as imagens foram distribuídas por grupo em que eles puderam analisar em pequenos grupos. Depois em grande grupo deu para os outros que não tinham essas imagens, também fazerem essa análise, essa (realce) essa exploração, não é!? E, ficarem com um background maior também em relação a cada país. Acho que foi adequada, sim.</p>

Tabela 11 - Recorte da subcategoria "Adequação à turma"

Na presente subcategoria encontra-se expressa a opinião da professora acerca da adequação das estratégias e atividades utilizadas no decorrer da intervenção. Nesta, verificamos que na perspetiva da docente as estratégias utilizadas “estavam de acordo com esta faixa etária, com este grupo de alunos”. Ressalta ainda, que além de adequadas, as estratégias foram produtivas, sendo que a seu ver, e no que concerne aos trabalhos de pesquisa, estes devem estar intersetados/ interligados aos interesses dos alunos, “partindo sempre do seu interesse”, demonstrando-se ter um impacto mais

positivo e vantajoso na aquisição de conhecimentos e no processo de aprendizagem. Por sua vez, considera ainda que o trabalho de pesquisa quando conjugado com o trabalho de grupo “é uma mais valia para todos”. Através do trabalho de grupo as crianças partilham conhecimentos entre si, têm a possibilidade de ouvir outros pontos de vista e discutem ideias e pensamentos, havendo uma troca recíproca de aprendizagem. Além do trabalho em grupo, a docente ainda faz referência aos momentos em que depois do trabalho em pequeno grupo, houve a partilha com o grande grupo. Salientou, a propósito, a pertinência de os demais grupos poderem observar e ouvir os trabalhos dos restantes colegas e “os outros que não tinham essas imagens” poderem, igualmente, fazer a análise e exploração dos trabalhos. Possibilidade que lhes permitiu adquirir um “background maior também em relação a cada país”.

Simultaneamente, a docente relembra a componente individual e o seu impacto. Tal como o ser humano é um ser social também o é um ser individual/ único, com características, personalidade e pensamentos próprios. Sendo assim, é importante também nutrir as suas competências individuais. Ao longo do projeto, além das pesquisas em grupo, as crianças foram incentivadas a realizarem pesquisa em casa para que na escola partilhassem e discutissem com os colegas as informações que cada um recolheu, existindo um leque mais diversificado de informação e uma aquisição de conhecimento individual com posterior partilha e enriquecimento de conhecimento em grupo. Nas atividades realizadas na sala de aula, também se valorizaram os momentos de reflexão individual, em que os alunos foram incentivados a se expressar livremente, expondo o seu conhecimento e opiniões.

Constatou-se, ainda, que tanto o trabalho/ pesquisa individual como as pesquisas em grupo foram pertinentes e benéficas, pois permitiu-lhes a realização de composições mais ricas que “se calhar se não tivessem feito essa pesquisa anterior, em grupo ou individualmente, não teria sido tão rica a sua composição”. Além da importância de que as estratégias e os métodos de ação e de investigação coincidam com os valores adotados para o atingimento dos objetivos (Bogdan e Biklen, 1994), é também imprescindível que essas mesmas estratégias e métodos estejam adequados à faixa etária e, sobretudo, ao grupo em que o projeto está a ser implementado. É por meio da

educação e das práticas pedagógicas que se deve promover a tomada de consciência do valor positivo da diversidade cultural, estimulando, assim, as pessoas a se abrirem para diferentes culturas (UNESCO, 2002). Para que se atinjam os objetivos pretendidos é necessário que se conheça a turma com que estamos a trabalhar para, conseqüentemente, tentar desenvolver as melhores práticas e estratégias que se lhe adequem.

Categoria	Subcategoria	Indicadores	Unidades de Registo
Sequência didática	Conhecimento adquirido		<p>É assim. Lembro-me por exemplo daquela tal composição que foi feita individualmente, em que cada um mostrou na sua composição que apreendeu conhecimentos de diversas culturas dos países, que os outros grupos falaram, porque conseguiram fazer uma viagem em que demonstraram que ficaram com o conhecimento de coisas principais de cada cultura. Eu pelo menos nesse, nesse texto que cada um fez, deu nitidamente para perceber que eles apreenderam o que foi falado, quer no grupo deles quer nos outros grupos.</p> <p>Considero que, eles adquiriram conhecimento mais profundo do mundo que os rodeia. Nomeadamente, ou mais, nestes países que eles tiveram a fazer investigação.</p> <p>Por exemplo, no Egito eu lembro-me perfeitamente de haver um conteúdo de matemática depois que se falou do Egito, das pirâmides do Egito, e dos hieróglifos e o grupo que trabalhou o Egito querer falar um bocadinho mais, de falar dos mitos, associados às pirâmides, o que nota-se perfeitamente que eles adquiriram conhecimento do mundo para além do nosso, não é!? Para além do nosso, calma, para além da nossa cultura portuguesa, não é!?</p> <p>Sim. Vamos lá ver. As intervenções dos alunos, quer na apresentação dos trabalhos quer depois no dia a dia, permitiram que eles explorassem o conhecimento da cultura, estas atividades todas, (...) acho que permitiram a exploração e culturas dos outros povos. Acho que era, que era o grande objetivo principal deste trabalho.</p>

Tabela 12 - Recorte da subcategoria "Conhecimento adquirido"

A subcategoria “conhecimento adquirido” corresponde ao conhecimento adquirido pela turma relativamente às culturas de outros países. Retrata, em geral, momentos das atividades em que foi possível verificar essa aquisição de conhecimentos por parte dos alunos e das alunas, bem como aqueles em que interligaram esses mesmos conhecimentos com outras áreas de conteúdo.

Nesta categoria é perceptível verificar, através dos comentários da professora, que as atividades desenvolvidas, bem como a pesquisa e elaboração dos trabalhos de grupo possibilitaram e contribuíram para a aprendizagem e enriquecimento da turma no que se refere à aquisição de conhecimentos acerca os países sobre os quais o projeto se debruçou. As atividades desenvolvidas permitiram que os alunos partilhassem conhecimentos, refletissem sobre os mesmos e, ainda, que os expusessem acompanhados pelas suas opiniões, por meio oral e/ ou registo escrito.

O projeto permitiu, de igual modo, constatar que os alunos e as alunas mobilizaram os conhecimentos adquiridos em novas situações. A professora cooperante destacou, na entrevista, a dada altura, que os alunos demonstraram e interligaram os conhecimentos adquiridos ao longo do projeto com o conteúdo da área disciplinar, afirmando: “No Egito eu lembro-me perfeitamente de haver um conteúdo de matemática depois que se falou do Egito, (...) e o grupo que trabalhou o Egito querer falar um bocadinho mais, de falar dos mitos, associados às pirâmides, o que nota-se perfeitamente que eles adquiriram conhecimento (...)”. Podemos verificar, assim, que alguns dos alunos se apropriaram dos conhecimentos, demonstrando ser capazes de o mobilizar em novas situações, interligando com conteúdos de outras áreas. Desta forma, pode-se constatar que existe desenvolvimento dos processos mentais, criando-se, assim, uma aprendizagem abrangente, conectada e holística. É importante proporcionar aos alunos e às alunas o conhecimento da diversidade cultural e trabalhar sobre elas para que estes fiquem conscientes e reflitam sobre essas aprendizagens. É na diversidade que surgem as possibilidades de progresso da humanidade, pois esta deriva da interação, partilha e colaboração entre povos de culturas diferentes (Cortesão & Stoer, 1996).

Categoria	Subcategoria	Indicadores	Unidades de Registo
Alunos	Aprendizagens		Como já disse há pouco. Sim. Como eu já disse sim, notou-se nitidamente que eles quiseram, como sabiam mais coisas sobre aqueles países. Quando era adequado ou quando estávamos a falar noutras áreas, como eu já disse há bocadinho, em matemática, eles quiseram aprofundar e contar algo relacionado com esse país. Que foi algo que eles tinham adquirido e queriam partilhar com os colegas, que é muito bom.

Tabela 13 - Recorte da subcategoria "Aprendizagens"

Na presente subcategoria “alunos” encontra-se reforçada a opinião da docente relativamente às aprendizagens adquiridas e apreendidas pelos alunos e pelas alunas. Salienta o facto de as crianças noutras áreas de conteúdo, quando adequado, “quiseram aprofundar e contar algo relacionado com esse país”, partilhando com os colegas as aprendizagens que tinham adquirido no decorrer da elaboração do projeto desenvolvido. Representa, assim, que os alunos apreenderam e adquiriram conhecimentos dos povos estudados e suas culturas, o qual vai de encontro ao objetivo “conhecer outras culturas diferentes da sua”. A aprendizagem e conhecimento de outras culturas é pertinente, pois os alunos entram em contacto com outras perspetivas, ideias e realidades diferentes, as quais lhes proporcionam novas visões e conexões mentais, enriquecendo-os, não só intelectualmente, como também a nível pessoal, social e criativo. Como sustenta a literatura, nomeadamente o artigo n.º 7 da Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural, “a criação tem as suas raízes na tradição cultural, mas floresce em contacto com outras culturas” (UNESCO, 2001, p. 4), ou seja, qualquer inovação tem por origem as tradições culturais, mas apenas se desenvolve e floresce plenamente em contacto com outras culturas.

Categoria	Subcategoria	Indicadores	Unidades de Registo
Alunos	Interesse/ Motivação		<p>(...) É assim, foi notório eles irem para a biblioteca, sem ninguém solicitar, à hora de almoço para fazerem mais pesquisa (...) estavam tão motivados e tão interessados em querer saber mais e em mostrar aos colegas do grupo o que já tinham, o quê que podiam ainda ir ver, que sem ninguém lhes solicitar eles organizavam-se e iam à hora de almoço e à hora do intervalo para a biblioteca fazer essas pesquisas, e organizar o seu trabalho. Praticamente o trabalho foi desenvolvido, todo, na escola, sem aquela obrigatoriedade. Eles próprios é que se mobilizaram, no sentido de fazerem essa pesquisa enquanto grupo. E isso é muito bom. Eu sei que na reunião de final de ano, os pais, por exemplo, nem sequer ainda tinham visto o trabalho que os filhos fizeram, ou seja, não têm o cunho dos pais em lado nenhum. (...)</p> <p>São autónomos, e foi notório todo o interesse e todo o envolvimento deles na consecução desses trabalhos.</p>

Tabela 14 - Recorte da subcategoria "Interesse/ Motivação"

Na subcategoria “interesse/ motivação” é perceptível verificar a motivação e empenho das crianças na realização do projeto. De acordo com a docente cooperante, a dada altura da entrevista, os alunos por livre e espontânea vontade e “sem ninguém lhes solicitar” organizavam-se e dirigiam-se à biblioteca da escola, nos intervalos e na hora de almoço, para fazer mais pesquisas e organizarem os seus trabalhos. Anui, ainda, que “estavam tão motivados e tão interessados em querer saber mais e em mostrar aos colegas do grupo o que já tinham, o quê que podiam ainda ir ver”, que utilizavam o seu tempo livre para se focar e melhorar na aquisição de novos conhecimentos e aprendizagens. No decorrer da entrevista a docente partilhou, ainda, que na sua reunião de final de ano com os encarregos de educação, estes afirmaram ainda não terem “visto os trabalho que os filhos fizeram”, correspondendo assim que, além das aulas prestadas para a elaboração dos trabalhos em que usufruíram de alguma ajuda dos adultos, os alunos realizaram os trabalhos sozinhos não tendo estes “o cunho dos pais em lado

nenhum”, demonstrando, assim, a autonomia e empenho do grupo. Dado todo o envolvimento e empenho, por parte dos alunos e das alunas, na consecução dos trabalhos, podemos considerar que a implementação do projeto se revelou motivador e do interesse dos destinatários, pois praticamente todo o trabalho foi desenvolvido na escola e “sem aquela obrigatoriedade”. Deste modo, verificamos que projetos desenvolvidos tendo em consideração os interesses dos alunos, despertam e desenvolvem nas crianças diversas competências que são essenciais para que se transformem em cidadãos (e em cidadãs) mais autónomos, interessados, curiosos, independentes e autodidatas.

Em suma, no presente capítulo apresentaram-se e analisaram-se os dados da entrevista realizada à professora cooperante. Começou-se por apresentar o mapa concetual, seguindo-se a análise detalhada, com base na matriz de redução de dados, de cada categoria, consubstanciada na apresentação e exploração de cada subcategoria e/ ou indicadores subjacentes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tal como se encontra determinado no Regulamento de Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico da ESEC, a finalização do mestrado requer uma intervenção prática, sendo que a mesma se centrou na mobilização das estratégias da investigação-ação (Regulamento do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º CEB). A presente investigação na área do multiculturalismo e interculturalismo surgiu do interesse manifestado, pelos alunos e alunas, relativamente ao diferente. Este interesse foi observado nas suas conversações de intervalo e em particular nas aulas de Estudo do Meio, aquando se abordou o conteúdo programático “Conhecer costumes e tradições de outros povos”. Além do interesse demonstrado pelo grupo, a investigação surgiu também do interesse particular da professora estagiária, enquanto profissional de educação, em saber e compreender melhor, como se deve atuar e desenvolver atividades e estratégias que tenham como propósito a promoção da inclusão da diversidade cultural no meio/ contexto escolar, bem como o ensino-aprendizagem de culturas diferentes, não presentes na escola, com o intuito de desenvolver valores e competências de respeito e valorização das diferentes culturas.

A adoção, por parte de um educador e/ ou professor, de uma perspetiva qualitativa na sua prática de educação vem, ao longo de todo o processo, proporcionar uma produção de saber que se vai adquirindo e formando através da reflexão progressiva sobre a ação e, conseqüentemente, um aumento de conhecimento do pesquisador e dos sujeitos integrantes no contexto de intervenção (Amado, 2013). A utilização desta abordagem por parte dos professores traz benefícios aos mesmos, na medida em que para além de desempenharem as suas funções e deveres, esta abordagem possibilita também que se observem e reflitam sobre si próprios, permitindo-lhes que se tornem mais autoconscientes e mais reflexivos (Bogdan e Biklen, 1994).

Desta forma e sendo a diversidade cultural uma realidade bem presente no grupo, pois duas das crianças são oriundas de outras culturas/ países e quatro são descendentes de pais estrangeiros/ imigrados, considerou-se oportuno desenvolver a intervenção numa área que suscita um interesse geral na turma. Neste sentido, definiu-se a seguinte questão de partida “Qual a importância de conhecer a cultura de outros povos?”, e

formularam-se três objetivos específicos, consistindo estes em: desenvolver atitudes positivas perante a diversidade cultural; conhecer outras culturas diferentes da sua; e desenvolver o pensamento divergente/ alargamento de novas perspetivas.

Ao longo do projeto foram utilizadas diversas estratégias, técnicas e instrumentos. Por sua vez, a observação e o diálogo consistiram nos principais recursos utilizados, desde o início até ao fim da implementação do projeto. Foi através destes que se verificou onde convergia o interesse das crianças, possibilitando assim a intervenção numa área que fosse relevante e do seu interesse. Por sua vez, é papel das professoras e dos professores apropriarem-se destes interesses e curiosidades para incentivar e proporcionar às crianças o melhor reconhecimento possível relativamente ao outro, não desvalorizando ou indo contra esse reconhecimento. Pois, e no que diz respeito à educação relativa ao pilar “aprender a viver junto” enunciado no Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre a Educação para o século XXI, esta tem por missão transmitir conhecimentos sobre a diversidade da espécie humana e “levar as pessoas a tomar consciência das semelhanças e da interdependência entre todos os seres humanos do planeta” (Delors et al., 1996, p. 97).

No decorrer do projeto, recorreu-se à realização de atividades em que predominava a aprendizagem ativa. Estas sucederam-se, sobretudo, através da exploração e análise de texto, de imagens correspondentes às diferentes culturas em exploração e, ainda, à reflexão, ao diálogo e à partilha de informações entre o grande grupo. Com a implementação destas atividades pretendeu-se desenvolver os objetivos pré-estabelecidos, incitando nos alunos diversas competências, e ainda valores de respeito e valorização para com a diversidade cultural. Além das atividades implementadas, utilizou-se também, como recurso, a pesquisa individual e de grupo. O trabalho de pesquisa decorreu do interesse dos alunos pela investigação e divulgação de saberes adquiridos, neste sentido pretendeu-se valorizar o gosto pela pesquisa, bem como incentivar para a aquisição e apreensão de novos conhecimentos relativos aos países em estudo. As estratégias demonstraram ser pertinentes na medida em que possibilitaram e proporcionaram uma maior reflexão, por parte dos alunos, acerca de temas relacionados com a diversidade cultural e à forma como encarar o desconhecido.

No decorrer do projeto foram utilizados diversos instrumentos de colheita de dados, de forma a existir uma recolha sistemática e, conseqüentemente, uma reflexão progressiva da ação, de modo a perceber se esta ia de encontro ao desenvolvimento e obtenção dos objetivos estabelecidos. Complementando a recolha de dados, foi realizada, no final da intervenção, uma entrevista à docente cooperante. Esta, adveio da vontade de perceber, na perspetiva de uma profissional de educação experiente, se a intervenção realizada com o grupo de estágio foi de encontro aos objetivos pré-estabelecidos e se estes foram conseguidos. Visto que a professora cooperante acompanhou a intervenção da sequência didática desenvolvida na íntegra, esta corresponde, assim, numa testemunha privilegiada a quem realizar a entrevista, para a realização de uma melhor análise do impacto da intervenção na consecução dos objetivos.

A análise da entrevista realizada à professora cooperante permitiu verificar que, no geral os alunos e alunas já possuíam atitudes positivas para com a diversidade cultural, pois esta é uma realidade que sempre esteve presente na turma. Neste sentido, podemos constatar que a intervenção veio complementar e melhorar este aspeto, na medida em que se alargou as perspetivas, conhecimentos, o modo como se vê o outro e, conseqüentemente, as atitudes positivas para com culturas desconhecidas, com as quais não têm contacto direto.

No que diz respeito ao objetivo relativo à aquisição de conhecimentos sobre outras culturas, comprovou-se que este não só foi alcançado, como ainda foi mobilizado em outras áreas de conteúdo pelos alunos e pelas alunas.

Com os dados recolhidos na entrevista realizada à docente cooperante constatou-se que as atividades implementadas contribuíram para o desenvolvimento do pensamento crítico e divergente, na medida em que proporcionou aos alunos e às alunas ferramentas para o seu desenvolvimento. O desenvolvimento deste objetivo permitiu às crianças que analisassem e refletissem sobre os temas, explorassem perspetivas e partilhassem opiniões e informações, ao mesmo tempo que ouviam, apreendiam novos conhecimentos e tinham contacto com outros pontos de vista. Compreendendo, assim, que não existem culturas melhores nem piores, mas sim diferentes culturas.

Percebendo que existem diversos aspetos que influenciam toda uma cultura, tornando-as diferentes e únicas, ao mesmo tempo que podem apresentar características semelhantes. Constatou-se que as crianças, no geral, já tinham opiniões formadas e que com o desenrolar das atividades tornaram-se mais abertas e recetivas ao “diferente”, valorizando-o. As atividades implementadas contribuíram para que os alunos e as alunas refletissem acerca das suas opiniões e desenvolvessem novas ou reformulassem as que já possuíam.

Concretizado o projeto e finalizada a análise dos dados, verificou-se que os objetivos estabelecidos foram, de um modo geral, alcançados. O projeto demonstrou-se ter contribuído para a alteração das perceções dos intervenientes, tendo vindo a melhorar e a reforçar diversos aspetos que se pretendiam promover.

Constatou-se, ao longo do desenvolvimento da intervenção pedagógica que os alunos e as alunas apresentaram, progressivamente, a adoção de atitudes de compreensão, aceitação e respeito pela diversidade cultural e as suas diferenças. Postura imprescindível para a promoção de um clima que garanta a interação harmoniosa entre identidades culturais plurais e, conseqüentemente, a paz e a segurança internacionais (Lucena & Pires-Santos, 2017). Verificou-se, de igual modo, um olhar para a diferença como sendo algo positivo e da qual o ser humano pode beneficiar, demonstrando haver reconhecimento pela diversidade cultural. Neste sentido, apresentaram a aquisição de uma consciência reveladora de que a pluralidade pode revelar-se e ser utilizada como uma fonte de enriquecimento (Ribeiro, 2017). Tomada de consciência importante dado que, como se salienta na Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural, qualquer criação só se desenvolve e floresce em contacto com outras culturas (UNESCO, 2001).

Durante toda a prática desenvolvida foi possível verificar e acompanhar a motivação e o interesse demonstrado pelas crianças, o que sublinha que o seu empenho e dedicação contribuíram, sem dúvida, para o bom desenvolvimento do projeto, bem como para a concretização positiva dos objetivos.

No que se refere às limitações com que me deparei ao longo da presente investigação, estas recaem, sobretudo, na escassez do tempo disponibilizado e nas aulas com tempo contado para a implementação do projeto, o que me limitou a possibilidade de

exploração mais aprofundada das atividades desenvolvidas e ainda de implementação de outras. Dificuldades que se podem atribuir à extensão do programa curricular definido para o ano escolar, bem como ao facto de sermos três estagiárias dentro de uma sala de aula com projetos a desenvolver. Por conseguinte, o maior desafio terá sido adaptar e tornar exequíveis as atividades planeadas.

Na sequência do que se fez e se abordou no presente projeto relativo à temática da interculturalidade, mais precisamente acerca do conhecimento de culturas diferentes das existentes na sala de aula, surge a curiosidade explorar de se alargar horizontes nesta área. Por sua vez, a implementação deste projeto não se pode generalizar a outras turmas e/ ou escolas, pois, a investigação decorreu num espaço de tempo limitado e apenas com uma turma, sendo que as atividades foram pensadas e planeadas de acordo com o grupo e características dos sujeitos intervenientes. Neste seguimento, seria uma mais valia, para futuros projetos e investigações, voltar a desenvolver um projeto que decorra no mesmo sentido, de exploração de outras culturas. No entanto, projetos de cariz interativo, ou seja, mais práticos e que envolvam o contacto e partilha/ troca de informações e ideias com outras turmas dos outros países em descoberta. A elaboração e realização de um projeto composto nestes termos traria para os alunos e alunas outras oportunidades, como também permitiria que as crianças tivessem um contacto mais próximo e direto, tanto com a sua cultura como com a do outro. Permitindo, de igual forma, ao investigador observar e analisar mais de perto como é que os alunos reagem a este fenómeno e quais as suas atitudes perante esta abordagem. É por meio da educação que as escolas devem dar a conhecer aos alunos as múltiplas identidades culturais, de modo a promover a tomada de consciência do valor positivo da diversidade cultural e se desenvolvam atitudes que promovam a edificação de um sentimento de pertença comum à humanidade que transcendam as diferenças (Direção Geral de Educação, 2012; UNESCO 2015). Pois, e corroborando com Cortesão e Stoer (1996), é na diversidade que surgem as possibilidades de progresso da humanidade, pois esta deriva da interação, partilha e colaboração entre povos de culturas diferentes.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Amado, J. (2013). *Manual de Investigação Qualitativa em Educação*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Amado, J. (2017). *Manual de Investigação Qualitativa em Educação* (3ª edição ed.). Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Appadurai, A., Chakrabarty, D., Souza, E. d., Boeck, F. D., Sampaio, J., Vala, J., & Zuhur, S. (2009). *Podemos Viver Sem o Outro? As Possibilidades e os Limites da Interculturalidade*. Lisboa: Tinta da China.
- Balça, Â. (2012). Novos mundos para o mundo: perspetivas multiculturais na literatura infantil e juvenil. *PERSPETIVA*, 30 (3), pp. 909-924.
- Borges, S. S. (2011). *A Escola às Cores: Multiculturalidade/ Interculturalidade e Necessidades Educativas Especiais*. Lisboa: Escola Superior de Educação João de Deus.
- Ciência, A. C. (2012). *Regulamento para atribuição de Selo Escola Intercultural*. Direção Geral de Educação.
- Conselho Nacional de Educação. (2017). *Lei de Bases do Sistema Educativo - Volume I*. (C. N. Educação, Ed.) Lisboa.
- Conselho Nacional de Educação. (2017). *Lei de Bases do Sistema Educativo, balanço e perspetiva - Volume II*. (C. N. Educação, Ed.) Lisboa.
- Cortesão, L., & Stoer, S. R. (1996). A interculturalidade e a educação escolar: Dispositivos pedagógicos e a construção da ponte entre culturas. *Revista Inovação*, 9, pp. 35-51.
- Delors, J., & et, a. (1996). *Educação um Tesouro a Descobrir: Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI*. Portugal: UNESCO.

- Denzin, N., & Lincoln, Y. (2000). *Handbook of Qualitative Research*. United States of America: Sage Publications.
- Direção Geral de Educação. (2016). *Regulamento para a atribuição do Selo de Escola Interultural*. Direção Geral de Educação.
- Duque, B. (2005). *Um livro... Uma história... Interculturais*. Lisboa: ACIME.
- ESEC. (2018). Regulamento Específico de Estágio do 1º CEB. *Documental*. Escola Superior de Educação.
- ESEC. (22 de Outubro de 2019). *Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º CEB*. Escola Superior de Educação. Obtido em 22 de Outubro de 2019, de https://esec.pt/sites/default/files/wysiwyg_files/pre1ceb_0.pdf
- Gogdan, R., & Kiklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação: Uma Introdução à Teoria e aos Métodos*. Porto: Porto Editora.
- Lopes, A. M. (janeiro/junho de 2012). DA COEXISTÊNCIA À CONVIVÊNCIA COM O OUTRO: entre o multiculturalismo e a interculturalidade. *Revista Interdisciplinar da Mobilidade Humana*, 38, pp. 67-81. Obtido de <http://www.scielo.br/pdf/remhu/v20n38/a05v20n38.pdf>
- Lucena, M. I., & Pires-Santos, M. E. (2017). *Superdiversidade no Contexto Escolar de Fronteira: DIálogo de Saberes*. Simpósio Mundial de Estudos de Língua Portuguesa, 54, pp. 1249-1264.
- Ministério de Educação. (2004). *Organização Curricular e Programas*. Ministério de Educação.
- Monteiro, R. & et al. (2017). *Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania*.
- Morgado, M., & Pires, M. d. (2010). *Educação Intercultural e Literatura Infantil: vivemos num mundo sem esconderijos*. Lisboa: Calibri.
- Mota, L., & Ferreira, A. G. (2017). A Formação de Professores em Portugal no Quadro do Espaço Europeu de Ensino Superior. *Revista Observatório*, 3 (6): pp. 38-74.

- Oliveira, N. (Abril de 2011). Diversidade e Integração. *Revista Migrações*, 8, pp. 35-56.
- Pedro, A., Pires, L., & González, R. C. (2007). Contributos da Educação Intercultural na Construção de uma Sociedade Pluralista e Democrática numa Perspetiva COMparada - Portugal e Espanha. *Revista Antropológica*, 10, pp. 227-255.
- Pinto, S. R. (2007). *As Representações dos Professores do Diálogo de Culturas nas Escolas - Estudos de Caso: Os Professores do 1º Ciclo de um Agrupamento de Escolas do Concelho de Paredes*. Porto: Universidade Portucalense - Infante D. Henrique.
- Pires, E. L. (1987). *Lei de Bases do Sistema Educativo: apresentação e comentários*. Porto: Edições ASA.
- Reimão, C. (2000). *Educação Intercultural e Cidadania*. Portugal: Concelho Nacional de Educação. pp. 133-144.
- Ribeiro, C. M. (2017). *Representações sobre a escola, diversidade cultural e inclusão social*. Portalegre: Escola Superior de Esucação e Ciências Sociais de Portalegre.
- Roldão, M. d. (1995). *O Estudo do Meio no 1.º Ciclo - Fundamentos e Estratégias*. Lisboa: Texto Editora.
- Silva, M. I. (1996). *Práticas educativas e construção de saberes: Metodologias da investigação-ação*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Souta, L. (1997). *Multiculturalidade e Educação*. Porto: profedições.
- Strauss, A., & Corbin, J. (2008). *Pesquisa Qualitativa: Técnicas e Procedimentos para o desenvolvimento da teoria fundamentada*. Porto Alegre: Artmed.
- UNESCO. (2001). *Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural*. UNESCO. Paris.
- UNESCO. (2002). *Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural*. UNESCO. Lisboa.

UNESCO. (2015). *Educação para a cidadana global, preparando alunos para os desafios do século XXI*. Brasília: UNESCO.

Legislação

Decreto-Lei n.º 176/2014 (2014, 12 de dezembro). Diário da República. 1ª Série, 240, 6064-6068.

Decreto-Lei n.º 54/2018 (2018, 6 de julho). Diário da República. 1ª Série, 129, 2918-2928.

Decreto-Lei n.º 79/2014 (2014, 14 de maio). Diário da República. 1ª Série, 92, 2819-2828.

Decreto-Lei n.º 176/2012 (2012, 2 de agosto). Diário da República. 1ª Série, 149, 4068-4071.

Decreto-Lei n.º 55/2018 (2018, 6 de julho). Diário da República. 1ª Série, 129, 2928-4071.

Decreto-Lei n.º 65/2018 (2018, 16 de agosto). Diário da República. 1ª Série, 157, 4147-4182.

Decreto-Lei n.º 43/2007 (2007, 22 de fevereiro). Diário da República. 1ª Série, 38, 1320-1328.

Decreto-Lei n.º 147/97 (1997, 11 de junho). Diário da República. 1ª Série, 133, 2828-2834.

Decreto-Lei n.º 46/86 (1986, 14 de outubro). Diário da República. 1ª Série, 237, 3067-3081.

Lei n.º 85/2009 (2009, 27 de agosto). Diário da República. 1ª Série, 166, 5635-5636.

Lei n.º 65/2015 (2015, 3 de julho). Diário da República. 1ª Série, 128, 4572-4572.

APÊNDICES

Lista de Apêndices:

Apêndice I – Guião da entrevista à docente cooperante

Apêndice II – Matriz de redução de dados

Apêndice III – Tabela das sessões da sequência didática

Apêndice I

Apêndice I – Guião da entrevista à docente cooperante

GUIÃO DE ENTREVISTA

Entrevistador: _____

Entrevistada: _____ Data: ___/___/___ (_____) Local

Recursos: _____

Blocos	Objetivos do Bloco	Questões Orientadoras	Perguntas de Recurso e Aferição
BLOCO 1 Legitimação da entrevista	Explicar a situação Criar um ambiente propício à entrevista.	Agradecer a disponibilidade; informar sobre o uso do gravador; colocar o entrevistado na situação de colaborador; garantir confidencialidade dos dados; explicar os procedimentos.	
BLOCO 2 Formação académica e profissional da	Conhecer o percurso académico e profissional da	Fale sobre o seu percurso académico.	Que curso que frequentou? Qual o grau académico? O curso habilita a lecionação a crianças de que anos de escolaridade?

<p>professora cooperante</p>	<p>professora cooperante.</p>	<p>Discorra sobre o seu percurso profissional.</p>	<p>Para além da licenciatura/mestrado e profissionalização, fez outra formação?</p> <p>Há quantos anos exerce a profissão docente?</p> <p>Esta foi a sua primeira escola ou já trabalhou em outras? Quais?</p> <p>Há quanto tempo está nesta instituição?</p> <p>Que anos de escolaridade já lecionou?</p> <p>Costuma acompanhar os alunos no seu percurso de aprendizagem ou leciona sempre o mesmo ano de escolaridade?</p>
<p>BLOCO 3 Desenvolvimento e implementação do projeto “Conhecendo Novos Países”</p>	<p>Compreender se as estratégias utilizadas estavam adequadas aos objetivos a serem desenvolvidos.</p>	<p>Considera que as estratégias utilizadas e as atividades desenvolvidas foram de encontro aos objetivos pretendidos?</p>	<p>Considera que os objetivos estão implícitos e/ou explícitos nas atividades efetuadas?</p> <p>As estratégias utilizadas estavam adequadas à turma?</p> <p>As atividades dinamizadas permitiram o alargamento e expansão do pensamento divergente?</p> <p>Considera que atividades dinamizadas no projeto “Conhecendo Novos Países” foram pertinentes e</p>

	<p>Constatar se as estratégias mobilizadas estavam adequadas à turma.</p>	<p>Pondere sobre a adequação, ou não, das estratégias à turma.</p>	<p>contribuíram para o conhecimento de outras culturas diferentes das deles?</p> <p>Considera que as atividades contribuíram para alargar e desenvolver atitudes positivas nos alunos perante a diversidade cultural?</p> <p>As estratégias utilizadas são semelhantes às que utiliza nas suas aulas? / As estratégias correspondem ao género de trabalho que costuma desenvolver com a turma?</p> <p>São estratégias familiares à turma? Com as quais os alunos estão habituados a trabalhar?</p> <p>As estratégias utilizadas estavam adequadas à faixa etária?</p> <p>Considera que a análise e interpretação do texto, a exploração e análise de imagens, a redação de opiniões pessoais, atividades de expressão plástica e o trabalho de grupo e individual foram estratégias adequadas ao pretendido?</p>
--	---	--	--

	<p>Captar se as atividades contribuíram para a expansão/alargamento do pensamento divergente.</p>	<p>Discorra sobre o contributo, ou não, das atividades para a expansão/alargamento do pensamento divergente.</p>	<p>Enquanto professora desta turma considera que as atividades proporcionaram aos alunos ferramentas para serem melhores críticos e adquirirem mais conhecimento do mundo que os rodeia?</p> <p>As atividades proporcionaram ferramentas para pensarem e refletirem noutras perspetivas?</p> <p>A análise e debate do texto e das imagens, tal como as redações de expressão, utilizadas nas atividades contribuíram para o pensamento divergente?</p> <p>Os alunos demonstraram, em atividades de aula posteriores, maior mobilidade e apropriação de elementos “fora da caixa”, de novas perspetivas?</p> <p>Pode referir algum exemplo?</p>
	<p>Identificar se as intervenções realizadas possibilitaram a aquisição de</p>	<p>Considera que as intervenções realizadas contribuíram para a aquisição de conhecimento sobre outras culturas.</p>	<p>As intervenções realizadas permitiram a exploração e conhecimento da cultura de outros povos?</p> <p>Acha que os alunos ficaram a conhecer melhor as culturas que selecionaram e escolheram para conhecer mais?</p>

	<p>conhecimento de outras culturas.</p> <p>Avaliar se as atividades desenvolvidas permitiram o desenvolvimento de atitudes positivas perante culturas diferentes.</p>	<p>Avalie se as atividades do projeto estimularam o desenvolvimento de atitudes positivas perante culturas diferentes.</p>	<p>Consegue identificar / descrever algum momento em que isto se verificou?</p> <p>Considera que a literatura e a exploração, análise e diálogo ativo, de características próprias das culturas, a partir de imagens promoveu o conhecimento das outras culturas?</p> <p>Verificou algum impacto positivo na forma como os alunos veem, reagem e abordam a multiculturalidade?</p> <p>As crianças demonstram motivação e interesse positivo relativamente às culturas diferentes da deles?</p> <p>Pode referenciar um momento / atividade em que, na sua perspetiva, foi notório esse interesse.</p> <p>Considera que as atividades permitiram a que os alunos se expressassem livremente relativamente às culturas, expondo assim as suas opiniões e consequentemente atitudes?</p>
--	---	--	--

<p>BLOCO 4</p> <p>Síntese e meta reflexão sobre a própria entrevista</p> <p>Agradecimentos</p>	<p>Dar oportunidade aos entrevistados de contribuir e acrescentar positivamente para a própria entrevista.</p>	<p>Gostariam de acrescentar alguma coisa?</p> <p>Agradecimentos.</p>	
--	--	--	--

Apêndice II

Apêndice II – Matriz de redução de dados

Categoria	Subcategoria	Indicadores	Unidades de Registo
Formação Académica			Ora bem. Eu licenciiei-me em Leiria..., na ESE de Leiria, no curso professores do ensino básico variante de matemática e ciências. Em 2007, tirei mestrado em didática da matemática.
Percurso Profissional	Ciclos		Entretanto iniciei a minha atividade profissional no segundo ciclo, dando matemática e ciências e, no meu terceiro ano de trabalho fiquei vinculada ao primeiro ciclo e a partir daí comecei a trabalhar no primeiro ciclo. Ora bem. Eu tirei o curso como eu já disse, acabei o curso em noventa e oito. Iniciei logo, em setembro, iniciei com a turma do segundo ciclo como eu já disse, portanto, faz agora vinte anos que estou a trabalhar com alunos.
	Escolas		Já trabalhei em outras. Comecei, em Oliveira do Hospital. Em noventa e oito. Estive em Oliveira de Azeméis, estive em Vila Nova de Poiares, estive em São Martinho, estive em Lagares da Beira. Já estive em vários locais do distrito de Coimbra.
	Alunos		Já tive do primeiro ao quarto ano. Já levei..., uma vez um grupo, do primeiro ao quarto. Depois deram-me para lecionar terceiro ano e quarto ano, que os levei também até ao fim. E agora esta turma novamente até ao quarto ano.
Sequência Didática	Objetivos		Sim. Os objetivos específicos eram desenvolver atitudes positivas perante a diversidade cultural, conhecer outras culturas diferentes da nossa, e desenvolver o pensamento divergente/alargado a outras perspetivas. Penso que sim, que eles foram implícitos nas atividades que desenvolveste. (...) trabalhos de grupo. O que para mim considero bastante pertinente, uma vez que para além destes objetivos específicos que estavam por base do teu trabalho desenvolve outras competências...
	Competências	Outras	(...) desenvolve outras competências de trabalho, de colaboração, de cooperação, trabalho em equipa, que é muito bom para eles. Comunicação. (Realce) que é muito importante nesta faixa etária. Como em

Categoria	Subcategoria	Indicadores	Unidades de Registo
			<p>toda a vida não é!? Mas desenvolvê-las aqui é ótimo!</p> <p>(...) com este tipo de trabalhos, para além do conhecimento sobre as coisas eles desenvolvem sem querer outras competências. Como a competência de trabalho de grupo, competência de cooperação, competência de trabalho com as TIC. (Realce) como eu já disse à bocadinho, os pais não ajudaram a fazer este trabalho não, é!? Portanto, é de saudar e soltar estas crianças. Porque tudo foi feito na escola e estão a desenvolver essas competências de trabalho. (...)</p>
		<p>Pensamento Crítico</p>	<p>(...) considero que estas atividades proporcionaram aos alunos ferramentas para terem um pensamento crítico em relação a outras culturas, à nossa cultura, ... e claro que sim! Considero que, eles adquiriram conhecimento mais profundo do mundo que os rodeia. Nomeadamente, ou mais, nestes países que eles tiveram a fazer investigação.</p> <p>Por exemplo, no Egito eu lembro-me perfeitamente de haver um conteúdo de matemática depois que se falou do Egito, das pirâmides do Egito, e dos hieróglifos e o grupo que trabalhou o Egito querer falar um bocadinho mais, de falar dos mitos, associados às pirâmides, o que nota-se perfeitamente que eles adquiriram conhecimento do mundo para além do nosso, não é!? Para além do nosso, calma, para além da nossa cultura portuguesa, não é!?</p> <p>Foram livres de falar o que, o que acharam, de bom e de mau em cada cultura. Às vezes achavam estranho, como comer com pauzinhos. “Isso é difícil!” e outros diziam que “não!”, que não era! Ou comer no chão como no texto “Noutro Continente”, sentavam-se a comer no chão. Que não era prático, mas (realce) - Viu-se perfeitamente que eles têm opiniões formadas e que alguns mudaram essa opinião. Como, ao longo do desenvolvimento deste trabalho, que não há culturas melhores nem piores, há culturas diferentes, e eles viram isso. (Realce), andar de bicicleta, por exemplo, na Holanda que é um dos transportes, como eles viram principais, também tem as suas vantagens. Tem as suas desvantagens. (Realce) fizeram opiniões (realce) e comentaram esse facto, que</p>

Categoria	Subcategoria	Indicadores	Unidades de Registo
			<p>“seria possível em Coimbra andarmos todos de bicicleta? (realce)”. Quais as vantagens, quais as desvantagens? E, e eu acho que é isto muito bom, porque, fá-los ter um pensamento crítico e desenvolver esse pensamento crítico. Com este trabalho, dentro deste tema, mas depois também estipulando para outros temas.</p>
		Pensamento divergente	<p>Eu penso que sim. Como já foi referido, acho que quer as imagens, quer as atividades de composição escrita, deu para contribuir para o pensamento divergente, em relação às outras culturas. Sim.</p>
	Atitudes Positivas		<p>(...) Se nós virmos o antes e depois, os miúdos têm atitudes positivas face a outras culturas. Não estão (realce) fechados em si próprios, abrem-se a outras culturas, querem saber sempre mais, têm uma atitude positiva quando veem outras pais falarem sobre as suas culturas. (...) eu acho que contribui sem dúvida alguma para, para eles aprenderem e estarem abertos a outras culturas que não a nossa e que não as que já estavam dentro da sala de aula. (...) é interessante verificar que eles, querem saber mais. Pesquisar mais. Saber de outros países. (Realce) para mais porque muitos deles, vão fazer com os pais visitas a outros países. quererem saber mais e falarem sobre esses países que já foram com os pais e isso viu-se nitidamente no desenvolvimento deste trabalho. Como eu já disse há pouco, estes alunos estão abertos a outras culturas. Portanto eles já não estavam reticentes, até porque como nós vimos, (realce) temos aqui cinco/seis alunos que têm, que são oriundos ou que têm pais oriundos de outros países barra culturas. (realce) e, portanto, eles já estavam abertos a outras culturas. Mas sim, este projeto veio comprovar isso mesmo. Que eles estão interessados em aprender mais sobre outros países, sobre como a que eles comem, como é que eles se vestem, como é que eles dançam. (realce) e, portanto, acho que foi positivo e as crianças demonstraram interesse positivo sobre outras culturas. (...) quando... os alunos falaram do México por exemplo, um dos grupos, duas meninas tinham ido visitar o México recentemente e foi interessante os outros</p>

Categoria	Subcategoria	Indicadores	Unidades de Registo
	Adequação à Turma		<p>quererem aprender, ... relacionaram depois com filmes que já tinham visto no cinema. (...)</p> <p>(...) as estratégias utilizadas, foram (realce) produtivas e foram adequadas. (...) Eu valorizo muito o trabalho de pesquisa, numa perspetiva de interesse deles, partindo sempre do seu interesse, e portanto... penso que as estratégias foram utilizadas. E depois, utilizado isso em trabalho de grupo, acho que é uma mais valia para todos eles. (...) considero que, estavam de acordo com, com esta faixa etária, com este grupo de alunos. (...) foi importante veres naquela parte em que pediste aos alunos para fazerem uma composição (realce) sobre a visita a algum país. (Realce) foi interessante ver o que eles já traziam daquilo que tinham pesquisado. Se calhar se não tivessem feito essa pesquisa anterior, em grupo ou individualmente, não teria sido tão rica a sua composição, não é!? (...) eu acho que, também foi importante essa estratégia. Não só o trabalho de grupo mas também esse trabalho, essa componente individual. (...) inicialmente as imagens foram distribuídas por grupo em que eles puderam analisar em pequenos grupos. Depois em grande grupo deu para os outros que não tinham essas imagens, também fazerem essa análise, essa (realce) essa exploração, não é!? E, ficarem com um background maior também em relação a cada país. Acho que foi adequada, sim.</p>
	Conhecimento Adquirido		<p>Sim. Vamos lá ver. As intervenções dos alunos, quer na apresentação dos trabalhos quer depois no dia a dia, permitiram que eles explorassem o conhecimento da cultura, estas atividades todas, (...) acho que permitiram a exploração e culturas dos outros povos. Acho que era, que era o grande objetivo principal deste trabalho. É assim. Lembro-me por exemplo daquela tal composição que foi feita individualmente, em que cada um mostrou na sua composição que apreendeu conhecimentos de diversas culturas dos países, que os outros grupos falaram, porque conseguiram fazer uma viagem em que demonstraram que ficaram com o conhecimento de coisas principais de cada</p>

Categoria	Subcategoria	Indicadores	Unidades de Registo
			<p>cultura. Eu pelo menos nesse, nesse texto que cada um fez, deu nitidamente para perceber que eles apreenderam o que foi falado, quer no grupo deles quer nos outros grupos.</p> <p>Considero que, eles adquiriram conhecimento mais profundo do mundo que os rodeia. Nomeadamente, ou mais, nestes países que eles tiveram a fazer investigação.</p> <p>Por exemplo, no Egito eu lembro-me perfeitamente de haver um conteúdo de matemática depois que se falou do Egito, das pirâmides do Egito, e dos hieróglifos e o grupo que trabalhou o Egito querer falar um bocadinho mais, de falar dos mitos, associados às pirâmides, o que nota-se perfeitamente que eles adquiriram conhecimento do mundo para além do nosso, não é!? Para além do nosso, calma, para além da nossa cultura portuguesa, não é!?</p>
Alunos	Aprendizagens		<p>Como já disse há pouco. Sim. Como eu já disse sim, notou-se nitidamente que eles quiseram, como sabiam mais coisas sobre aqueles países. Quando era adequado ou quando estávamos a falar noutras áreas, como eu já disse há bocadinho, em matemática, eles quiseram aprofundar e contar algo relacionado com esse país. Que foi algo que eles tinham adquirido e queriam partilhar com os colegas, que é muito bom.</p>
	Interesse/ Motivação		<p>(...) É assim, foi notório eles irem para a biblioteca, sem ninguém solicitar, à hora de almoço para fazerem mais pesquisa (...) estavam tão motivados e tão interessados em querer saber mais e em mostrar aos colegas do grupo o que já tinham, o quê que podiam ainda ir ver, que sem ninguém lhes solicitar eles organizavam-se e iam à hora de almoço e à hora do intervalo para a biblioteca fazer essas pesquisas, e organizar o seu trabalho. Praticamente o trabalho foi desenvolvido, todo, na escola, sem aquela obrigatoriedade. Eles próprios é que se mobilizaram, no sentido de fazerem essa pesquisa enquanto grupo. E isso é muito bom. Eu sei que na reunião de final de ano, os pais, por exemplo, nem sequer ainda tinham visto o trabalho que os filhos fizeram, ou seja, não têm o cunho dos pais em lado nenhum. (...)</p>

Categoria	Subcategoria	Indicadores	Unidades de Registo
			São autónomos, e foi notório todo o interesse e todo o envolvimento deles na consecução desses trabalhos.

Apêndice III

Apêndice III – Tabela das sessões da sequência didática

Etapas	Sessões	Objetivos	Recursos
Antecedente à sequência didática	Sessão 1: - Exploração do texto “Noutro Continente”; - Conceitos de multiculturalismo e interculturalidade.	- Perceber as opiniões dos alunos relativamente a culturas “diferentes”; - Perceber o conhecimento dos/as alunos/as relativamente aos conceitos de “multiculturalismo” e “interculturalidade”.	- Texto “Noutro Continente”.
	Sessão 2: - Diálogo com os alunos e alunas acerca da concretização de um projeto; - Seleção dos países e concepções dos alunos acerca dos mesmos;	- Perceber quais são os países que os alunos têm interesse e curiosidade em conhecer; - Perceber quais são as concepções dos alunos relativamente aos países selecionados.	- Quadro de ardósia;
Sequência didática	Sessão 3: - Autorreflexão grupal acerca das suas concepções relativamente ao seu país de pesquisa; - Início das pesquisas dos trabalhos de grupo na biblioteca.	- Consciencializar e refletir acerca dos conhecimentos que já têm; - Refletir e planear a concretização dos trabalhos de grupo; - Fomentar o trabalho em grupo; - Incentivar o uso de livros e das tecnologias para a aquisição de conhecimento e informação.	- Fotocópias, com parâmetros a preencher acerca dos trabalhos de grupo; - Computadores; - Livros; - Material de escrita.
	Sessão 4: - Exploração das bandeiras e dos países em descoberta no mapa mundo.	- Identificar e reconhecer elementos nacionais relativos aos países em descoberta; - Perceber e compreender o significado geral do símbolo/elemento bandeira e sua representação; - Compreender aspetos geográficos.	- Fotocópias do formato dos países do projeto; - Imagens das bandeiras; - Tintas; - Materiais de colagem; - Material de pintura; - Mapa mundo.

Etapas	Sessões	Objetivos	Recursos
	<p>Sessão 5: Pesquisas na biblioteca e realização dos trabalhos de grupo.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Fomentar o trabalho em grupo; - Incentivar o uso de livros e das tecnologias para a aquisição de conhecimento e informação acerca de outros povos; - Estimular a curiosidade e descoberta de culturas diferentes da sua; - Promover a realização de trabalhos no Microsoft. 	<ul style="list-style-type: none"> - Computadores; - Livros.
	<p>Sessão 6: - Exploração de características de três países através da análise de imagens.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Fomentar a partilha de ideias e de conhecimentos; - Fomentar o respeito pela opinião dos colegas; - Estimular o pensamento crítico, reflexivo e divergente acerca das diferenças culturais; - Incentivar a fundamentação das suas opiniões; - Conhecer e respeitar culturas diferentes da sua; - Desenvolver atitudes positivas perante culturas diferentes; - Perceber qual a opinião dos alunos relativamente às culturas diferentes da sua. 	<ul style="list-style-type: none"> - Imagens; - Folhas de escrita.
	<p>Sessão 7: Pesquisas na biblioteca e realização dos trabalhos de grupo.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Fomentar o trabalho em grupo; - Incentivar o uso de livros e das tecnologias para a aquisição de conhecimento e informação acerca de outros povos; - Estimular a curiosidade e descoberta de culturas diferentes da sua; - Promover a realização de trabalhos no Microsoft. 	<ul style="list-style-type: none"> - Computadores; - Livros.
	<p>Sessão 8: Elaboração de textos narrativos com imagens relativas aos diferentes países em descoberta.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Incentivar a partilha de ideias e de conhecimentos; - Cooperar e respeitar as ideias e opiniões dos colegas; - Incentivar a fundamentação das suas opiniões; 	<ul style="list-style-type: none"> - Imagens; - Folhas de escrita.

Etapas	Sessões	Objetivos	Recursos
		<ul style="list-style-type: none"> - Incitar à criatividade e ao pensamento divergente; - Desenvolver atitudes positivas perante culturas diferentes; 	
	Sessão 9: Finalização da realização dos trabalhos de grupo.	<ul style="list-style-type: none"> - Fomentar o trabalho em grupo; - Incitar o uso de livros e das tecnologias para a aquisição de conhecimento e informação acerca de outros povos; - Estimular a curiosidade e descoberta de culturas diferentes da sua; - Promover a realização de trabalhos no Microsoft. 	<ul style="list-style-type: none"> - Computadores; - Livros.
	Sessão 10: Apresentações dos trabalhos de grupo. Conversação com os grupos relativamente ao funcionamento do grupo e do trabalho.	<ul style="list-style-type: none"> - Partilha de informações e conhecimentos com os colegas; - Perceber o conhecimento geral dos alunos e alunas acerca dos países que pesquisaram; - Perceber a opinião do grupo relativamente ao seu funcionamento e à realização do trabalho; 	<ul style="list-style-type: none"> - Computador; - Projetor.
Avaliação da sequência didática	Sessão 11: Entrevista à professora cooperante	<ul style="list-style-type: none"> - Perceber o impacto da implementação do projeto no grupo de estágio; - Perceber a eficiência da implementação do projeto e, no atingimento dos objetivos inicialmente estipulados. 	<ul style="list-style-type: none"> - Guião de entrevista; - Gravador.