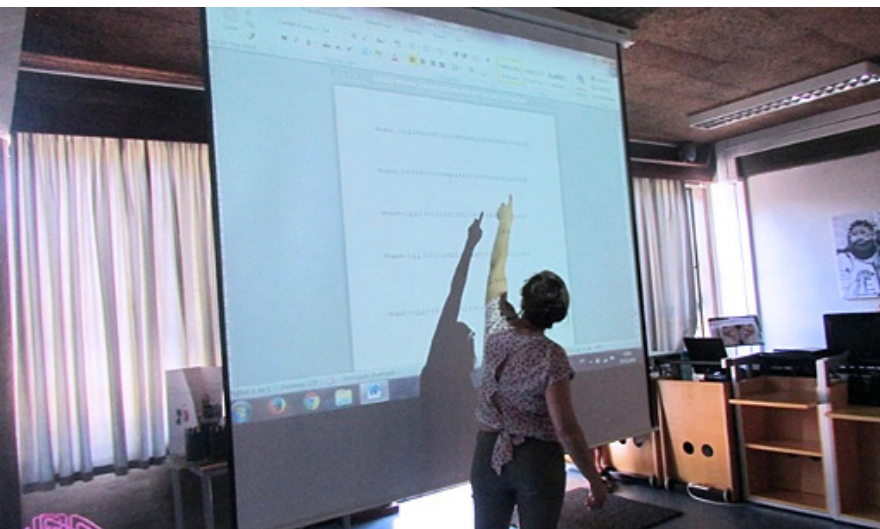




RISE
Roma Inclusive
School Experiences



RISE – ROMA INCLUSIVE SCHOOL EXPERIENCES A EXPERIÊNCIA PORTUGUESA



FICHA TÉCNICA

Título: RISE – Roma Inclusive School Experiences

A experiência portuguesa

Autoras: Maria José Casa-Nova, Maria Alfredo Moreira, Daniela Silva, Júlia Rodrigues & Laura Ribeiro

Filiação: Centro de Investigação em Educação, Instituto de Educação, Universidade do Minho.

Com a colaboração de: Alexandra Pardal, Alexandra Rodrigues, Anabela Pereira, António Vasconcelos, Céu Teixeira, Graça Freitas, Isabel Macedo, João Rolando, Olivia Rodrigues, Paula Fernandes, Paula Martins, Rosalina Maia, Sofia Teixeira, Susana Fernandes, Susana Martins, Teresa Pereira.

1.ª Edição: Abril de 2020

Suporte: Eletrónico

Formato: PDF

ISBN: 978-989-685-109-5

O conteúdo deste booklet representa apenas a perspetiva dos autores e é da sua exclusiva responsabilidade. A Comissão Europeia não aceita nenhuma responsabilidade pelo uso que possa ser feito das informações que o mesmo contém.



Índice

Introdução	4
Conceitos Basilares para uma prática teoricamente sustentada	6
Educação inter/multicultural	6
Práticas na escola e na sala de aula	8
A organização do trabalho docente	11
Abordagem metodológica.....	12
O método: investigação-ação.....	12
Técnicas de investigação	14
Boas Práticas	17
Dispositivo Pedagógico: Eu, Tu, Nós.....	18
Contexto.....	18
Objetivos	18
Articulação com os conteúdos curriculares	19
Materiais	19
O processo	19
Avaliação	22
Resultados	23
Dispositivo Pedagógico: Quotidianos com Igualdade	23
Contexto.....	23
Objetivos	24
Articulação com as orientações curriculares.....	24
Materiais	24
O processo	25
Avaliação	27
Resultados.....	27
Dispositivo Pedagógico: Eu, Tu e os Outros	28
Contexto.....	28
Objetivos	28
Articulação com os conteúdos curriculares	28
Materiais	29
O processo	30
Avaliação	33
Resultados.....	34
Dispositivo Pedagógico: Casas do Mundo	35
Contexto.....	35
Objetivos	35
Articulação com os conteúdos curriculares	35
Materiais	36
O processo	36
Avaliação	38
Resultados.....	38
Nota final	40

Introdução

O presente livro tem por objetivo evidenciar o percurso construído no âmbito do projeto RISE - Roma Inclusive School Experiences. Confere particular ênfase à sustentação teórica no que diz respeito a conceitos basilares relativos às práticas profissionais dos diferentes atores sociais e educativos que habitam o espaço escolar, ao método de investigação escolhido e às práticas pedagógicas construídas enquanto dispositivos de diferenciação pedagógica que procuram inverter a lógica inerente ao conceito de *ensino-aprendizagem*, em que os protagonistas da ação são os/as docentes, para o conceito de *aprendizagem-ensino*, em que os protagonistas da ação são os/as alunos/as. Neste sentido, este livro pretende ser inspirador de outras realidades socioeducativas onde as desigualdades sociais, aparecendo frequentemente naturalizadas, necessitam de ser desconstruídas, desveladas, trabalhando sobre as mesmas no sentido da sua transformação social, potenciando a autonomia e a emancipação social de sujeitos-atores em situação de subalternidade estrutural.

O projeto internacional RISE, desenvolvido em Itália, Eslovénia e Portugal, nasceu do conhecimento teórico e empírico acumulado num determinado campo por algumas das investigadoras que integraram a equipa internacional. No caso em análise, no campo das desigualdades com origem nas perceções negativas da sociedade maioritária em relação a uma população específica: a população cigana e, mais especificamente, na relação da escola com esta população e vice-versa.

Este projeto teve como objetivos: a) promover uma escola mais acolhedora e integradora para as crianças ciganas entre os 6 e os 14 anos de idade, que lhes garantisse o sucesso educativo no currículo oficial regular; b) combater a discriminação na educação; c) reduzir o absentismo e o insucesso escolar das crianças ciganas; d) prevenir o abandono escolar; e) desenvolver estratégias para a produção e partilha de boas práticas baseadas em abordagens pedagógicas ativas, significativas e integradoras; f) fomentar relações positivas e estáveis entre as famílias ciganas, os diversos agentes educativos e a comunidade alargada.

Tendo em mente os objetivos enunciados, a finalidade do projeto consistia em promover uma educação inter/multicultural que possibilitasse a construção de uma escola integradora, garantindo a todas as alunas e todos os alunos, com particular atenção às/aos de comunidades ciganas, o direito à educação de qualidade e ao sucesso educativo, bem como o combate à discriminação como forma de justiça social.

O projeto foi desenvolvido de forma faseada nos três países envolvidos, tendo iniciado pela recolha e análise de legislação e outros documentos considerados relevantes para a compreensão micro, meso e macro das realidades em estudo, pela análise da situação escolar do/as estudantes cigano/as, incidindo posteriormente na análise das taxas de frequência e sucesso escolar no Agrupamento de Escolas e escolas envolvidos no projeto. Após esta análise global para compreensão mais aprofundada da problemática, foram realizadas entrevistas a atores-chave em todo o processo educativo. No caso português, foram entrevistados professores/as dos primeiro e segundo ciclos (8 do primeiro ciclo e 2 do segundo ciclo), técnicos superiores, tais como assistentes sociais e psicólogas do Agrupamento (5 entrevistas), Assistentes operacionais (3 entrevistas), Encarregados/as de Educação ciganos (5 entrevistas), presidentes das duas associações de pais das duas escolas do primeiro ciclo do Agrupamento com crianças ciganas (2 entrevistas) e alunas e

alunos, num total de 12. Estas entrevistas tiveram como objetivo conhecer e compreender a imagem e as expectativas destes atores educativos sobre a Escola, sobre o seu funcionamento (dimensões consideradas negativas e dimensões consideradas positivas), sobre a imagem mental construída acerca do que seria uma escola inter/multicultural, bem como formas e conteúdos tendentes à construção de uma escola integradora, respeitadora da multiplicidade de diferenças que a habitam.

A fase seguinte consistiu na formação de professores e técnicos do Agrupamento no sentido de proporcionar conhecimento teórico e reflexão sobre esse conhecimento, articulando-o com as práticas profissionais (25 horas presenciais), seguida da elaboração, por parte das/os professores/as, de *dispositivos pedagógicos* em sala de aula, sustentados pelo conhecimento teórico apreendido e tendente a construir práticas pedagógicas significativas para as alunas e os alunos.¹ Dessas práticas pedagógicas, realizadas com crianças do pré-escolar, primeiro e segundo ciclos, se dá conta posteriormente neste livro. Todo trabalho foi seguido por um grupo de monitorização formado para o efeito e composto por um membro da equipa do projeto da Universidade do Minho, as duas presidentes das associações de pais, duas professoras, uma mãe cigana, duas técnicas superiores e um membro da direção do Agrupamento.

Do ponto de vista da avaliação do desenvolvimento do projeto, foi aplicado o *Index para a inclusão* no início do projeto e no final do mesmo, realizada a análise de taxas de frequência e de sucesso escolar, aplicado um questionário de satisfação aos professores/professoras e alunos/as envolvidos/as, bem como reflexões presenciais com professores/as e alunos/as. A conferência Nacional RISE, realizada a 19 de novembro de 2019, constituiu também um tempo de aprendizagem e de balanço da implementação do projeto.

Sendo o processo um produto fundamental pela reflexão que lhe esteve inerente, considera-se que o trabalho desenvolvido ao longo do projeto, sendo fundamental para a compreensão do papel da Escola e dos seus atores educativos, necessita de ser exponenciado através da sua continuidade nos quotidianos profissionais de cada pessoa que habita os espaços escolares. Este livro, enquanto forma e conteúdo de visibilizar os resultados do projeto, pretende ser um modesto contributo para essa reflexão e para a possibilidade de modificação das práticas profissionais.

Como referia o Conselho Nacional de Educação em 2019,

“(…) se quisermos ir mais longe, não nos conformarmos em adaptar a escola às necessidades do desenvolvimento económico, mas também do desenvolvimento ecológico e social sustentável, duma sociedade mais igualitária, justa e inclusiva e do “empoderamento” de cada um como cidadão e capitão do seu destino, então temos de repensar a educação e a escola como motores – e não apenas reatores – de mudança. Uma educação que é para todos – não apenas por direito democrático e exigência de justiça social, mas também como necessidade de sobrevivência social. E uma educação permanente, do nascimento ao fim da vida, não só por necessidades económicas e profissionais deste mundo em constante transformação, mas também porque o direito à educação nasce com a pessoa e porque o bem-estar individual e a justiça social assim o exigem.”²

É este princípio que moveu e move esta equipa: a transformação da escola num espaço e num tempo de

¹ Parte do tempo despendido com estas atividades integrou também a formação, em contexto de sala de aula, num total de 50 horas creditadas.

² Conselho Nacional de Educação (2019). *O Estado da Educação 2018*. Lisboa: CNE, p. 7.



aprendizagens múltiplas, em que a Educação de qualidade para todos e a formação integral da/o aluna/o (apreensão de conhecimento académico, cultura de direitos humanos e pensamento crítico e humanista) seja um desígnio nacional.

Este livro encontra-se dividido em três partes complementares entre si: uma primeira parte constituída por conceitos que consideramos imprescindíveis para sustentar práticas profissionais; uma segunda parte de descrição e reflexão sobre o método de investigação adotado para a implementação do projeto e uma terceira parte de descrição e evidência dos dispositivos pedagógicos construídos.

O fim último deste livro é inspirar renovadas práticas profissionais que possam ser sustentadoras dos objetivos que presidiram à elaboração do projeto RISE, bem como à sua implementação.

Conceitos Basilares para uma prática teoricamente sustentada

Educação inter/multicultural

A sociedade portuguesa, como qualquer outra sociedade, é constituída por uma multiplicidade de heterogeneidades endógenas provenientes das pertenças de género, de classe, regionais, etnicoculturais, etc.. A estas heterogeneidades internas, o processo imigratório acrescentou as diversidades provenientes de múltiplas pertenças nacionais, traduzindo-se em sociedades e escolas cada vez mais complexas do ponto de vista das relações de sociabilidade e de compreensão de diferentes universos socioculturais.

A participação destes diferentes atores sociais no espaço escolar e educativo desafia discursos e práticas institucionalizadas, apelando a uma desestruturação e reestruturação mental no sentido da acomodação das múltiplas diferenças, potenciando a apreensão do conhecimento académico e de valores que se enquadrem na construção de sociedades mais humanizadas. É neste quadro que faz todo o sentido pensar a educação escolar como uma educação que mobilize todos os sujeitos-actores que a habitam para um mesmo projeto educativo em torno do sucesso académico e da promoção de direitos humanos. Neste sentido,

Quando falamos em educação inter/ multicultural queremos com esta expressão significar uma educação que contemple a diversidade cultural em termos de classes sociais, etnias e géneros e, dentro de cada uma destas categorias, a diversidade proveniente das particularidades culturais e de formas de apropriação individuais dos saberes escolares e não escolares, de contextos e processos. Esta educação inter/multicultural deverá, então, no nosso entender, ter subjacente uma 'abordagem não-sincrónica'³, que nos sugere a possibilidade de os grupos minoritários, na sua relação e interação com instituições económicas, políticas e culturais, não revelarem sempre a mesma postura, necessidades, interesses ou expectativas, sendo fundamental deixarmos de olhar e tratar cada classe social, etnia ou género como blocos homogéneos, uniformes, mas antes como entidades culturais cujas relações são complexas, contraditórias e não paralelas.⁴

Para a construção de uma educação inter/multicultural nas escolas, importa ter em atenção algumas etapas que se nos afiguram fundamentais para uma prática profissional que tenha em atenção a multiplicidade de

³ McCarthy, C. (1994). *Racismo y curriculum*. Madrid: Ed. Morata.

⁴ Casa-Nova, M. J. (2002). *Etnicidade, género e escolaridade*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, p. 110.

diferenças:

1. *Reconhecer a existência de uma pluralidade de culturas* no espaço escolar e a necessidade de respeitar as diferenças, o que releva a importância da participação coletiva na construção de um projeto social igualitário;
2. Assumir um *compromisso com os princípios de integração* num projeto pedagógico para o sucesso escolar, incrementando o diálogo entre todas as culturas, géneros e classes sociais presentes no espaço escolar;
3. *Refletir e consciencializar um quadro teórico-conceptual* sobre o que é uma educação mono, multi e intercultural;
4. *Aprofundar o conhecimento* das diferentes culturas presentes no espaço social e escolar;
5. *Desenvolver investigação-ação* ou uma prática investigativa no sentido da (re)construção constante das práticas pedagógicas de forma a contemplar o máximo de diferenças, ou seja, desenvolver *práticas pedagógicas maximamente abrangentes*⁵.

Central ao desenvolvimento de uma educação inter/multicultural está o desenvolvimento de um **bilíngüismo cultural**. Este pode ser definido como a sensibilidade face à existência de diferentes grupos socioeconómicos e culturais na sala de aula⁶, que se traduz em propostas diversificadas de *aprendizagem-ensino*⁷ e igualdade de oportunidades de acesso e sucesso na escola. Significa o domínio de dois universos culturais, tornando os seres humanos permeáveis e flexíveis face às múltiplas diferenças.

A promoção de uma educação inter/multicultural e de um bilíngüismo cultural, ao serviço de uma escola democrática, promotora de uma cidadania participativa, crítica, emancipatória e humanista, implica um perfil de **professor/a inter/multicultural**⁸, ou seja, um/a professor/a que:

1. Encara a diversidade cultural como fonte de riqueza para o processo de ensino de ensino/aprendizagem;
2. Promove a rentabilização de saberes e de culturas;
3. Toma em conta a diversidade cultural na sala de aula, tornando-a condição da confrontação entre culturas;
4. Refaz o mapa da sua identidade cultural para ultrapassar o etnocentrismo cultural;
5. Defende a descentração da escola – a escola assume-se como parte da comunidade local;
6. Conhece diferenças culturais através do desenvolvimento de dispositivos pedagógicos, na base da noção de cultura como prática social⁹.

Sendo a cultura uma prática social⁹ que também se desenvolve em contexto escolar, o (re)conhecimento, valorização e integração das diferentes culturas que habitam as alunas e os alunos operacionaliza-se através do desenvolvimento de **dispositivos de diferenciação pedagógica**. A diferenciação pedagógica tem por objetivo tornar significativo o conhecimento académico através da adequação dos conteúdos e dos processos às características particulares de cada um/a, a fim de obter o êxito do maior número possível de alunos/as, permitindo que cada um/a encontre a melhor forma de aprender de acordo com as suas características.

Os dispositivos de diferenciação pedagógica (ou dispositivos pedagógicos) constituem-se enquanto tal através de propostas educativas que possibilitem a construção de diálogos (que, podendo ser conflituais, terão de ser necessariamente profícuos) entre a cultura familiar e a cultura escolar, no sentido de, ao valorizar

⁵ Casa-Nova, M. J. (2002). Etnicidade, género e escolaridade. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, p. 151-152.

⁶ Cortesão, L. & Stoer, S. R. (1999). *Levantando a Pedra*. Porto: Edições Afrontamento.

⁷ Casa-Nova, M. J. (2018). Educação para todos, mas... a alteridade (não) devia estar aí? In CNE (Org.), *Educação para todos: Os invisíveis, os discriminados e os outros* (pp. 88-107). Lisboa: CNE – Conselho Nacional de Educação (E-book).

⁸ Stoer, S. R. (1994). Construindo a escola democrática através do «campo da recontextualização pedagógica». *Educação, Sociedade & Culturas*, 1, 7-27.

⁹ Idem

⁹ Willis, P. (1991). *Aprendendo a ser trabalhador*. Porto Alegre: Artes Médicas.

e promover a cultura de origem dos alunos e das alunas, através da incorporação dessa cultura na construção de práticas educativas, potenciar o acesso ao bilinguismo cultural por parte das crianças, aumentando as suas possibilidades de acesso aos códigos culturais veiculados pela escola, a capacidades de compreensão da racionalidade do outro e a integração recíproca¹¹. Os dispositivos pedagógicos são, portanto, práticas pedagógicas que visam a apreensão da cultura escolar sem perder a cultura de origem, num processo que se pretende de integração e não de assimilação cultural¹².

Práticas na escola e na sala de aula

Para desenvolver uma educação inter/multicultural na escola, é necessário estabelecer algumas condições que assegurem um ambiente integrador¹³:

1. Existência de uma 'filosofia' clara de escola sobre integração em geral e sobre educação inter/multicultural em particular, que seja partilhada por todo/as e funcione como base para a comunicação entre pais/ encarregados de educação, professores, alunos, funcionários, técnicos.
2. Apoio, na escola, a programas e projetos de melhoria dos resultados de aprendizagem.
3. Expectativas de sucesso académico elevadas para todo/as o/as estudantes, em todas as áreas curriculares. Rejeição de 'currículos mínimos', a favor de conteúdos e aprendizagens exigentes.
4. Monitorização de todo/as o/s estudantes, de modo a colocar em prática um conjunto de medidas que permitam práticas igualitárias e enriquecimento do capital cultural de cada um/a. Os dados recolhidos serão analisados comparativamente com outras escolas a nível regional.
5. A escola integra as perspectivas e vozes de estudantes e pais/encarregados de educação; existência de relações de respeito mútuo e de confiança, que se baseiam no reconhecimento do valor dos saberes que as famílias possuem e que devem ser integrados como recursos de aprendizagem.¹⁴
6. Ambiente escolar de abertura, reflexividade e integração; todo/as estão claramente comprometido/as com modos de atuação anti-discriminatórios, recorrendo a normas escritas e explícitas para lidar com comportamentos discriminatórios, mas também com a implementação de projetos nesse sentido.

Para a consecução do projeto e serviço educativos da escola, as **parcerias entre a escola e a comunidade** são essenciais. Reconhecendo que "é preciso uma aldeia para educar uma criança"¹⁵ e que o papel das organizações, associações, e outras parcerias da sociedade civil são fundamentais à concretização dos apoios e estruturas de suporte à escolarização, as parcerias com as famílias assumem um papel central.

Os efeitos positivos da participação e envolvimento das famílias na vida escolar das crianças estão amplamente documentados¹⁶. O ambiente escolar, o desempenho académico, o desenvolvimento social e o comportamento dos estudantes melhoram quando as famílias trabalham em equipa com a escola e com as

¹¹ Sobre os conceitos de integração e de assimilação, ver Casa-Nova, M. J. (2013). Os ciganos é que não querem integrar-se?, in J. Soeiro, M. Cardina, & N. Serra (Orgs.), *Não acredite em tudo o que pensa. Mitos do senso comum na era da austeridade*. Lisboa: Tinta da China, pp.213-222. O conceito de integração, tal como o definimos, transposto para o quotidiano escolar significa práticas educativas que potenciem o sucesso dos/as alunos/as no currículo *mainstream* como forma de construção de uma integração escolar emancipatória e de justiça social.

¹² Casa-Nova, M. J. (2002). *Etnicidade, género e escolaridade*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

¹³ Baseado em Roth, H-J., & Duarte, J. (2008). EUCIM-TE = European Core Curriculum for Mainstreamed Second Language Teacher Education, Product 49.4: European Core Curriculum. Module 3. Cologne: University of Cologne, p. 19.

¹⁴ V. o conceito de 'funds of knowledge', que perspectiva as famílias como possuidoras de conhecimentos e recursos valiosos que devem ser integrados e valorizados nas práticas pedagógicas das escolas. V. González, N., Moll, L. C. & Amanti, C. (2005). *Funds of knowledge: Theorizing practices in households, communities, and classrooms*. Mahwah, NJ & London: Lawrence Erlbaum Associates.

¹⁵ Provérbio atribuído a várias culturas africanas.

¹⁶ DaRos-Voseles, D., Ede, A., & Fillmore, R. (2015). Valuing responsive home-school partnerships. *Childhood Education*, 90(2), 154-156.



e usando distintos recursos, interagir significativamente, chegar a resultados que são o produto de conjugação de esforços e contributos diferenciados. Na aprendizagem cooperativa, o desenvolvimento de competências sociais é muito importante. Os grupos são formalmente organizados e cada pessoa tem um papel determinado, trabalhando, não em grupo, mas como um grupo. Na constituição e funcionamento dos grupos deve ter-se em consideração o seguinte²²:

- Quanto menos tempo houver, menor deve ser o grupo;
- Quanto maior o grupo, mais eficazes devem ser os estudantes na gestão da interação e mais apoio necessitarão para realizar a tarefa;
- A natureza da tarefa e os recursos disponíveis devem ditar o tamanho do grupo; com crianças, à medida que ganham experiência, elas trabalham em grupos de 3, depois em quatro, possivelmente em cinco;
- A atribuição de papéis (tais como falante, ouvinte, apoiante; falante, ouvinte, gestor/a de ruído; escrevente, leitor/a, questionador/a; falante, questionador/a, escrevente/ secretário/a, gestor/a) de tarefa, porta-voz...) facilita a gestão do trabalho, devendo todos os membros do grupo experienciar diferentes papéis, pois as competências de trabalho de grupo não são instintivas;
- As competências sociais para o trabalho de grupo devem ser ensinadas; há duas áreas em desenvolvimento e em avaliação no trabalho de grupo: a tarefa e as competências de trabalho em grupo;
- Dar oportunidade aos estudantes para criar as suas próprias regras de trabalho em grupo e 'normas internas' para regular a tarefa (sinais de STOP, de baixar volume, de conclusão, de pedido de ajuda...).

Numa educação inter/multicultural, (re)pensar as práticas de **avaliação das aprendizagens** é importante, na medida em que transmitem mensagens sobre o que é importante avaliar e como. Em sintonia com o modo de trabalhar colaborativo, estudantes e professores/as geralmente trabalham juntos com a finalidade de estabelecerem métodos e critérios, relevantes e apropriados, para a avaliação da aprendizagem²³. É importante ampliar os objetos a avaliar, diversificar os intervenientes, tempos, espaços, estratégias e instrumentação da avaliação (para além dos conhecidos testes²⁴, desenvolver a avaliação por portefólio, projeto, demonstrações e exposições, etc.), bem como os modos de implementação (individual, pares, em grupo), desenvolvendo uma avaliação de pendor socioconstrutivista²⁵. Esta avaliação visibiliza a complexidade e subjetividade do processo avaliativo, reconhecendo a impossibilidade de apreender na totalidade o que os estudantes sabem e são capazes de fazer. A avaliação desenvolve-se sempre num contexto, pelo que é situada, logo influenciada por fatores como investimento, motivação, atitudes, reações e relações afetivas, sentimentos e expectativas. Para dar conta desta complexidade e natureza situacional, a avaliação deve estar integrada nos processos de ensino (e não ser realizada separadamente, em tempos distintos e separados), contar com tarefas significativas e consistentes com o currículo e instrução na sala de aula. Importa incluir a recolha de informação sobre os conhecimentos do/as estudantes, mas também das suas capacidades e estratégias de aprendizagem, dificuldades e problemas. Deve ser justa e equitativa, estando ao serviço da criação de diversos momentos e oportunidades de aprendizagem, que são oferecidos independentemente de fatores como (in)sucesso anterior, género, etnia, língua, ou meio económico ou sociocultural do/a estudante.

²² Idem.

²³ Beane, J. (2003). Integração curricular: A essência de uma escola democrática. *Currículo Sem Fronteiras*, 3(2), 91-110 (p. 104).

²⁴ V. outras formas de implementar uma avaliação formativa e processual, com as devidas adaptações para as distintas áreas curriculares, em Vieira, F. & Moreira, M. A. (1993). *Para além dos testes... a avaliação processual na aula de Inglês*. Braga: Instituto de Educação da Universidade do Minho.

²⁵ Fernandes, D. (2005). *Avaliação das aprendizagens: Desafios às teorias, práticas e políticas*. Lisboa: Texto Editores.

A organização do trabalho docente

Uma educação inter/multicultural nas escolas exige determinadas atitudes e conhecimentos aos professores e às professoras, tais como consciência sociolinguística, empatia cultural, abertura a novas ideias, compromisso social e reflexividade crítica²⁶. Importa que sejam capazes de comunicar, com sucesso, com estudantes e suas famílias de proveniências culturais e linguísticas diversas, o que exige empatia cultural, assim como uma mente aberta para ser capaz de interagir de forma imparcial.

A reflexão garante que o/as professor/as estão conscientes do seu desempenho, de forma a adaptar as suas práticas às necessidades de um contexto de ensino que seja culturalmente diverso. É fundamental que este/as professor/as estejam mentalmente disponíveis para indagar criticamente as suas teorias pessoais e as suas práticas, cooperar na planificação de um ensino integrador, para avaliar em conjunto e oferecer apoio e aconselhamento, contribuindo também para o desenvolvimento de uma filosofia comum da sua escola, que percebe um ensino integrador como estando aberto à diferença e que afirma a participação democrática de todos/as como fazendo parte de uma escola bem-sucedida.

Na regulação crítica do trabalho docente, a **supervisão interpares** assume lugar central. Enquanto teoria e prática de regulação crítica e colaborativa dos processos de ensino-aprendizagem e de desenvolvimento profissional em contexto educativo formal, assente numa visão da educação como espaço de transformação dos sujeitos e dos contextos²⁷, a supervisão coloca-se ao serviço da missão da escola e da implementação do seu projeto educativo. Neste enquadramento ético-concetual, a supervisão nas escolas serve um projeto de transformação social, quando alinha o trabalho docente no sentido de ver a educação como espaço de emancipação pessoal e social, ao serviço de finalidades de desenvolvimento das escolas como comunidades de aprendizagem e de construção de uma sociedade humanista e democrática.

São várias as estratégias de supervisão pedagógica, realizada entre pares ou de modo vertical:

ESTRATÉGIAS	FORMAS DE REGISTO/ RECOLHA DE INFORMAÇÃO	PRINCÍPIOS DE SUPERVISÃO	PARTICIPANTES (ACTORES DA SUPERVISÃO)
Auto-questionamento/ Auto-avaliação	Questionários/ guiões Notas de campo Registos reflexivos*	INDAGAÇÃO CRÍTICA	FORMADOR-SUPERVISOR
Diálogo reflexivo	Gravação (áudio/vídeo) Notas de campo Registos reflexivos*		
Análise documental	Grelhas/ guiões	INTERVENÇÃO CRÍTICA	FORMANDO-PROFESSOR
Inquérito	Questionário Entrevista (notas de campo ou gravação)	DEMOCRATICIDADE	ALUNOS
Observação de aulas	Grelhas Gravação (áudio/vídeo) Notas de campo Registos reflexivos*	DIALOGICIDADE	(OUTROS COLABORADORES)
Narrativas profissionais	Notas de campo Registos reflexivos*	PARTICIPAÇÃO	
Portefólio de ensino	Documentos da prática Registos reflexivos*	EMANCIPAÇÃO	
Investigação-acção	(Todos os anteriores)		

Figura 1: Estratégias de supervisão²⁸

²⁶ Baseado em Roth, H.-J., & Duarte, J. (2008). *Currículo Europeu para o ensino inclusivo da linguagem académica (EILA): Um instrumento para a formação inicial e contínua de professores e educadores*. Colónia: Universidade de Colónia, pp. 26/27.

²⁷ V. Vieira, F. (2010). Formação reflexiva de professores e pedagogia para a autonomia: para a constituição de um quadro ético e conceptual da supervisão. In F. Vieira, M. A. Moreira, I. Barbosa, M. Paiva & Fernandes, I. S. Fernandes. *No Caleidoscópio da supervisão. Imagens da formação e da pedagogia*. Mangualde: Edições Pedago (2ª ed., 1ª ed. 2006); Vieira, F. & Moreira, M. A. (2011). *Supervisão e avaliação do desempenho: Para uma abordagem de orientação transformadora*. Lisboa: ME, Conselho Científico para a Avaliação de Professores; Moreira, M. A. (2005). *A investigação-acção na formação em supervisão no ensino do Inglês: Processos de (co)construção de conhecimento profissional*. Braga: CIEd.

²⁸ Vieira, F. & Moreira, M. A. (2011). *Supervisão e avaliação do desempenho: Para uma abordagem de orientação transformadora*. Lisboa: ME, Conselho Científico para a Avaliação de Professores, p. 27.

De entre as várias estratégias, a observação de aulas assume um papel central, uma vez que recolhe informação direta sobre os processos de aprendizagem e de ensino que têm lugar nas salas de aula. Todavia, ela só cumpre as finalidades identificadas acima quando coloca o foco na *imaginação* de possibilidades ou alternativas e não na verificação de comportamentos esperados e pré-determinados. Observar para imaginar possibilidades redirige o olhar para o que não está, para o que ainda pode vir a ser, para que a observação de aulas se coloque ao serviço da transformação da ação profissional e das escolas. A observação não constitui um fim em si, mas faz parte de um processo de compreensão e intervenção sobre a ação que importa assentar em processos de indagação e compreensão críticas, reflexividade, diálogo e intervenção informada²⁹.

Abordagem metodológica

A investigação realizada no âmbito do Projeto RISE assentou no paradigma sociocrítico, preocupado com a diminuição de desigualdades e injustiças sociais de que são vítimas os grupos socioculturais em situação de subalternidade estrutural. Neste sentido, o método de investigação utilizado foi a investigação-ação, um método de natureza qualitativa que articula a investigação com a ação e a formação numa simultaneidade de processos. Tendo como pano de fundo os objetivos do Projeto RISE, a escolha deste método residiu nas potencialidades que oferece, não só no desenvolvimento profissional das professoras e dos professores para a diversidade cultural, mas também na mudança de práticas educativas decorrentes de um exercício de introspeção analítica das suas práticas pedagógicas, cuja finalidade última é o desenvolvimento de uma educação inter/multicultural através da construção de dispositivos pedagógicos.

Esta opção metodológica revela a identificação da equipa do Projeto RISE e dos atores intervenientes com uma das características centrais deste paradigma que reside no compromisso com uma determinada transformação social consciente e crítica relativamente às relações de poder e às desigualdades sociais, potenciando uma educação inter/multicultural que contribua para a emancipação da minoria étnica cigana no espaço escolar.

A componente metodológica encontra-se aqui dividida em duas partes: uma parte dedicada à explanação do método de investigação-ação e outra à apresentação das técnicas de investigação e de intervenção.

O método: investigação-ação

A investigação-ação é um método de referência quando se procura a mudança de relações sociais e de poder de determinadas minorias presentes na sociedade e no sistema escolar, como é o caso da minoria cigana. A opção por este método não foi neutra e, nas palavras de Boaventura Sousa Santos, não há nada menos neutro do que as opções metodológicas e técnicas, uma vez que radicam em escolhas epistemológicas³⁰, isto é, na escolha de determinado paradigma e de modelos de produção de conhecimento. Os argumentos que fundamentam esta opção metodológica do projeto RISE gravitaram em torno de um conjunto de princípios que radicam numa determinada visão de sociedade, de ciência social e, conseqüentemente, de produção de conhecimento que tem por fim a construção de sociedades menos injustas, contribuindo para a sua

²⁹ Moreira, M.A. (2011). O lugar da observação na avaliação docente: O que vale o que observamos? In M.P. Alves, M.A. Flores & E.A. Machado (Orgs.), *Quanto vale o que fazemos? Práticas de Avaliação de desempenho* (pp. 17-38). Santo Tirso: De Facto Editores.

³⁰ V. Santos, B. S. (1989). *Introdução a uma ciência pós-moderna*. Porto: Edições Afrontamento e Santos, B. S. (1999). *Um discurso sobre as ciências*. Porto: Edições Afrontamento.



humanização. Neste sentido, a construção do conhecimento não é neutra, mas antes política, assente nos valores da justiça social.

A investigação-ação é o método que potencia esse ideal que importa estar presente na consciência das professoras e dos professores, fomentando uma educação “para a responsabilidade social e política”³¹. Esta responsabilidade do ato de educar implica desvelar e reconhecer as relações de poder numa determinada sociedade ou contexto e que conduzem à *reprodução social e cultural*³² para, a partir desse reconhecimento, poder aliar a reflexão à prática, transformando o/a professor/a num “intelectual-transformador”³³, implicado num processo de transformação social. Deste modo, as professoras e os professores representam também o papel de investigadores e investigadoras das suas práticas pedagógicas, construindo o conhecimento a partir da reflexão sobre as suas práticas.

Na investigação-ação, a implicação e a transformação são parte integrantes do processo³⁴, duas das características fundamentais que este método apresenta e que o tornam singular no conjunto dos métodos de investigação, na medida em que visibiliza “a importância do poder na sociedade e a função da escola na definição da realidade social”³⁵. Ela requer educadores conscientes, críticos, reflexivos e empenhados com a transformação da escola e da sociedade, no sentido de a tornar mais justa e igualitária. Com essa finalidade, investigadores/as e práticos formam um só grupo, onde cada um dos seus elementos é simultaneamente teórico e prático, participando ativamente no processo de construção de conhecimento e constituindo o “investigador coletivo”. Professore/as e estudantes tornam-se co-produtores do conhecimento³⁶, situação que acarreta não só o mérito de, por razões “éticas”, respeitar os participantes na investigação, mas também por razões “epistemológicas e metodológicas”, potenciar o conhecimento “real” sobre a população quando ela integra o processo de investigação. Ainda, por razões “ideológicas”, reivindica que as populações oprimidas devem gerar o seu próprio conhecimento sobre a sua realidade, com o fim de tomarem consciência sobre a situação de dominação na qual vivem e, de forma organizada, lutarem pela transformação das causas da opressão³⁷.

Em síntese, considerar a investigação-ação em educação significa: a) ter consciência de que saber é poder e não algo puramente técnico ou instrumental, podendo estar ao serviço da dominação ou da emancipação social; b) compreender a importância do olhar analítico e crítico sobre fenómenos sociais naturalizados, identificando interpretações ideológicas enquanto falsa consciência; c) identificar condicionantes macroestruturais que interferem nas possibilidades de ação dos sujeitos-atores sociais.

Foram, pois, estes pressupostos que guiaram o desenvolvimento do projeto RISE e o envolvimento de professores/as, técnicos/as, alunos/as e famílias numa lógica de investigação-ação, através da qual se procurou ultrapassar a visão dicotómica sujeito-objeto de investigação e fomentar um trabalho de construção coletiva de conhecimento e de aplicação desse conhecimento de que são exemplo os dispositivos de diferenciação pedagógica desenvolvidos pelos/as professores/as e técnicos/as.

³¹ Freire, P. (s/d). *Educação como prática de liberdade*. Lisboa: Dinalivro, p. 88.

³² Bourdieu, P. & Passeron, J. P. (s/d). *A reprodução: Elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Lisboa: Editora Veja.

³³ Aronowitz, S. & Giroux, H. (1992). *Educação radical e educadores transformadores*. In A. J. Esteves & S. Stoer (Org.). *A sociologia na escola. Professores, educação e desenvolvimento* (pp. 143- 166). Porto: Edições Afrontamento.

³⁴ Descombe, M. (1999). *The good research guide for small-scale social research projects*. Buckingham: Open University Press.

³⁵ Amado, J. (2014). *Manual de investigação qualitativa em educação*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, p. 54.

³⁶ Haguette, T. M. F. (1992). *Metodologias qualitativas na sociologia*. Petrópolis: RJ, Vozes.

³⁷ Idem.



Técnicas de investigação

De modo a responder à finalidade do projeto e aos objetivos de investigação e de intervenção, definimos as seguintes técnicas de recolha e de análise de informação: análise documental, entrevista semiestruturada e análise de conteúdo.

Análise documental

Numa primeira fase da implementação do Projeto RISE era importante conhecermos e caracterizarmos a situação das comunidades ciganas não só a nível nacional como também a nível local, mais concretamente ao nível do Agrupamento de Escolas (AE) onde o projeto foi desenvolvido. A análise de documentos é fundamental para conhecermos o *plano das orientações para a ação*³⁸, pelas quais os diferentes atores organizacionais regem as suas ações. Desta forma, a análise documental permite-nos conhecer o contexto de uma determinada comunidade através de dados estatísticos, mas também conhecer os princípios que regem determinada comunidade.

No projeto foi realizada a análise a alguns estudos e dados estatísticos oficiais, nomeadamente o *Estudo nacional sobre as comunidades ciganas. Resultados do inquérito aplicado aos municípios*³⁹; o *Perfil escolar da comunidade cigana, estudo estatístico sobre os/as alunos/as desta comunidade matriculados no ano letivo 2016/2017 em escolas públicas do Ministério da Educação*⁴⁰; e ainda a alguns documentos legislativos, tais como a *Constituição da República Portuguesa, Lei de Bases do Sistema Educativo* (Lei n.º 46/1986), *Lei contra a discriminação racial* (Lei n.º 93/2017), *Estratégia Nacional para a Integração das Comunidades Ciganas*, considerados mais significativos face aos objetivos do projeto. No contexto escolar, foram analisados vários documentos, como o Projeto Educativo do Agrupamento e vários documentos alusivos ao número de crianças ciganas matriculadas e às taxas de retenção/insucesso e de abandono escolar.

Análise de conteúdo de legislação nacional

Tendo em atenção os objetivos do projeto RISE, foi realizada uma seleção de legislação nacional fundamental, tendo-se procedido à análise de conteúdo da mesma. Deste modo, foram analisados os seguintes documentos: *Constituição da República Portuguesa, Lei de Bases do Sistema Educativo* (Lei n.º 46/1986), *Lei contra a discriminação racial* (Lei n.º 93/2017), *Estratégia Nacional para a Integração das Comunidades Ciganas*. Para a análise destes documentos foram construídas categorias de análise, designadamente *Diferença cultural, Racismo, Não-discriminação, Inclusão ou Integração, Igualdade de acesso/sucesso, Democratização, Direitos Humanos*.

Entrevistas semiestruturadas (individuais e coletivas)

Além da análise documental, foram efetuadas entrevistas semiestruturadas individuais a atores-chave do Agrupamento Escolar: membros da direção do AE; professores/as; técnicos/as do AE e de uma entidade

³⁸ Lima, L. (1992). *A escola como organização e a participação na organização escolar*. Braga: CEEP/IEP.

³⁹ Sousa, F., Jorge, C. & Moreira, L. (2016). *Estudo nacional sobre as comunidades ciganas. Resultados do inquérito aplicado aos municípios*. Relatório preliminar. Porto: Observatório das Comunidades Ciganas Portuguesas.

⁴⁰ Fonte: <http://www.dgeec.mec.pt/np4/906.html>.

parceira; assistentes operacionais; pais e mães ciganos; presidentes das associações de pais das duas escolas do 1º ciclo envolvidas no projeto.

A opção por esta técnica de investigação reveste-se de primordial importância pois permitiu-nos conhecer, pela voz dos atores educativos entrevistados, as suas opiniões sobre determinados aspetos fundamentais para a fundamentação prática do projeto. A opção pelo tipo de entrevista, semiestruturada, isto é, a entrevista que “não é inteiramente aberta nem encaminhada por um grande número de perguntas precisas”⁴¹, permitiu explicar e desenvolver melhor o pensamento do/as entrevistado/as, através de novas questões que surgiam no desenrolar da mesma.

Previamente à realização das entrevistas, o projeto foi apresentado a todos/as os/as entrevistados/as no que concerne às suas finalidades, objetivos, atividades, bem como os objetivos relativos à realização das entrevistas e informação acerca da utilização das informações dadas no contexto da entrevista. Foi igualmente garantido o anonimato e solicitada a gravação da entrevista. Com base nesta informação, e de acordo com requisitos científicos e éticos, os/as entrevistados/as e as investigadoras assinaram um consentimento informado. No caso das crianças, o consentimento informado foi solicitado aos/às encarregados/as de educação. No momento de realização das entrevistas, as crianças expressaram verbalmente o seu consentimento, tendo este ficado gravado. As entrevistas foram realizadas de acordo com os guiões elaborados pela equipa do projeto. Foram construídos guiões específicos para: membros da direção do AE, professores/as e técnicos/as; assistentes operacionais; pais e mães ciganos; presidentes da Associação de Pais. Os guiões são compostos por alguns tópicos orientadores das entrevistas: uns comuns a todos/as os/as entrevistados e outros específicos. Os tópicos comuns são: i) *elementos identificativos do/a entrevistado/a*; ii) *problemas que a escola apresenta* (problemas genéricos; funcionamento da escola: modelo pedagógico; currículo e organização escolar; dinâmicas e relação pedagógica na sala de aula; relação entre atores educativos; outros problemas); iii) *sugestão de soluções para os problemas apresentados*; iv) *boas práticas para a integração que a escola poderia adotar*; v) *boas práticas que a escola já desenvolve*. Os tópicos: i) *educação intercultural* (o que é para si a educação intercultural; como considera que se pode desenvolver uma educação intercultural na escola) consta dos guiões a membros da direção do AE; professores/as e técnicos/as; presidentes da Associação de Pais; e pais/mães; ii) *como se pode construir uma relação positiva entre culturas* foi colocado apenas às assistentes operacionais; iii) *como gostaria que a escola fosse* e iv) *futuro dos/as filhos/as* (escolaridade, profissão, importância da escola para o futuro dos/as filhos/as) surge apenas nos guiões das entrevistas aos pais e mães.

Todas as entrevistas foram realizadas entre os meses de maio e julho de 2018 e decorreram nos espaços das escolas envolvidas.

Com as crianças, optou-se por entrevistas coletivas, tendo sido realizadas 4 entrevistas coletivas (2 em cada escola do 1º ciclo) com 3 alunos/as das comunidades ciganas e 3 alunos/as não pertencentes às comunidades ciganas, em grupos separados. As entrevistas aos/às alunos/as foram realizadas no mês de junho de 2018, decorreram nos Centros Escolares e foram igualmente orientadas por um guião com seguintes tópicos: i) *elementos identificativos do/a entrevistado/a*; ii) *o que gostariam de mudar na vida*; iii) *profissão que gostariam de ter*; iv) *problemas que a escola apresenta*; v) *o que mais gostam na escola*; vi) *como gostariam que a escola fosse*; e vii) *se fossem o/a director/a da escola, o que mudariam na escola*.

A tabela 1 sintetiza o número de entrevistas por atores educativos.

⁴¹ Quivy, R. & L. Campenhoudt (1995). *Manual de investigação em ciências sociais*. Lisboa: Gradiva, p. 192.



Tabela 1 - Entrevistas realizadas aos atores educativos das escolas envolvidas

	Membros da direção	Professores	Técnicos	Assistentes operacionais	Presidentes AP	Pais/mães ciganos/as	Alunos/as
Número	2	8	5	3	2	5	12
Codificação	Ent. 1A e Ent. 2B	Ent.1 a Ent. 8	Ent. 1B a Ent. 4B	Ent. 1C a Ent. 3C	Ent. 1D e Ent. 2D	Ent. 1E a Ent. 4E	Ent. F1 a Ent. 4E

Todas as entrevistas foram integralmente transcritas e anonimizadas e, após a transcrição, foi realizada a análise de conteúdo com base em categorias a priori (decorrentes dos guiões de entrevista) e através da construção de categorias emergentes (decorrentes da análise de conteúdo das entrevistas). Nas tabelas que se seguem é possível verificar quais as categorias a priori e as categorias emergentes, bem como as categorias mais referidas pelas/os entrevistadas/os e aquelas que apresentam menor expressão.

Tabela 2 - Referências por categoria a priori (ordem decrescente)

Categorias	Nº de referências
Aprendizagens escolares	156
Relações interpessoais	146
Organização pedagógica e escolar	119
Práticas pedagógicas	109
Papel dos pais ciganos na escola	95
Contexto sociocultural (famílias ciganas)	79
Espaço escolar	52
Educação intercultural	39
Recursos humanos	37
Percurso escolar e de vida dos pais	32
Liderança e direção escolar	29
Frequência escolar	25
Descoincidência entre as normas escolares e familiares	15
Preferências das crianças (fora da escola)	12
Contexto sociocultural (geral)	5



Tabela 3 - Referências por categoria emergente (ordem decrescente)

Categorias	Nº de referências
Contexto sociocultural (famílias ciganas)	79
Apoio às famílias (por parte da escola, município, entidades)	64
Relações na comunidade (famílias ciganas e não ciganas)	49
Valorização da escola e expectativas de futuro	42
Condições de vida das famílias ciganas (pobreza, habitação degradada; falta de água e saneamento e consequentes problemas de higiene; dificuldades financeiras; desemprego)	27

Em síntese, as entrevistas foram fundamentais para o conhecimento da situação da criança cigana no seu contexto comunitário (social, económico, familiar), no contexto escolar e no contexto da sala de aula na perspetiva de vários atores, quer professore/as, assistentes sociais, quer encarregados de educação e as próprias crianças.

Boas Práticas

No AE participante no projeto RISE foram desenvolvidos dispositivos pedagógicos que pretendiam experienciar o desenvolvimento da investigação-ação a partir da sinfonia de vozes entre as crianças e os/as professores/as, valorizando a construção de saberes coletivos pela rentabilização das várias culturas presentes na sala de aula. A mobilização em torno da concretização deste conceito de dispositivo pedagógico constituiu um processo de aprendizagem mútua para todos os atores envolvidos neste processo. A reflexão, a implementação de estratégias pedagógicas, a construção coletiva do conhecimento, a monitorização das práticas, resultaram num processo de desenvolvimento profissional docente e de resistência a práticas de homogeneização e subordinação.

No âmbito da ação de formação foram desenvolvidos quatro dispositivos pedagógicos designados de “Eu, Tu, Nós”, “Quotidianos com Igualdade”, “Eu, Tu e os Outros” e “Casas do Mundo”, que envolveram 263 atores escolares, distribuídos da seguinte forma: 240 crianças, 19 professores/educadoras e 4 técnicas. O quadro 1 sintetiza a informação referente aos dispositivos pedagógicos.

Quadro 1 – Grupos constituintes dos dispositivos pedagógicos

Grupo 1 – Eu, tu, nós / 2º ciclo (26 crianças/ 1 turma/ 6 professores e 1 técnica envolvidos)	Grupo 2 – Quotidianos com igualdade / Pré-escolar e 1º ciclo (52 crianças/ 4 turmas/ 2 professoras 2 educadoras e 2 técnicas envolvidos)	Grupo 3 – Eu, tu e os outros / 1º ciclo (137 crianças; 6 turmas / 6 professoras e 1 técnica envolvidos)	Grupo 4 – Casas do Mundo / 1º ciclo (25 Crianças/ 1 turma / 3 professores e 1 técnica envolvidos)
Isabel Macedo	Susana Fernandes (assistente social)	Susana Martins	Paula Martins
Graça Fernandes	Rosalinda Maia	Anabela Pereira	Olívia Rodrigues
António Vasconcelos	Teresa Ribeiro	Céu Teixeira	João Ferreira
	Alexandra Rodrigues (Projeto Arthémis)	Paula Fernandes Sofia Teixeira (psicóloga)	Alexandra Pardal (psicóloga)

É a descrição e apresentação dos dispositivos pedagógicos construídos que se fará seguidamente, procurando evidenciar a articulação entre teoria e empiria no processo de investigação-ação desenvolvido.

Dispositivo Pedagógico: Eu, Tu, Nós

Contexto

O dispositivo de diferenciação pedagógica “Eu, Tu, Nós” foi desenvolvido numa turma de 22 estudantes de 5º ano de escolaridade no ano letivo de 2018/19. Esta turma incluía 3 alunos ciganos. Contou com a participação de 8 professores/as que lecionam as disciplinas de Português, Inglês, Educação Física, Matemática, Educação Tecnológica, Educação para a Cidadania e TIC.

Objetivos

O dispositivo teve como objetivos:

- Desenvolver o conhecimento sobre si mesmo e sobre os/as colegas;
- Desenvolver competências sociais e minimizar os conflitos sentidos entre os/as alunos/as da turma, compreendendo e valorizando o Outro;
- Melhorar o sentido de cooperação, espírito de turma e solidariedade;
- Reconhecer e valorizar as diferenças individuais, próprias e as dos outros no seio do grupo;
- Promover o reconhecimento e a valorização da diversidade como uma oportunidade e fonte de aprendizagem para todos/as.

- Inculcar o respeito pela diversidade cultural, incentivando a interação social e fomentando a igualdade e o sentido de pertença comum à humanidade;
- Valorizar a utilização de tecnologias de informação e comunicação na pesquisa, tratamento, produção e comunicação.

Articulação com os conteúdos curriculares

- **Português:** Textos não literários – entrevista: estrutura e elementos constitutivos; informações essenciais; expressão de opinião; inferência; guião de entrevista; elaboração de inquéritos.
- **Matemática:** técnicas de organização e tratamento de dados (frequências relativas e absolutas, gráficos de barras, média e moda).
- **Inglês:** Temática “*Daily routine*”, “*Personal information*”, “*Free time activities*”, “*Food and drinks*” que permitiram desenvolver competências de “*reading*”, “*speaking*”, “*listening*”: apresentar-se e apresentar outros; rotinas e gostos/preferências.
- **Educação para a Cidadania:** Conhecer o outro; Interculturalidade: aprofundar o conhecimento de si e da sua cultura; promover um maior conhecimento sobre a identidade cultural dos pares.
- **Educação Física:** Atividades desportivas/ jogos preferidos/as dos/as alunos/as (dança, futebol, etc) para relacionar Aptidão Física e Saúde e identificar os fatores associados a um estilo de vida saudável nomeadamente o desenvolvimento das capacidades motoras, a composição corporal, a alimentação, o repouso, a afetividade e a qualidade do meio ambiente, interpretando a dimensão sociocultural dos desportos e da atividade física na atualidade.
- **Educação Tecnológica:** Elaboração dos cartões para o jogo: produzir artefactos, objetos e sistemas técnicos, adequando os meios materiais e técnicos à ideia ou intenção expressa; distinguir as fases de realização de um projeto: identificação, pesquisa, realização e avaliação.
- **TIC:** Apresentações em powerpoint de forma a utilizar o computador como ferramenta de apoio, conhecer potencialidades de diferentes aplicações tecnológicas; produzir artefactos digitais criativos, apresentar e partilhar os produtos desenvolvidos.

Materiais

Os materiais utilizados para a concretização da atividade foram: Máquina fotográfica e de vídeo; cartolinas; canetas e lápis; computador; fichas de trabalho.

O processo

O desenvolvimento do dispositivo de diferenciação pedagógica teve início nas aulas de Português. Em conversa com os/as alunos/as colocou-se a questão da conflitualidade entre eles/as e refletiu-se sobre o que poderia ser feito de forma a melhorar a qualidade das interações. Os alunos e as alunas concluíram que uma boa forma de superar este problema seria conhecerem-se melhor. Nesse sentido,

sugeriram a realização de inquéritos e a criação de espaços em que cada um pudesse falar de si próprio (gostos, passatempos, família, preocupações) e escolheram o nome do projeto: “Eu, tu, nós”. Após alguma reflexão, o grupo decidiu que seria motivador desenvolver atividades que convergissem para um concurso final semelhante ao “Trivial Pursuit”, com questões sobre cada elemento da turma (gostos, preferências, características, hobbies, família, etc.). Deste modo, foi decidido realizarem um questionário a fazer aos colegas (Figura 2).

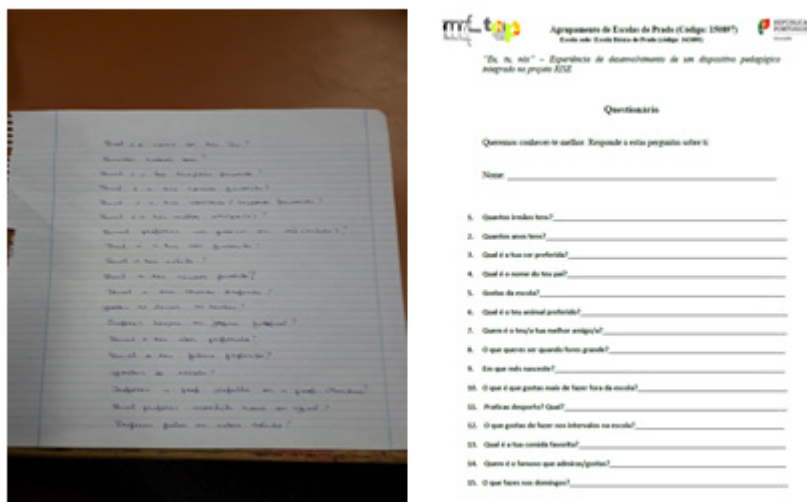


Figura 2 - Questionário aos colegas na aula de Português

De seguida, na aula de Cidadania, cada aluno/a respondeu ao questionário por escrito. Na disciplina de Inglês o questionário foi traduzido e, dentro do tema “Daily routines”, foram desenvolvidas atividades de dramatização em que os alunos e as alunas realizaram entrevistas uns aos outros. Na disciplina de Educação Física procedeu-se à gravação de vídeos. Cada aluno/a apresentou-se a si próprio, referindo os hábitos de prática desportiva e a forma de ocupação dos tempos livres, na escola e em casa. Novamente, na aula de Cidadania, cada aluno/a foi convidado a apresentar-se através do vídeo realizado, de modo a que os/as colegas obtivessem o máximo de informação sobre cada um dos elementos da turma. Em TIC, cada aluno/a elaborou um trabalho em powerpoint, usando as ferramentas de vídeo e imagem, em que registou as suas preferências, tempos livres, entre outros aspetos. Na aula de Educação Tecnológica elaboraram-se cartões com perguntas e respostas sobre os vários elementos da turma; estas aulas foram lecionadas em coadjuvação de docentes (Figura 3).

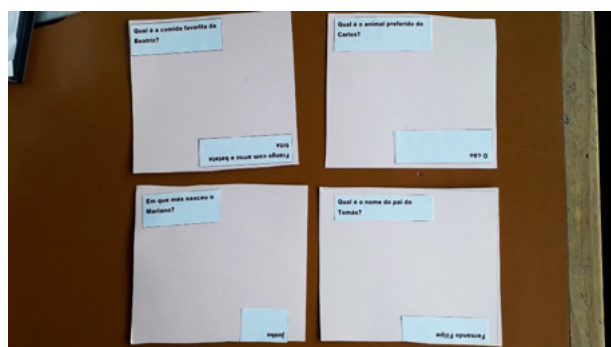
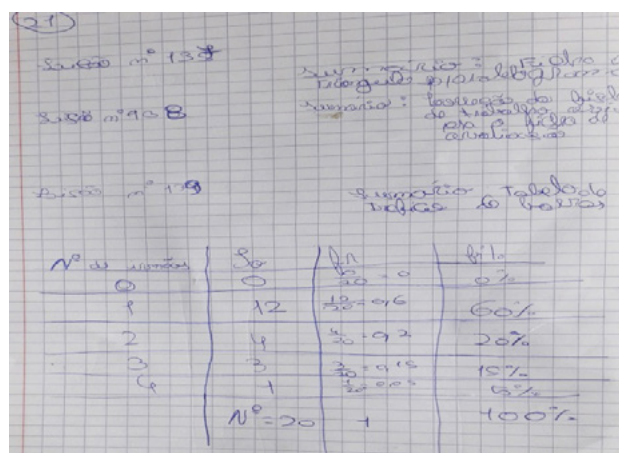


Figura 3 - Cartões com perguntas e respostas na aula de Educação Tecnológica

Na disciplina de Matemática, procedeu-se à contagem do número de respostas, construíram-se tabelas de frequências relativas e absolutas, gráficos de barras e definiu-se a média e a moda relativas às respostas dos/as alunos/as ao questionário em Português (Figura 4).



Nº de respostas	f _o	f _n	f _l
0	0	0	0%
1	12	12 = 0,6	60%
2	4	4 = 0,2	20%
3	3	3 = 0,15	15%
4	1	1 = 0,05	5%
	Nº = 20	1	100%

Figura 4 - Tratamento e organização de dados na aula de Matemática

De seguida, na aula de Inglês foi realizado o jogo do Bingo Humano: cada aluno/a recebeu um cartão (igual para todos) com características associadas a cada um/a dos/as colegas; deveriam descobrir a quem pertencia essa característica, só podendo perguntar em surdina, por exemplo "Is your birthday in September?". Ganhava quem completasse primeiro o cartão (Figura 5).



Do you like "Feijoadá"?	Have you got 4 brothers and sisters?	Is your favourite colour "pink"?	Do you want to be a policeman?
(Liliana)	(Erica)	(Alme)	(Leonardo)
Is your favourite singer "David Carreira"?	Is your birthday in September?	Is your father's name "João"?	Is your favourite animal the horse?
(Alme)	(Carlos)	(Alexandre)	(Manoel)

Figura 5 - Bingo Humano na aula de Inglês

Finalmente, no dia 30 de maio, teve lugar na biblioteca escolar a realização do concurso "Trivial Pursuit". A partir do questionário realizado na aula de Português, uma professora fazia perguntas sobre um/a determinado/a estudante, às quais os/as restantes, organizados em grupo, respondiam. Ganhava o grupo que melhor conhecesse os/as colegas da turma (Figura 6).

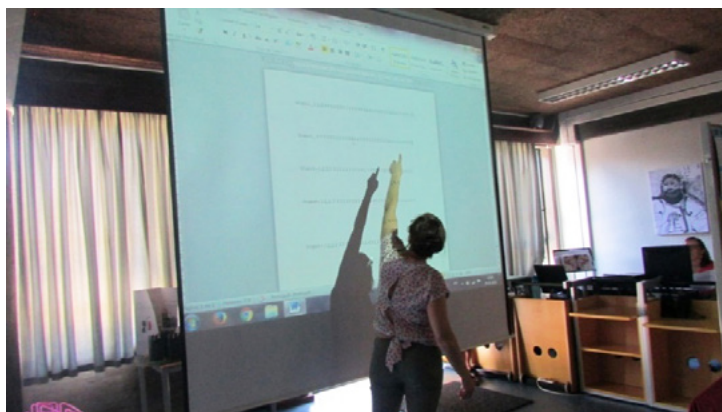


Figura 6 - Concurso "Trivial Pursuit" na biblioteca

Avaliação

Para a avaliação da experiência foram realizadas conversas informais com os/as alunos/as; registos reflexivos dos/as alunos/as, formais e informais (Figura 7), bem como registo vídeo e fotográfico. Foram ainda usadas fichas de registo das aprendizagens.

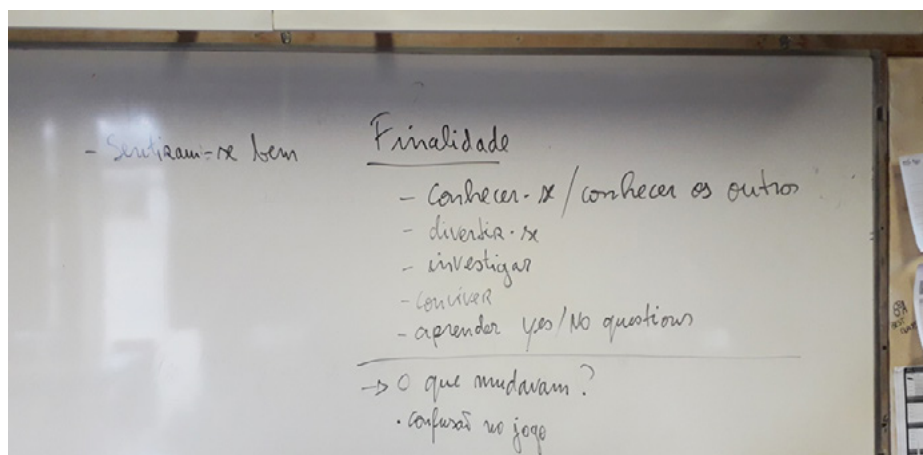


Figura 7 - Momento de reflexão sobre a aula de Inglês

Com estes procedimentos pretendeu-se avaliar: o grau de interesse dos/as alunos/as pela atividade; a perceção da utilidade desta atividade para a concretização de novas aprendizagens em diferentes disciplinas; as aprendizagens realizadas; a promoção da coesão grupal entre a turma; a forma como os/as alunos/as se sentiram durante todo este processo; a melhoria do conhecimento interpessoal e intercultural do grupo; o contributo de cada um/a na diminuição de conflitos dentro da turma; propostas para uma eventual continuidade destas atividades.

Resultados

A abordagem seguida promoveu uma aprendizagem cooperativa, reflexiva, experimental e intercultural, envolvendo processos participados, colaborativos e negociados entre as crianças e entre elas e os/as professores/as. Os/as alunos/as desenvolveram tarefas de ‘aprender fazendo’ que integraram as suas vivências e o seu mundo cultural, levando a uma aceitação e valorização da diferença, integrando os seus interesses, necessidades, ritmos e estilos diversos. Foi conseguida uma articulação curricular horizontal entre disciplinas, pelo envolvimento de professores de diferentes disciplinas (Português, Inglês, Educação Física, Educação Tecnológica, Educação para a Cidadania e TIC).

Ao longo do processo foram promovidos momentos de reflexão e avaliação sobre as atividades e aprendizagens. A Figura 7 ilustra um desses momentos em que os/as alunos/as foram convidados/as a refletir sobre o que tinham aprendido na aula, como se sentiam e o que alterariam. A título de exemplo, quando questionados sobre o que aprenderam, os alunos nomearam tanto conhecimentos das disciplinas (ex. “a fazer gráficos de barras”), como igualmente o facto de a atividade lhes ter possibilitado “conhecerem-se melhor” e ainda “trabalhar em conjunto”. Foram unânimes em considerar que “este tipo de aulas é mais interessante”.

As atividades contribuíram para o desenvolvimento da autonomia, do autoconhecimento e da autorreflexão dos/as alunos/as. A partilha de experiências e conhecimentos permitiu uma melhor compreensão do outro, valorizando a diferença e promovendo a inclusão. Foi ainda estimulado o espírito cooperativo e reflexivo, promovendo o reconhecimento e a valorização da diversidade como uma oportunidade de aprendizagem para todos/as, inculcando o respeito pela diversidade cultural, incentivando a interação social, fomentando a igualdade e o sentido de pertença comum à humanidade. Foi ainda valorizada a utilização de tecnologias de informação e comunicação durante todo o processo.

Nas diversas atividades, o currículo foi estruturado em torno das questões pessoais e sociais dos/as alunos/as e num processo participado pelos mesmos, pois trabalhou-se com base nas vivências e nos dados fornecidos pelos próprios, o que possibilitou a aquisição de uma cultura escolar sem perder a sua cultura de origem, integrando-a nos processos de “aprendizagem-ensino”⁴².

De um modo global, foram atingidos os objetivos propostos, pois os/as alunos/as assumiram um papel ativo na construção das suas aprendizagens e os/as professores/as o seu papel enquanto “intelectuais transformadores”⁴³, diminuindo as diferenças sociais, valorizando a individualidade de cada um/a e esbatendo a hierarquização social.

Dispositivo Pedagógico: Quotidianos com Igualdade

Contexto

Na construção do dispositivo de diferenciação pedagógica intitulado “Quotidianos com igualdade” estiveram envolvidos dois grupos do pré-escolar, num total de 29 crianças (15 do Grupo1 + 14 do Grupo 2)

⁴² Casa-Nova, M. J. (2018). Educação para todos mas... a alteridade (não) devia estar aí? In CNE (Org.), *Educação para todos: Os invisíveis, os discriminados e os outros* (pp. 88-107). Lisboa: CNE – Conselho Nacional de Educação (E-book).

⁴³ Aronowitz, S. & Giroux, H. (1992). *Educação radical e educadores transformadores*. In A. J. Esteves & S. Stoer (Org.). *A sociologia na escola. Professores, educação e desenvolvimento* (pp. 143- 166). Porto: Edições Afrontamento.

com idades compreendidas entre os 3 e os 5 anos. Destas, 4 eram crianças ciganas. Foram ainda envolvidas duas turmas do 1º ciclo (turmas do 3º e 4º anos), num total de 23 alunos/as, dos quais 6 pertencem a comunidades ciganas.

Objetivos

O dispositivo de diferenciação pedagógica teve como objetivos:

- Compreender o significado de igualdade de género;
- Trabalhar com as diferenças sem as transformar em desigualdades;
- Contribuir para a perceção de estereótipos de género;
- Desconstruir estereótipos de género;
- Promover atitudes e comportamentos igualitários e inclusivos;
- Fomentar a igualdade de género junto das crianças e famílias.

Articulação com as orientações curriculares

• **Área da Formação Pessoal e Social** – construção da identidade e da autoestima; conhecer e aceitar as suas características pessoais e a sua identidade social e cultural, situando-as em relação às de outros; reconhecer e valorizar laços de pertença social e cultural; ir adquirindo a capacidade de fazer escolhas, tomar decisões e assumir responsabilidades, tendo em conta o seu bem-estar e o dos outros; cooperar com outros no processo de aprendizagem; desenvolver o respeito pelo outro e pelas suas opiniões, numa atitude de partilha e de responsabilidade social; respeitar a diversidade e solidarizar-se com os outros; desenvolver uma atitude crítica e interventiva relativamente ao que se passa no mundo que a rodeia.

• **Área da Expressão e Comunicação** – compreender mensagens orais em situações diversas de comunicação; usar a linguagem oral em contexto, conseguindo comunicar de modo adequado à situação (produção e funcionalidade).

• **Educação Artística** – desenvolver capacidades expressivas e criativas através de experimentações e produções plásticas; reconhecer e mobilizar elementos da comunicação visual tanto na produção e apreciação das suas produções como em imagens que observa; apreciar diferentes manifestações de artes visuais a partir da observação de várias modalidades expressivas (pintura, desenho, escultura, fotografia, arquitetura vídeo, etc.), evidenciando a sua opinião e leitura crítica.

• **Jogo Dramático/Teatro** – Utilizar e recriar o espaço e os objetos, atribuindo-lhes significados múltiplos em atividades de jogo dramático, situações imaginárias e de recriação de experiências do quotidiano, individualmente e com outros.

Materiais

Os materiais utilizados foram o livro “Rosa Rebuçado” (“Candy Pink”, de Adela Turin); Guiões de *Educação, Género e Cidadania*⁴⁴ e materiais de expressão plástica.

⁴⁴ Disponíveis no sítio da Comissão para a Cidadania e Igualdade de Género: <https://www.cig.gov.pt/documentacao-de-referencia/doc/cidadania-e-igualdade-de-genero/guioes-de-educacao-genero-e-cidadania/>

O processo

Com esta atividade, além dos objetivos referidos anteriormente, pretendeu-se, de forma mais concreta, perceber quem desempenha determinado tipo de tarefas (homem/mulher; pai/mãe) e se estas estão associadas aos papéis de género tradicionais ou se os papéis de género estão em transformação.

Para a concretização da atividade, foi elaborado um cronograma e planificação semanal das tarefas de forma a permitir o trabalho independente em cada área curricular e a avaliação final em comum. Nesse sentido, numa primeira fase, foi pedido às crianças que desenhassem os quotidianos dos pais e das mães em diferentes dias da semana e diferentes fases do dia. Foram definidas a terça-feira (manhã/noite) e o sábado (manhã/almoço/tarde/noite), de modo a conhecer as rotinas durante a semana e ao fim de semana. Esta atividade tinha como objetivo conhecer a distribuição das tarefas na esfera doméstica e as dinâmicas sociais em contextos diferentes.

Nesse contínuo, numa segunda fase foi criado um painel com os desenhos de cada aluno/a, onde foi registada pelas educadoras a descrição que as crianças faziam dos seus desenhos. O painel com os desenhos expostos (Figura 8) permitiu analisar e conversar, individualmente e em grupo, sobre o que ali estava representado, bem como partilhar o que observavam em casa, refletindo e (re)lembrando os comportamentos e as tarefas assumidas pelo pai e pela mãe. Esta ligação com os desenhos foi constante, colocando um “pé” em casa e outro na escola.



Figura 8 – Rotinas diárias das crianças e suas famílias

À medida que iam desenhando, as crianças relatavam as rotinas da manhã e, quase todas se espelham no seguinte relato: “A minha mãe veste-se, bebe leite, veste-me e depois leva-me à escola. O meu pai veste-se e vai para o trabalho”. Por essa razão, num primeiro momento as crianças apreenderam esta distribuição das tarefas como “normal” e só através da partilha de algumas crianças, cujas famílias apresentavam dinâmicas diferentes, conseguiram compreender que os comportamentos e assunção das tarefas domésticas não é igual em todas as casas.

Numa terceira fase, foi realizada a leitura do livro “Rosa Rebuçado”. A escolha desta história está relacionada com o facto de esta possibilitar a desconstrução de estereótipos de género e construir ideias e práticas de igualdade e de liberdade, no sentido de mudar mentalidades e construir um mundo melhor:

“Isolada num jardim, Pascoalina é a única elefanta do grupo incapaz de conseguir que a sua pele seja da cor de rosa

rebuçado. Quando os seus progenitores desistem de lhe impor esse aspeto, descobrirá por fim o significado da liberdade e abrirá o caminho da igualdade para as suas companheiras.” (Excerto de Rosa Rebuçado)

A leitura foi dividida em três momentos: uma primeira leitura apoiada nas ilustrações do livro; posteriormente só a leitura; e, por último, a história foi (re)contada pelas crianças através das imagens. Além dos momentos de leitura com os grupos do pré-escolar, foi igualmente realizada uma leitura e discussão partilhada com as turmas do 1º ciclo.

Numa quarta fase, para a encenação do livro “Rosa Rebuçado”, foram desenvolvidas diversas atividades sempre com a participação, empenho e motivação das crianças.

Num primeiro momento, desenharam e pintaram os elefantes fêmea (Figura 9); de seguida recontaram a história ao grupo através dos desenhos realizados. Num momento posterior, foi realizada uma pesquisa online sobre os elefantes, as espécies e as suas origens.



Figura 9 – Desenhos dos elefantes fêmea

A construção do teatro, cenários e adereços foi desenvolvida pelas crianças e educadoras, participando ativamente na vertente artística e estética de todo o processo. Aquando da escolha das personagens foram criados espaços de partilha onde as crianças tiveram a possibilidade de demonstrar qual a personagem que gostariam de representar, tendo havido a necessidade de negociação, já que a personagem principal (a Pascoalina) era muito pretendida.

No dia 21 de junho de 2019 foi apresentada a dramatização do livro na festa de final de ano letivo, na qual participaram os/as encarregados/as de educação e toda a comunidade escolar. Aquele/as também tiveram a oportunidade de apreciar os desenhos elaborados pelas crianças.



Figura 10 – Apresentação da dramatização “Rosa Rebuçado”

Avaliação

Para a avaliação da experiência foram realizadas conversas informais com os alunos e registo vídeo e fotográfico. As conversas informais foram guiadas pelos objetivos definidos para a construção deste dispositivo de diferenciação pedagógica.

Resultados

Esta experiência possibilitou uma reflexão sobre comportamentos discriminatórios de género, com a conseqüente desconstrução de estereótipos. Tendo por base a história “Rosa Rebuçado” e todas as atividades daí decorrentes, a discussão permitiu a promoção de comportamentos igualitários e inclusivos.

No entanto, para atingirmos os objetivos de desconstrução de estereótipos de género e de promoção, junto das crianças e famílias, da igualdade de género, seria necessário dar continuidade às atividades, especialmente por se tratar de um grupo de crianças entre os 3 e os 5 anos que precisam de vivenciar estas dinâmicas. de modo a que passem a fazer parte do seu quotidiano e do das suas famílias. Para que essa promoção fosse efetiva junto das famílias, teríamos de ter em conta não só uma intervenção direta com as crianças, mas também atividades conjuntas para maior impacto desta intervenção, já que as famílias assistiram apenas à apresentação do produto final, seja através do teatro ou da exposição de desenhos.

Após a construção deste percurso, considera-se que estas experiências são fundamentais para conhecer melhor os contextos, de que forma estão organizados, quais são os princípios e os valores subjacentes aos mesmos. O desenvolvimento da educação inter/multicultural no agrupamento passa pela criação destes espaços de diálogo e de partilha, onde as crianças se sintam valorizadas na sua cultura de pertença, partilhando-a na relação com todos os outros.

Considera-se, ainda, que o desenvolvimento de um processo participado implica uma partilha de informação e um processo de reflexão entre os diferentes atores, cabendo aos/às docentes criar um clima de comunicação



em que crianças, outros/as profissionais e famílias sejam escutados e as suas opiniões e ideias consideradas e debatidas. De forma idêntica, a partilha, debate e reflexão conjuntas, entre a equipa de docentes do mesmo estabelecimento/ departamento curricular, sobre o desenvolvimento do trabalho pedagógico e dos instrumentos de planeamento e avaliação, nos quais se apoiou, constituiu um meio privilegiado de desenvolvimento profissional e de melhoria das práticas.

Dispositivo Pedagógico: Eu, Tu e os Outros

Contexto

Na construção do dispositivo pedagógico estiveram envolvidas as seguintes turmas (uma turma de 1º ano; uma turma de 2º ano; duas turmas de 3º ano e duas turmas de 4º ano), num total de 137 crianças, das quais 11 crianças eram ciganas. Participaram duas professoras titulares de turma, uma professora sem turma atribuída, a professora de inglês, as professoras das Atividades de Enriquecimento Curricular de Expressões Artísticas e Música e uma psicóloga do AE.

Objetivos

O desenvolvimento do dispositivo de diferenciação pedagógica teve como objetivos:

- Promover a integração e a união através das diferenças;
- Apresentar, identificar e celebrar diferentes etnias e culturas;
- Promover a reflexão sobre as origens e cultura ciganas;
- Promover a aproximação e envolvimento dos diferentes agentes educativos (família, Encarregados de Educação, Associação de pais);
- Melhorar o acolhimento aos/às alunos/as de origens socioculturais diferentes;
- Promover a interdisciplinaridade, articulando as áreas de conteúdo na exploração das atividades;
- Fomentar autonomia e interajuda entre os/as alunos/as;
- Potenciar a construção de uma escola integradora.

Articulação com os conteúdos curriculares

- **Estudo do Meio** – manifestar atitudes de respeito, de solidariedade, de cooperação, de responsabilidade, na relação com os que lhe são próximos; comunicar ideias e conhecimentos relativos a lugares, regiões e acontecimentos, utilizando linguagem icónica e verbal, constatando a sua diversidade; reconhecer as múltiplas pertenças de cada pessoa e diferentes grupos e comunidades; reconhecer influências de outros países e culturas em diversos aspetos do seu dia a dia (alimentação, vestuário, música, comunicação, etc.); reconhecer datas, factos e locais significativos para a história pessoal ou das pessoas que lhe são próximas, localizando-os em mapas ou plantas e numa linha de tempo.



- **Matemática** – reconhecer e relacionar entre si intervalos de tempo (dia, semana, mês e ano) e identificar a hora como unidade de medida de tempo; reconhecer e relacionar entre si o valor das moedas e notas da zona Euro, e usá-las em contextos diversos.

- **Português** – inferir o tema e resumir as ideias centrais de textos associados a diferentes finalidades (lúdicas, estéticas, informativas); selecionar informação relevante em função dos objetivos de escuta e registá-la por meio de técnicas diversas; recontar histórias e narrar situações vividas e imaginadas; representar diferentes papéis comunicativos em jogos de simulação e dramatizações; recriar pequenos textos em diferentes formas de expressão (verbal, gestual, corporal, musical, plástica); valorizar a diversidade cultural dos textos (ouvidos ou lidos).

- **Inglês** – compreender palavras e expressões muito simples, comunicadas de forma clara e pausada (números cardinais, cores e peças de vestuário); identificar sons e entoações diferentes na língua inglesa por comparação com a língua materna; acompanhar a sequência de histórias conhecidas, muito simples e curtas, com apoio visual/audiovisual; fazer exercícios de leitura (silenciosa/em voz alta) de palavras acompanhadas de imagens para assimilar combinações de sons mais frequentes; reconhecer elementos da sua própria cultura, tais como diferentes aspetos de si próprio; reconhecer características elementares da cultura anglo-saxónica.

- **Expressões Artísticas** – experimentar possibilidades expressivas dos materiais (carvão vegetal, pasta de modelar, barro, pastel seco, tinta cenográfica, pinceis e trinchas, rolos, papeis de formatos e características diversas, entre outros) e das diferentes técnicas, adequando o seu uso a diferentes contextos e situações; selecionar técnicas e materiais ajustando-os à intenção expressiva das suas representações; desenvolver projetos de trabalho multidisciplinares; apreciar os seus trabalhos e os dos seus colegas, mobilizando diferentes critérios de argumentação; pintar utilizando dois materiais diferentes (guache e cola, guache e tinta da China ...); pintar cenários, adereços, construções; fazer composições com fim comunicativo (usando a imagem, a palavra, a imagem e a palavra): recortando e colando elementos; cantar, a solo e em grupo, da sua autoria ou de outros, canções com características musicais e culturais diversificadas, demonstrando progressivamente qualidades técnicas e expressivas; realizar sequências de movimentos corporais em contextos musicais diferenciados; comunicar através do movimento corporal de acordo com propostas musicais diversificadas; apresentar publicamente atividades artísticas em que se articula a música com outras áreas do conhecimento; explorar as possibilidades motoras e expressivas do corpo em diferentes atividades (de movimento livre ou orientado, criação de personagens...); transformar objetos (adereços, formas animadas...), experimentando intencionalmente diferentes materiais e técnicas (recurso a partes articuladas; variação de cor, forma e volume...) para obter efeitos distintos; construir personagens, em situações distintas e com diferentes finalidades.

Materiais

Os materiais utilizados foram o conto cigano “O arco-íris”, adaptado por Augusto Pessôa; fichas de compreensão/consolidação; materiais de sala de aula; materiais de expressão plástica.

O processo

O processo teve três fases. Na primeira foi trabalhada a motivação para o tema e o levantamento e reflexão acerca dos conhecimentos prévios que o grupo tinha sobre o povo cigano. Com este objetivo, foi realizada a apresentação e discussão do vídeo “Sou Cigano – origem e cultura do povo cigano”. Após a visualização do vídeo, foi solicitado aos alunos/as ciganos/as que partilhassem com os/as colegas algumas das suas vivências e tradições.

Posteriormente, em Expressão Plástica, Português e Estudo do Meio, desenvolveu-se a atividade “Um olhar das crianças: ser Cigano é...”, na qual cada aluno/a foi convidado/a a elaborar um desenho alusivo ao tema (Figura 11).



Figura 11 – “Um olhar das crianças: ser Cigano é...”

Na aula de Inglês, partindo igualmente do vídeo “Sou Cigano – origem e cultura do povo cigano”, trabalhou-se o vocabulário relativo ao vestuário cigano na atividade “My gypsy woman”. As crianças desenharam e legendaram cada peça de vestuário, adquirindo vocabulário novo.


Na fase seguinte teve lugar o desenvolvimento e implementação de atividades interdisciplinares. Num primeiro momento, nas aulas de Português e de Inglês realizou-se a leitura e análise do conto “O arco-íris”, em versão adaptada ao nível de escolaridade. Em Português, esta atividade teve ainda como objetivos a exploração gramatical: sinónimos/antónimos (1º ano); adjetivos/verbos (2º ano); área vocabular/família de palavras. Também foram explorados vários provérbios relacionados com o conto, o que constituiu uma oportunidade para uma exploração mais aprofundada deste conteúdo. Todos os provérbios foram ilustrados. Na disciplina de Matemática foi explorado, em geometria e medida e em números e operações, o conteúdo dinheiro, partindo do pote de ouro escondido no arco-íris e do facto de muitas pessoas ciganas se dedicarem ao comércio (feirantes). Para tal realizou-se uma feirinha de compra e venda de objetos trazidos pelas crianças. Trabalhou-se igualmente a resolução de problemas baseada no conto e no cálculo mental.

Na disciplina de Expressão Plástica, foi elaborado um “mini arco-Íris”, recorrendo à técnica da impressão digital.

Na aula de Inglês, procedeu-se à tradução e adaptação do conto para a língua inglesa (Figura 12) e foi ensaiada a música “Somewhere over the rainbow”, que possibilitou a aprendizagem das cores e a associação entre cores e emoções.




THE RAINBOW LEGEND - A Gypsy Tale
(by Aquiana Daniels - adapted)



In the past the Gypsies were persecuted and massacred. They did not like wars. They liked playing the violin, dancing and singing songs. They loved their freedom, so the gypsies were nomads.

A beautiful gypsy woman is expecting a baby. She looks at a rainbow and says: "Please help me! Help the gypsies!" She is crying.

The colours of the rainbow start to shine intensely. She is very happy. The rainbow says: "Calm down woman! Your baby makes my colours shine and you and all future generations will have many gold coins. My present for you is the magic gold pot I have got."





The colour green represents hope and abundance; red is life, enthusiasm and vigor; yellow is wealth; blue, is serenity and intuition; orange is energy, and vitality; violet is motivation and pink is love, beauty and music."

This gypsy legend travelled around the world and is represented by their colorful clothes, by the magic of their dances, by their attraction to gold and the belief that there is a pot of gold at the rainbow.

THE END

Figura 12 – Conto adaptado para a língua inglesa

Num momento posterior, em Português, foi elaborado o guião (Figura 13) para a realização da peça de teatro sobre o conto, abordando-se assim, o género dramático (teatro).



RISE

LENDA DO ARCO-ÍRIS – Conto cigano

Os ciganos dançam e cantam (música).
Chegam os perseguidores e surge o conflito. Os ciganos são perseguidos. A cigana grávida também.
Todos se retiram. Fica a cigana, sentada no chão, desesperada, segurando na barriga. Chora copiosamente.

Carolina _NARRADORA

Em tempos remotos os ciganos foram perseguidos e massacrados em todo o mundo.
O seu desespero era grande, pois eles odiavam guerras, e em vez de armas preferiam transportar os seus violinos, dançar e cantar alegres canções. Era enorme o seu desejo de liberdade, por isso os ciganos eram nómadas.]

A cigana levanta-se, anda pelo palco com muita dificuldade. Vê o arco-íris e fica espantada!

Figura 13 – Excerto do guião para a peça de teatro

De seguida, foi desenvolvida pela psicóloga uma atividade de associação das cores do arco-íris a sentimentos/emoções, de acordo com o conto e a expressão pessoal (Figura 14). Realizou-se ainda o registo das emoções em fitas de tecido de várias cores.



Figura 14 – Ilustração do conto “O arco-íris”

Nas aulas de Português e de Expressão Plástica foram elaborados pelas crianças os convites para a peça de teatro a realizar no final do ano letivo, explorando mais um tipo de texto: o convite.

Na Atividade de Enriquecimento Curricular de Expressão Artística/Plástica realizou-se a construção do arco-íris com fitas de tecido coloridas.

De seguida, construiu-se um painel com o arco-íris elaborado com tintas, com a impressão das mãos de todas as crianças do centro escolar (Figura 15).



Figura 15 – Painel Arco-íris

Por fim, na terceira fase, foi realizada a apresentação e reflexão final sobre a experiência desenvolvida. Foi realizada uma exposição dos trabalhos realizados pelas crianças e a apresentação da peça de teatro: “O arco-íris” (Figura 16), na qual foram utilizados os adereços elaborados em Expressão Plástica e com a psicóloga. Esta apresentação teve a assistência de todas as crianças e professores/as do Centro Escolar e contou com a presença de um grande número de encarregados de educação. As Expressões Dramática e Musical estiveram em destaque.



Figura 16 - Apresentação da peça de teatro: "O arco-íris"

Avaliação

Para a avaliação da experiência foram realizadas conversas informais com as crianças e registo vídeo e fotográfico, tendo subjacente os objetivos delineados para o dispositivo. Foram ainda utilizadas grelhas de avaliação (Figura 17).

Auto avaliação do desempenho do meu grupo

	TRABALHO DO GRUPO: PESQUISA E APRESENTAÇÃO DE LENDAS				
	Elementos do Grupo:				
Fizemos as tarefas?					
Partilhamos ideias?					
Ajudei os meus colegas?					
Aceitei as ideias de todos?					
Sim, sempre. 😊 Às vezes 😐 Raramente ☹️					

Alexandra Geada – Trabalho cooperativo: um caminho para a autonomia do aluno (adaptado)

Figura 17 – Exemplo de grelha de autoavaliação de grupo



Resultados

Após o desenvolvimento desta atividade, uma primeira reflexão sobre o seu impacto permite constatar que esta forma de trabalhar o currículo levou à consciencialização de um novo conceito de escola e deu início a um processo de mudança de paradigma. De facto, *os alunos vivenciaram situações de aprendizagens significativas tornando-se protagonistas da ação*. Desenvolveu-se um clima de trabalho colaborativo, na conceção, planificação e execução do projeto que se traduziu numa efetiva articulação e forte comprometimento entre todos: crianças, professore/as e encarregado/as de educação. Esta atividade contribuiu para consolidar a articulação entre os/as diversos/as docentes e consequentemente enriquecimento da prática com estratégias de diferenciação pedagógica centradas no/a aluno/a.

Nesta reflexão, destacam-se os seguintes pontos fortes: crescente empenho dos alunos que se refletiu a partir de uma planificação inicial que foi reformulada ao longo do tempo da implementação; motivação para a aprendizagem da leitura e da escrita, além do desenvolvimento de várias literacias, nomeadamente sociais, culturais e comunicacionais; a ativa participação dos alunos, através da realização de trabalho de grupo para a elaboração de um guião para uma peça de teatro, nas várias pesquisas efetuadas e apresentadas em equipa, da argumentação, na aprendizagem de vários conceitos (votação, consenso e eleição...), da negociação com os alunos sobre escolhas (personagens, acessórios, guarda-roupa e adereços), competências essenciais para a formação de futuros cidadãos, ativos e responsáveis por uma sociedade democrática; reflexão entre os alunos, entre os diferentes docentes e destes com os alunos, consubstanciando-se na vontade futura de continuidade ao trabalho desenvolvido - construção de novos dispositivos de diferenciação pedagógica ao serviço da escola onde se desenvolva uma efetiva educação intercultural; criação de laços entre os alunos e as alunas, promovendo a sua valorização pessoal; divulgação da história e cultura ciganas como forma de aproximação e diálogo intercultural; reflexão sobre o desconhecimento da história do povo cigano pelas próprias crianças ciganas e não ciganas; motivação para a descoberta da sua história e cultura de forma a compreenderem e respeitarem os seus valores, a sua língua e as suas competências sociais e, consequentemente, sentirem-se mais integrados e valorizados nas suas diferenças; cooperação, partilha e reflexão entre todos os alunos, valorizando a diversidade e a criatividade e construção de um sentimento de pertença do/as aluno/as cigano/as, na escola e na comunidade; aproximação da comunidade cigana e promoção de ações que permitam a partilha de saberes, de conhecimentos e de valores de uma forma participada e de respeito mútuo; articulação entre os diversos professore/as e técnicos pautados pela interdisciplinaridade, promovendo a mudança de um paradigma no que respeita ao trabalho docente (de processo de "ensino-aprendizagem" para "aprendizagem-ensino") e o envolvimento e empenho dos encarregado/as de educação na confeção dos adereços, implicando mobilização por parte das famílias para ajudar nos trabalhos.

Através do trabalho colaborativo construíram-se dispositivos de diferenciação pedagógica consubstanciados no pressuposto de que é importante que o/a professor/a desenvolva determinadas capacidades facilitadoras, tais como a compreensão de sistemas culturais diferentes (capacidade de atravessar fronteiras e de alongar a racionalidade de cada um/a para compreender a racionalidade do outro), que seja capaz de interpretar símbolos culturais, de mediação intercultural (capacidade de construir dispositivos pedagógicos), e de

construir pontes ou estabelecer ligações através de culturas para facilitar o processo de aprendizagem-ensino (capacidade de praticar a “hermenêutica diatópica”⁴⁵) e que seja capaz de trabalhar simultaneamente com diferentes sistemas culturais (capacidade de ser culturalmente bilingue).

Dispositivo Pedagógico: Casas do Mundo

Contexto

Este dispositivo de diferenciação pedagógica foi construído com uma turma do 1ºano de uma escola do AE, constituída por 21 alunos/as, um dos quais de etnia cigana. Foram envolvidas todas as disciplinas e professores/as da turma, incluindo os/as professores/as das atividades de enriquecimento curricular.

Objetivos

O dispositivo de diferenciação pedagógica teve como objetivos:

- Fomentar e valorizar atitudes intervenientes, conscientes e responsáveis na melhoria das competências pessoais e sociais;
- Desenvolver capacidades de auto e heteroaprendizagem;
- Potenciar o espírito de iniciativa e a liberdade de expressão verbal e criativa dos/as alunos/as
- Contribuir para o conhecimento intercultural.

Articulação com os conteúdos curriculares

- **Estudo do Meio** – representar a sua casa; reconhecer diferentes tipos de casas; reconhecer os diferentes espaços da casa e respetivas funções; descrever e representar itinerários.
- **Português** – usar vocabulário adequado ao tema e à situação; articular corretamente palavras; escutar os outros e esperar pela sua vez para falar; responder adequadamente a perguntas; escrever palavras e frases, corretamente.
- **Matemática** – identificar, em objetos e desenhos, triângulos, retângulos, quadrados, circunferências e círculos em posições variadas e utilizar corretamente os termos «lado» e «vértice»; representar triângulos e, em grelha quadriculada, retângulos e quadrados; identificar cubos, paralelepípedos retângulos, cilindros e esferas.
- **Educação Artística** – explorar possibilidades técnicas de lápis de cor, lápis de grafite, carvão, lápis de cera, feltros, tintas, pincéis...utilizando um suporte em folhas de papel A3; construir brinquedos e adereços; experimentar a percussão corporal (batimentos, palmas...); experimentar as potencialidades sonoras de materiais e objetos.
- **Inglês** – utilizar vocabulário relativo às divisões da casa.

⁴⁵ SANTOS, B. S. (1997). “Por uma concepção multicultural dos direitos humanos. Revista Crítica de Ciências Sociais, nº 48, pp. 11-32.

Materiais

Os materiais utilizados foram placas de esferovite, materiais diversos de expressão plástica, papel, canetas e lápis, bem como materiais de desperdício para construção das maquetes e mobiliário.

O processo

Numa primeira fase, foi realizada a contextualização do tema junto das crianças, com uma apresentação *PowerPoint* sobre os diferentes tipos de casas em Portugal e no mundo, com o intuito de conhecerem a diversidade de casas existentes, a sua relação com a localidade a que pertencem e os fatores que contribuem para que sejam como são.

De seguida passou-se para o primeiro desafio: desenhar a sua casa de sonho (Figura 18). Nesta fase, cada criança desenhou e apresentou, oralmente, o seu trabalho à turma.



Figura 18 – Desenhos das casas de sonho

Esta apresentação foi gravada para que as crianças pudessem visualizar a sua prestação e tomarem consciência tanto dos pontos fortes como dos pontos críticos da sua narrativa oral.

Prosseguiu-se com a exploração das divisões da casa e suas funcionalidades, sendo as crianças chamadas a refletir sobre aspetos considerados essenciais de uma habitação.

Posteriormente, procedeu-se à auscultação das crianças sobre o trabalho a realizar e a uma programação conjunta das diferentes etapas desse trabalho. Ao longo desta etapa existiu um grande envolvimento por parte das crianças, dando opiniões sobre a realização do trabalho, refletindo sobre o que seria mais exequível realizar: a construção de uma maquete completa ou apenas uma divisão por cada grupo. Após momentos de discussão e partilha, e depois de avaliar os prós e contras de cada proposta, decidiu-se que cada grupo faria uma divisão da casa. O passo seguinte foi a formação dos grupos. Para tal, realizou-se um jogo em que se distribuiu a cada aluno/a um papel com o nome de um fruto e os grupos foram formados em função dos frutos atribuídos. Passou-se à planificação da construção da maquete e distribuição de tarefas por grupos. De seguida, construíram-se as divisões da casa, trabalho que envolveu a AEC de Expressões Artísticas e a disciplina de Inglês (Figura 19).



Figura 19 – Divisões da casa

A fase final foi a montagem da maquete de uma casa, com as diferentes divisões construídas pelos grupos (Figura 20).



Figura 20 – Maquete da Casa

Procedeu-se à gravação de um vídeo de apresentação do trabalho final pelos grupos, sendo a exposição do trabalho à comunidade realizada na Mostra Pedagógica que teve lugar na última semana de aulas. De forma a concluir este trabalho, e apesar de não fazer parte da planificação inicial, as crianças construíram um origami da casa (Figura 21), que serviu de motivação para a produção de um texto coletivo sobre a mesma.



Figura 21 – Origami da casa e texto produzido

Avaliação

Para a avaliação da experiência foram realizadas conversas informais com os alunos, registo vídeo e fotográfico e ainda uma ficha de avaliação da atividade (Figura 22).

	☺ Sim	☹ Não	☺ Alguma coisa
Aprendi os nomes das divisões da casa	20		
Aprendi os nomes dos sólidos, figuras, linhas	12		8
Aprendi a comunicar as minhas ideias	17		2
Aprendi a esperar pela minha vez para falar	20		
Aprendi a trabalhar em equipa	19		1
Aprendi a ouvir as opiniões dos colegas	19		1
Aprendi a partilhar ideias	15		5
Acheia a atividade interessante	17	1	2
Gostei dos materiais que usamos	18	1	1
Todos os elementos do grupo trabalharam	13	4	3
Estas atividades são mais interessantes	17	1	2

Figura 22 – Registo da avaliação da atividade

Resultados

Os objetivos a que se propunham atingir com a atividade foram conseguidos, pois as crianças estiveram sempre em situação de aprendizagem e de cooperação. Foi possível valorizar as experiências individuais de cada criança, transpondo-as para a construção da maquete. Um dos exemplos disto foi que o aluno de etnia cigana colaborou com o grupo na construção de uma divisão da casa; contudo quis construir uma outra casa

(Figura 23), que refletia melhor o seu mundo, pois não se identificava com a casa que estava a ser construída na maquete. Utilizando a mesma dinâmica de construção da maquete principal, construiu a sua casa em que tudo se encontrava numa única divisão, que retratava a sua vivência numa construção abarracada. Esta construção possibilitou um maior grau de consciencialização das restantes crianças para o facto de haver pessoas que vivem em condições habitacionais muito precárias.



Figura 23 – Maquete construída pela criança cigana

Esta atividade possibilitou aprendizagens mais significativas, permitindo uma melhor organização do conhecimento. Ao construírem a maquete as crianças aprenderam sem se aperceberem, manipularam sólidos geométricos, trabalharam o conceito de figuras planas e linhas e abordaram a noção de dinheiro. As crianças trabalharam em grupo, partilhando ideias e cooperando para que o resultado final fosse atingido.

Nota final

Todo o trabalho realizado com a implementação do projeto RISE, desenvolvido através do método de investigação-ação, permitiu um efetivo envolvimento de todos os atores educativos em reflexões e práticas tendentes à construção de uma relação de respeito, ao envolvimento dos pais e mães cigano/as nas atividades da escola, e de práticas pedagógicas que inverteram a equação “ensino-aprendizagem” para “aprendizagem-ensino”, onde as crianças foram as protagonistas da ação pedagógica, contribuindo para o desenvolvimento de uma escola inter/multicultural.

Constituiu-se num processo muito participado, com avanços não lineares, na medida em que foi atravessado por momentos de menor motivação por parte de alguns atores educativos; todavia, estes momentos foram sendo ultrapassados devido ao trabalho colaborativo interpares, ao diálogo com a equipa da Universidade do Minho e o envolvimento de elementos da direção do agrupamento no grupo de trabalho de monitorização das práticas.

A continuidade deste processo implica, no entanto, um *trabalho contínuo de desestruturação e de reestruturação mental* no sentido de acomodar novas práticas pedagógicas e relacionais entre todos os atores educativos; implica a *construção de uma cultura de escola democrática e humanista*, onde os atores educativos se percecionem como agentes efetivos de mudança com um determinado sentido: de humanização de discursos e práticas que configure uma nova realidade escolar tendente a uma integração emancipatória e a uma cidadania ativa, crítica, emancipatória e humanista. E este é um trabalho da responsabilidade de todos, sendo que a responsabilidade é tanto maior quanto maior é o poder de decisão sobre o quotidiano e a vida dos outros.

Com esta publicação pretende-se inspirar outras realidades educativas e contribuir para a construção de diálogos e práticas integradores das múltiplas diferenças que habitam a Escola. A sua concretização será possível em função das energias positivas mobilizadas para a efetiva modificação das práticas. E este é um trabalho possível com o envolvimento efetivo de todas e de todos.

