



Politécnico
de Viseu

Inovação pedagógica no 1.º Ciclo do Ensino Básico: processos de inclusão numa Escola da periferia de Viseu

Carolina Alexandra Andrade dos Santos

Inovação Pedagógica no 1.º Ciclo do Ensino Básico: processos de inclusão
numa Escola da periferia de Viseu

Carolina Alexandra Andrade dos Santos

junho de 2022

Inovação Pedagógica no 1.º Ciclo do Ensino Básico: processos de inclusão numa Escola da periferia de Viseu

Carolina Alexandra Andrade dos Santos

Relatório Final de Estágio

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

Trabalho efectuado sob a orientação de:

Professora Doutora Ana Paula Cardoso

Professor Doutor João Rocha

DECLARAÇÃO DE INTEGRIDADE CIENTÍFICA

Carolina Alexandra Andrade dos Santos, n.º 12385 do curso de Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico declara, sob compromisso de honra, que o Relatório Final de Estágio é inédito e foi especialmente escrito para este efeito.

Viseu, junho de 2022

A aluna, Carolina

Agradecimentos

Com o culminar deste ciclo de estudos, certamente, não posso deixar de prestar o meu agradecimento a pessoas que estiveram comigo ao longo desta longa caminhada e que contribuíram para que até aqui chegasse e, agora, pudesse ver concretizado um dos meus sonhos. Com isto, começo por agradecer àqueles que estão, incondicionalmente, comigo nas minhas lutas, conquistas, dando sempre o seu contributo, os meus pais, o meu irmão e a restante família. Aquele que era um sonho da minha mãe, há uns longos anos, o de poder um dia ser professora, é hoje, de outra forma, o realizar do seu desejo, tal como ela diz. Acredito que um dia possamos estar as duas a trabalhar juntas no nosso próprio negócio. Sim, porque esse é um outro sonho que tenho a firme certeza que, mais tarde, irei concretizar. Sou-vos eternamente grata.

Agradecer também à minha parceira, aquela que me acompanhou ao longo destes anos e que, não foi por acaso, que nos reencontrámos, após alguns anos sem contacto e, desde aí, fizemos esta caminhada juntas.

Gostaria agora de agradecer aos meus orientadores, à Doutora Ana Paula Cardoso e ao Doutor João Rocha por toda a disponibilidade e paciência para comigo ao longo deste percurso, mas também pelo incentivo, força e determinação com que encararam este projeto. Ambos desempenharam um papel fundamental, desde o primeiro dia, até agora, ao último e, certamente, que no futuro não esquecerei aquilo que com eles aprendi.

Por fim, mas não menos importante, gostaria de agradecer às Orientadoras Cooperantes com as quais tive o prazer e o privilégio de me cruzar nestes dois anos e àquelas que foram as “minhas” crianças durante um determinado período e que com elas muito aprendi e voltei a ser criança. Terão sempre um lugar no meu coração.

Deixo, aqui, a todos aqueles com quem tive oportunidade de me cruzar nesta caminhada, o meu sincero agradecimento!

Resumo

O Relatório Final de Estágio desenvolvido no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar do 1.º do Ensino Básico é um documento que integra uma primeira parte que remete para a reflexão crítica sobre as práticas desenvolvidas em contexto, no âmbito da Educação Pré-Escolar (EPE) e do 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.º CEB) e uma segunda parte, que inclui um estudo desenvolvido para compreender os processos de inclusão que foram implementados numa Escola do 1.º CEB da periferia de Viseu. Relativamente à primeira parte deste relatório, foi necessário recorrer a documentos orientadores, incluindo os *Padrões de Desempenho Docente*, bem como aos materiais desenvolvidos e utilizados durante os estágios. Na segunda parte deste relatório, realizámos um estudo de caso de cariz qualitativo, recorrendo à observação, à pesquisa documental, a entrevistas semiestruturadas a vários intervenientes educativos e aos testes sociométricos para percebermos os fatores que potenciam a inclusão de alunos numa escola maioritariamente frequentada por alunos de etnia cigana. Com os dados obtidos durante a investigação, foi possível tirar algumas conclusões, algumas das quais vão ao encontro das ideias e estudos dos autores apresentados. Dessa forma, conseguimos responder às questões-problema expostas neste estudo, bem como pudemos compreender e analisar as práticas na escola do 1.º CEB que é objeto de estudo. As conclusões deste estudo evidenciam o trabalho que tem sido desenvolvido no âmbito da inclusão de alunos ciganos, tendo como base um conjunto de pressupostos, linhas orientadoras e uma pedagogia inovadora e diferenciada que se enquadra no contexto em particular. A escola do 1.º CEB alvo de estudo apresenta, assim, uma metodologia inovadora e alternativa que visa a inclusão de alunos de várias etnias, promovendo a existência de diversidade cultural no espaço educativo. Uma metodologia que parte dos interesses e da experiência dos alunos para o desenvolvimento de outras competências e novos conhecimentos fundamentais para o desenvolvimento social, pessoal e cognitivo.

Palavras-chave: 1.º Ciclo do Ensino Básico; Comunidade Cigana; Educação Inclusiva; Relação Família-Escola; Interculturalidade/Multiculturalidade; Inovação Pedagógica.

Abstract

The Final Internship Report developed within the scope of the Master in Pre-School Education and Teaching of the 1st of Basic Education is a document which includes a part that refers to the critical reflection on the practices developed in the context of Pré-School Education (EPE) and 1st Cycle of Basic Education (1st CEB) and another part, which includes the study developed in order to understand the inclusion processes that have been implemented in a 1st CEB School in suburbs of Viseu and, in turn, if these have proved to be (in)effective. With regard to the first part of this report, there was a need to resort to guiding documents, including the Teacher Performance Standards. In the second part of this report, we carried out a qualitative investigation, more specifically, a case study, using semi-structured interviews with various stakeholders, sociometric tests and documental research in official documents. With the data obtained during the investigation, it was possible to draw certain conclusions, some of which are in line with the authors presented. In this way, we were able to answer the problem questions set out in this study, as well as understand and analyze the practices in the school of the 1st CEB that is the subject of study. The conclusions of this investigation highlight the work that has been carried out in the context of the inclusion of Gypsy students, based on a set of presupposed, guidelines and an innovative and differentiated pedagogy that fits the particular context. The school of the 1st CEB, which is the subject of study, thus presents an innovative and alternative methodology that aims to include students of students of various ethnicities, promoting the existence of cultural diversity in the educational space. A methodology that starts from the interests and experience of students for the development of other skills and new fundamental knowledge for social, personal, and cognitive development.

Keywords: 1st Cycle of Basic Education; Romany community; Inclusive education; Family-School Relationship; Interculturality/Multiculturality; Pedagogical Innovation.

Índice

Introdução geral	13
Parte I	15
Nota Introdutória	16
1. Contextualização dos estágios desenvolvidos.....	17
1.1. Prática de Ensino Supervisionada no 1.º Ciclo do Ensino Básico.....	18
1.2. Prática de Ensino Supervisionada na Educação Pré-Escolar.....	19
2. Apreciação crítica das competências desenvolvidas	21
2.1. Prática de Ensino Supervisionada no 1.º Ciclo do ensino Básico	21
2.2. Prática de Ensino Supervisionada na Educação Pré-Escolar	25
Síntese global das reflexões	32
Parte II	34
Introdução	35
1. Revisão da Literatura	36
1.1. A escola e a etnia cigana	36
1.1.1. Contextualização histórico e sociocultural da etnia cigana (origens e aspetos identitários da cultura cigana).....	36
1.1.2. Perspetivas sociais e estereótipos relativos aos ciganos.....	39
1.1.3. A importância da comunidade e da família na educação da criança cigana	40
1.1.4. Relação escola-família e sua relevância num contexto inclusivo	41
1.1.4.1. Posicionamento das famílias de etnia cigana face à escolaridade básica	43
1.1. O (in)sucesso escolar das crianças de etnia cigana	45
1.1.1. Escola do 1.º CEB face às crianças de etnia cigana.....	45
1.1.2. Insucesso, absentismo, retenções e abandono escolar.....	46
1.1.3. Obstáculos e fatores facilitadores do sucesso escolar.....	50
1.1.4. Respostas educativas da escola para promover o sucesso escolar	54
1.1.5. A importância de um currículo flexível e diferenciado	57
1.2. Educação inter e multicultural na Escola	58
1.2.1. A escola enquanto instituição social reprodutora das desigualdades	61

1.2.2. Socialização, discriminação e segregação nas escolas caracterizadas pela diversidade cultural	62
1.2.3. Atitudes promotoras do trabalho em contextos multiculturais	67
1.2.3.1. Atitudes dos ciganos face à escolarização e modelo escolar dominante vs. modelo integrador	67
1.2.4. Práticas educativas e dinâmicas culturais promotoras da educação intercultural	69
1.3. Processos de inclusão e de inovação.....	71
1.3.1. Enquadramento legal e políticas educativas.....	71
1.3.2. O papel da direção do agrupamento de escolas e do coordenador de estabelecimento de ensino.....	74
1.3.3. O papel dos docentes no 1.º Ciclo do Ensino Básico	76
1.3.4. O papel da associação de pais/encarregados de educação	78
1.3.5. O papel do mediador intercultural na mediação sociocultural e educativa	79
1.3.6. Mudança e inovação pedagógica nas escolas.....	80
1.4.6.1. A pedagogia do Movimento da Escola Moderna.....	82
2. Metodologia.....	86
2.1. Metodologia de Investigação	86
2.1.1. Problema e objetivos de investigação.....	86
2.1.2. Tipo de Investigação	87
2.1.3. Contextualização e caracterização dos participantes	88
2.1.3.1. Diretor do Agrupamento de Escolas	88
2.1.3.2. Mediadora Sociocultural	89
2.1.3.3. Representante da Associação de Pais	89
2.1.3.4. Pais/EE	90
2.1.3.5. Professoras	90
2.1.3.6. Alunos	91
2.1.4. Técnicas e instrumentos de pesquisa	92
2.1.5. Procedimento.....	93
2.1.6. Análise e tratamento dos dados	94
3. Apresentação dos dados.....	97
3.1. Dados relativos à pesquisa documental	97
3.2. Dados relativos às entrevistas.....	99
3.2.1. Entrevista ao Diretor do Agrupamento de Escolas	99
3.2.2. Entrevista à Mediadora Sociocultural	108
3.2.3. Entrevista à Representante da Associação de Pais	118
3.2.4. Entrevistas aos pais/EE.....	128

3.2.5. Entrevistas às Professoras do 1.º CEB.....	142
3.2.6. Entrevistas aos alunos do 1.º CEB	157
3.3. Dados relativos aos testes sociométricos	161
4. Discussão dos dados	175
Conclusão	183
Referências Bibliográficas	189
ANEXOS	201
Anexo 1- Plano de aula de uma aula assíncrona “Escola em Casa.....	202
Anexo 2- Planificação semanal em contexto de EPE (Ensino à distância)	203
Anexo 3- Fotografias da transformação do espaço para a realização de atividades..	204
Anexo 4- Relatório das sessões síncronas (Dias 1, 3 e 5 de março 2021)	205
Anexo 6- Registos fotográficos nas várias fases do trabalho de Projeto “Os bordalinhos de ██████████”	211
Anexo 7 - Exposição do trabalho de projeto “Os bordalinhos de ██████████”	213
Anexo 8 – Guião da entrevista aos alunos do 1.º CEB	214
Anexo 9 – Guião da entrevista aos pais/EE	217
Anexo 10 – Guião da entrevista ao/à Diretor/a do Agrupamento	222
Anexo 11 – Guião da entrevista ao/à Mediador/a Sociocultural.....	228
Anexo 12– Guião da entrevista ao/à Representante da Associação de Pais.....	232
Anexo 13 – Teste sociométrico	237
Teste sociométrico	237
Anexo 14 – Pedido de autorização ao/à Diretor/a do Agrupamento	239
Anexo 15 – Pedido de autorização aos Encarregados de Educação para a recolha de dados aos seus educandos.....	240
Anexo 16 – Aviso/informação para os Encarregados de Educação.....	241
Anexo 17– Matriz sociométrica da turma do 1.º e 4.º anos segundo o critério de preferência	242
.....	242
Anexo 18– Matriz sociométrica da turma do 1.º e 4.º anos segundo o critério de rejeição	243
Anexo 19– Matriz sociométrica da turma do 2.º e 3.º anos segundo o critério de preferência	244
Anexo 20– Matriz sociométrica da turma do 2.º e 3.º anos segundo o critério de rejeição	245

Índice de figuras

Figura 1- Sociograma da turma do 1.º e 4.º anos relativo à primeira questão “Indica três colegas da turma que escolherias/não escolherias para trabalhar contigo”	166
Figura 2- Sociograma da turma do 1.º e 4.º anos relativo à segunda questão “Indica três colegas da turma que escolherias/não escolherias para a tua festa de anos”	167
Figura 3- Sociograma da turma do 1.º e 4.º anos relativo à terceira questão “Indica três colegas da turma que escolherias/não escolherias para brincar contigo”	169
Figura 4- Sociograma da turma do 2.º e 3.º ano relativo à primeira questão “Indica três colegas da turma que escolherias/não escolherias para trabalhar contigo”	170
Figura 5- Sociograma da turma do 2.º e 3.º anos relativo à segunda questão “Indica três colegas da turma que escolherias/não escolherias para a tua festa de anos”	172
Figura 6- Sociograma da turma do 2.º e 3.º anos relativo à terceira questão “Indica três colegas da turma que escolherias/não escolherias para brincar contigo”	173

Índice de tabelas

Tabela 1- Distribuição dos alunos entrevistados por turma	92
Tabela 2- Codificação dos intervenientes	95
Tabela 3- Dimensões e categorias para a sistematização e análise dos dados relativos ao Diretor do Agrupamento	100
Tabela 4- Dimensões e categorias para a sistematização e análise dos dados relativos à Mediadora Sociocultural	109
Tabela 5- Dimensões e categorias para a sistematização e análise dos dados relativos à Associação de Pais	118
Tabela 6- Dimensão “Caracterização dos pais/EE sobre a educação”	128
Tabela 7- Dimensão “Perspetiva dos pais/EE acerca das vivências dos seus educandos na escola”	131
Tabela 8- Dimensão “Perspetiva dos pais/EE acerca da integração dos seus educandos na escola”	134
Tabela 9- Dimensão “Relação Família-Escola no 1.º CEB”	137
Tabela 10- Dimensão “Perceções dos pais/EE em relação ao racismo e à xenofobia”	138
Tabela 11- Dimensão “Contributos da EPE no 1.º CEB e crenças/expectativas em relação ao ensino”	140

Tabela 12- Dimensões e categorias para a sistematização e análise dos dados relativos às professoras do 1.º CEB	143
Tabela 13- Dimensão "Integração e experiência na Escola do 1.º CEB"	157
Tabela 14- Dimensão "Relação com os/as colegas e adultos na Escola do 1.º CEB".....	158
Tabela 15- Dimensão "Crenças e expectativas em relação à Escola do 1.º CEB".....	160
Tabela 16- Questões dos testes sociométricos	161
Tabela 17- Índice de Posição Sociométrica (IPS) da turma do 1.º e 4.º anos, segundo o critério de preferência	162
Tabela 18- Índice de Posição Sociométrica (IPS) da turma do 1.º e 4.º anos, segundo o critério de rejeição	163
Tabela 19- Índice de Posição Sociométrica (IPS) da turma do 2.º e 3.º anos, segundo o critério de preferência.....	164
Tabela 20- Índice de Posição Sociométrica (IPS) da turma do 2.º e 3.º anos, segundo o critério de rejeição	165

Índice de abreviaturas

1.º CEB- 1.º Ciclo do Ensino Básico

AEC- Atividades de Enriquecimento Curricular

EE- Encarregados de Educação

EPE- Educação Pré-Escolar

ESEV- Escola Superior de Educação de Viseu

MEM – Movimento da Escola Moderna

NSE- Necessidades de Saúde Especiais

OCEPE- Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

PEA- Projeto Educativo do Agrupamento

PES- Prática de Ensino Supervisionada

PPIP – Projeto Piloto de Inovação Pedagógica

RFE- Relatório Final de Estágio

RSI – Rendimento Social de Inserção

TIC- Tecnologias da Informação e Comunicação

UC- Unidades Curriculares

Introdução geral

Em todo o percurso “calcorreado” ao longo de toda a formação foi-nos possível desenvolver competências de índole diversa, assim como tomar consciência da importância da assunção permanente de uma postura crítico-reflexiva. Os saberes teóricos adquiridos e ampliados ao longo de todo o processo formativo foram postos em ação na prática em contexto de EPE e de 1.º CEB, potenciando a articulação entre a teoria e a prática, conexão esta que consideramos fulcral na nossa formação enquanto futuros profissionais da educação.

Neste sentido, construímos e apresentamos o presente documento, denominado de Relatório Final de Estágio (RFE), que representa o culminar do segundo ciclo de estudos, relativo ao Mestrado em Educação Pré-Escolar (EPE) e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.º CEB), que nos habilita para a docência em dois níveis de ensino, em EPE e no 1.º CEB. Como tal, este retrata o percurso percorrido ao longo dos dois anos do curso, nomeadamente, nas Unidades Curriculares (UC) de Prática de Ensino Supervisionada (PES).

Este documento encontra-se dividido em duas partes, uma primeira que se reporta à apresentação de uma reflexão crítica sobre as práticas em contexto de EPE e em contexto de 1.º CEB, práticas supervisionadas que decorreram ao longo de dois anos. Na primeira parte encontra-se a caracterização de cada contexto, quer em EPE, quer em 1.º CEB, mas também a caracterização de cada grupo de crianças/alunos, tendo como suporte as quatro dimensões patentes nos Padrões de Desempenho Docente (Despacho n.º 16034/2010, de 18 de outubro). A segunda parte do Relatório diz respeito à investigação efetuada, em contexto de 1.º CEB, procurando dar resposta às seguintes questões: “Que políticas educativas direcionadas para a inclusão em contexto de 1.º CEB estão a ser implementadas numa Escola da periferia de Viseu, maioritariamente frequentado por crianças de etnia cigana?; Que dispositivos pedagógicos estão a ser mobilizados para a inclusão dos alunos na referida Escola?; Quais os principais fatores que têm potenciado a inclusão de alunos do 1.º CEB numa Escola da periferia de Viseu?”. Procurando dar respostas às questões, anteriormente, apresentadas, num primeiro momento foi necessário realizar a revisão da literatura, recorrendo a tópicos adequados à problemática em estudo, estabelecendo uma sequência lógica dos mesmos.

Ainda relativamente à segunda parte deste relatório final, importa salientar que a mesma se encontra dividida em quatro secções. Na primeira secção, referente à

revisão da literatura desenvolvemos temáticas fundamentais para a prossecução do estudo, nomeadamente, sobre a escola e a etnia cigana, o (in)sucesso escolar das crianças ciganas, a educação inter e multicultural na escola, bem como sobre os processos de inclusão e inovação. A segunda secção diz respeito à metodologia adotada ao longo do estudo, estando também esta subdividida em várias subsecções. Na primeira subsecção apresentamos o problema da investigação e respetivos objetivos, na segunda subsecção é delimitado o tipo de investigação, que neste caso concreto se trata de um estudo de caso, enquadrado num paradigma qualitativo. Segundo Yin (2001), o estudo de caso trata-se de uma investigação que estuda um fenómeno dentro daquele que é o seu contexto visando a sua compreensão e interpretação.

Já na terceira subsecção apresentamos e fazemos uma breve caracterização dos intervenientes e também do contexto onde decorreu o estudo. A quarta subsecção compreende as técnicas e os instrumentos de recolha de dados aplicados ao longo do estudo e, por sua vez, na quinta subsecção explicitamos os procedimentos mobilizados no decorrer do estudo. Na última subsecção, são dadas a conhecer as técnicas de tratamento e análise de dados empregues.

A terceira secção deste relatório inclui a apresentação dos dados relativos à pesquisa documental, às entrevistas aos intervenientes e aos testes sociométricos aplicados aos alunos e, por sua vez, na quarta e última secção apresentamos a análise e a discussão dos dados recolhidos.

O RFE finaliza-se com uma conclusão geral, onde estão presentes as conclusões do estudo realizado, assim como, eventuais sugestões para futuras investigações.

Parte I

Reflexão crítica sobre as práticas em
contexto

Nota Introdutória

Concluído o segundo ciclo de estudos, foi importante refletir acerca de todo o percurso realizado nos quatros semestres do curso, ao longo das práticas desenvolvidas em contexto, mais concretamente, duas delas ocorridos em contexto de EPE e as outras duas em contexto do 1.º CEB. Efetivamente, foi ao longo destes semestres que tivemos a oportunidade de contactar de perto com a realidade escolar, transpondo, assim, a parte teórica do curso para a prática.

A reflexão é uma prática constante de um profissional da educação, com o intuito de ponderar acerca do trabalho desenvolvido, melhorar aspetos menos positivos e encontrar novas respostas. Nesse sentido, a PES em contexto de EPE e em contexto de 1.º CEB foram fulcrais para, agora, refletir sobre todo o processo e enriquecer com o conhecimento e a experiência adquiridos. Seguidamente, então, apresentamos uma reflexão crítica em torno das práticas, estando esta dividida em dois grandes tópicos, um referente à caracterização de cada contexto, tanto em EPE como em 1.º CEB, e outro alusivo à apreciação crítica das práticas supervisionadas. Neste último, expomos uma reflexão sobre o próprio desempenho na prática, em diferentes momentos, tendo como suporte as dimensões presentes nos padrões de desempenho docente. A dimensão vertente profissional, social e ética, a dimensão desenvolvimento do ensino e da aprendizagem, a dimensão participação na escola e relação com a comunidade educativa e, por último, a dimensão do desenvolvimento e formação profissional ao longo da vida são as quatro dimensões do padrões de desempenho docente que foram tomadas em consideração ao longo desta reflexão, apresentando duas perspetivas diferentes em ambos os contextos (EPE e 1.º CEB), o ensino presencial e o ensino a distância. O facto de estes dois anos terem sido tão atípicos e marcadamente desafiantes, consideramos relevante, acima de tudo, expor algumas das diferenças percebidas nos diferentes contextos.

No decorrer da presente reflexão é feita referência a momentos ocorridos em contexto de estágio, nomeadamente, planificações, relatórios semanais, registos fotográficos, projetos desenvolvidos, que se encontram em anexo, num CD.

1. Contextualização dos estágios desenvolvidos

O Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico deu-nos a oportunidade de contactar com a realidade escolar, mais concretamente com o 1.º CEB e a EPE. Tal foi possível devido a quatro UC, são elas, a Prática de Ensino Supervisionada I (PES I) e a Prática de Ensino Supervisionada II (PES II), duas delas durante o primeiro ano e as outras duas no segundo ano do curso. No entanto, tanto no primeiro como no segundo ano do curso, o país atravessava uma crise pandémica provocada pela Covid-19, situação essa que veio alterar a prática em contexto. Perante esta situação, é importante explicitar que, no primeiro ano do curso, a PES I ocorreu em contexto presencial; por sua vez, a PES II teve lugar em ensino a distância e microensino. No segundo ano do curso, também devido ao fecho das escolas, a Prática de Ensino Supervisionada em EPE aconteceu a distância, através da plataforma Teams, regressando no segundo semestre para contexto presencial.

Apesar de terem sido dois anos marcados pela incerteza e insegurança, foram dois anos de muita aprendizagem e enriquecimento pessoal e profissional. Foram dois anos em que foi possível estabelecer um contacto direto com os alunos, orientadoras cooperantes, turmas e documentos orientadores, nomeadamente, o Projeto Educativo da respetiva escola, o Plano Anual de Atividades, o Plano de Turma, as Aprendizagens Essenciais, os Programas e Metas Curriculares das diferentes áreas disciplinares do 1.º CEB e as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE).

As práticas supervisionadas, tanto no 1.º CEB, como na EPE foram desenvolvidas em grupo de dois elementos, sendo que houve momentos de intervenção em grupo e de intervenção individual. Além destes momentos, foram várias as tarefas solicitadas ao longo das práticas. Em contexto presencial, quer no 1.º CEB, quer na EPE, foram realizadas planificações, reflexões críticas semanais, reflexão crítica global, análise do plano de turma e um projeto de envolvimento da família. Já em contexto de ensino a distância e microensino, apenas algumas delas foram concretizadas, tais como: planificações, reflexão crítica de cada momento, um relatório crítico sobre o ensino presencial e o ensino à distância e microensino, bem como o presente relatório sobre a intervenção nas práticas em contexto.

Todas as tarefas citadas anteriormente contribuíram para a construção do conhecimento e o desenvolvimento de competências, que serão extremamente úteis no futuro enquanto profissional na área da docência.

Contextualizados, de forma geral, os estágios desenvolvidos, damos, de seguida, a conhecer o trabalho desenvolvido em contexto de 1.º CEB e de EPE.

1.1. Prática de Ensino Supervisionada no 1.º Ciclo do Ensino Básico

A PES I decorreu numa escola do 1.º CEB pertencente a um agrupamento de escolas de Viseu, contrariamente ao que aconteceu na PES II que, devido à situação de emergência nacional, foi realizada em contexto de ensino a distância e microensino. Contudo, ambas foram desenvolvidas com o intuito de planificar e promover aprendizagens para o mesmo nível de ensino e para a mesma turma.

No 1.º semestre, na PES I, foi-nos dada a oportunidade de trabalhar com uma turma do 2.º ano de escolaridade. Esta era constituída por vinte e dois alunos, treze raparigas e nove rapazes, com idades compreendidas entre os seis e os oito anos. A turma em questão era heterogénea, existindo um grupo de alunos mais autónomos e ativos e outro com mais dificuldades, necessitando de um apoio constante.

A escola em que estagiámos na PES I era constituída por dois níveis de ensino, EPE e 1.º CEB. Os alunos que a frequentavam encontravam-se separados, tendo apenas contacto na hora da chegada e saída da escola. Ambos os níveis de ensino usufruíam de diversas salas, no entanto, o 1.º CEB requeria um espaço maior, devido ao elevado número de alunos. A escola possuía também uma biblioteca, uma cantina e um espaço exterior comum à EPE e ao 1.º CEB.

Esta UC teve início no dia 18 de novembro de 2019 e terminou no dia 4 de fevereiro de 2020. A sua componente letiva tinha uma carga horária de nove horas semanais, decorrendo às segundas e terças-feiras, das 09h:00 às 12h00 e das 14h00 às 16h00. No entanto, é importante referir que, das 10h30 às 11h00, havia o intervalo da manhã.

No que diz respeito às dimensões da sala de aula onde decorreu a PES I, esta apresentava dimensões suficientes; no entanto, quando estavam presentes os supervisores da ESEV e os professores de apoio de certos alunos, o espaço tornava-se um pouco reduzido. Relativamente à organização da sala de aula, esta encontrava-se organizada por filas dispostas paralelamente ao quadro.

No 2.º semestre, a realidade foi totalmente oposta. Supostamente, a PES II iria desenvolver-se nos mesmos moldes da PES I, no entanto, tal não foi possível. Contudo, a mesma veio a desenvolver-se com uma outra dinâmica, à qual nós não estávamos habituadas e que nos desafiou.

Como já foi referido, a PES II era composta por quatro momentos, dois momentos assíncronos e dois momentos síncronos. Cada elemento do grupo teve de planificar, intervir e preparar materiais para uma aula de “Escola em Casa” (aula assíncrona) e para uma aula por videoconferência (aula síncrona). O primeiro momento de intervenção, designado de “Escola em Casa” ocorreu no dia 29 de maio e teve uma

duração de trinta minutos. O segundo momento, ou seja, a aula por videoconferência aconteceu no dia 8 de junho e teve uma duração de trinta minutos. Para esta última, foi necessário planificar, preparar os materiais para a dinamização da aula e, posteriormente, proceder à respetiva gravação. Tal como aconteceu na aula assíncrona, na aula por videoconferência também tivemos de planificar e preparar os materiais necessários para a mesma.

1.2. Prática de Ensino Supervisionada na Educação Pré-Escolar

A PES EPE I decorreu entre 16 de novembro de 2020 e dia 12 de março de 2021. Inicialmente, íamos dois dias por semana para o contexto, às segundas e terças-feiras; contudo, a partir de janeiro, passaram a ser três dias por semana, ou seja, segundas, terças e quartas-feiras. As primeiras três semanas foram apenas de observação em grupo, iniciando-se a partir do dia 14 de dezembro de 2020 as intervenções individuais. Aqui importa realçar que, devido à situação pandémica do país, provocada pela Covid-19, o calendário da PES I sofreu modificações, tendo sido interrompido no mês de fevereiro a forma presencial, iniciando-se mais tarde o ensino a distância, através da plataforma Teams. Neste formato de ensino a distância, reuníamos com as crianças e com a educadora dois a três dias por semana durante uma hora, sendo que, juntamente com a educadora cooperante e a minha colega de grupo, elaborávamos planificações e atividades para enviar às crianças ao longo da semana. Relativamente à PES EPE II, esta teve início no dia 13 de abril de 2021 e terminou no dia 11 de junho de 2021. Tal como aconteceu no primeiro semestre, a PES EPE II também se iniciou com uma semana de observação e só depois começaram as intervenções. Aqui importa salientar que, contrariamente, ao que acontecera no primeiro semestre, em que os elementos do grupo de estágio puderam ir juntos, no segundo semestre tal não foi possível, cada elemento do grupo ia sozinho na respetiva semana. O jardim de infância no qual realizámos a PES (PES EPE I e PES EPE II), localiza-se numa zona urbana periférica, próximo de um bairro socialmente problemático, habitado, maioritariamente, por indivíduos de etnia cigana. No ano letivo em questão, o jardim de infância era constituído por vinte e duas crianças, sendo doze do sexo feminino e dez do sexo masculino, com idades compreendidas entre os três e os seis anos.

O jardim de infância referido baseia a sua ação pedagógica no Movimento da Escola Moderna (MEM). Foi através de um protocolo entre a Associação de Pais, o respetivo Agrupamento de Escolas [REDACTED] e o Ministério da Educação que surgiu o Projeto Piloto de Inovação Pedagógica (PPIP) alicerçado no Movimento da Escola Moderna. Este projeto tem como objetivos principais, combater o isolamento dos

alunos de minoria étnica que residem no Bairro da localidade, promover a interculturalidade e a integração entre alunos/as de etnia cigana e alunos/as não ciganos/as.

Sendo o Movimento da Escola Moderna o modelo didático implementado no jardim de infância onde realizámos a prática é oportuno enunciar alguns dos princípios que este promove, são eles: a cooperação, a autonomia, a experiência e o conhecimento das crianças, o trabalho diferenciado, a valorização e interação com o meio envolvente, entre outros.

Uma das particularidades deste modelo é a organização do ambiente educativo. Niza (1998) a disposição da sala deve estar propícia, sobretudo, ao trabalho coletivo, tendo em seu redor diferentes áreas e no centro uma área central. Deste modo, é fundamental que no espaço envolvente as crianças possam usufruir dele na sua plenitude, ou seja, tenham à sua disposição um ambiente que lhes permita apropriar-se do conhecimento. Neste sentido, importa salientar que as áreas de interesse do contexto estavam dispostas de modo a promover o desenvolvimento de atividades em pequenos grupos, individualmente ou em grupo. No entanto, devido a uma requalificação na Escola do 1.º CEB, as instalações do jardim de infância foram alteradas, existindo, apenas, uma sala de atividades que funcionava no espaço destinado ao refeitório e, por sua vez, o refeitório situava-se no espaço interior junto à entrada. Tendo em conta esta situação temporária, o espaço do jardim de infância, mais concretamente, a sala de atividades era bastante reduzida, estando, por isso, algumas áreas de interesse agregadas. No entanto, apesar de reduzidas, as áreas eram visíveis, organizadas e os materiais e recursos encontram-se ao dispor das crianças.

O espaço educativo, mais concretamente, a sala de atividades continha dez áreas de interesse: faz-de-conta, ciências, biblioteca, escrita, matemática, pintura, desenho, plasticina, recorte e colagem e a fábrica. Em cada uma dessas áreas, as crianças tinham ao seu dispor materiais e outros recursos prontos a serem utilizados e explorados livremente, ou em atividades propostas pela educadora, criando as suas próprias brincadeiras, jogos, etc. Já o espaço exterior disponível, tendo em conta as obras na Escola do 1.º CEB, era reduzido. Ainda assim, as crianças podiam usufruir dos baloiços, escorregas, de uma “casinha” e algum espaço livre para circularem com triciclos.

Terminada a contextualização dos estágios desenvolvidos em contexto de 1.º CEB e EPE, explanamos, abaixo, a apreciação crítica das competências desenvolvidas.

2. Apreciação crítica das competências desenvolvidas

A apreciação crítica das competências desenvolvidas em contexto de estágio leva, primeiramente, a uma reflexão acerca da própria intervenção enquanto futura profissional de educação. A palavra “reflexão”, em contexto educativo, surge com diversos significados, sendo necessário redefini-lo, clarificar o seu sentido e o entendimento que fazemos dele. Através da reflexão é dada a possibilidade de voltar atrás, rever os factos e as práticas (Oliveira & Serrazina, 2002). Corroborando esta ideia, Perrenoud (2002) acrescenta que um/a educador/a ou professor/a que seja reflexivo não se baseia apenas no que aprendeu durante a sua formação e durante os seus primeiros anos enquanto profissional, mas sim revendo os seus objetivos, os seus comportamentos e os seus conhecimentos continuamente.

De acordo com Sá-Chaves (2005), a reflexão contínua de um/a docente ainda em formação constitui-se um alicerce fundamental no questionamento sobre a sua prática, mas também sobre as restantes dimensões pertencentes ao trabalho docente. Neste sentido, a mesma autora reforça a ideia de que um/a docente deve estar em constante reflexão, tendo como preocupação o aperfeiçoamento do seu desempenho e, conseqüentemente, garantir o desenvolvimento integral e harmonioso das crianças.

Deste modo, na apreciação crítica das competências desenvolvidas na PES I e na PES II, em contexto do 1.º CEB e em contexto de EPE, será tomado como documento referencial os Padrões de Desempenho Docente definidos pelo Ministério da Educação. O Despacho n.º 16034/2010 de 22 de outubro reitera a importância da profissão docente, assegurando que “a especificidade da profissão docente concretiza-se na função de ensinar, entendida como ação intencional, orientada para a promoção de aprendizagens, especializada e fundamentada em saberes específicos” (p. 52300). Neste sentido, esta função supõe a definição do perfil profissional do/a docente que assenta em quatro dimensões basilares: *i)* Profissional, social e ética; *ii)* Desenvolvimento do ensino e da aprendizagem; *iii)* Participação na escola e relação com a comunidade educativa; *iv)* Desenvolvimento e formação profissional ao longo da vida.

2.1. Prática de Ensino Supervisionada no 1.º Ciclo do ensino Básico

Cingindo-nos, agora, à PES I e à PES II, que como já foi referido, desenvolveram-se em diferentes moldes, devido à situação pandémica que o país atravessava, importa focar, sobretudo, naquelas que foram as diferenças mais significativas relativamente ao ensino presencial, ensino a distância e microensino.

Nas intervenções realizadas em contexto de 1.º CEB, quer em grupo quer individualmente, procurámos ir ao encontro do conhecimento adquirido no decorrer da nossa formação, refletindo sobre as práticas num todo, ou seja, desde a organização das ideias ou planificação até ao momento da intervenção. É de salientar que, tanto o trabalho em grupo como o individual, contribuíram para o desenvolvimento de competências essenciais, tendo como alicerces a informação e os *feedbacks* dados pelos professores supervisores da ESEV, pelas orientadoras cooperantes e demais intervenientes educativos.

As principais dificuldades sentidas ao longo da PES I centraram-se sobretudo na gestão do tempo e também nas estratégias metodológicas a adotar, sobretudo nas primeiras semanas de intervenção. No entanto, consideramos importante destacar que tentámos criar momentos e atividades motivadoras para os alunos, capazes de despertar a atenção e o envolvimento dos mesmos. As atividades motivadoras ao contrário daquilo que são as tarefas árduas e obrigatórias são encaradas pelas crianças como algo prazeroso, cabendo ao educador criar momentos lúdicos, em que as crianças possam desenvolver a criatividade, o desejo de aprender, a cooperação, etc (Mahomed, 2018).

Uma vez que a turma em questão era bastante heterogénea, existindo alunos com Necessidades de Saúde Especiais (NSE), ao abrigo do Decreto-Lei n.º 54/2018, de 06 de julho, houve uma preocupação constante em utilizar os recursos didáticos adequados e em adaptar as atividades e os recursos/materiais. Para melhor ilustrar o referido, apresenta-se um caso concreto vivenciado na PES I. Nesta turma havia uma aluna com cegueira legal (deficiência visual severa), devido a um glaucoma congénito. Por isso, as fichas e/ou textos dinamizados para as aulas eram previamente enviados para a professora de Educação Especial, a fim de esta os converter para *Braille*. A par disso, quando era necessário o uso dos manuais escolares, a docente de Educação Especial que prestava apoio à aluna, sabia sempre com antecedência quais as páginas dos manuais necessárias. No que diz respeito à construção de materiais, estes eram adaptados de acordo com as características da aluna, recorrendo a materiais palpáveis, com relevo e manipuláveis.

Sendo os recursos didáticos algo muito importante no processo de ensino-aprendizagem, é necessário recorrer a atividades dinâmicas, que desafiem as crianças, dando-lhes a oportunidade de explorar/descobrir (Oliveira, 2015). Desta forma, o professor deve ter em atenção o tipo de material a utilizar na sua prática letiva, nomeadamente a sua função e as suas características. Zabala (1998) afirma que a definição de material curricular é muito vasta, uma vez que inclui todos os materiais

usados pelo docente, como por exemplo: “propostas para elaboração de projetos educativos e curriculares da escola; propostas relativas ao ensino em determinadas áreas, ou em determinados níveis, ciclos ou etapas” (p. 168), materiais mobilizados para unidades didáticas e, ainda, avaliação dos materiais curriculares, etc.

Um outro aspeto relevante, ao longo das intervenções, quer em grupo, quer individualmente, prende-se com a ajuda que fomos dando aos alunos no esclarecimento de dúvidas e/ou dificuldades surgidas na resolução de exercícios em sala de aula. Este acompanhamento, efetuado por nós, revelou-se determinante, uma vez que nos coube ajudar o aluno a compreender, perceber e organizar o conhecimento. Além disso, para que o professor acompanhe e/ou auxilie o aluno numa eventual dificuldade ou dúvida, precisa de mobilizar outros meios ou formas concretas de os ajudar a pensar e a aprender (Almeida, 2002).

A relação mantida com as crianças ao longo da PES I foi, sem dúvida, um fator positivo. Essa relação entre a professora estagiária-aluno/os permitiu que os mesmos se sentissem à-vontade, partilhando diferentes momentos e/ou histórias pessoais. Além disso, o diálogo, no início da aula, como forma de motivação é um momento onde os alunos, sejam eles extrovertidos ou introvertidos, se libertam e falam de assuntos do seu quotidiano, de momentos especiais e/ou importantes para eles, etc. Por exemplo, um dos assuntos que os alunos gostavam de falar, relacionava-se com as atividades que frequentavam fora da escola, mais concretamente, a dança, a natação, o karaté e a música. Os alunos mostravam-se entusiasmados em partilhar alguma competição, medalha e/ou espetáculo/atuação que tiveram durante o fim de semana, ou até mesmo no decorrer da semana.

Ainda no âmbito desta prática de ensino supervisionada, é também fundamental destacar alguns dos projetos e atividades que envolveram a família. O projeto de envolvimento da família foi-nos proposto e dinamizado na última intervenção em grupo e teve lugar na Casa da Ribeira, em Viseu. Esta visita permitiu que os alunos conhecessem um pouco mais sobre as tradições da cidade, mas também do distrito de Viseu. Ao longo da visita, a partilha de experiências/vivências dos familiares (pais, avós, etc.) foi uma constante. Estes puderam lembrar e partilhar com as crianças e os restantes presentes (orientadora cooperante, professoras estagiárias, guia, etc.) algumas das tradições familiares e outras específicas de um determinado local.

É importante salientar que, na PES I, o grupo de estágio esteve envolvido com a turma do 2.º ano, na Festa de Natal, especialmente, na preparação e nos ensaios de uma música. Desta forma, o grupo esteve envolvido em atividades que visavam a

participação dos Encarregados de Educação e/ou familiares, mas também de outras entidades da comunidade escolar, tal como preconizado pelo Despacho n.º 16034/2010.

No que diz respeito à PES II, tendo esta decorrido em contexto de microensino e ensino a distância, surgiram algumas dúvidas quanto à planificação das duas aulas, uma delas gravada e outra por videoconferência. Ambas as aulas foram dinamizadas de acordo com a estratégia de ensino desenvolvida na UC de Didáticas Específicas do 1.º CEB II, cujo tema foi o dinheiro. Destacamos a importância que teve a articulação existente entre as duas UC.

Na aula de “Escola em Casa” (gravada) foram trabalhadas as seguintes áreas: a Educação Artística, o Português, as TIC e a Área de Oferta Complementar – Educação Financeira. Esta aula teve como principais objetivos, distinguir bens necessários e supérfluos, saber o que são necessidades e desejos, contactar com Recursos Educativos Digitais, nomeadamente, resolver tarefas utilizando esses recursos. Por sua vez, na aula por videoconferência, as áreas trabalhadas foram a Matemática, a Educação Artística e a Educação Financeira (Área de Oferta Complementar). Os principais objetivos envolvidos nesta aula foram os seguintes: compreender a noção de rendimento e enunciar fontes de rendimento, tomar decisões sabendo que o rendimento é limitado e elaborar um orçamento tendo em conta a situação de emergência que se viveu. Na elaboração do orçamento, os alunos tinham de ter em consideração o estado de emergência que o país vivia, elaborando uma lista de compras com bens necessários para uma semana de quarentena.

Quanto à dificuldade sentida ao nível da planificação (cf. Anexo 1), esta prendeu-se com o parâmetro da avaliação, uma vez que, na aula de “Escola em Casa” (aula gravada) não era possível observar o empenho e a participação dos alunos, bem como o seu desempenho na realização das tarefas propostas. Um outro entrave, relativamente à aula gravada, foi o facto de não existir nenhum tipo de resposta e/ou *feedback* do outro lado. Essa falta de resposta, por parte dos alunos, gerou algum constrangimento, uma vez que era necessário manter sempre um registo fluído, lógico e encadeado.

Apesar de todas as dificuldades sentidas ao nível da planificação e gravação da aula de “Escola em Casa”, conseguimos atingir os objetivos definidos para a mesma, proporcionando momentos dinâmicos e interativos, através do uso das TIC. De acordo com Gonçalves (2012), as TIC desempenham um papel importante, na medida em que permitem trabalhar competências específicas de diversas áreas. Neste sentido, cabe à escola assegurar um currículo que promova a aprendizagem efetiva dos alunos.

A aula por videoconferência, contrariamente ao que aconteceu na aula de “Escola em Casa”, onde não existiu interação real entre a professora estagiária-aluno/os, foi mais dinâmica e participativa. Tal aconteceu devido à participação de algumas colegas, que foram interagindo ao longo da nossa intervenção, interpretando o papel dos alunos. O facto de existir participação e resposta do outro lado do computador contribuiu para um maior encadeamento lógico da aula e, também, para que nos sentíssemos mais confortáveis e confiante no nosso papel de professoras.

De um modo geral e, tendo em conta as dimensões definidas no Despacho n.º 16034/2010, de 18 de outubro, consideramos que a vertente “Profissional, social e Ética” esteve presente em ambas as práticas de ensino supervisionadas, uma vez que, após cada intervenção foi feita uma reflexão, tanto individual como coletiva. Essa reflexão contava com a presença dos professores supervisores da ESEV, da orientadora cooperante e da colega de grupo.

A vertente que diz respeito ao “Desenvolvimento do Ensino e da Aprendizagem” foi tida em consideração ao longo das intervenções existentes, na medida em que houve uma constante preocupação na preparação e organização das aulas e, conseqüentemente, na implementação das mesmas.

Damos a conhecer, de seguida, o trabalho desenvolvido em contexto de EPE.

2.2. Prática de Ensino Supervisionada na Educação Pré-Escolar

Tendo sido um ano atípico em termos de estágio devido à pandemia que assolou o país e o mundo, a PES EPE I e a PES EPE II foram diferentes em determinados aspetos, uma vez que ocorreram em contexto presencial, mas também em contexto de ensino a distância. Neste sentido, consideramos pertinente, no presente relatório, falar sobre as diferenças existentes, fazendo alusão a indicadores que evidenciem essa diferença entre o ensino presencial e o ensino a distância.

No decorrer das práticas de ensino supervisionadas houve uma necessidade constante de investigar e, acima de tudo, mobilizar conhecimentos adquiridos durante o nosso percurso escolar, relacionando-os com a atualidade. Esta exigência advém dos interesses e motivações demonstrados pelas crianças relativamente a determinadas temáticas, surgindo, por isso, a necessidade de atualização dos conhecimentos. Para além disso, para a elaboração das planificações semanais foi, primeiramente, necessário um período de observação das crianças nas diversas atividades e/ou tarefas, bem como no recreio, a fim de conhecer melhor cada uma delas, as suas características, os seus interesses e as suas dificuldades.

Uma vez que o jardim de infância onde realizámos a prática de ensino supervisionada adota a pedagogia do MEM. O MEM é um modelo pedagógico que tem como principal intuito o desenvolvimento integral do indivíduo como cidadão. É com base nisso, que este modelo privilegia os interesses, as raízes e as necessidades das crianças, partindo d deles para a sua prática em contexto (Niza, 1998). Como tal, durante a PES EPE, as temáticas trabalhadas com as crianças surgiram dos interesses e motivações demonstradas pelas crianças durante a semana, mas também de propostas da educadora cooperante, tendo como ponto de partida assuntos/temas que as crianças tenham demonstrado vontade em explorar ou simplesmente dúvidas e/ou questões levantadas pelas crianças em momentos de grande grupo. Neste sentido, antes de planificar, houve a necessidade de efetuar uma pesquisa sobre o tema escolhido, a fim de possuir um maior conhecimento ou atualizar um conhecimento prévio relativo ao mesmo. Também foi de igual importância destacar o contributo que as UC, pertencentes ao curso, desempenharam ao longo deste percurso, na medida em que houve espaço para a partilha de ideias e discussão entre os diferentes grupos de estágio, com os docentes responsáveis de cada área, bem como para esclarecimento de eventuais dúvidas e orientações que, decididamente, contribuíram para o nosso próprio desempenho e qualidade das intervenções.

A promoção de um ambiente de trabalho seguro, estimulante e desafiador para as crianças, procurando o desenvolvimento integral de cada uma delas, foi tida em conta durante a prática, desde o momento da planificação até ao momento da intervenção, isto porque, tal como foi dito anteriormente, as planificações tinham sempre como ponto de partida os superiores interesses das crianças, envolvendo-as no seu processo de aprendizagem como sujeito ativo do seu desenvolvimento. Tal como defende Niza (1998), as crianças necessitam de ter voz ativa no seu processo educativo, sendo-lhes atribuída responsabilidades, tarefas que permita o desenvolvimento a nível pessoal e social. No entanto, para que haja um desenvolvimento integral da criança é necessário criar ambientes propícios, ou seja, ambientes estimulantes, desafiadores e, acima de tudo, que demonstrem segurança e conforto às crianças.

No decorrer da prática em EPE foi possível constatar a influência que o ambiente educativo tem no desenvolvimento da criança, surgindo a necessidade de adaptar o mesmo, tendo em conta o grupo de crianças, planeando, estruturando e gerindo as atividades, no sentido de promover o desenvolvimento integral da criança. Segundo a própria perspetiva e experiência relativamente aos dois contextos há diferenças a destacar que merecem a nossa atenção. No caso concreto da PES EPE I, tendo ocorrido maioritariamente em contexto de ensino a distância, foi desafiante, uma vez

que não existindo períodos de observação direta das crianças, tornou-se muito mais complexo o processo de planificação seguindo os interesses delas. No entanto, com esta experiência, os nossos conhecimentos foram também enriquecidos fruto de uma pesquisa bibliográfica em documentos de referência e normativos publicados para o momento que se estava a viver.

Continuando a estabelecer uma diferença entre a PES EPE I e a PES EPE II, importa referir que o próprio ambiente em que as crianças se encontravam foi alvo de atenção no processo de planificar, mas também na intervenção em si. Em contexto de ensino a distância, as planificações (cf. Anexo 2), além de terem sido pensadas em conjunto com o grupo de estágio, foram discutidas com a educadora cooperante. Deste modo, consideramos que as propostas enviadas para as crianças foram ao encontro daquilo que era esperado das crianças e daquilo que os seus pais/Encarregados de Educação (EE) sugeriram em reunião, ou seja, propostas que envolvessem tarefas do quotidiano da criança, bem como tarefas mais práticas, como por exemplo, colocar a mesa, fazer um bolo, regar as plantas, etc. Todavia, o ambiente de trabalho da criança, em ensino a distância, foi algo impossível de controlar, isto porque estando as crianças em ambiente familiar é difícil, senão impossível, o/a educador/a exigir um espaço de trabalho seguro e estimulante para a criança, exigindo à família uma reorganização do espaço que, por vezes, é algo complexo. Já no caso da PES EPE II, ou seja, em contexto presencial, foram vários os momentos em que tivemos a necessidade de “transformar” um espaço (cf. Anexo 3) para que as crianças se sentissem motivadas e seguras na atividade e/ou proposta, garantindo, desta forma, o bem-estar e a implicação das crianças nas atividades.

No que concerne às reflexões críticas sobre as práticas, as diferenças entre a PES EPE I e a PES EPE II não foram muito significativas, ou seja, apesar de se realizar em moldes diferentes, a reflexão foi sempre uma constante. A reflexão, na perspetiva de Alarcão (2001) contribui para que os professores e educadores pensem e repensem nas suas práticas como ponto de partida para a resolução de eventuais problemas no processo de ensino-aprendizagem. Deste modo, em contexto presencial, semanalmente, era feito um relatório semanal, onde apresentávamos o nosso ponto de vista, a reflexão tida acerca do trabalho desenvolvido nos dias de intervenção, nomeadamente, as atividades propostas às crianças, o desempenho e o envolvimento das crianças, as dificuldades, etc. Este relatório continha também uma reflexão acerca do próprio desempenho, bem como os desafios para as próximas intervenções. Por sua vez, em contexto de ensino a distância, os relatórios reflexivos (cf. Anexo 4) incidiam apenas sobre as sessões síncronas realizadas através do *Teams* e não sobre o trabalho

realizado previamente, ou seja, as propostas enviadas para as crianças diariamente. Além do relatório semanal, no final de cada semana de intervenção existia um momento de reflexão com a educadora cooperante, em que juntamente com ela, fazíamos um balanço da semana, destacando os pontos positivos e os negativos da presente semana e, conseqüentemente, eram dadas sugestões e propostas que serviam para futuras intervenções. Estes momentos reflexivos, apesar de todas as contrariedades, foram essenciais para o nosso desempenho, na medida em que nos apercebemos das próprias potencialidades e limitações, aprendendo a superá-las com momentos como estes, ou seja, de reflexão e discussão, mas também de procura de respostas, soluções.

Foram algumas as dificuldades sentidas ao longo das práticas de ensino supervisionadas, uma delas prende-se com a capacidade de afirmação pessoal, de assumir a própria presença e o nosso papel perante as crianças, para que estas olhassem para nós como educadoras delas. A insegurança e o receio de errar ou dizer algo que não estivesse correto, o controlo do grupo e também do tempo, a utilização de estratégias para captar a atenção do grupo nos diferentes momentos são aspetos que, na nossa perspetiva, ainda necessitam de ser trabalhados, mas que com a prática e com o desenvolvimento de uma maior confiança e segurança pessoal serão corrigidos.

As planificações, na nossa perspetiva, constituem a base do trabalho a desenvolver com as crianças, uma espécie de guia para o educador, onde estão descritas as atividades, os objetivos das mesmas e, ainda, os materiais e/ou recursos a mobilizar. Como tal, no momento de planificar, procurámos recorrer a materiais e recursos disponíveis e auxiliares fornecidos nas diferentes UC, nomeadamente, em Didáticas Específicas de Educação de Infância, bem como a documentos de referência para a EPE, como é o caso das OCEPE. Relativamente às planificações, é importante referir que, inicialmente, numa fase ainda de adaptação à pedagogia adotada no contexto de estágio, surgiram algumas dificuldades. Isto porque, segundo o modelo do MEM, as planificações semanais não existem, sendo as crianças responsáveis por aquilo que querem trabalhar e/ou desenvolver no dia-a-dia. No entanto, as dificuldades sentidas foram sendo esclarecidas com o apoio da educadora cooperante, dos professores supervisores da ESEV, mas também com leituras e o aprofundamento sobre o modelo em questão que nos ajudaram a clarificar as ideias e a esclarecer as dúvidas.

No contexto de ensino a distância, experienciado no âmbito da PES EPE I, as estratégias e metodologias utilizadas precisaram de ser adequadas ao contexto em que as crianças se encontravam, aos meios e recursos de cada criança. Neste sentido, numa primeira fase, foi importante perceber junto das famílias quais os recursos, o

tempo e o espaço que as crianças tinham ao seu dispor, adaptando as propostas de atividades ao contexto familiar. No entanto, nem sempre foi fácil corresponder às expectativas dos alunos relativamente a determinadas atividades e/ou jogos.

Destaco, agora, uma das estratégias desenvolvida num momento síncrono, que ficou aquém das nossas expectativas enquanto grupo de estágio. Numa das sessões síncronas, o grupo de estágio convidou as crianças a escutarem a leitura expressiva da história “O monstro das cores” com recurso a fantoches ao longo da história e com a participação das crianças na mesma. À medida que a história era contada, algumas crianças revelaram um comportamento de distração, perdendo a atenção naquilo que estava a ser dito e mostrado, isto porque as questões colocadas ao longo da história e que exigiam a participação das crianças fizeram com que algumas perdessem o fio condutor da mesma. Neste sentido, após uma breve reflexão entre o grupo e com a educadora cooperante, chegámos à conclusão de que estando as crianças num contexto diferente do habitual, a leitura da história não foi a correta, por outras palavras, a leitura deveria ter sido fluída e sem interrupções e, ainda, sem recurso a adereços, para que as crianças não perdessem o foco e o essencial da história.

Relativamente à avaliação é importante referir que na PES EPE I, inicialmente, estava planeado avaliar três crianças escolhidas pelo grupo de estágio, uma que demonstrasse facilidade na aprendizagem, outra criança mediana e uma criança que apresentasse dificuldades, mas tal não foi possível. No entanto, na PES EPE II esse processo de avaliação de três crianças foi realizado, sendo que para tal houve a necessidade de observar as crianças ao longo das semanas, percebendo as diferenças significativas entre o desenvolvimento de cada uma delas, tanto ao nível da área da Formação Pessoal e Social como nas áreas de Expressão e Comunicação e na área de Conhecimento do Mundo. Para essa avaliação foi-nos disponibilizado uma ficha de Sistema de Acompanhamento das Crianças para o preenchimento da mesma com as informações sobre cada criança.

Contudo, é importante observar que “a avaliação na Educação Pré-Escolar é reinvestida na ação educativa, sendo uma avaliação para a aprendizagem e não da aprendizagem” (p. 16). Deste modo, a avaliação é de carácter formativo, constituindo-se uma estratégia de formação das crianças, do/a educador/a e de outros intervenientes no processo educativo (Ministério da Educação, 2016).

Contrariamente ao que aconteceu na PES EPE I, em que os momentos de observação e de intervenção foram escassos, na PES EPE II foi possível observar e analisar o desenvolvimento da criança, semana após semana, quer em termos cognitivos, quer físicos e comportamentais. Em concordância com as OCEPE, a

observação permite que o/a educador/a conheça a criança nos diferentes momentos, seja no momento do brincar, numa atividade autodirigida, ou numa atividade sociopedagógica, permitindo que este/a planeie novas propostas e/ou atividades, que vão ao encontro dos interesses e das motivações das crianças (Ministério da Educação, 2016). Como foi referido em contexto de ensino a distância, essa avaliação mais pormenorizada foi impossível de realizar; contudo, ao longo das sessões síncronas foi possível observar o bem-estar e o envolvimento das crianças num contexto que era novo para elas, constatando algumas surpresas relativamente a certas crianças. Estas reagiram de diferentes maneiras a este contexto, ou seja, algumas demonstraram um maior à-vontade para conversar e expressar-se, enquanto que outras mostraram-se mais introvertidas e pouco envolvidas na reunião. No entanto, o bem-estar e o envolvimento das crianças, por vezes, eram influenciados pelo ambiente familiar, no sentido em que estavam presentes várias pessoas no mesmo sítio, a fazerem determinadas coisas, o que gerava agitação e distração na criança. Reiterando, novamente, a ideia de que neste contexto de ensino a distância, o ambiente familiar revelou-se um grande fator, uma vez que muitos dos pais se encontravam em teletrabalho, os irmãos também estavam em ensino a distância, sendo, por isso, notório o “tumulto” vivido em cada família.

Em contexto de EPE, a participação e o envolvimento dos pais e da comunidade educativa, devido aos motivos que já foram apontados, ficou aquém do desejável, sabendo que o envolvimento da família é fundamental. Apesar disso, tendo, na prática, contactado com diferentes realidades, ensino presencial e ensino a distância, achamos pertinente explicitar aquelas que, do nosso ponto de vista, foram as diferenças mais significativas. No contexto de ensino a distância, os pais e/ou encarregados de educação participaram com frequência nas sessões síncronas. Apesar de alguns se encontrarem em teletrabalho ou até mesmo em trabalho (presencial), tentaram estar presentes e, caso não fosse possível, estava outro familiar presente. Já no que diz respeito à PES EPE II, em contexto presencial, a participação dos pais e/ou encarregados de educação viu-se condicionada devido a não poderem entrar no espaço interior do jardim de infância. Ainda assim, no âmbito do projeto de envolvimento da família, assim como no trabalho de projeto desenvolvido em Didáticas Específicas de Educação de Infância, o grupo de estágio considerou relevante envolver os pais ainda que de uma forma diferente. Neste sentido, no projeto de envolvimento da família, em que foi oferecido às crianças dois peixes (cf. Anexo 5) para que pudessem ficar na sala de atividades, surgiu, mais tarde, por parte das crianças, uma preocupação. Esta tinha a ver com o facto de os peixes ficarem sozinhos e sem alimentação durante o fim de

semana, uma vez que o jardim estava encerrado. Por isso, as crianças decidiram que os peixes iriam para casa delas durante o fim de semana, sendo que cada um levava os peixes num fim de semana. Nesta lógica, os pais e/ou encarregados de educação foram convidados, juntamente com as crianças, a cuidar e a alimentar os peixes durante o fim de semana, ou seja, de sexta-feira a domingo.

Já no trabalho de projeto (cf. Anexo 6) desenvolvido pelas crianças acerca da utilização de lixo para a construção de obras de arte, a participação dos pais, apenas, foi possível na quarta fase, referente à avaliação e divulgação do projeto. Esta metodologia de trabalho, segundo Oliveira & Moura (2005) ocorrem em não-formais de aprendizagem. Normalmente, têm lugar em espaços que abrangem diversas atividades e momentos propícios à aquisição de saberes. Nessa fase, foi montada uma exposição no espaço exterior da escola (cf. Anexo 7), junto à porta da entrada, local onde os pais e/ou encarregados de educação deixam as crianças, com o trabalho de projeto desenvolvido ao longo de três semanas pelas crianças. Apesar das circunstâncias, a adesão dos pais e/ou encarregados de educação em ambos os projetos foi positiva, agradecendo a oportunidade de, apesar de não ser a forma ideal, poderem ver o trabalho desenvolvido pelas crianças.

Relativamente à segunda dimensão, importa destacar o empenho e dedicação do adulto, neste caso, o próprio empenho neste contexto que, apesar de não ser novo, em contexto de EPE era ainda novidade. Neste sentido, consideramos pertinente refletir também sobre o empenho em ambos os contextos, explicitando as diferenças sentidas em cada um deles. Consideramos que na PES EPE I, mais concretamente, no contexto de ensino a distância, percecionámos e algumas inseguranças relativamente às opções didáticas, bem como à própria forma de abordagem e estratégias a utilizar tendo em conta a situação. De facto, reconhecemos que o ensino presencial é muito mais enriquecedor em todos os aspetos e desperta em nós educadores/as outras sensações e motivações que o ensino a distância não o faz. Desde logo, o contacto físico com as crianças, o poder olhá-las cara a cara, escutá-las, observar as suas interações e brincadeiras é algo que privilegiamos e damos valor e que, em contexto de ensino a distância, torna-se complexo. Todavia, consideramos que a experiência que tivemos nas práticas de ensino supervisionadas foi rica, na medida em que pudemos contactar com uma outra realidade que não conhecíamos, aprofundar conhecimentos sobre ela, descobrir outras metodologias e outros recursos disponíveis e que se revelaram inovadores.

Após a apresentação do trabalho desenvolvido em contexto de 1.º CEB e de EPE, apresentamos, a seguir, uma síntese global das reflexões.

Síntese global das reflexões

Findada esta reflexão acerca das práticas de ensino supervisionadas desenvolvidas em contexto de 1.º CEB e EPE, importa referir que ambas se constituíram como um alicerce fundamental, possibilitando-nos colocar na prática o conhecimento obtido ao longo da nossa formação, bem como desenvolver na prática esses saberes.

Esta reflexão é essencial, ela constitui um momento crucial na formação permanente dos professores e educadores (Freire, 1996). Segundo este autor, a reflexão exige do/a docente flexibilidade e mudança, ou seja, mais que analisar e perceber se as atividades correram bem, que precisam de atuar sobre determinada atividade é necessário que este/a esteja recetivo à mudança. De nada vale o docente adotar uma posição reflexiva e analítica sobre a prática pedagógica se não estiver recetivo à mudança e à inovação pedagógica.

Esta reflexão, assim como outras realizadas ao longo da prática em contexto de 1.º CEB e em contexto de EPE contribuíram, significativamente, para o nosso aperfeiçoamento nas diversas vertentes, tanto como pessoas, como profissionais. Neste percurso destacamos a importância do diálogo e da discussão de ideias com os professores supervisores da ESEV e com as orientadoras cooperantes fundamentais nas diversas fases, desde as ideias à concretização, não esquecendo os conselhos dados acerca da postura e da forma de estar com as crianças, etc. Não esquecendo de que as crianças são sujeitos ativos no seu processo educativo, devendo, por isso, exprimir as suas ideias, experiências e interesses.

As práticas supervisionadas no 1.º CEB, assim como as práticas supervisionadas em EPE deram-nos a conhecer duas realidades distintas, desafiantes, mas igualmente enriquecedoras. O contexto presencial com o qual estávamos familiarizadas e o contexto de ensino a distância e microensino uma novidade até então. Aqui, importa destacar que, em contexto de ensino a distância, a prática supervisionada em EPE revelou-se bem mais enriquecedora, no sentido em que pudemos estar em contacto permanente com as crianças, propor e dinamizar atividades com as crianças através de diferentes plataformas, enquanto que em contexto de 1.º CEB o mesmo não aconteceu.

Perante isto, são dois os adjetivos que definem as práticas em contexto de 1.º CEB e em contexto de EPE, desafiadoras e enriquecedoras. Desafiadoras, porque estando nós a viver um ano atípico, esta foi a nossa primeira experiência num contexto novo, o contexto de ensino a distância e microensino. O contexto presencial com o qual já estava familiarizada e o contexto de ensino a distância que, apesar de me ser familiar em contexto de 1.º CEB, em contexto de EPE foi uma novidade. E enriquecedora, desde

logo, porque o jardim de infância onde realizei a prática em EPE regia-se segundo a pedagogia do MEM, modelo este que conhecia vagamente, não possuindo conhecimento suficiente sobre a sua aplicação, nem experiência no mesmo. Não obstante, desde o início que encarei este desafio com naturalidade e com entusiasmo, estando predisposta a conhecer e a aprender cada vez mais sobre este modelo e quem sabe, num futuro próximo, implementá-lo num jardim de infância onde venha a trabalhar.

Concluída a primeira parte do Relatório, apresentamos, a seguir, o trabalho de investigação que apelidamos de “Inovação pedagógica no 1.º Ciclo do Ensino Básico: processos de inclusão numa Escola da periferia de Viseu”.

Parte II

Trabalho de investigação

Inovação pedagógica no 1.º Ciclo do Ensino Básico:
processos de inclusão numa Escola da periferia de Viseu

Introdução

Durante o percurso escolar vimo-nos confrontadas com problemas de escolarização e de adaptação das crianças ciganas. Todavia, nem sequer nos apercebíamos onde estava o enfoque do mesmo. Desde a licenciatura em Educação Básica que tivemos a oportunidade de contactar, em contexto de estágio, com crianças de etnia cigana, o que nos levou, com o passar do tempo e com um maior conhecimento e informações acerca do grupo de alunos, a perceber que estes apresentavam taxas de absentismo, abandono e insucesso escolar muito elevados.

Já em contexto de 1.º CEB, foi-nos dada a possibilidade de contactar com crianças de etnia cigana; no entanto, foi, efetivamente, a prática em EPE que resultou num interesse por esta problemática. A prática em EPE, apesar de se ter desenvolvido em contextos adversos (ensino a distância e ensino presencial), permitiu ter um conhecimento mais aprofundado do trabalho que é desenvolvido numa Escola do 1.º CEB e num jardim de infância da periferia de Viseu, em particular, no sentido de integrar todas as crianças, sejam elas ciganas ou de outras etnias. No entanto, logo de seguida, surgiram três questões relacionadas com o trabalho desenvolvido naquela Escola do 1.º CEB, questões essas que servirão de mote para o presente estudo.

Antes de começar o estudo em si, sobre aquele contexto, foi importante a realização de uma pesquisa intensiva acerca das temáticas que esta problemática abarca, depois delinear os objetivos do estudo, bem como a metodologia a adotar. Quando falamos em metodologia, estão incluídos o tipo de investigação, os seus participantes e a respetiva caracterização, as técnicas e os instrumentos de recolha de dados, o procedimento e o tratamento e análise dos dados. De seguida, foi feita a apresentação e a análise dos dados e, por último, a discussão dos mesmos.

1. Revisão da Literatura

1.1. A escola e a etnia cigana

1.1.1. Contextualização histórico e sociocultural da etnia cigana (origens e aspetos identitários da cultura cigana)

Antes de falar da etnia cigana, nomeadamente da sua origem e dos aspetos que a identificam, é fundamental definir etnia. A palavra *etnia* advém da palavra *étnos*, que significa nação. De acordo com Santos et al. (2010), a etnia faz parte da identidade de um determinado indivíduo, e abrange aspetos, tais como, a língua, a religião, a nacionalidade, etc.

A etnia cigana constitui a minoria étnica mais antiga da Europa, apesar de ser também uma etnia com escassos, ou nenhuns registos escritos e arqueológicos. Daí, o povo cigano ser considerado um povo misterioso (Foletier, 1983). Uma outra perspetiva defendida por Alvarrão (2011), que vai ao encontro da anterior, refere que os ciganos apenas conhecem a sua história através da sua tradição oral, ou seja, por boca, pelo que informações e pesquisas acerca da sua origem levam-nos a “respostas divergentes e ambíguas” (p. 9). Este fenómeno dá origem à construção de ideias e opiniões erróneas sobre o povo cigano, algo que também advém da falta do contacto próximo com ele.

Os investigadores não são unânimes quanto à origem da etnia cigana. Relativamente a esta, sabe-se que estes surgiram pouco depois do ano 1000 dC, sendo que, no ano de 1500, já estariam espalhados pela Europa e, no ano de 1600, pode-se afirmar que estariam já dispersos pelo mundo. Para Faísca e Jesuíno (2006), na obra em que abordam as representações sociais da comunidade cigana na sociedade portuguesa, afirmam que o povo cigano chegou à Europa no séc. XIII.

Ainda no que diz respeito à origem e história desta etnia é possível afirmar que, aquando da chegada à Europa, o próprio povo cigano, despertou a curiosidade e o interesse da população local, que ansiava descobrir mais sobre este povo. Por outro lado, o povo cigano despertou nas populações autóctones nos locais onde se instalavam, um sentimento de repulsa, no sentido em que a população local via os seus hábitos e costumes como uma afronta à civilização (Castro, 2011).

De acordo com Foletier (1983) e Castro (2011), as primeiras informações e relatos sobre os ciganos surgiram de linguistas, historiadores e filósofos, ou seja, pessoas que se interessavam em estudar e aprofundar o conhecimento deste povo. No entanto, estes eram, frequentemente, confundidos com pessoas missionárias, aventureiras, mas também por pessoas dedicadas ao serviço da igreja e que, muitas das vezes, nunca tinham tido contacto com um cigano, nem sequer visto um. Também

a carência de documentos oficiais e concretos acerca da origem e da história da etnia cigana deram origem a divergências, no sentido em que os investigadores davam asas à sua imaginação e criatividade, tendo como suporte lendas e mitos criados acerca dos ciganos.

São vários os autores que apresentam diferentes teorias sobre a origem da etnia cigana, como é o caso de José B. D' Oliveira China, na obra "Os ciganos do Brasil", publicada em 1936 e de Moacir Antônio Locatelli, na obra "O ocaso de uma cultura", publicado em 1981. O primeiro autor, após conhecer investigações de autores que estudaram a etnia cigana, formulou duas hipóteses relativamente à origem da mesma. A primeira afirma que o povo cigano é proveniente do Egípto; por sua vez, a segunda defende que os ciganos são provenientes da Índia. Já Locatelli (n.d.), após um período de observação e de pesquisa bibliográfica, concluiu que a hipótese mais credível e aquela que tem mais fundamentação prende-se com a linguística. Ou seja, o *romaní*, idioma dos grupos ciganos, é um idioma pertencente à família das línguas indo-arianas, podendo ser esta a explicação para a origem indiana do povo cigano (Castro, 2011).

Também Faísca e Jesuíno (2006) apresentam uma teoria acerca da origem desta etnia. A mesma defende que, segundo a Bíblia, os descendentes de Caim, filho de Adão e Eva, eram músicos e metalúrgicos, atividades essas específicas dos ciganos da Era Medieval.

Arrais (2014) refere que,

para esta comunidade, apesar das transformações sofridas ao longo do tempo, numa tentativa de se inserir no meio em que reside, os valores transmitidos pela família são fundamentais para criar cada identidade e daí, que esta cultura se mantenha, respeitando as tradições impostas no passado. (p. 5)

A cultura cigana, tal como outras culturas, contém os seus próprios aspetos identitários que a tornam única, distinguindo-se, assim, das restantes. Para Morin (2001), a cultura define-se como um conjunto de tradições, costumes, crenças, valores, conhecimentos, regras, princípios, proibições, rituais, que vão de geração em geração, que se reproduzem em cada sujeito, que criam e revitalizam a complexidade da sociedade, levando-nos a afirmar que as culturas existentes no mundo, todas elas têm os mesmos alicerces. O mesmo autor reforça, ainda, que a cultura integra a herança social que o ser humano tem, nomeadamente dos seus antecedentes e que as diversas culturas valorizam a identidade de cada pessoa, quer individual, quer socialmente,

sendo por isso que, muitas vezes, as culturas são incompreensíveis umas para com as outras.

No caso concreto da cultura cigana, a sua língua própria (*romaní*), bem como a sua fisionomia diferencia-os da restante população. Para além disso, também os “valores específicos e práticas endogâmicas” (p. 216) são traços presentes na cultura cigana. A família é o principal meio de socialização da etnia cigana, ou seja, as relações familiares estão fortemente presentes nesta etnia. O respeito pelos mais velhos, “o cumprimento dos compromissos estabelecidos entre famílias” (p. 216), o respeito pelas crianças, assim como a crítica ao abandono dos filhos e ao divórcio dos cônjuges, o respeito pela morte e pelas pessoas que já partiram, “o rigor associado aos rituais funerários, a fidelidade conjugal” (p. 216) e, por último, a virgindade da mulher cigana, presente nos ritos do casamento tradicional cigano, são dimensões de extrema importância na cultura cigana. Relativamente ao último aspeto referido, é possível afirmar que este, além de muitos outros aspetos, sofreu uma forte influência judaico-cristã (Mendes, 1998).

Como foi já referido, as relações familiares são muito fortes no seio da cultura cigana, sendo, por isso, muito frequentes uniões endogâmicas entre familiares, ou seja, casamentos entre pessoas da mesma linhagem, também chamado de consanguinidade (Mendes, 1998). Ainda na perspetiva de Mendes (2000),

o casamento endogâmico afigura-se como um dos mecanismos que favorecem a reprodução social e cultural do grupo, na medida em que constitui um garante que o(a) jovem não contrairá casamento fora do grupo étnico cigano. Através de um processo de comparação social, os membros do grupo étnico cigano classificam os rituais subjacentes à boda cigana como distintos dos que regem em geral o casamento entre não ciganos. (p. 5)

O género e a idade, na cultura cigana, são eixos basilares, sobretudo, no que diz respeito à estrutura das relações familiares e de parentesco. Porém, estes dois eixos acabam por condicionar vários aspetos na vida de um/a cigano/a, como por exemplo: os direitos e os deveres, as regras de conduta e, ainda, os valores morais do grupo em questão. Por outras palavras, podemos dizer que mediante a faixa etária e o género são estipulados direitos e deveres, que concedem a cada indivíduo da etnia cigana uma certa posição de responsabilidade e poder dentro do grupo (Mendes, 2000).

Corroborando esta ideia, o “Guia para a Intervenção com a Comunidade Cigana nos Serviços de Saúde” faz referência à cultura cigana como sendo uma cultura ágrafa, transmitida de geração em geração e onde as mulheres assumem um papel primordial, na medida em que são transmissoras dos elementos inerentes à cultura cigana. A identidade cultural que a etnia cigana detém “cria um forte sentimento de orgulho e de autoestima comunitária sendo este um importante fator de proteção” (p. 17) (Fundación Secretariado Gitano, 2007).

1.1.2. Perspetivas sociais e estereótipos relativos aos ciganos

As representações sociais, de um modo geral, possibilitam a construção de uma linguagem que é comum, “a partilha de uma rede de significados não expressos e a possibilidade da apreensão de certos elementos que concedem coerência aos discursos e às práticas sociais” (Castro et al., 2001, p. 75).

Falando especificamente na etnia cigana, não é novidade que, na sociedade atual, os ciganos não são vistos com bons olhos, na medida em que a sociedade ainda contesta o seu modo de vida, as suas tradições e costumes, possuindo representações negativas acerca deles. Contudo, não se pode dizer que grande parte das pessoas tenham essa representação negativa sobre os ciganos, decerto existem pessoas que têm uma representação positiva e, inclusive, uma relação próxima com eles. Os ciganos são, constantemente, defrontados com o facto da sua identidade pessoal e social ser diferente daquilo que a restante sociedade considera como habitual, na medida em que os seus comportamentos são considerados “desviantes” (p. 259). Esse estigma associado à etnia cigana, neste caso concreto, tem tendência a aumentar o conflito entre esta etnia em específico e a sociedade maioritária digamos assim (Magano, 2012).

As representações e os preconceitos, hoje em dia, estão associados à forma como os pais/encarregados de educação educam os seus filhos, chamando-os à atenção para o respeito e valorização da unicidade de cada etnia, dialogando com eles sobre temáticas e assuntos da vida real, como por exemplo, a diversidade cultural (Castro et al., 2001). Num estudo realizado por Castro et al. (2001) acerca das representações sociais das pessoas, relativamente aos ciganos, os traços físicos, como a cor da pele, as formas de vestir, ou os modos de expressão singulares desta etnia foram identificados como aqueles elementos que saltam logo à vista nos outros. Porém, num outro momento, o comportamento “negativo” dos ciganos foi um aspeto desde logo apontado, levando os outros a fazer uma distinção entre eles e os ciganos. Os referidos acrescentam ainda que, “subjacente a este facto está a constatação de que a assimilação dos ciganos é ilusória” (p. 81), ou seja, apesar de existirem ciganos que não

apresentam traços distintivos da sua etnia, as suas atitudes e os seus gestos para com os outros associam-nos, logo, à comunidade cigana.

Segundo Carvalho (2015), as representações sociais e os estereótipos para com os ciganos estão na base da falta de reconhecimento que a sociedade majoritária tem sobre esta etnia. A etnia cigana, na sua generalidade, não é reconhecida como uma minoria étnica e muito menos como uma minoria nacional, “assumindo-se, então, os ciganos como cidadãos nacionais, sem direitos, garantias ou proteção de carácter especial” (p. 19). Em contexto escolar, as representações negativas, o preconceito e, ainda, as atitudes discriminatórias sobre os ciganos que perduram nas escolas, conduzem a diversos fenómenos como o insucesso, o absentismo e o abandono escolar por parte dos alunos desta etnia.

1.1.3. A importância da comunidade e da família na educação da criança cigana

No seio da comunidade cigana, a família constitui um elo de ligação muito forte entre eles, seja na comunidade em si, como na família mais direta (pai, mãe, irmãos). Como tal, a família assume um papel preponderante na educação da criança cigana, na medida em que é o primeiro ambiente vivido pela criança, bem como o primeiro contexto de socialização que a criança tem (Chinoy, 1993). De acordo com este autor, as necessidades humanas e sociais que a criança apresenta são resolvidas com a ajuda da família, sendo esta encarada como um recurso para o indivíduo e para a sociedade no geral.

Concordando com esta ideia, Pestana (2017) defende que a família deve assumir um papel preponderante no desenvolvimento integral da criança, partilhando com ela os valores, as crenças da sua cultura, transmitindo-lhe confiança e autonomia e proporcionando-lhe experiências enriquecedoras a vários níveis, ou seja, importantes para o desenvolvimento de potencialidades e capacidades da criança. Desta forma, podemos considerar a família como o elemento vital para o crescimento da criança, ajudando na construção do seu eu enquanto ser individual, mas também enquanto pessoa pertencente a uma sociedade. Tanto um como o outro são imprescindíveis para que a criança aprenda a viver em sociedade.

Na perspetiva de Piaget (1996), a família é uma condição que está presente no processo de humanização da criança, que vai enraizando a criança, através das relações que a criança estabelece com alguém do seu meio familiar e que permanecem durante a sua vida. Desta forma, o primeiro e mais importante lugar de socialização e de educação das crianças é a família. A função desta vai muito mais além de transmitir

a vida, mostrando o significado da mesma, os valores, os direitos e deveres para se viver em sociedade, ou seja, ferramentas essenciais para que as crianças percebam o quão importante é a nossa existência, mas, acima de tudo, que a saibam viver com dignidade e respeito. Assim, terão um papel positivo na sociedade em que estão inseridos e, conseqüentemente, contribuirão para um mundo melhor.

1.1.4. Relação escola-família e sua relevância num contexto inclusivo

Chamamos representações sociais a imagens mentais que as pessoas constroem ao longo do tempo que, por sua vez, são influenciadas pelos processos de socialização, pelas formas de comunicação social, mas também pelas relações que se estabelecem em diferentes contextos sociais. Sendo estas representações construídas pelas pessoas, estas estão suscetíveis à mudança, assumindo um “carácter dinâmico e não estático” (Marques, 2016, p. 29). As representações sociais que, por vezes, surgem associadas à cultura ou etnia de cada aluno surgem como um entrave a esta relação de proximidade e/ou colaboração entre a escola e a família, relação essa que apesar de ser fundamental é, em muitas situações, praticamente inexistente.

A relação entre a escola e a família, segundo Mischi (2011), cruza-se com a história da educação escolar e da educação familiar. Esta última, sendo ela a mais antiga e aquela que sempre existiu, ao longo do tempo, assumiu diferentes maneiras e particularidades mediante o tipo de sociedade e o seu momento histórico. Na época antes do aparecimento dos estabelecimentos educativos, a educação “era então essencialmente informal e que os mais novos aprendiam em boa parte por imitação, ou seja, por tentativa e erro, derivados da observação das práticas dos mais velhos” (Pedro, 2010, p. 443).

Após uma breve referência histórica sobre a relação família-escola ou escola-família, é importante clarificar que esta relação, ao longo do tempo, tem-se revelado um fator decisivo na compreensão da adaptação e do desenvolvimento das crianças em contexto escolar. O diálogo e a participação dos pais e/ou EE têm sido apontados como fatores positivos para esta ligação. Isto também se deve ao facto de a escola, nos dias de hoje, ser vista como uma “estrutura fundamental ao indivíduo, onde são aprofundadas todas as experiências de socialização, prolongando o processo educativo familiar, daí que a escola e a família devem procurar trabalhar em conjunto de forma a promover as melhores experiências educacionais possíveis (Bento et al., 2017, p. 96). Assentimos que “a escola não deveria viver sem a família, nem a família deveria viver sem a escola. Uma depende da outra, na tentativa de alcançar um maior objetivo,

qualquer um que seja, porque um melhor futuro para os alunos é, automaticamente, para toda a sociedade” (Picanço, 2012, p. 14).

Uma relação saudável entre a escola e a família e vice-versa é um tema que gera consenso entre os autores, no sentido em que a escola como estabelecimento educativo requer o envolvimento de intervenientes diretos, como é o caso da família, mas também de intervenientes indiretos que, em conjunto, fazem da escola um local privilegiado e promotor de experiências enriquecedoras, contacto e interação com outras pessoas e culturas (Silva, 2003). Todavia, esta relação não é tão linear assim, isto porque existem inúmeras representações sociais que fomentam o conflito e/ou as divergências entre ambos e, conseqüentemente, refletir-se-ão no (in)sucesso escolar do aluno.

Para Davies (1989), um dos problemas que, por vezes, as famílias, sobretudo as de classes desfavorecidas a nível económico e cultural consideram um entrave na relação com a escola prende-se com a falta de conhecimento necessário de meios para acompanhar os seus filhos e/ou educandos no seu processo educativo. O mesmo autor acrescenta ainda que essas famílias, em muitas situações, sentem dificuldade em ajudar os seus filhos e/ou educandos nos trabalhos de casa, ou seja, não é por falta de interesse, mas sim por não terem os conhecimentos necessários, referindo ainda que a escola deveria ser, nestes casos, um grande apoio, ajudando os seus filhos e/ou educandos.

Relativamente à relação entre as pessoas de etnia cigana e a escola, esta nem sempre é pacífica, isto porque grande parte dos ciganos vê a escola com um espaço onde a discriminação e o racismo prevalecem, um espaço que tem regras para cumprir e que, muitas vezes, são regras a que as crianças não estão habituadas no seio familiar ou até mesmo no seio da comunidade cigana. Dias et al. (2006) esclarecem que a escola é um dos principais locais de confronto entre diferentes culturas e valores, sejam eles minoritários ou majoritários. Isto porque a escola se sobrepõe à socialização que não é neutra e muito menos flexível, mas também devido às regras estabelecidas que os ciganos não conhecem ou não estão familiarizados. Tudo isso cria a ideia de que a escola é um lugar “inimigo”, um lugar onde a discriminação está presente para a etnia cigana. Corroborando esta ideia, Davies (1989) afirma que, para a maioria dos ciganos, o contexto escolar pertence apenas à sociedade majoritária digamos assim, constituindo-se para eles uma ameaça, que se contrapõe aos seus objetivos e projetos de vida. De acordo com Marques (2016), este é um fator que faz com que a etnia cigana insista em manter as crianças em casa no seio familiar ou na comunidade com o intuito de “acautelar a continuidade no processo privilegiado de educação e socialização

familiares” (p. 30), possibilitando a aquisição das regras estabelecidas dentro da família, mas também dentro da comunidade. Além disso, um dos grandes receios da família cigana é que a escola vá contra o que é transmitido no seio familiar e/ou na comunidade em si, nomeadamente, crenças, valores, costumes, ou seja, tudo o que para a etnia cigana é desconhecido ou não faz sentido. No entanto, esta forma de educar as crianças acarreta diversas repercussões a nível escolar, mais concretamente, no relacionamento entre a escola e a família, mas também na assiduidade, nas regras próprias da escola, etc.

Apesar do que foi referido anteriormente, Gonçalves (2012) e Marques (2016) defendem que, nos últimos anos, houve uma evolução no que concerne à opinião dos pais e/ou EE acerca da educação dos seus filhos e/ou educandos. As novas gerações pertencentes à etnia cigana encaram a escola como um espaço de aprendizagem, sobretudo nas disciplinas consideradas mais importantes como o Português e a Matemática, referindo que estas são fundamentais para o futuro das crianças. Para além disso, referem ainda que cabe aos professores transmitir esses conhecimentos e prepará-los para o mundo do trabalho. Neste sentido, podemos afirmar de que há um esforço de ambas, escola e família, para que a cultura e a linguagem da sociedade dominante não prevaleçam sobre outras culturas existentes, que dificultam a relação escola-família e, conseqüentemente, o envolvimento e a participação das famílias de classes desfavorecidas ou de outras culturas.

Torna-se cada vez mais urgente “criar uma ponte entre educação escolar e familiar, sendo necessário que as práticas pedagógicas no espaço escolar se apoiem na experiência, na vivência e no código linguístico que o aluno transporta consigo,” (Marques, 2016, p. 31), indo ao encontro do que as famílias ciganas esperam da escola e vice-versa. Aferimos que “quanto mais cedo houver o envolvimento dos pais no processo educativo dos seus filhos melhor será o resultado de todas as crianças” (Marques, 2016, p. 37). Por sua vez, na perspetiva do autor, os professores poderão também fazê-lo através de práticas inovadoras, como por exemplo, ações de formação, reuniões mensais, parcerias com instituições que estejam diretamente envolvidas com pessoas de etnia cigana, etc., fomentando, assim, esta relação escola-família.

1.1.4.1. Posicionamento das famílias de etnia cigana face à escolaridade básica

As pessoas de etnia cigana, sobretudo das gerações mais antigas, não encaram muito bem o facto dos seus filhos, netos, sobrinhos frequentarem a escola. Um dos motivos prende-se com o facto de haver uma separação, ou seja, durante o horário

letivo, as crianças encontram-se nos estabelecimentos educativos e não na comunidade cigana. Normalmente, quando uma pessoa da família sai, especialmente o homem da família, esta também vai, como por exemplo: nas feiras semanais, em trabalhos sazonais, nas idas ao hospital, etc. Esta ideia de manter os filhos por perto remete-nos para a vontade que a família tem em envolver os filhos em assuntos de adultos, desejando que estes desempenhem um papel de adulto no seu dia-a-dia (Casa-Nova, 2006). Na mesma linha de pensamento, Dias et al. (2006) referem que as famílias ciganas apresentam uma opinião favorável relativamente à escolaridade básica quando esta contribui para saberes práticos do quotidiano na comunidade cigana e que os prepare para a vida futura, tais como, ler, escrever, fazer contas, etc. Corroborando com esta ideia, Rey (1984, citado por Mischi, 2011) garante que,

o saber que é útil para o cigano é o que lhe permite situar-se na sua família, é um saber prático (...) um dos problemas de adaptação da etnia cigana à escola passa pelo facto de, nesta instituição, não ser o saber prático nem o saber identitário que são valorizados, pelo que a cultura da escola deverá privilegiar o saber de acção do quotidiano, não o de abstracção, um saber que prova o fazer e não o ouvir, do ver e acreditar e não do sistematizar e explicar factos. (p. 28)

De acordo com a perspetiva das famílias ciganas, a escola é uma componente não pertencente à etnia cigana em si, ou seja, não consideram a escola como um elemento essencial para o desenvolvimento pessoal e profissional dos filhos. Isto leva a que os ciganos não invistam na educação dos seus filhos, tentando ser eles próprios a dar-lhes uma educação mais tradicional e conservadora, característica da etnia cigana. No entanto, uma parte das famílias ciganas considera que a escola é fundamental para que os seus filhos tenham uma interação social adequada na sociedade em geral, reconhecendo, assim, que a escolaridade básica permite a aquisição de competências discursivas que auxiliarão no desenvolvimento de relações de sociabilidade entre diferentes culturas (Mischi, 2011).

O Rendimento Social de Inserção, também conhecido como RSI, é um dos fatores que veio alterar a opinião das famílias ciganas sobre a escola. O facto de as crianças e jovens ciganos frequentarem a escola traz benefícios para as famílias, sendo-lhes atribuído um subsídio que, caso não se verifique a frequência escolar, é-lhes retirado de imediato. Esta ideia funciona como um “jogo de troca”, no sentido em que as

famílias da etnia cigana com uma baixa escolaridade, com carências económicas e habitacionais veem-se, de certa forma, obrigadas a participar nestes acordos, garantindo a sobrevivência da sua família (Liégeois, 2001; Mischi, 2011).

Após a exposição de uma breve contextualização histórico e sociocultural da etnia cigana, passamos a apresentar o (in)sucesso escolar das crianças de etnia cigana.

1.1. O (in)sucesso escolar das crianças de etnia cigana

1.1.1. A Escola do 1.º CEB face às crianças de etnia cigana

A ideia pré-concebida que as famílias ciganas têm da escola gera nelas um sentimento de desconfiança, apreensão para com o contexto educativo. Este misto e sentimentos que tem início no seio das famílias ciganas, sobretudo nas gerações mais antigas, de certa forma passa de geração em geração, afetando as gerações mais novas.

A escola do 1.º CEB é considerada pelos ciganos como um espaço de “domesticação”, onde os alunos desta etnia são colocados de parte, desvalorizados e excluídos, sendo que alguns vão mais longe, referindo que a escola os maltrata. O uso do verbo maltratar, segundo alguns autores, é um exagero; todavia, não é nenhuma falácia ao dizer que “a escola estrutura a sua organização, desenvolve as suas atividades educativas e direciona as suas ofertas pedagógicas para as crianças pertencentes à cultura dominante” (Gabriel, 2007, p. 91). O facto da escola continuar a valorizar a cultura dominante em detrimento das restantes culturas, como acontece com a etnia cigana, contribui para a existência de barreiras, dificuldades nos alunos, pois estes não se identificam com os saberes e experiências que insistem em excluir as suas experiências e os seus conhecimentos (Gabriel, 2007). A Fundação do Secretariado General Gitano (2003, citada por Gabriel, 2007) e Alvarrão (2011) revela que as escolas, de um modo geral, não estão preparadas para acolher as crianças ciganas, isto porque são ainda detentoras de um modelo de funcionamento único que as coloca numa situação propícia ao insucesso e ao abandono escolar. Alvarrão (2011) sublinha ainda que a insistência em manter uma cultura unívoca, centrada apenas nos alunos da sociedade maioritária tem efeitos devastadores nos alunos de etnia cigana, que se veem incompreendidos dentro daquele é o seu contexto escolar. Essa incompreensão reflete-se no desenvolvimento de competências essenciais, no comportamento, no empenho e dedicação dos alunos, bem como na socialização e interação com adultos e colegas. Sabemos que, quando os alunos sentem que a comunidade educativa, em especial os professores, reconhecem e valorizam a diversidade cultural existente e tiram partido

dela para trabalhar dentro da sala de aula, praticando uma educação ativa e construtiva, veem-nos como uma figura de referência. Ou seja, o professor torna-se uma pessoa que, para além de os ensinar, partilha conhecimentos, experiências, sabe escutá-los e não só. Do lado contrário, os alunos também esperam o mesmo do professor, ou seja, uma pessoa que esteja disponível para escutá-los, lhes dê oportunidade para partilharem experiências de vida diferentes, etc.

1.1.2. Insucesso, absentismo, retenções e abandono escolar

A questão do insucesso, do absentismo e do abandono escolar em crianças de etnia cigana é bastante complexa e assume diferentes contornos. A compreensão deste problema, como podemos chamar, requer um maior conhecimento desta etnia, os processos de socialização e de educação familiar, as suas experiências e expectativas de vida e da forma como a escola aborda e trabalha a interculturalidade. A existência de preconceitos e de práticas que estimulem a discriminação parecem fomentar também a desigualdade de acesso à educação por parte das crianças de etnia cigana (Casa-Nova, 2006).

As crianças de etnia cigana, assim como as crianças de outras etnias ou culturas, que frequentam os estabelecimentos escolares possuem uma cultura única, que como outras culturas existentes devem ser integradas e valorizadas nos projetos educativos das escolas, sendo respeitadas as suas especificidades. É necessário que as escolas e toda a comunidade educativa respeite o mundo em que a criança cigana vive, em particular, a sua origem, as suas tradições, os seus costumes, ou seja, o que caracteriza a etnia cigana e o que a faz manter ao longo dos anos (Liégeois, 2001).

Na perspetiva da etnia cigana, faz sentido que as crianças frequentem a escola, porém, que o seu percurso educativo se faça “numa perspetiva minimalista” (Aires, 2001, p. 38), preparando-as para o mundo do trabalho. Por outras palavras, pode-se afirmar que a comunidade cigana privilegia os conhecimentos práticos, como por exemplo, saber ler, escrever, contar, ou seja, saberes que para esta comunidade são essenciais. As aprendizagens concretizadas formal e informalmente, no quotidiano e em situações concretas, priorizam as qualidades e os valores que preservam e mantêm a identidade da etnia cigana. Neste sentido, os ciganos consideram que os estabelecimentos educativos não podem mostrar indiferença pela origem, cultura e tradições que a criança já possui, mas sim transpor isso para a sala de aula, de forma que a educação da criança faça sentido para ela (Aires, 2004; Mendes, 1998). Em concordância com os autores citados, Alvarrão (2011) defende que,

o currículo não pode alhear-se das diversas identidades socioculturais que contracenam, por vezes, de forma conflituosa no cenário escolar. Efectivamente, a existência de um currículo fechado e único, concebido para o aluno mediano, tende para a assimilação das diversas mundividências da cultura dominante e aumenta a desadaptação e o absentismo escolar. (p. 28)

A partir da década de 1990, o insucesso, o absentismo e o abandono escolar têm sido uma constante nesta etnia, tendo sido designados por muitos investigadores como um problema sociológico. É importante referir que esta situação não se verifica apenas em Portugal, mas também noutros países da Europa, como França, Espanha, Holanda, Alemanha, Áustria, Bélgica, Suécia, Roménia, Bulgária e Grécia, onde as taxas de insucesso, absentismo e abandono escolar são igualmente elevadas (Casa-Nova, 2002). A população cigana residente em Portugal apresenta níveis de escolaridade muito baixos, sendo considerados os mais baixos comparativamente a outras etnias ou grupos; no entanto, tem-se assistido, nos últimos tempos, a um aumento na frequência da escola de crianças ciganas, mas ainda assim não é o suficiente. Além disso, as crianças ciganas, em Portugal, são as que apresentam uma taxa de insucesso mais elevada dentro da escolaridade obrigatória, sendo ultrapassadas apenas pelas crianças cabo-verdianas que apresentam as maiores taxas de insucesso. Isto encontra-se relacionado com a diferença na educação familiar, mas também com os processos de socialização sejam eles dentro da comunidade cigana como fora dela, na maneira como se integram os jovens no mundo do trabalho e, acima de tudo, estão relacionadas com o conhecimento, o entendimento das formas e dos processos escolares e, por último, com as diversidades culturais (Casa-Nova, 2002). Perante tal situação, é possível constatar que é de extrema importância conhecer a etnia cigana na sua especificidade, tentando compreender o que está na origem do insucesso, do absentismo e do abandono escolar. Para a mesma autora, o conhecimento e o entendimento de todo o processo escolar é um aspeto fulcral para dar resposta a dúvidas ou questões que estão na origem do insucesso, do absentismo e do abandono escolar da etnia cigana (Casa-Nova, 2006).

Relativamente ao absentismo na etnia cigana, esta é uma situação também ela recorrente e que tem gerado algumas dúvidas sobre as razões que têm levado a um aumento do mesmo. Vieira (2008) refere que,

conscientes do vasto leque de hipóteses, como a mudança de residência, o desinteresse da família ao processo de formação escolar, à falta de regras sociais, entre outros, focalizamo-nos no que consideramos ser a possibilidade de tentativa de sobrevivência dos ciganos, alheados do funcionamento normal da sociedade dominante, utilizando estratégias próprias, de defesa e de adaptação, algumas inatas, como são os aspectos culturais tentando livrar-se do poder da assimilação social ou da aculturação. (p. 38)

A falta de interesse pela escola, a falta de assiduidade, muitas vezes também a ausência de conhecimento sobre o funcionamento da escola e do trabalho que nela é desenvolvido, aliados aos processos de socialização ainda muito vinculados no seio familiar e a diferença entre géneros que, conseqüentemente, terão repercussões nos indicadores, anteriormente, referidos, o insucesso, o absentismo e o abandono escolar, de certa forma permitem conhecer a realidade sobre a frequência ou a falta dela nas crianças ciganas (Casa-Nova, 2002).

O Alto Comissariado para a Imigração e Minorias Étnicas (1999, citado por Vieira, 2008), num dos seus relatórios, refere que a comunidade cigana tem procurado persistir àquilo que a sociedade dominante estabelece, como por exemplo, a discriminação social, baseada na intolerância ofensiva e na expulsão, bem como na diferença social. Nesse âmbito, tem procurado organizar-se de forma a conviver num meio opressivo, onde a política de integração dos alunos funciona como uma negociação. Ou seja, caso se constate que o aluno frequenta a escola, é-lhe dado apoio social através de um subsídio, caso tal não se verifique, esse apoio é-lhes retirado, funcionando como um “jogo de troca” (p. 39).

Montenegro (1999, citado por Vieira, 2008) garante que o rendimento mínimo ou rendimento social de inserção tem sido determinante, isto porque contribuiu para que a motivação extrínseca se transforme em “motivação intrínseca (...) transformar a obrigatoriedade em ir à escola num prazer de lá estar” (p. 38). Por detrás disso está também presente uma outra mais-valia que faz com que a etnia cigana, em particular as crianças, se sintam integradas e não rejeitadas pela comunidade escolar e, acima de tudo, dissemina a diferença e a discriminação existente. Isto porque, a sociedade maioritária afirma que a etnia cigana vive à mercê da sociedade e do estado, enquanto a sociedade maioritária está constantemente a pagar taxas e impostos. Porém, quando se fala no absentismo das crianças ciganas não se pode atribuir a responsabilidade

apenas às famílias, por vezes, os docentes, a escola e seus responsáveis fazem-no para descartar a sua responsabilidade e, conseqüentemente, desculpam o insucesso da escola.

O abandono escolar tem sido e continua a ser preocupante. Perotti (1997), no seu livro intitulado de “Apologia do Intercultural”, apresenta dados preocupantes sobre este indicador: metade dos ciganos que abandona a escola tem menos de dezasseis anos, 50% das crianças ciganas não se encontram escolarizadas e, por último, mais de 65% dos ciganos são analfabetos. O abandono escolar assenta num “processo de alienação/ desvinculação a longo-prazo” (p. 134), que se pode manifestar desde a EPE. Em termos conceptuais, “a alieação pode ser caracterizada por isolamento social, falta de energia ou impotência percebida pelo aluno (*powerlessness*) e ausência de normas (*normlessness*)” (p. 134). A nível mais compreensivo, os alunos encontram-se numa situação de alienação, desacreditam na escola e consideram as aprendizagens escolares inúteis e sem qualquer valor, não se revendo nela, mais concretamente, nos seus objetivos e valores (Hascher & Hagenauer, 2010, citados por Miguel et al., 2012). Tal como já foi dito, a situação é dramática, pelo que se torna necessária uma reformulação nos programas escolares e nas respetivas práticas pedagógicas para que estes dados sejam contrariados. Em concordância com Perotti (1997), a Fundação Secretariado General Gitano (2003, citado por Gabriel, 2007) dá a conhecer a razão destes problemas,

por um lado, por factores de ordem organizacional e pedagógica da escola face aos alunos de etnia cigana e, por outro lado, por factores de ordem cultural, económicos e sociais associados aos próprios ciganos. No que diz respeito à escola são apontados como principais causas do insucesso e abandono escolar dos alunos ciganos: “a estrutura rígida, horários fixos, valorização da cultura dominante e professores que possuem baixas ou nenhuma formação académica para as questões da multiculturalidade. (p. 99)

Este grande problema do insucesso, do absentismo e do abandono escolar é um processo contínuo e longo e tem por detrás inúmeros obstáculos e/ou fatores, que influenciam o sucesso dos alunos ciganos, desde fatores pessoais, familiares, comportamentais, etc., a serem abordados no tópico seguinte. Todavia, atualmente, é evidente alguma evolução relativamente à educação das gerações mais novas (crianças

e jovens), no sentido em que estas apresentam níveis de escolaridade e de sucesso maiores que as gerações anteriores como pais, tios, irmãos, etc. O insucesso, o absentismo e o abandono escolar, muito presentes desde o 1.º Ciclo de escolaridade, hoje, estão mais presentes a partir do 2.º Ciclo, onde são muito poucos os que concluem o ensino obrigatório, ficando-se apenas pela escolaridade básica (Mendes et al., 2014).

Antes de dar por concluído este tópico, consideramos oportuno salientar o quão importante é o papel da escola neste processo e concordando com as palavras de Gabriel (2007),

a escola pode servir de ponte entre as culturas de etnia cigana e as outras em presença na escola, reconhecendo e valorizando o direito dos alunos a identificarem-se com a cultura a que pertencem e influenciar positivamente a representação social que as famílias de etnia cigana têm da escola. (p. 104)

Em concordância com a citação anterior, constatamos que o ato pedagógico é crucial no processo de aprendizagem do aluno, independentemente da sua origem; porém, este tem de se adequar àquilo que são as origens, as tradições e o conhecimento do aluno. Deste modo, o aluno sente que é reconhecido como ser individual e social, mas também que a sua cultura, tal como as outras, é respeitada e valorizada.

Todavia, esta situação, por vezes, não se verifica no espaço educativo, dando, assim, abertura ao insucesso, ao absentismo, à retenção e ao abandono escolar. Estes têm na sua origem diversas situações, nomeadamente, o conflito existente entre a cultura escolar e a cultura cigana, a predisposição da criança para aprender e, ainda, o facto de a metodologia de ensino não ser a mais adequada para o grupo de crianças. Deste modo, é urgente que haja um trabalho conjunto entre os intervenientes na educação destas crianças, tendo como suporte uma educação intercultural. Nas palavras de Gabriel (2007, p. 104), o aspeto relacional é decisivo para que haja entendimento e compreensão, inerentes à educação intercultural, pois esta “exige reciprocidade, exige conhecimento e respeito sobre o outro, sendo para isso necessário o esforço de todos os envolvidos para criar um clima de confiança mútuo e trabalho profícuo”.

1.1.3. Obstáculos e fatores facilitadores do sucesso escolar

A escola, mais do que um espaço educativo, assume-se como um campo de interação/socialização entre diferentes culturas. Como um espaço onde os alunos, neste

caso particular os alunos ciganos e suas famílias, tenham um sentimento de pertença, respeitando e ampliando as suas expectativas, sendo estas um fator de sucesso escolar dos alunos desta etnia em concreto (Marques, 2016). De facto, ainda hoje, a etnia cigana considera a família ou a comunidade como principais “agentes educativos”, sobrevalorizando-os relativamente ao espaço educativo, a escola. Esse ponto de vista constitui-se um dos principais obstáculos para o sucesso escolar destes alunos, isto porque as vivências e as experiências que estes alunos têm são diferentes, gerando, assim, dificuldades em determinadas tarefas e/ou conteúdos que, conseqüentemente, vão originar outros obstáculos para o sucesso escolar dos alunos de etnia cigana. Esse outro obstáculo relacionado com o anterior surge à medida que o tempo passa e os alunos apercebem-se que a escola não valoriza a sua cultura, as suas tradições, os seus conhecimentos e as suas competências e começam a demonstrar receio, vergonha, um sentimento de incapacidade perante os outros que os afeta no desempenho escolar de diversas formas, tanto no rendimento escolar como na socialização e no relacionamento com a comunidade escolar (alunos, professores, funcionários, etc.). Para os alunos ciganos, esta atitude da escola, no geral, constitui-se como uma ameaça à sua autoestima, criando um sentimento de incapacidade e de inferioridade perante os colegas (Casa-Nova, 2006).

Do ponto de vista da Fundação Secretariado General Gitano (2003, citada por Gabriel, 2007), a razão para a existência dos obstáculos, anteriormente, referidos deve-se a diferentes fatores. Por um lado, “factores de ordem organizacional e pedagógica da escola face aos alunos de etnia cigana” (p. 99); por outro lado, “factores de ordem cultural, económicos e sociais associados aos próprios ciganos” (p. 99). Quando se fala em fatores de ordem organizacional e pedagógica consideram-se a organização da escola, os horários fixos, a existência de um programa rígido e estandardizado e, por último, na falta de formação dos professores sobre a interculturalidade.

A existência de um currículo uniforme é um dos grandes obstáculos para o sucesso escolar dos alunos, em particular dos alunos de etnia cigana. Os programas apresentam enormes discrepâncias, são demasiado extensos e restritos, impedindo que os professores recorram a metodologias e estratégias diferenciadas e adequadas, tendo em conta os seus alunos (Roazzi & Almeida, 1988). Por sua vez, de acordo com os autores supracitados, os fatores de ordem cultural, económicos e sociais dizem respeito a uma valorização excessiva da cultura dominante em detrimento de outras, a problemas económicos e sociais das famílias, etc. Sabe-se que, em muitas situações, a carência económica impede que as crianças possam ter determinados recursos essenciais, como por exemplo, material escolar, alimentação, etc., afetando, assim, o

rendimento escolar dos alunos. Num estudo levado a cabo pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância, pertencente à UNICEF, concluiu-se que Portugal é um dos países com piores resultados no garante do bem-estar educativo dos alunos. Neste estudo, foram tidos em análise seis critérios sobre a felicidade das crianças, nomeadamente, “o bem-estar material, saúde e segurança, educação, relações com a família e com as outras crianças, comportamentos e riscos e bem-estar subjectivo” (Silva, 2007, p. 46). O mesmo estudo constata que

a felicidade das crianças, em geral, passa por um bom ambiente familiar, Analisando a felicidade das crianças de uma forma superficial, notamos que ela passa basicamente por viverem num bom ambiente familiar (afecto parental, alimentação saudável, brinquedos), gostarem da escola (educadores competentes e afectuosos, recursos materiais atraentes), terem sucesso escolar (ajudas de acordo com as necessidades educativas), não sentirem dificuldades nas amizades (fazer amigos, ser aceite por parte dos outros, brincar) e não apresentarem graves problemas de saúde. (Silva, 2007, p. 46)

Lahire (1999, citado por Almeida, 2017) destaca que a “mobilização educativa familiar” (p. 5) é muito importante nos meios mais populares, sendo considerada uma condição de êxito escolar. Acrescenta ainda que os traços familiares não se encontram presentes em muitas ocasiões de sucesso escolar, “sendo que a mobilização escolar existe, mas nem sempre leva à rentabilidade da mobilização escolar específica não garantindo, por isso, bons resultados escolares (p. 5). O autor citado constata a existência de diferentes configurações familiares, típico da etnia cigana, sendo estas agregadas pela herança familiar de cada um; por outras palavras, os pais “portadores de capital cultural, com disposições culturais compatíveis e com exigências do universo escolar têm as condições necessárias para as transmitir aos filhos” (p. 5).

Quando se fala no sucesso escolar das crianças de etnia cigana é importante destacar que não existem apenas obstáculos, mas também fatores que ajudam no sucesso escolar dessas crianças. Um dos principais fatores facilitadores do sucesso escolar, se não o mais importante, é o trabalho conjunto entre a escola e a família, mas também com a comunidade cigana em si, apoiando e contribuindo ativamente para o sucesso escolar das crianças (Marques, 2016). Também Fazenda (2016) defende que

a participação ativa da comunidade cigana na vida escolar, seja em atividades ou em tomada de decisões, é algo que funciona como um fator facilitador; contudo, tal como Marques (2016) e Fazenda (2016) reiteram, é de extrema importância investir nessa relação entre escola-família-meio. É evidente em algumas escolas esse esforço, desde logo à entrada da criança na escola, onde é dado às famílias ou à comunidade cigana o poder de participar e tomar decisões, através da Associação de Pais, por exemplo. O facto de sentirem que têm um papel importante na comunidade escolar, de serem escutados, mas também para sentirem que a escola não os chama apenas para situações negativas ou quando há problemas. Este relacionamento harmonioso entre escola-família e escola-comunidade é enriquecedor para todos, mas sobretudo para o sucesso escolar das crianças, isto porque apercebem-se de que a família se preocupa com a sua educação e que a sua cultura é reconhecida e valorizada tal como as restantes culturas. A partilha de diferentes experiências de vida, tradições e crenças, seja dentro da sala de aula entre alunos e professores, seja num espaço mais abrangente em que a comunidade ou a família possa partilhar, realizar atividades, construir materiais e/ou recursos, é fundamental para uma escola bem-sucedida.

A adequação do currículo às características dos alunos é um outro fator facilitador que contribui para o sucesso escolar dos alunos de etnia cigana. De acordo com a Fundação Secretariado General Gitano (2003, citado por Gabriel, 2007), isso passa pela aceitação de

diferença de níveis, de capacidades, de interesses e de culturas, entre outras; no contexto educativo implica aceitar que o currículo académico e escolar deve ser em princípio flexível e regulável, de forma a garantir a igualdade de oportunidades para todos os alunos. (p. 102)

O sucesso escolar dos alunos depende da valorização que a escola dá às diferentes culturas e, no caso concreto da etnia cigana, da valorização dos seus costumes e tradições, bem como da sua forma de estar, fazendo com que as diferenças culturais de cada um enriqueçam o conhecimento de cada um, porque caso contrário transformar-se-ão em desigualdades causadoras do insucesso escolar. No entanto, aqui importa reiterar novamente o papel imprescindível da escola, dos professores e da família (pais e/ou EE) na compreensão da interculturalidade, isto porque a indiferença perante o outro, o despreendimento, a falta de empatia e preocupação trarão diversas repercussões na convivência cultural. É com esforço e empenho de todos os

intervenientes na criação de estratégias e respostas educativas que os alunos alcançam o sucesso escolar na sua plenitude (Gabriel, 2007).

1.1.4. Respostas educativas da escola para promover o sucesso escolar

A escola enquanto agente de socialização que acolhe crianças de diferentes culturas, com diferentes necessidades tem de apresentar respostas educativas que sejam capazes de combater as desigualdades sociais, culturais, económicas e, acima de tudo, garantir o bem-estar e o sucesso escolar dos alunos. O Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, apresenta uma mudança no sistema educativo, mudança essa que passa por transformar, ou tornar as escolas ainda mais inclusivas. O mesmo Decreto-Lei declara que,

o Programa do XXI Governo Constitucional estabelece como uma das prioridades da ação governativa a aposta numa escola inclusiva onde todos e cada um dos alunos, independentemente da sua situação pessoal e social, encontram respostas que lhes possibilitam a aquisição de um nível de educação e formação facilitadoras da sua plena inclusão social. Esta prioridade política vem concretizar o direito de cada aluno a uma educação inclusiva que responda às suas potencialidades, expectativas e necessidades no âmbito de um projeto educativo comum e plural que proporcione a todos a participação e o sentido de pertença em efetivas condições de equidade, contribuindo assim, decisivamente, para maiores níveis de coesão social. (p. 2918)

A diversidade cultural existe desde sempre, no entanto, com os fluxos migratórios que se fazem sentir entre os países, esta tem vindo a ganhar uma maior presença nas escolas, exigindo dela respostas educativas que respeitem a diversidade, as características, o ritmo dos alunos, tornando as aprendizagens significativas para os alunos, refletindo-se, assim, no sucesso escolar dos mesmos. De acordo com Marques (2020), “o grande desafio é olhar para o aluno como um ser único, aplicando os princípios da inclusão e equidade” (p. 8). O Decreto-Lei n.º 54/2018, assim como o Decreto-Lei n.º 55/2018 surgem com intuito de permitir que a escola proporcione as mesmas oportunidades para todos, mas de forma diferenciada consoante as características e a diversidade dos alunos. Por outras palavras, a escola necessita de

repensar as suas estratégias, reinventando-se, permitindo que os alunos adquiram as competências necessárias para a sua vida pessoal e profissional.

Cortesão et al. (2005) defendem que as respostas educativas com vista a promover o sucesso escolar das crianças de etnia cigana e de outras etnias em geral passa, primeiramente, pela oferta de atividades educativas que vão ao encontro das vivências e experiências das crianças e do conhecimento que estas possuem relativamente à sua cultura, estimulando o respeito pela sua origem cultural, mas também o respeito por outros grupos socioculturais presentes na escola. Esse contacto com outras etnias e culturas vão, de certa forma, enriquecer ainda mais o seu percurso e o conhecimento em geral e não agudizar as diferenças existentes entre as crianças, que acarretam consequências negativas no sucesso escolar destas crianças.

Em concordância com os autores supracitados, além do que foi referido, é necessário existirem respostas educativas que possibilitem às crianças a aquisição de saberes, o desenvolvimento de capacidades e de competências imprescindíveis para a sobrevivência e intervenção na sociedade como indivíduos de direito. Bilinguismo cultural é o nome atribuído pelos autores; trata-se de manter o respeito e a cultura de origem coincidindo com a aquisição de saberes e de outros instrumentos necessários, como por exemplo, a língua, o conhecimento das normas, etc.

A diferenciação curricular, diferenciação pedagógica ou pedagogia diferenciada como diversos autores designam é uma das respostas educativas presentes nas escolas portuguesas, isto porque, como já foi referido, a diversidade cultural das escolas é, atualmente, elevada. A diferenciação pedagógica é

uma educação baseada na diferenciação dos estilos de aprendizagem, tendo como ponto de partida a identificação e a valorização das competências mais evidentes dos alunos. Portanto, os professores devem recorrer a estratégias diversificadas, materiais e recursos de diferente natureza e de formato diverso.
(Almeida, 2012, p.32)

Melo (2011) afirma que as salas de aula, cada vez mais, são compostas por uma diversidade de alunos com características, ritmos de aprendizagem, valores, cultura e origem diferentes e professores que se encontram ainda presos a um sistema criado para tratar os alunos como se todos fossem iguais, facto que propicia o aumento do insucesso escolar dos alunos de etnia cigana. Assim, a diferenciação pedagógica passa

por tornar acessível o currículo que é comum aos alunos, prezando os tempos e os modos que cada aluno necessita para aprender e utilizando mecanismos proficientes e com significado.

De acordo com Tomlinson e Allan (2002), são cinco os princípios que confluem na diferenciação pedagógica:

1. Flexibilização do processo de intervenção pedagógica, no sentido em que professores e alunos reconhecem que o tempo, os materiais, os métodos de ensino, os modos de juntar os alunos, as formas de expressar e de avaliar a aprendizagem, bem como outros elementos pertencentes à sala de aula, são instrumentos que podem ser usados de diversas formas;
2. Avaliação eficiente e contínua das necessidades dos alunos;
3. Flexibilidade na organização dos grupos de trabalho, tendo em conta os objetivos e as atividades a desenvolver, podendo estes ser desenvolvidos em pequenos grupos, individualmente, a pares, ou em grande grupo;
4. A adequação das tarefas escolares. Este princípio prevê uma gestão flexível e apropriada das atividades ou exercícios propostos aos alunos;
5. Estreita colaboração entre professores e alunos ao longo do processo de ensino-aprendizagem, ou seja, os alunos mais do que ninguém conhecem as suas preferências, bem como aquilo que para eles funciona, devendo, assim, participar nas decisões relativas às aprendizagens.

É nesta perspetiva que a escola se pode considerar uma escola inclusiva, ou seja, “uma escola de todos e para todos, que preconiza os princípios de igualdade, em que todos têm acesso ao ensino, independentemente, das suas características sociais, físicas, intelectuais, culturais e individuais” (p. 37), promovendo e garantindo o sucesso escolar de cada um dos alunos. Estas estratégias ou respostas educativas gera na comunidade cigana, em particular nos alunos de etnia cigana, uma valorização da sua cultura, mas também uma sensação de conforto e de segurança, ao perceberem que os estabelecimentos educativos são capazes de se transformar, conceber um espaço que receba a aceitação de todos e onde todos podem atingir o sucesso (Melo, 2011).

Em 2010, o Conselho Nacional de Educação apresentou uma reflexão sobre o documento *Metas Educativas 2021*, referindo que é urgente a aplicação de todas as metas, uma vez que a diversidade cultural dos alunos é uma preocupação que deve estar presente nas ações educativas. Deste modo, a meta geral explicita que é urgente o incremento de oportunidades e uma boa adequação das respostas educativas à diversidade dos alunos, acrescentando, ainda, que esta meta abrange, especificamente,

três pontos: dar um apoio especial às minorias étnicas, indígenas e afrodescendentes, mas também a alunos residentes em zonas rurais e populações das periferias, procurando atingir uma equidade na educação; “garantir uma educação bilingue e multicultural de qualidade aos alunos pertencentes às minorias étnicas”; melhorar a inclusão educativa dos alunos com necessidades educativas especiais com o necessário apoio especializado” (p. 18). Estes pontos exigem que a escola repense o seu papel, nomeadamente os currículos e os programas educativos, estando estes, ainda, muito centrados nos alunos com referentes culturais e linguísticos semelhantes ou comuns à sociedade majoritária (Bicho, 2012).

1.1.5. A importância de um currículo flexível e diferenciado

A diversidade cultural presente, hoje, nas escolas trouxe consigo um enorme desafio, no sentido em que houve necessidade de as escolas darem respostas e encontrarem soluções alternativas para que todos os alunos tivessem direito à educação na sua plenitude. A flexibilização curricular é considerada um dos maiores desafios no contexto escolar, isto porque há ainda um certo aperfeiçoamento que as escolas necessitam de fazer. Por um lado, podemos considerar que um currículo flexível e diferenciado deve preservar competências e objetivos importantes que constam no currículo nacional, por outro lado, é indispensável a diferenciação na organização das metodologias, dos conteúdos, dos espaços e também dos tempos e, ainda, do sistema de avaliação. Deste modo, as escolas estão a contribuir para inclusão de todos os alunos, sem que haja exclusão (Dias, 2013). Neste entendimento, Costa et al. (2006, citados por Dias, 2013), defendem que,

o currículo deve ser estruturado e flexível, acessível a todos os alunos, organizando-se na base de uma gestão colaborativa e participativa, de forma a proporcionar a todos o desenvolvimento dos conhecimentos, competências e valores, que a sociedade espera que os seus cidadãos adquiram. (p. 14)

O currículo uniforme, “pronto a vestir de tamanho único” como é apelidado (Formosinho, 2007), não faz sentido nas escolas de hoje, tendo como alternativa a construção de um modelo curricular que dê autonomia suficiente à escola para adaptar os conhecimentos e encontrar novas opções para fazer frente às características e necessidades dos alunos.

A existência de um currículo flexível nas escolas do ensino básico tem como intuito provocar uma transformação progressiva nas práticas de gestão curricular e, conseqüentemente, melhorar as respostas educativas aos problemas que vão surgindo com a diversidade cultural dos alunos, desenvolver as competências básicas que estes necessitam e, não menos importante, garantir que todos os alunos adquiram os conhecimentos necessários e de forma significativa (Roldão, 1999).

A gestão de um currículo supõe a diferenciação em diferentes níveis, mais concretamente: *i)* diferenciar as seleções de cada escola estando em coerência com a contextualização do currículo, de modo a responder, eficazmente, às particularidades do contexto e potencializar as suas capacidades; *ii)* diferenciar os projetos curriculares das turmas, com vista a melhorar o processo de ensino-aprendizagem dos alunos, mas também garantir que todos os alunos adquiram com sucesso as aprendizagens curriculares; *iii)* diferenciar as formas de ensino e de organização do trabalho dos alunos, como por exemplo, estratégias desenvolvidas juntamente entre os professores, com o intuito de assegurar a qualidade de aprendizagem de cada aluno (Roldão & Almeida, 2018).

Não é possível falar num currículo flexível e diferenciado sem estabelecer uma ligação com a autonomia curricular, visto que esta última desmonta a ideia de que o currículo é algo uniforme (Fernandes, 2005). A autonomia curricular, em termos organizacionais, de trabalho entre pares e no exercício pedagógico, conseguida por muitas das escolas e professores constitui um alicerce fundamental. Ainda segundo o autor, as escolas começaram por definir, testar e planificar estratégias de gestão curricular, encontrando, na própria instituição, respostas alternativas para os seus alunos. Respostas essas que passam pela criação e desenvolvimento dos Projetos Curriculares de escola e de cada turma, bem como na sua avaliação, desejando que esses dispositivos se adaptem à realidade escolar.

1.2. Educação inter e multicultural na Escola

A diversidade cultural cada vez mais existente nas escolas faz (re)pensar as respostas educativas da escola, mais concretamente, as práticas pedagógicas e as suas atitudes em contexto de sala de aula. Deste modo, é possível considerar a escola como “mediadora cultural de significados, sentimentos e condutas” (Lopes & Santos, 2018, p. 156), que retira proveito da riqueza cultural de cada cultura e do conhecimento das crianças para trabalhar os conteúdos em sala de aula).

A diversidade cultural tem subjacente dois conceitos fundamentais são eles: a interculturalidade e a multiculturalidade. Estes conceitos estão, hoje, muito presentes no

nosso cotidiano e na educação em particular. Neste sentido, antes de mais, importa clarificá-los e, seguidamente, transpô-los para o contexto educativo.

O termo multiculturalidade é de carácter descritivo, no sentido em que se refere a um conjunto de pessoas e de grupos com culturas e tradições diferentes da cultura da sociedade maioritária como habitualmente se designa, que coexistem num determinado contexto. Já o multiculturalismo é um conceito de âmbito político, uma vez que diz respeito às formas de orientar a diversidade cultural existente. Na visão multiculturalista, é tida uma atitude convencional da cultura, podendo mesmo ser questionada a liberdade de cada um e criar a segregação (Vieira, 2011).

A palavra interculturalidade “descreve uma situação desejável onde as pessoas e grupos com práticas culturais convivem harmoniosamente, isto é, entram em diálogo, cooperam e colaboram para o bem comum, se misturam e respeitam num mesmo espaço” (Vieira, 2011, p. 4). Por conseguinte, o interculturalismo consiste num projeto político que deveria levar à interculturalidade.

No contexto educativo é importante clarificar que a educação intercultural e a educação multicultural são expressões que têm significados distintos e são usadas com sentidos diferentes por diversos autores. O conceito de educação intercultural é encarado como uma educação que necessita de ter em conta as diferentes culturas. Na perspetiva de Marques (2016), “fazer educação intercultural, é conseguir dispositivos de diferenciação pedagógica dentro da sala de aula, é construir práticas pedagógicas. Dispositivos de diferenciação pedagógica não é a mesma coisa que práticas pedagógicas quaisquer” (p. 39). Consideram-se práticas pedagógicas diferentes, porque são compostas por dispositivos ajustados às crianças, para que elas compreendam aquilo que se quer. É evidente que as diferenças culturais têm de estar dentro do contexto educativo como peça importante da socialização e das relações interpessoais e das práticas pedagógicas, devendo ser esse o caminho que as escolas precisam de trilhar para pensar e repensar as suas ações educativas. Ações educativas que deem oportunidade a diferentes etnias, indivíduos, sociedades de aprenderem mais e melhor e, acima de tudo, que seja respeitada e valorizada a diversidade cultural. Isto contribuirá para a criação de uma sociedade democrática e humanista que junta as políticas de identidade com as políticas de igualdade (Candau, 2008).

O Secretariado do Entreculturas enuncia seis razões que explicam o porquê da educação intercultural ser essencial nas escolas: *i)* porque a sociedade é cada vez mais pluralista; *ii)* porque todas as culturas, incluindo a da sociedade maioritária, são mestiças; *iii)* porque é necessário dar resposta a determinados receios, como é o caso da perda de identidade; *iv)* porque a escola tem a obrigação de responder às

necessidades dos grupos sociais pertencentes a diferentes etnias e culturas; v) porque a escola deve munir cada indivíduo com atitudes e aptidões para saber viver numa sociedade em permanente mudança e conflito; vi) porque a escola é um lugar fundamental para o desenvolvimento pessoal, facilitando o desenvolvimento de competências nos alunos mais desprotegidos (Cotrim et al., 1995).

Também a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura, em inglês denominada de *United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization* (UNESCO), faz referência à educação intercultural afirmando que esta deve ter no centro a educação para a tolerância. Para isso, esta organização publicou algumas diretivas naquele que é o guia de ensino-aprendizagem em matéria de educação para a paz, os direitos do homem e a democracia, acerca da educação intercultural que vão ao encontro das razões apresentadas anteriormente: reconhecer os valores de cada cultura, todavia de maneira a que não dissimule as relações de domínio, mas dando ênfase ao prestígio da cultura dos imigrados; fomentar a solidariedade e a aceitação mútuas na comunidade escolar; reconhecer e analisar o papel simbólico da presença de línguas maternas na escola; estimular a comunicação entre escolas, famílias e até mesmo entre o meio social das crianças e comunidade, ou seja, englobar os imigrados e também os autóctones; reconhecer que a educação intercultural apresenta uma perspectiva relativa aos países de origem como aos de acolhimento e que apela à solidariedade dos países com diferentes recursos; desenvolver nos docentes competências que possibilitem que esses princípios passem da teoria à prática (UNESCO, 1995).

A educação multicultural, segundo Zabalza (1992, citado por Vieira, 2011) assenta nos valores e crenças democráticas, asseverando, assim, um pluralismo cultural. Também Bennett (1999, citado por Vieira, 2011) refere que,

Neste modelo educativo, a escola tem um papel assimilador ou compensatório, cuja finalidade é absorção das minorias pela maioria. Este tipo de educação predominou muito tempo na maioria dos países ocidentais, levando à perda de identidade, à marginalização ou à inadaptação das comunidades minoritárias ou dos indivíduos culturalmente diferentes. Diz, ainda que a educação multicultural se refere a vários modelos educativos orientados para uma sociedade que se caracteriza pela existência de vários grupos culturais (jovens, imigrantes, crentes, etc.) e preconiza o respeito pela diferença, mas não encara as

diferenças presentes na sociedade e na escola como potenciadoras de enriquecimento pessoal e social. (p. 9)

De acordo com Moyano (2005), uma situação intercultural é mais desejável que uma situação multicultural, no sentido em que quando se refere que a sociedade é multicultural está a colocar-se uma mera etiqueta, contrariamente ao que acontece quando se afirma que a sociedade é intercultural. Uma sociedade intercultural engloba muito mais, é algo mais dinâmico, onde os grupos se relacionam, comunicam, partilham, no sentido de chegar a sinopses culturais e enriquecimentos recíprocos. Daqui, é possível retirar que, além das duas expressões serem distintas, o conceito de educação intercultural é mais completo do que o termo multicultural.

1.2.1. A escola enquanto instituição social reprodutora das desigualdades

A escola como um espaço de cultura necessita de ser vista como tal, todavia isso não chega, é necessário trabalhar para que os indivíduos a vejam como um espaço onde diferentes culturas se cruzam, interagem e partilham experiências e saberes. Tendo em conta a realidade atual, sabe-se que os estabelecimentos educativos estão, ainda, muito aquém das expectativas, sendo ainda um lugar onde as desigualdades sociais, culturais, etc., prevalecem. Em concordância com Rodrigues (2013), a escola enquanto instituição tem como principais funções educar e ensinar, sendo que “deve responder, no contexto do seu tempo, ao desenvolvimento dos seus destinatários que são os alunos, de acordo com o processo de educação ao longo da vida e tendo em conta a sua plena inserção na sociedade” (p. 14). Para isso, os alunos devem sentir-se incluídos, acompanhados e valorizados pelos participantes no seu percurso educativo, colegas, família, docentes, funcionários, etc., facto muito importante para o desenvolvimento integral do aluno. Em pleno séc. XXI, a realidade, em alguns estabelecimentos educativos, ainda não é esta, pois temos escolas que são, “uma instância legitimadora das desigualdades sociais” (p. 2), já que através delas se continuam a proteger os privilegiados e a desprezar os mais desfavorecidos. Apesar dos avanços tecnológicos e do desenvolvimento social, a problemática das desigualdades está ainda muito vincada dentro do contexto escolar, onde perduram as distinções, muitas vezes escondidas por detrás de discursos bonitos (Oliveira, 2021). A propósito disso, Oliveira (2021) faz referência a um estudo do sociólogo Bourdieu que fala da escola enquanto agência reprodutora das desigualdades, referindo que, este autor argumenta que

o sistema educacional, ao dissimular a cultura das classes dominantes, acaba por reproduzir desigualdades do âmbito social no ambiente escolar. Assim, as diferenças de desempenho dos alunos nas atividades escolares embora sejam vistas como diferenças de capacidade, na realidade, estão mais relacionadas as condições económicas, sociais e culturais que os alunos carregam em sua bagagem. (p. 7)

Neste sentido, o baixo rendimento escolar, os comportamentos desviantes dos alunos das minorias étnicas, como é o caso da etnia cigana, são associados pela escola à origem, às dificuldades socioeconómicas, à falta de acesso à cultura dos ciganos. Por sua vez, os alunos das classes dominantes, com uma herança cultural diferente das minorias, são reconhecidos pela escola pelas suas capacidades e aptidões linguísticas e culturais (Oliveira, 2021). Neste paradigma, a função da escola é claramente reproduzir e legitimar as desigualdades sociais, dando espaço para que a discriminação, a segregação e a exclusão estejam presentes nas escolas.

1.2.2. Socialização, discriminação e segregação nas escolas caracterizadas pela diversidade cultural

A escola enquanto espaço educativo frequentada por inúmeros alunos, professores, funcionários e outros intervenientes educativos, mas acima de tudo diferentes etnias e culturas, é palco para a socialização entre diferentes grupos socioculturais, mas também para a existência de discriminação e segregação. Estando estes três conceitos bastante presentes nas escolas, importa, antes de mais, definir cada um deles de uma forma generalizada, abordando depois cada um deles em contexto escolar.

A socialização, segundo Silva (2010), é “uma ferramenta de interação entre a sociedade e o indivíduo (p. 11), sendo que a primeira (sociedade) modela a personalidade do segundo (indivíduo) e é também um agente que condiciona o seu comportamento e, estando ele inserido neste contexto, qualquer ação do indivíduo nesse meio faz acontecer a socialização. Para Alves (2004), a socialização é o processo responsável pela inserção dos indivíduos na sociedade, sendo esta distinguida por dois tipos de socialização, a primária e a secundária. Quanto à primeira, ela “leva um indivíduo no sentido biológico a ser integrado numa dada sociedade”; já a segunda diz respeito “às dimensões de assimilação e adaptação permanentes dos membros da

sociedade ao longo da sua vida” (p. 8), uma vez que este é um processo que perdura ao longo da vida. Existem sociólogos que ao questionarem a continuidade das culturas nas diferentes gerações usam a palavra socialização. Socialização essa que pretendia o processo de integração de um indivíduo na sociedade, ou num determinado grupo sociocultural, assimilando as regras, a forma de agir, pensar e sentir de acordo com os modelos culturais dessa sociedade ou desse mesmo grupo (Rodrigues, 2013).

Apesar de a família ser o primeiro espaço de socialização de qualquer indivíduo, pois é nela que se inicia a educação, também a escola ocupa um lugar de relevo, pois é um “um espaço precioso de inter-relações, de aprendizagens e de socializações múltiplas” (Silva, 2010, p. 10). É um espaço que recebe alunos de origens e culturas diferentes, sendo da responsabilidade de toda a comunidade escolar acolhê-los e integrá-los, de maneira a que eles se sintam bem na escola, integrados e que consigam criar laços com colegas, professores, entre outros.

A escola, como já tem vindo a ser dito, é um espaço de socialização, como tal “tem as suas portas abertas a todos, independentemente das diversas origens, nacionalidades, religiões, etnias, etc.” (p. 4), levando a que o processo educativo conflua para identidades plurais. Isto porque estas têm sido uma constante nas escolas, através da presença de alunos de diferentes culturas, diversificando as experiências e também enriquecendo as identidades plurais. Também o professor é essencial neste processo de socialização, no sentido em que deve estar em constante reflexão sobre a sua prática, perceber que estratégias pode adotar para promover a inclusão e a socialização de todos os alunos. Conceber estratégias e predispor-se a olhar para a diversidade como uma “fonte de riqueza” (p. 31), valorizar as diferentes culturas e fomentar, dentro da sala de aula, a partilha e a troca de saberes, experiências e tradições entre culturas existentes.

O preconceito, a discriminação, a segregação e a exclusão são termos que estão bastante presentes em discussões que acontecem nas ciências da educação. Segundo Falsarella (2015), na socialização dos indivíduos em geral, “as sociedades humanas são reguladas por normas que delimitam costumes, crenças, comportamentos e valores” (p. 2), sendo que uma das regras do funcionamento social é a discriminação e a segregação de indivíduos que não se encaixam naquele que é designado como código normativo, ou seja, aquele em que a sociedade maioritária se encaixa. O mesmo acontece em algumas escolas, na medida em que crianças oriundas de outras culturas, pertencentes a minorias étnicas, são olhadas e tratadas de forma diferente, no entanto, esse tratamento, muitas vezes, vem do que ouvem dos adultos. Esse é um pensamento

discriminatório e preconceituoso que é criado na mente dos indivíduos ao longo do processo de socialização.

A palavra discriminação quer dizer distinção, diferenciação, entre outros sinónimos que poderiam ser atribuídos. A discriminação consiste em tratar de forma diferente, por norma de maneira negativa, indivíduos ou grupos socioculturais, que apresentam determinadas características, tradições, religião, etc. (Pereira, 2004). No caso concreto deste estudo, a discriminação étnica é, de facto, aquela que importa abordar. Para Videira (2007), a discriminação étnica é “quando aquilo que estigmatiza e desqualifica, socialmente, um indivíduo ou grupo social com relação a outro é posto em prática, ainda no campo de ações isoladas, de relações interpessoais ou intergrupais, mas sempre guardando o carácter assistemático” (p. 6). Pereira (2008) afirma que a discriminação está presente quando, por imposição, existe um tratamento igual para os indivíduos, desrespeitando as diferenças culturais de cada etnia.

Em contexto escolar, segundo Perrenoud e Thurler (1994), este tipo de discriminação, por vezes, não provoca um efeito claro, na medida em que não obedece a critérios que tenham qualquer tipo de relação com as dificuldades escolares, intensificando, ainda que de forma involuntária, as desigualdades. Em contexto educativo, os conteúdos programáticos e os valores sociais são transmitidos como “forma de assimilação cultural” (Pereira, 2008, p. 34), desacreditando e desvalorizando a cultura, as tradições, os valores, as crenças que um grupo minoritário aplica no seu dia-a-dia. Perante isto, Pereira (2008) garante que “a criança cigana arrisca-se a sair “sem raízes” da escola e sem poder enraizar-se ao sair dela” (p. 34). Ainda relativamente a este fenómeno da discriminação, Perrenoud e Thurler (1994) garantem que a educação intercultural, à partida, fará com que a criança desenvolva a consciência e o sentido de combater contra a discriminação, isto porque, embora este fenómeno se inicie na sociedade, ele estende-se para outros contextos e espaços, como é o caso da escola, cabendo a esta combater este fenómeno e outros que surjam. Uma escola que, embora invoque “uma educação na tolerância à diferença” (p. 276), sem que a tenha verdadeiramente em consideração, ou seja, sem que dê o respetivo valor e respeito aos alunos das etnias minoritárias é, sem sobra de dúvida, um espaço que contribui para o insucesso escolar desses alunos (Gabriel, 2007).

Ao falarmos em discriminação nas escolas, importa referir que esta pode ser subdividida em dois tipos: velada e aberta. A discriminação velada ocorre através do uso da ironia, gestos, expressões fisionómicas, etc. Por norma, são feitas insinuações, sem que seja possível comprovar a sua má intenção. A escola, nomeadamente, a comunidade educativa necessita de estar atenta às “brincadeiras, insinuações e

zombarias” (p. 52) que acontecem no espaço educativo e, sempre que possível, os professores devem dialogar com os alunos, ou promover ações de sensibilização sobre a diversidade cultural indivíduo (Governo do Estado de São Paulo, 2009).

A discriminação aberta consiste numa rejeição explícita, ou seja, uma ofensa que é feita de forma clara em frente aos indivíduos presentes. Este tipo de discriminação pode-se manifestar através de agressões verbais ou físicas. As verbais ocorrem, por exemplo, quando o indivíduo ofende o outro usando palavras ou expressões diretamente relacionadas com a sua etnia. As físicas dizem respeito aos empurrões, pontapés e murros, ou seja, tudo o que envolve “toque físico” que podem provocar ferimentos ligeiros ou graves, podendo colocar em risco a saúde do indivíduo (Governo do Estado de São Paulo, 2009).

No caso específico dos alunos de etnia cigana, a discriminação encontra-se ainda muito presente e acontece tanto a nível institucional como individual. O Estudo Nacional sobre as Comunidades Ciganas, levado a cabo por Mendes et al. (2014), refere que a discriminação por parte dos professores e assistentes operacionais é evidente, “porque há o estereótipo de as crianças ciganas não terem regras de boa-educação, de irem sujas para a escola, de serem problemáticas” (p. 124). Para o autor,

continua a haver o preconceito dentro das salas de aula, foram feitas...algumas ações, em vez de funcionarem como integradoras, acabam sendo muito mais discriminatórias porque geram uma comunidade envolvente que diz: «Porque é que são tratados de uma forma diferente? Porque é que têm mais benefícios que eu?» Quer dizer, ao invés de facilitar mais, dificulta (Responsável de Instituição, 45-49 anos). (p. 124)

O excerto apresentado diz respeito a uma entrevista realizada pelos autores supracitados a um responsável de uma escola. Este excerto demonstra a discriminação que é feita dentro da sala de aula, mas também fora dela, nomeadamente, pelas famílias dos alunos não ciganos. De facto, desde sempre, a comunidade cigana tem sido alvo de uma longa perseguição, discriminação e sendo encarado com receio ou suspeição por muitos. Apesar de se encontrarem fixados há centenas de anos no país e no mundo, esta comunidade, particularmente, as crianças e jovens desta etnia, continuam a ser o maior alvo de segregação, discriminação e exclusão de todas as minorias étnicas existentes (Cabral, 2012). No entanto, é também importante frisar que nem todas as

escolas sofrem com situações como a que foi referida no excerto, anteriormente, apresentado, inclusive com o passar dos anos a discriminação tem vindo a diminuir, positivamente, em alguns contextos escolares (Mendes et al., 2014).

A segregação, tal como o nome indica, significa separação ou afastamento de algo. A segregação foi, sempre, considerada um tema polissémico nas ciências sociais, ou seja, com vários significados e também um tema bastante polémico. A propósito disso, Ayed e Poupeau (2009) afirmam que a segregação social se encontra vinculada à segregação escolar, no sentido em que a palavra segregação remete, primeiramente, para um estudo empírico de disjunções espaciais entre áreas de residência de grupos de população vivendo numa mesma aglomeração e, posteriormente, para a formas de discriminação e de exclusão social que vão além da distância espacial.

Uma outra perspetiva defendida por Mendes et al. (2020), refere que a segregação social e espacial têm reflexos na segregação espacial, “seja pelas práticas das escolas, por via da constituição de turmas “específicas” para ciganos, seja pelo encaminhamento para medidas educativas compensatórias” (p. 12), todavia essas práticas pedagógicas e os processos educativos não são alvo de questionamento e de avaliação sobre a sua utilização nos diferentes contextos socioculturais.

Apesar de existirem um conjunto de leis e estratégias que têm sido desenvolvidas, as práticas formais e informais de segregação que têm como público-alvo os alunos de etnia cigana, infelizmente, este fenómeno faz parte da realidade de muitas escolas ainda hoje (EUMC- European Monitoring Centre on Racism and Xenophobia, 2006).

A segregação escolar ignorada, ainda, pela comunidade educativa, “nos inspira mais a falar em termos de diversificação da trajetória escolar dos alunos, do que de condições objetivas sociais que condicionam diretamente o fracasso e os êxitos sociais” (Filho, 2016, p. 365).

De acordo com o *European Monitoring Centre on Racism and Xenophobia* (2006), os atos de segregação sistemática, embora já não existam na Europa Ocidental, algumas escolas continuam a praticá-los de diversas formas, como por exemplo, segregando os alunos ciganos dentro da sala de aula, ficando estes sentados numa parte da sala de aula, afastados dos restantes colegas.

As escolas juntamente com a comunidade educativa podem segregar os alunos de acordo com as suas necessidades educativas e eventuais problemas comportamentais ou dificuldades de aprendizagem, tal como acontece em algumas escolas portuguesas. A questão não está neste tipo de separação, uma vez que esta separação, mais tarde, poderá transitar para aulas normais, a questão ou o problema

está no papel que desempenham, sendo este, frequentemente, de segregação e de isolamento dos alunos (Pereira, 2008).

Falsarella (2015) considera que o percurso educativo dos alunos das minorias étnicas, nomeadamente, da etnia cigana apresenta uma “trajetória marcadamente segregacionista. O conhecimento teórico que lhe dá sustentação tem origem em perspectivas médicas e psicológicas voltadas principalmente à identificação de patologias” (p. 8). O afastamento e a segregação destes alunos, tal como tem vindo a ser dito, continua a ser uma realidade nas escolas portuguesas, podendo ser explícita ou implícita, como por exemplo: “desde a não-oferta de matrículas a todos os sujeitos em idade escolar até a discriminação ao que têm acesso à escola” (p. 8). Também a ideia de que as escolas públicas são para os pobres, enquanto que as privadas são para os ricos, levando a que na escola também haja essa conotação através da existência de classes fortes e classes fracas. Dentro da sala de aula, essa separação é igualmente feita, separando os que aprendem, ou seja, aqueles que têm facilidade em aprender dos que têm mais dificuldade em aprender.

É possível concluir que a segregação escolar traz efeitos prejudiciais para os alunos da etnia cigana e das outras minorias étnicas, encontrando-se estes em desvantagem perante os restantes. Desvantagens essas que se prendem com as suas expectativas relativamente ao futuro, à qualidade do ensino que têm, ao seu sucesso escolar, etc.

1.2.3. Atitudes promotoras do trabalho em contextos multiculturais

1.2.3.1. Atitudes dos ciganos face à escolarização e modelo escolar dominante vs. modelo integrador

Tal como tem vindo a ser frisado, os ciganos continuam a demonstrar alguma resistência à escola, associando-a como uma ameaça às suas tradições, às suas regras e à unidade da própria comunidade cigana. Mas, nem sempre esse é o problema central, estando por detrás outros motivos, como por exemplo, as ofertas educativas, o modelo dominante que vigora nas escolas, entre outros. De acordo com Ogbu (1987, citado por Fernandes, 2016), a escola, especialmente, os modelos escolares que nela vigoram contribuem, de forma intencional ou não, para a existência de problemas académicos dos alunos ciganos. Isto porque, a escola atua segundo as normas da sociedade maioritária. Os fatores dentro da escola e no interior da sala de aula influenciaram e continuam ainda a influenciar estes alunos no seu percurso educativo, repercutindo-se nos órgãos da direção escolar e nos professores, através das baixas expectativas destes em relação aos alunos.

Em concordância com Barroso (2005), a escola pela sua dimensão cultural deve de promover a integração dos alunos ciganos na sua plenitude. Assim, na cultura escolar surgem três tipos de abordagens que podem estar presentes em muitas das escolas portuguesas: funcionalista, estruturalista e interacionista. A funcionalista destaca o papel da escola enquanto transmissora de cultura; por sua vez a abordagem estruturalista refere que a homogeneidade de normas, alunos, espaços, etc., é aquela que está mais presente nas escolas; já a abordagem interacionista garante que a cultura escolar é também a cultural organizacional da escola, sendo-lhe reconhecida a sua autonomia, dando lugar a políticas educativas locais em vez de uma política educativa nacional.

Há escolas que continuam a demonstrar preferência pelo modelo dominante, destinado a alunos da sociedade maioritária, esquecendo de que a diversidade cultural é, de facto, uma realidade bem presente nas escolas. Por conseguinte, as crianças ciganas correm o risco de serem “assimiladas pela cultura dominante, de se verem “enquadradas” num sistema de princípios, regras e valores no qual não vêem qualquer ligação aos seus contextos de vida” (Martins, 2007, p. 53). Este modelo dominante ou assimilacionista como muitos preferem chamar, continua bastante presente nas escolas. Do ponto de vista de Pedro et al. (2007), o modelo assimilacionista tem evidência a partir dos anos 60 do séc. XX, sendo este caracterizado por ignorar as culturas minoritárias, como é o caso da cultura cigana, forçando-as a ajustarem-se, assimilarem e adotarem as normas socioculturais, os valores das culturas predominantes, levando, assim, a uma assimilação cultural. Esta assimilação da cultura da sociedade dominante faz com que os alunos das minorias deixem de lado a sua própria cultura, abolindo os traços culturais que fazem deles uma cultura única e singular, contribuindo para a uniformização cultural da sociedade maioritária.

Em oposição ao modelo dominante, surge o modelo integrador ou integracionista, modelo este que defende que a educação intercultural deve atuar sobre todos os alunos independentemente da sua origem, não separando os alunos das minorias étnicas dos restantes alunos. A integração é a palavra-chave deste modelo, na medida em que esta se baseia num diálogo entre culturas, reconhecendo as diferenças e as semelhanças de cada uma, cedendo à mudança. Este modelo, segundo Pedro et al. (2007), é uma mais-valia para o processo educativo de todos os alunos, isto porque se a escola fomentar este tipo de intervenção mais integradora, os alunos ciganos, neste caso específico, olharão para a escolar como um lugar seguro e inclusivo, sentir-se-ão reconhecidos e valorizados pela comunidade escolar e, conseqüentemente, o seu percurso terá outras oportunidades e hipóteses. Os mesmos autores reiteram ainda que,

“este tipo de intervenção integradora é um bom antídoto contra a xenofobia, porque através dela estamos a potenciar e a favorecer a construção da própria identidade pessoal dos alunos, imigrantes e nativos” (p. 240).

A crescente presença de alunos ciganos em estabelecimentos educativos, obriga a uma mudança de atitude por parte da comunidade escolar (alunos, professores, assistentes operacionais, família, etc.) face à comunidade cigana. Isto implica alterar os estereótipos que se criam na mente dos alunos, muitas vezes falsos, para uma postura de reconhecimento e valorização da cultura cigana. Este é um “salto” que é preciso e com urgência, para que a escola concretize, efetivamente, a mudança deste paradigma dominante e integre os alunos ciganos e outros alunos oriundos de diversas culturas nos estabelecimentos educativos (Martins, 2007).

1.2.4. Práticas educativas e dinâmicas culturais promotoras da educação intercultural

A diversidade cultural é uma realidade bastante presente nas escolas há muito tempo. Contudo, nos últimos anos, tem-se sentido mais do que nunca a presença de inúmeras culturas nas escolas. Sendo a escola um local privilegiado na formação de indivíduos de diferentes grupos socioculturais, a educação intercultural tem cada vez mais sentido que seja trabalhada neste contexto. Todavia, esta não pode ser abordada como uma temática, mas acima de tudo, que faça parte das dinâmicas e das práticas educativas das salas de aula. Em concordância com Gabriel (2007), “na escola a educação intercultural assume-se como a via educativa”, que se encontra predestinada a explorar as capacidades dos alunos, bem como das relações que estabelecem entre si, através de um constante diálogo e da solidariedade entre alunos de diferentes etnias. Concordando com Candau (2002), a abordagem da educação intercultural, “parte de um conceito dinâmico e histórico da(s) cultura(s), como processo em contínua construção, desconstrução e reconstrução, no jogo das relações sociais presentes nas sociedades. Neste sentido, a cultura não é, está sendo a cada momento” (p. 135). Assim, acreditando que o processo de construção, desconstrução e reconstrução das diferentes culturas ocorre ao longo do tempo, de forma permanente, importa constatar que a diferença patenteada na sociedade atual está no centro das práticas e dos processos educativos (França, 2020). Também Marques (2016) afirma que a abordagem da diversidade cultural dentro da sala de aula é necessária, trabalhando na construção do conhecimento, valorizando e respeitando as diferenças de cada etnia, particularmente, os valores culturais, sociais, estéticos, políticos e educacionais.

As práticas educativas e as dinâmicas culturais promotoras da educação intercultural não podem limitar-se a projetos-piloto ou outras ações promovidas pelo Ministério da Educação, ou por outras entidades, nem a ações de sensibilização promovidas ocasionalmente e em datas festivas como o *Natal, Páscoa, Dia dos Direitos Humanos*, entre outros, nem à aprendizagem da língua de acolhimento. Pedro et al. (2007), salientam que “tratar pedagogicamente a interculturalidade não é mais que romper com as etiquetas impostas aos «outros». Não é mais que tratar os «diferentes» como se fossem «iguais» a nós, mas respeitando e valorizando a sua identidade cultural como respeitamos a nossa” (p. 252). Nesta lógica, as práticas educativas devem adaptar-se à escola atual, todavia, estas devem estar presentes naquilo que se entende por educação intercultural. Assim sendo, é importante que essas práticas tenham como referência e se organizem de acordo com os quatro pilares fundamentais apresentados pela UNESCO: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a ser e aprender a viver juntos (Delors, 1997).

Não se pode falar em práticas educativas sem, primeiramente, falar em estratégias pedagógicas, uma vez que são elas que promovem uma educação intercultural. Em consonância com Lima (2018),

é fundamental pensar em estratégias pedagógicas que favoreçam a inserção crítica das crianças e jovens no universo da cultura local como estratégias de reconhecimento das experiências e práticas sociais construídas historicamente pelo seu povo. O reconhecimento da história e da memória de sua comunidade é um caminho importante para o reconhecimento de si enquanto sujeito social que tem uma história coletiva que deve ser valorizada e visibilizada como forma de afirmar-se no mundo. (p. 548)

O conhecimento da diversidade cultural e a exploração da mesma, através da realização de pesquisas, cartazes, etc., histórias, peças de teatro, entre outros, de acordo com Cortesão e Stöer (1996, citados por Lucas, 2020) é uma das práticas educativas que permitem aos alunos refletir sobre cada cultura, as suas diferenças e parecenças, retirando partido delas para combater as desigualdades e contribuir para uma educação intercultural. Os mesmos autores referem ainda que “é na diversidade que surgem as possibilidades de progresso da humanidade, pois esta deriva da interação, partilha e colaboração entre povos de culturas diferentes” (p. 16). O meio

envolvente dispõe de vários recursos que permitem a interação dos alunos com outras realidades, como é o caso da escola. Essa interação acontece de forma voluntária ou espontânea, ou orientada, com diferentes materiais didáticos que estão disponíveis para que os alunos possam manipular. Não obstante, também os professores recorrem a esses mesmos materiais para as suas práticas, constituindo-se estes como instrumentos facilitadores para abordar e explorar diversos temas, conteúdos, etc. (Lucas, 2020).

Este tipo de práticas educativas, adotadas em função das características e das necessidades dos alunos, tem como principal objetivo o sucesso de cada um, no qual a escola, particularmente, o professor é responsável por adaptar a sua prática às características da turma. É, por isso, importante que o professor conheça bem o aluno e crie as condições necessárias para que este aprenda (Not, 1989, citado por Lopes, 2017). Aliado a isso, surge a envolvimento da família e da restante comunidade educativa nas mais diversas ocasiões, através de parcerias, convívios, atividades, projetos, entre outras situações, levando ao desenvolvimento de uma cultura de diálogo, partilha, colaboração no processo de ensino-aprendizagem, na comunicação e nas relações entre os intervenientes. Nas palavras de Lopes (2017), esta perspectiva “pensa e entende a educação como integradora do único e do múltiplo, que é capaz de dar resposta à unidade e ao plural, ao apostar no diálogo entre diferentes culturas” (p. 41), o que nos leva a refletir sobre os processos de inclusão e de inovação.

1.3. Processos de inclusão e de inovação

1.3.1. Enquadramento legal e políticas educativas

A educação, atualmente, é vista como um fator de inclusão do indivíduo na sociedade e no seu desenvolvimento pessoal e social. Como tal, existe um consenso no que diz respeito à educação das crianças, no sentido de lutar contra a discriminação, a desigualdade e a pobreza. Perante isto, o estado e outras entidades públicas têm manifestado especial preocupação por estas problemáticas, levando ao surgimento de tratados, acordos e declarações que têm por base o direito à educação, fomentando a inclusão dos vários grupos sociais, étnicos, religiosos, culturais, etc. (Pereira, 2015).

Corroborando a ideia anterior, Liégeois (2001) esclarece que a educação da etnia cigana é algo que vem a gerar preocupação, tendo início no panorama Europeu na sequência de duas Resoluções do Parlamento, cuja data remonta a março e maio de 1984, após se verificar baixos graus de escolaridade nesta comunidade, um elevado índice de insucesso e abandono escolar nas crianças e nos adolescentes.

O povo cigano, apesar de estar presente em Portugal há mais de cinco séculos, foi, no passado, e continua a ser, no presente, mal visto e alvo de racismo, desigualdade social e discriminação perante os outros (Mendes et al., 2014). A par disso, também as crianças e os jovens ciganos têm sido, de algum modo, afastados da escola. Esse afastamento não se limita apenas a Portugal, mas sim a outros países da Europa, onde as comunidades ciganas estão presentes (Casa-Nova, 2006).

Na Europa são vários os discursos oficiais acerca da integração social dos ciganos. De acordo com *European Anti Poverty Network* (EAPN), que em Portugal é reconhecida por Rede Europeia de Combate à Pobreza, a Diretiva sobre a Igualdade Racial é a peça-chave da legislação da União Europeia contra a discriminação de origem étnica ou racial. Adotada em 2000, esta diretiva obriga os Estados-Membros da União Europeia a proporcionarem igualdade de acesso às minorias étnicas nos mais diversos serviços, nomeadamente, na habitação, na educação, na saúde e no emprego (EAPN, 2011).

Quatro anos depois, em 2004, com uma nova diretiva, a Diretiva sobre a Livre Circulação das Pessoas, foi concedido o direito aos cidadãos da União Europeia e, respetivas famílias, de residir e circular, livremente, no território da União Europeia, bem como dos seus Estados-Membros. Já no ano de 2007, o Tratado de Lisboa, subdividido no Tratado da União Europeia e no Tratado sobre o Funcionamento da União Europeia asseverou que os direitos que dizem respeito aos indivíduos pertencentes às minorias incluíam a conceção de respeito pelos direitos humanos, direitos esses em que a união entre os Estados-Membros se baseia (EAPN, 2011). Desta forma, no artigo 2.º do Tratado da União Europeia é previsto que a União Europeia se apoie nos valores do respeito pela dignidade humana, pelos direitos do Homem, da democracia, da igualdade, da liberdade, do estado de direito, abrangendo também os direitos dos indivíduos pertencentes às minorias. Estes valores são comuns aos vários Estados-Membros, também eles compostos por sociedades pluralistas, onde a discriminação não deve ter lugar e a tolerância, a solidariedade, a justiça e a igualdade entre mulheres e homens devem ocupar um lugar de relevo (EAPN, 2011). Relativamente ao Tratado do Funcionamento da União Europeia, no artigo 10.º, está explícito aquilo que as políticas e ações da União Europeia devem mobilizar para combater a discriminação, seja ele de origem étnica ou racial, da religião, idade, ou de outro tipo. (União Europeia, 2010).

Portugal, sendo um dos Estados-Membros da União Europeia, tem feito diversos discursos e promovido diferentes estratégias acerca da integração social dos ciganos (ACIDI, 2013). A integração social foi uma das questões que assumiu um maior enfoque

depois de ter sido aprovada a resolução a 9 de março de 2011, data em que o Parlamento Europeu convidou o Conselho Europeu e a Comissão Europeia a adotarem uma estratégia europeia para a comunidade cigana. Assim sendo, tendo como principal objetivo garantir a existência de políticas eficientes nos Estados-Membros, o Conselho Europeu propôs a definição de estratégias nacionais de integração das comunidades ciganas (Mendes et al., 2014).

A Resolução do Conselho de Ministros n.º 154/2018, de 29 de novembro, aprovada em Conselho de Ministros, aceitou a revisão da Estratégia Nacional para a Integração das Comunidades Ciganas 2013-2022, que tem como principais objetivos: promover o bem-estar e a integração da comunidade cigana, “o conhecimento mútuo, a interação positiva e a desconstrução dos estereótipos” (Diário da República n.º 230, de 29 de novembro 2018, p. 5450). A Estratégia Nacional para a Integração de Comunidades Ciganas 2013-2022 prevê, assim, uma concretização efetiva dos direitos humanos, respeitando o princípio da igualdade e da não discriminação, que está explícito no artigo 13.º da Constituição da República Portuguesa. Com isto, pretende-se que nenhum indivíduo sofra de exclusão ou de alguma forma de desigualdade devido à sua origem étnica e racial, à sua cor, características, etc. (Diário da República n.º 230, de 29 de novembro 2018). Ainda no que diz respeito ao artigo supracitado, importa ainda referir que o mesmo dá a conhecer oito objetivos estratégicos que estão espelhados na Estratégia Nacional para a Integração de Comunidades Ciganas (2013-2022), são eles:

melhorar a eficácia na implementação da ENICC e reforçar o conhecimento sobre pessoas ciganas; b) promover uma cidadania inclusiva e de não discriminação; c) reforçar a intervenção em mediação intercultural; d) promover a igualdade entre mulheres e homens nas medidas de integração de pessoas ciganas; e) garantir condições efetivas de acesso à educação, sucesso educativo e aprendizagem ao longo da vida de pessoas ciganas; f) garantir as condições para uma participação plena e igualitária de pessoas ciganas no mercado de trabalho e na atividade profissional; g) garantir as condições para uma efetiva igualdade de acesso a uma habitação adequada por parte de pessoas ciganas; h) garantir condições efetivas de ganhos em saúde ao longo dos ciclos de vida de pessoas ciganas. (p. 5451)

Perante isto, atualmente, a presença das crianças e dos jovens é cada vez mais evidente nas escolas portuguesas. Podendo, assim, afirmar o quão importante é a escolarização, tanto para o governo, órgão que regula o acesso das crianças e jovens ao sistema de ensino público, como para as famílias ou comunidades ciganas, que compreendem o quão importante é a escola para uma cidadania efetiva e para o desenvolvimento dos seus educandos (Mendes et al., 2020).

O Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, ao estabelecer um regime legal para a educação inclusiva, tem como intuito apelar ao sistema educativo para a procura de respostas educativas que promovam a participação e o sucesso de todos os alunos, sem exceção (Diário da República n.º 129, de 6 de julho 2018). Assim, uma escola inclusiva “pressupõe individualização e personalização das estratégias educativas, enquanto método de prossecução do objectivo de promover competências universais que permitam a autonomia e o acesso à condução plena da cidadania por parte de todos” (Decreto-Lei n.º 3/2008, 7 de janeiro, p.154). Do ponto de vista da UNESCO (2005), a educação inclusiva é um processo que estimula a participação dos alunos na vida escolar, mas também na comunidade educativa, no processo de ensino-aprendizagem, resultando numa maneira de dar resposta à diversidade cultural de forma positiva (UNESCO, 2005).

No entanto, é possível constatar que as estratégias promovidas e os documentos legais apresentados não têm sido suficientes, no sentido em que o cumprimento da escolaridade obrigatória, o sucesso e o controlo do abandono escolar, estão, ainda, longe de serem medidas atingidas em Portugal para as crianças e jovens da etnia cigana. Continuamos a assistir a um elevado insucesso escolar e de abandono precoce, fruto da incapacidade de as medidas compensatórias adotadas por diversas Escolas ou Agrupamento de Escolas, por si só, enfrentarem o desafio de concretização da escolaridade obrigatória dos alunos ciganos (Mendes et al., 2020).

1.3.2. O papel da direção do agrupamento de escolas e do coordenador de estabelecimento de ensino

Ao longo do estudo, foi referido, várias vezes, que a diversidade cultural é algo que está bastante presente nas escolas de hoje. A presença de diversas etnias vindas de várias partes do mundo, com tradições e costumes característicos da sua própria cultura refletem a sua presença no contexto escolar. Isto porque, a diversidade cultural numa escola influencia uma série de aspetos, nomeadamente, as políticas e as práticas educativas, bem como o papel dos órgãos responsáveis pela gestão da escola entre

outros aspetos, no sentido de ter acesso à legislação publicada acerca da inclusão dos alunos e dela retirar a informação necessária para tomar as medidas apropriadas tendo em conta a realidade de cada escola.

O papel da direção das escolas ou, em alguns casos, do agrupamento de escolas para o desenvolvimento de processos que levam à inovação e transformação é de extrema importância para a educação inclusiva. Neste sentido, a participação de todos os intervenientes é um fator que estimula o trabalho colaborativa entre o diretor do agrupamento e respetiva equipa, alunos, professores, famílias e demais parceiros pertencentes à comunidade educativa (Panaças, 2012). Segundo Ainscow (2005), o maior desafio, no sistema educativo, é a inclusão. Contudo, a educação inclusiva é percebida em alguns países como uma resposta dada a crianças e jovens com NSE. O mesmo autor acrescenta ainda que, ainda assim, a educação inclusiva é considerada, por muitos indivíduos, uma reforma que presta apoio e acolhimento aos diferentes grupos socioculturais.

As escolas que evoluem no sentido da eficiência nas práticas inclusivas “são apoiadas por diretores que promovem uma visão de escola que encoraja o respeito pela individualidade” (Ainscow et al., 2006, citados por Panaças, 2012, p. 2). Completando a ideia anterior, Ainscow (2005) destaca algumas condições que contribuem para o desenvolvimento da escola, em termos de inovação e de inclusão de alunos de diferentes etnias, que o líder da escola e respetiva equipa devem ter em linha de conta: a importância da investigação e da reflexão, reconhecendo os benefícios que estas trazem às nas práticas; o envolvimento e a participação das diversas equipas; a preferência pelo trabalho cooperativo; o desenvolvimento de atividades focadas na prática educativa dentro da sala de aula; as estratégias de coordenação e, por último, os papéis de liderança eficiente que a escola partilha.

As políticas inclusivas implementadas pela direção das escolas necessitam de ser eficazes, ao ponto de transmitir uma visão clara do que é realmente a inclusão a toda a comunidade escolar, nomeadamente, aos professores (Avisar et al., 2003, citados por Passarudo et al., 2015). Com isto, na perspetiva de Panaças (2012), o papel da direção do agrupamento de escolas, mais concretamente do diretor “será o de facilitar as condições que permitam que a visão da escola e da educação sejam debatidos por todos os intervenientes” (p. 3), mas também pela capacidade em estimular os restantes membros da direção na tomada de decisões, tornando-os parte integrante de todo o processo. Ainscow e Miles (2008) designam esta liderança como uma liderança construtivista, na medida em que permitem que a comunidade educativa

construa significados semelhantes que culminam na determinação comum da escolaridade.

Na mesma linha de pensamento, a UNESCO (2008), numa Conferência Internacional de Educação, realizada em Genebra, abordou a importância que tem uma direção escolar, particularmente um diretor de uma escola na promoção de uma escola inclusiva. Apresentou, assim, algumas das atitudes que um diretor escolar deve ter em linha de conta no exercício das suas funções, tendo sempre como principal objetivo promover a inclusão de alunos oriundos de diferentes culturas: despertar a equipa educativa para uma visão inovadora e inclusiva da escola, rompendo com o modelo tradicional de cariz competitivo e individualista; dar voz e poder aos professores, através da criação de equipas cooperativas e, ainda, reconhecer o papel destes e as suas capacidades, possibilitando que estes façam mais e melhor (Panaças, 2012).

De facto, é indiscutível o papel e a ação que a direção de uma escola possui, devendo estes procurar manter o equilíbrio entre aquilo que são as prioridades e as preferências. Prioridades essas que se prendem com o desenvolvimento integral e, conseqüentemente, com o sucesso escolar de todos os alunos sem exceção. Só assim, a escola se desenvolve numa perspetiva aberta, inovadora, que dê resposta à diversidade cultural.

1.3.3. O papel dos docentes no 1.º Ciclo do Ensino Básico

Atualmente, a escola é uma prioridade para os alunos e, por sua vez, um direito que lhes assiste. Todos os alunos têm direito a frequentar uma escola, que tenha abertura para todas as crianças e jovens, onde todos possam socializar, aprender, sem que lhes sejam colocadas algum tipo de limitações, tal como é suposto na diferenciação curricular inclusiva. Neste processo de ensino-aprendizagem há uma figura que assume particular importância, o professor. O professor, atualmente, confronta-se com uma enorme diversidade de alunos, de variadas culturas, com diferentes experiências de vida, regras, costumes, mas, cima de tudo, com diferentes capacidades e conhecimento. Isto exige do professor uma constante formação para aprender a saber lidar com eventuais situações, arranjar novos métodos e estratégias para as suas práticas, entre outros aspetos didáticos. Pode afirmar-se que o professor desempenha mais do que um papel ao longo do dia, desde as suas funções em sala de aula e fora dela, em reuniões, planificações, elaboração de relatórios, avaliações, para não citar mais atribuições (Lapo, 2010).

No papel dos professores, em particular dos professores do 1.º CEB, salientamos três aspetos importantes, apontados por Moreira (2001, citado por

Rodrigues, 2013), que o professor deve desenvolver na sua prática pedagógica, tendo em conta a diversidade cultural: *i)* olhar para o que se passa no interior da sala de aula, ou seja, para a prática e para o que se passa no exterior dela, as condições socioculturais em que a prática se desenrola e contribui para a formação de alunos e professores; *ii)* interrogar-se sobre as desigualdades e sobre as diferenças identitárias presentes em contexto de sala de aula, procurando, por um lado, perceber e, por outro, desequilibrar as relações de poder que estão aí envolvidas; *iii)* fomentar a reflexão conjunta, através de diversos grupos de discussão e reflexão, nos quais os professores apoiam e suportam os esforços dos outros, estabelecem articulações e parcerias entre escolas, famílias e grupos socioculturais.

A diversidade cultural dos alunos, no 1.º CEB, veio reforçar ainda mais o papel do professor, sobretudo no “processo de inter-relação entre as diferentes culturas” (Brito, 2008, p. 67). Segundo Stöer e Cortesão (1999), esse papel consiste na promoção da democracia no interior da sala, sendo que, para isso é preciso que haja igualdade de oportunidades. Todavia, esta está dependente da atitude e do comportamento do professor, que deve ser inter e multicultural. Também Brito (2008) apresenta uma ideia que vai ao encontro da anterior, ao afirmar que,

O/a professor/a inter/multicultural para além de reconhecer a diversidade cultural valoriza-a, promove a interação e ajuda a construir um novo conhecimento, uma nova cultura baseada no respeito e na tolerância. Uma cultura só pode melhorar se interagir com outras que lhe são estranhas de modo a poder conhecer-se melhor e reconhecer o valor e a validade de culturas diferentes da sua. Este tipo de docente defende uma escola democrática na qual todos têm o direito de participar activamente no processo de ensino/aprendizagem. Cada um com a sua particularidade deve contribuir para a construção de conhecimento. (p. 68)

Podemos concluir que os professores do 1.º CEB, além de serem os primeiros professores da escolaridade básica, que já por si só lhes dá uma enorme responsabilidade, são hoje, em pleno séc. XXI, os agentes da mudança, na medida em que desenvolvem as suas práticas em função dos seus alunos, apoiando-se em constante formação e apoio por parte da restante comunidade educativa.

1.3.4. O papel da associação de pais/encarregados de educação

As associações de pais e encarregados de educação são parte integrante nas escolas e nos agrupamentos de escolas, funcionam como parceiros imprescindíveis no sistema educativo. Neste sentido, também a legislação tem vindo a reconhecer essa importância, através do aumento de responsabilidades e de funções, como está explanado na Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), Lei n.º 46/86, de 14 de outubro. É nesta altura que se verifica um avanço significativo, preconizando-se uma participação ativa dos encarregados de educação, assim como da associação de pais na organização e gestão escolar. Mais tarde, o Decreto-Lei n.º 172/91, de 10 de maio, reforça o papel destes intervenientes educativos, com a atribuição de mais poderes para a tomada de decisões em órgãos decisivos, como: o Conselho da Escola e o Conselho Pedagógico. Este paradigma de uma educação participada tem-se revelado, ao longo do tempo, essencial para a construção de uma nova cultura na escola, novos horizontes pedagógicos e, possivelmente, para uma maior união entre os diferentes intervenientes, tendo a educação do aluno no centro das suas decisões. Abreu (2012) é de opinião de que este panorama legislativo e as respetivas políticas educativas têm-se aprimorado no intuito de envolver as famílias na vida escolar dos seus educandos, sensibilizando-os para a importância que têm na comunidade escolar.

No caso concreto das associações de pais, Silva (2007) defende que elas são potenciais promotoras de cidadania nos contextos escolares, afirmando ainda que funcionam “como um acto de exercício quotidiano de uma concepção não burocrática de democracia. Como uma forma de aprofundamento da democracia. Como uma via de articulação entre democracia representativa e democracia participativa” (p. 15). Pode-se, então, dizer que é considerado um ato político.

Sendo a associação de pais composta por encarregados de educação de diferentes alunos é uma mais-valia que na sua composição estejam presentes pais e/ou encarregados de educação oriundos de diferentes culturas. Por outras palavras, pode-se dizer que deve ser um grupo heterogéneo, “quer do ponto de vista das suas origens e trajectórias socioculturais, quer das suas próprias idiossincrasias pessoais” (Silva, 2007, p. 19).

Não basta dizer o quão importante são as associações e pais na vida escolar, mas sim concretizar isso na realidade de cada escola, através de ações e iniciativas específicas. Os representantes dos encarregados de educação devem ter sensibilidade para compreender que a interação, a comunicação regular entre eles é obrigatória no exercício das funções que lhes são atribuídas. Todavia, “representação sem auscultação não é verdadeira representação, mas auscultação a pais desinformados e

não participativos, que não debatem regular e colectivamente os seus assuntos, também constitui uma falsa representação” (p. 16). Além disso, como representantes que são, estes têm autonomia e poder para estabelecerem parcerias, trocarem impressões com outras entidades parceiras da escola, como por exemplo: empresas, associações, autarquia local, entre outras entidades. (Silva, 2007).

Apesar de tudo o que foi referido, anteriormente, há ainda um longo caminho a percorrer, no sentido em que nem sempre é dado o devido valor e reconhecimento às associações de pais, ou então, os próprios encarregados de educação não estão dispostos a participar ativamente nas estruturas da escola. Este afastamento por parte dos pais/encarregados de educação, segundo Davies (1989), compromete o sucesso escolar dos alunos, mas também o desenvolvimento de uma sociedade democrática e intercultural, capaz de acolher, colaborar e valorizar o melhor de cada cultura.

1.3.5. O papel do mediador intercultural na mediação sociocultural e educativa

Ao longo dos anos, o conflito e a tensão entre diferentes grupos socioculturais têm marcado a realidade escolar, com eles surgem comportamentos de risco, como a violência (física e psicológica), a discriminação, o racismo, entre outros. Comportamentos esses que, devido à sua dimensão, se transformam em problemas sociais, constituindo um entrave a uma cultura pacífica e a um bem-sucedido processo de ensino-aprendizagem. Por sua vez, estes problemas sociais vão mais além, repercutindo-se para os contextos escolares, surgindo a necessidade de as escolas tomarem determinadas ações, que façam da escola um local onde todos os alunos têm acesso pleno (Andrade, 2018). De acordo com Vieira (1992, citado por Andrade, 2018), o trabalho de mediação surge aqui, não só com o trabalho dos professores, mas de outros agentes educativos que necessitam de conhecer de perto a realidade escolar, familiar, mas também a realidade de cada cultura, “pensando no aluno enquanto pessoa que não está apenas na escola, mas também entre a escola e a família, entre a escola e a comunidade, preparando-os para uma permanente tensão” (p. 21).

Antes de abordarmos o papel do mediador em contexto escolar, importa, primeiramente, clarificar o que é a mediação no seu contexto geral. Segundo Vieira e Vieira (2017), a mediação é uma “estratégia de construção de pontes e trânsitos entre pessoas, diferentes pontos de vista e fronteiras culturais” (p. 45). Relativamente à mediação intercultural, esta supõe que haja um progresso na coesão social. Esta mediação conta com a participação dos diferentes intervenientes do conflito, estimula a capacidade de compreensão, levando à aceitação de versões distintas da realidade,

defende a existência da pluralidade e de uma participação democrática. De acordo com os mesmos autores, a mediação em contexto escolar, ou seja, a mediação educativa, escolar e sociopedagógica são conceitos que vão estando cada vez mais presentes no quotidiano das escolas, através de diferentes indivíduos (Vieira & Vieira, 2017).

Em contexto escolar, o papel do mediador não fica apenas pela resolução de conflitos, na medida em que as situações de conflito são algo que quando assumem proporções preocupantes devem ser evitadas; todavia, é algo que é intrínseco ao ser humano e que leva a uma transformação social e pessoal, que enriquece o relacionamento pessoal (Vieira, 2013). A heterogeneidade do meio é algo que um mediador intercultural, em contexto escolar, necessita de ter em atenção, isto porque só com um acompanhamento contínuo dos diversos intervenientes na vida escolar dos alunos permite as tão desejadas respostas. Neste percurso, o mediador tem o dever de traçar o percurso pessoal e identitário de cada aluno, inclusive a sua identidade cultural, procurando conversar com todos os responsáveis pelo seu desenvolvimento. Contudo, o papel do mediador intercultural vai mais além, cabendo-lhe, ainda, evitar a discriminação negativa, a exclusão e defender a discriminação positiva, sublinhando que cada aluno é um ser humano único (Vieira, 2013). É importante que o mediador deixe claro que a escola é um espaço educativo aberto a todos e onde todos se desenvolvem a nível pessoal e educacional.

1.3.6. Mudança e inovação pedagógica nas escolas

Ao longo dos anos, a sociedade contemporânea teve a necessidade de se redefinir, procurando a mudança e a inovação para dar resposta às múltiplas exigências apoiada em novos padrões, o que tem gerado debates acerca da rutura da escola tradicional (Lopes, 2017).

A palavra inovação, em contexto educativo, segundo Gomez (2007, citado por Lopes, 2017), despontou na década de 1970, tendo como base o “ideário de racionalização e lógica administrativa organizacional produtiva, que preconizava os avanços da ciência e da tecnologia como sendo os pilares para o desenvolvimento económico, social e cultural de qualquer nação global” (p. 68).

Na mesma linha de pensamento, Cardoso (2003) define quatro atributos essenciais à inovação: novidade, mudança, processo e melhoria. Segundo esta autora, uma inovação implica sempre algo de novo, que nunca tinha sido tentado num determinado contexto escolar, mesmo que já implementado noutros contextos; é também uma mudança intencional e bem evidente, que envolve uma ação persistente e um plano deliberado e conscientemente assumido, visando uma melhoria pedagógica.

Corroborando com a autora, Fino (2016) assevera que a inovação pedagógica deve ser vista como um processo aberto, como um espaço de oportunidades e articulações dinâmicas que representam um processo construtivo do conhecimento. Deste modo, a inovação é uma mudança evidente e intencional que traz algo de novo, exige um esforço conscientemente assumido e deliberado, persistência por parte dos atores, e contribui para a melhoria da educação (Cardoso, 2003). Neste sentido, podemos afirmar que a inovação pedagógica não se ordena, não é algo imposto e não é um produto. É sim um processo e uma forma de ser e de estar na educação (Nóvoa, 1998).

Em concordância com Lopes (2017), a temática da inovação pedagógica surge em contextos educativos, local privilegiado para a ocorrência de transformações socioculturais e económicas, que requerem da comunidade educativa novas respostas e situações de aprendizagem diferenciadas. Por conseguinte, também estas exigem uma outra preparação, também ela diferenciada para fazer face aos novos desafios e questões que despontam em contraste com os modelos tradicionais e conservadores.

A inovação pedagógica remonta para questões do ambiente no interior da sala de aula, local onde acontecem as práticas pedagógicas e onde o observador tem a oportunidade de prestar atenção aos avanços que rompem com o modelo tradicional. A observação permite que o aluno tenha a noção de que aquilo que é aprendido dentro da sala de aula estabelece uma ligação com a sua realidade (Fino, 2016). Neste sentido, o mesmo autor refere que a inovação pedagógica é um processo que ocorre de dentro e implica uma constante reflexão, criatividade e um espírito crítico, no entanto, ocorrendo esta dentro da escola, corre o risco de ir contra o currículo (Fino, 2016).

Apesar de alguns avanços, há escolas que ainda não apresentam respostas adequadas à diversidade dos alunos, levando Lopes (2017) a afirmar que a escola

insiste em trilhar uma estrada já bem conhecida que nela os alunos continuam a serem memorizadores tenazes, obcecados em absorver conhecimentos que são compartimentalizados, sequenciados e vendidos como coletâneas de materiais sem interconexões, externando uma convicção de torná-los habilidosos intelectuais tecnicistas prontos para o sucesso em um modelo específico de mundo: o mundo produtivo. (p. 66)

A inovação pedagógica é assim entendida como “novidade no sistema educativo, promotora de uma real mudança, subentendendo um esforço deliberado e

conscientemente assumido, bem como uma ação persistente, integrada num processo dinâmico, visando a melhoria pedagógica” (Cardoso, 2003, p.22). Estes atributos da inovação estão presentes na escola do 1.º CEB em estudo, designadamente através do projeto PPIP – Projeto Piloto de Inovação Pedagógica e a aplicação do MEM de que falaremos de seguida. Além disso, é pertinente salientar que a inovação para que seja bem conseguida precisa de ter em atenção a personalidade dos professores e educadores, assim como o contexto educativo. Como tal, são diversos os fatores que facilitam este processo de inovação, especificamente: a qualificação do corpo docente e sua receptividade a novas ideias; o apoio constante da direção da escola ou do agrupamento, se for o caso; a aprovação por parte dos membros da comunidade educativa quanto aos objetivos a alcançar (Cardoso, 2003).

Neste sentido, a diversidade cultural precisa de ser encarada pelos professores como uma realidade nas escolas, cabendo-lhe criar práticas pedagógicas interculturais, onde a cultura dos alunos seja respeitada e valorizada. Para isso, as práticas pedagógicas necessitam de ser apoiadas pelos dispositivos pedagógicos disponíveis, estimulando o processo de ensino-aprendizagem do aluno (Vieira, 2011).

1.4.6.1. A pedagogia do Movimento da Escola Moderna

O MEM foi concebido como um modelo pedagógico baseado, teoricamente, na Educação Nova e em Célestin Freinet. Todavia, sofreu interferências de outras personalidades históricas, nas quais se destacam António Sérgio e Maria Montessori, que contribuíram para a pedagogia característica defendida pelo MEM (González, 2002). Neste sentido, este modelo, primeiramente, apoiado em Freinet, através de numa conceção empirista da aprendizagem, assente num processo de tentativa e erro, assim como as suas inspirações teóricas foi progredindo ao longo do tempo, consagrando a teoria de aprendizagem de Vygotsky. Assim, a aprendizagem passou a ser concebida como uma construção a partir de experiências culturais de cada aluno e apoiadas nas interações entre pares e adultos (Niza, 1998). O MEM recomenda, assim, a existência uma comunidade colaborativa onde crianças/jovens e adultos, enquanto parceiros, atuam como participantes comunicativos (Serralha, 2007).

O ensino tradicional tem como figura central o professor, figura que detém o poder no interior da sala de aula e tem como principal função, expor as temáticas e transmitir saberes para os alunos. De modo oposto, o MEM encara a escola como um espaço de cooperação, onde o professor procura incluir todos os alunos nas suas práticas, mostrando atenção pelos interesses, capacidades e necessidades dos alunos, olhando para eles de forma individualizada.

O modelo pedagógico MEM centra-se no desenvolvimento do indivíduo como ser pertencente a uma sociedade (grupo, turma, etc.) procurando, assim, que a aprendizagem do aluno se desenvolva segundo os interesses e as suas necessidades. Sendo a colaboração, o envolvimento e responsabilização dos alunos no seu processo de ensino-aprendizagem um dos principais objetivos deste modelo, o seu sucesso escolar centra-se, acima de tudo, no desenvolvimento e crescimento pessoal e social dos alunos (Niza, 1998).

Quando se fala no MEM é pertinente salientar que este se rege de acordo com vários princípios: a autonomia e as experiências dos alunos, o trabalho diferenciado, a interação dos alunos com o meio envolvente e a cooperação e interajuda dos alunos. Deste modo, Niza (1998) considera que a organização participada do trabalho, em sala de aula, é a chave deste modelo pedagógico, assentando este em três subsistemas que estão articulados: a participação democrática ativa, os circuitos de comunicação e as estruturas de cooperação educativa.

A aprendizagem construída segundo uma perspetiva de partilha e cooperação onde todos ensinam, mas também aprendem, é uma característica do MEM (Niza, 1998). Neste sentido, entendendo o ambiente educativo como uma sociedade democrática, centrada na solidariedade mútua entre os indivíduos e onde são partilhadas vivências e experiências, resultam daí três finalidades básicas deste modelo pedagógico: iniciação a práticas democráticas, reflexão contínua dos valores e significações num processo cooperativo entre os adultos e as crianças e, por último, a reconstrução cooperada da cultura, cujo grupo de alunos influencia e são influenciados pela sociedade em que se inserem (Folque, 2012).

Niza (2018) e González (2002) defendem que a conceção sociocultural do MEM requer uma comunicação cooperativa e dialógica, que tem como suporte as relações de ensino-aprendizagem, sustentadas pela diferenciação pedagógica. Deste modo, esta conceção sociocultural prevê que cada turma e escola funcione como uma comunidade de aprendizagem, ou seja, todos aprendem com os outros e o professor está, lado a lado com a turma, como um parceiro. Além disso, a escrita, o diálogo, a comunicação e a leitura funcionam como instrumentos fundamentais do trabalho reflexivo e intelectual. Na mesma linha de pensamento, González (2002) declara que as estruturas pedagógicas são também estruturas culturais, isto porque estabelecem uma parceria entre professores, famílias e alunos, através da partilha de valores, hábitos, normas, vocabulários e ritos que respeitam as particularidades de cada um, sendo de carácter flexível, porque se apoia na reflexão “entre meios e fins a que se propõe” (p. 223).

De acordo com Niza (1998), o trabalho pedagógico desenvolvido baseia-se na prática da pedagogia como cultura, ou seja, como “um instrumento social da ação educativa” (p. 3). Esta pedagogia está “organizada de modo a ter em conta os circuitos de comunicação, as estruturas de cooperação educativa e a participação democrática direta” (Botelho, 2020, p. 7). O conhecimento dos alunos é construído com base nos saberes, experiências e capacidades de cada, sendo estes partilhados em circuitos de comunicação, funcionando como validação social do trabalho de produção e de aprendizagem. Os alunos partem, assim, do estudo, da experiência e dos projetos pedagógicos para chegar à compreensão dos conceitos e das suas relações. Este tipo de pedagogia implica um trabalho em pequenos e grandes grupos, sendo estes organizados em estruturas de cooperação educativa, de modo a estimular a cooperação, a comunicação, a interação entre diversas culturas, bem como a aceitação de alunos de diferentes etnias, sexo ou com necessidades de saúdes especiais (Botelho, 2020). Este quadro conceptual prevê que o aluno atinja os seus objetivos quando o restante grupo atingir, dando “oportunidade de diferenciação e de confrontação interindividual” (Niza, 1998, p. 7).

No que diz respeito à operacionalização do MEM no 1.º Ciclo, Botelho (2020) e Niza (1998) esclarecem que o dia numa sala do 1.º CEB que se reja pelo MEM inicia-se com uma reunião de conselho, momento onde os alunos e o professor dialogam e partilham informações, bem como planeiam o trabalho da semana. Ao longo da semana decorrente, os alunos trabalham em projetos que, por norma, são desenvolvidos em pares ou em pequenos grupos, pesquisando a informação necessária, desenvolvem o projeto, prepararam a comunicação e, por último, comunicam o trabalho final à turma. Neste seguimento, surge a hora das comunicações que se dividem em três fases, são elas: a exibição da informação obtida; o momento da discussão e esclarecimento de eventuais dúvidas e, por fim, a verificação do conhecimento que, normalmente, surge em forma de questionários realizados pelos grupos.

Em termos de operacionalização, importa salientar que no MEM existe também o tempo de trabalho participado que envolve o trabalho de escrita, de leitura; atividades de Matemática, de Educação Artística e Educação Físico-Motora. O dia termina, assim, com a reunião de conselho, reunião essa que serve para fazer um balanço do dia, nomeadamente, do trabalho que foi desenvolvido e o que ficou por terminar (Botelho, 2020; Niza, 1998). No entanto, é relevante referir que todas as sextas-feiras se realiza uma reunião de conselho que serve para efetuar o balanço do trabalho desenvolvido durante a semana, bem como eventuais conflitos ou discussões que possam ter surgido entre os alunos.

Tendo em conta os atributos definidos por Cardoso (2003) relativamente à inovação, podemos afirmar que o MEM constitui um modelo pedagógico inovador, no sentido em que é uma novidade ainda que relativa ao contexto em que é aplicado, implica uma mudança bem evidente e claramente assumida face à pedagogia tradicional, requer um processo integrado e dialogado entre os diversos intervenientes educativos e visa a melhoria pedagógica, neste caso, a inclusão dos alunos das diversas etnias na escola em estudo.

Será este um dos fatores para o sucesso educativo da escola da periferia de Viseu, maioritariamente frequentada por alunos de etnia cigana? Que outros fatores poderão potenciar a inclusão de alunos do 1.º CEB na referida Escola? Estas e outras questões serão alvo do estudo empírico cuja metodologia irá ser apresentada na próxima secção.

Terminada a revisão da literatura, apresentamos, a seguir, a metodologia utilizada no presente estudo.

2. Metodologia

Nesta secção, são apresentadas as várias fases concretizadas no decorrer do processo de investigação, assim como a metodologia subjacente as essas fases, tendo como intuito dar resposta ao problema enunciado.

2.1. Metodologia de Investigação

2.1.1. Problema e objetivos de investigação

Ao longo do percurso escolar fomos deparando com problemas de escolarização e de adaptação de alunos ciganos, no entanto, não percebíamos, em concreto, onde estava o foco do problema e quais as suas razões. A preocupação com esta problemática surgiu, sobretudo, durante a prática em contexto na Licenciatura em Educação Básica e no Mestrado em EPE e Ensino do 1.º CEB, onde tivemos oportunidade de trabalhar com crianças e jovens de etnia cigana. Consequentemente, foi crescendo a curiosidade de entender a realidade escolar destes contextos, elegendo, assim, como problemática central, o estudo de uma escola inclusiva e os principais fatores a ela associados.

Assim, tendo em conta que uma investigação se inicia com a escolha e o enunciado do problema, enunciamos, seguidamente, as questões centrais do presente estudo:

Que políticas educativas direcionadas para a inclusão em contexto de 1.º CEB estão a ser implementadas numa Escola da periferia de Viseu, maioritariamente, frequentada por crianças de etnia cigana?

Que dispositivos pedagógicos estão a ser mobilizados para a inclusão dos alunos?

Quais os principais fatores que têm potenciado a inclusão dos alunos do 1.º CEB na referida Escola?

De acordo com as questões apresentadas, foram definidos os seguintes objetivos:

- Identificar quais os pressupostos que nortearam o projeto educativo da Escola do 1.º CEB;

- Analisar os mecanismos desenvolvidos pelo Agrupamento de Escolas e pela Escola do 1.º CEB, tendo em vista a inclusão e o sucesso educativo das crianças que a frequentam;
- Verificar quais são as estratégias definidas pela Escola do 1.º CEB, tendo em vista a inclusão de todas as crianças;
- Perceber em que medida são inovadoras as estratégias pedagógicas desenvolvidas para a promoção da inclusão dos alunos em contexto de 1.º CEB;
- Analisar a perspetiva das crianças relativamente à frequência da Escola do 1.º CEB, bem como as interações com os seus pares;
- Analisar as perspetivas dos professores, dos pais e da comunidade educativa relativamente à frequência da Escola do 1.º CEB dos alunos de etnia cigana.

2.1.2. Tipo de Investigação

O presente estudo tem como principal intuito perceber o trabalho que tem sido desenvolvido no âmbito da inclusão de crianças numa Escola do 1.º CEB, da periferia de Viseu, maioritariamente, frequentado por crianças de etnia cigana. Deste modo, procurando ir ao encontro dos objetivos enunciados, destacamos que é relevante planejar uma investigação e recorrer a diversas estratégias metodológicas para uma abordagem adequada do tema em estudo.

Esta investigação enquadra-se num estudo de caso, de cariz qualitativo, que visa a compreensão aprofundada dos fenómenos. Segundo Yin (2001), o estudo de caso é uma das formas de pesquisa no campo das Ciências Sociais. O autor acrescenta, ainda, que o estudo de caso é uma investigação que tem como objetivo primordial estudar um fenómeno contemporâneo dentro do seu contexto, nomeadamente, quando os limites entre o fenómeno e o contexto não estão bem esclarecidos.

Na perspetiva de Cardoso e Rego (2017), o estudo de caso é uma metodologia que possibilita a abordagem de questões particulares, tendo em conta o panorama em que estas ocorrem, procurando a compreensão dos fenómenos e a sua interpretação em contexto. Nesta linha de pensamento, os mesmos autores referem que as características fundamentais de um estudo de caso, apesar de não serem exclusivas deste tipo de investigação, são: o seu carácter holístico que busca abranger o(s) estudo(s) na sua generalidade; compreensivo, pois procura extrair os sentidos das ações e das relações sociais, interpretando e compreendendo a complexidade do objeto de estudo; e aprofundado, pois baseia-se em diversas fontes de evidência que procuram apreender, integralmente, a realidade circundante (Cardoso & Rego, 2017).

2.1.3. Contextualização e caracterização dos participantes

Para o presente estudo foi escolhida uma Escola da periferia de Viseu, pertencente a um dos vários Agrupamentos de Escolas do concelho. A Escola do 1.º CEB pertence a uma freguesia limítrofe da cidade de Viseu que apresenta uma população envelhecida, tendo esta características de bairro habitacional. De salientar ainda que, nesta zona suburbana, existe um bairro social, designado de Bairro de [REDACTED], local onde residem famílias carenciadas, sendo estas famílias maioritariamente de etnia cigana. Importa referir que, neste bairro encontra-se um Centro Comunitário, que tem ao dispor uma equipa multidisciplinar, contando com a parceria da Cáritas Diocesana de Viseu. (Projeto [REDACTED] Escola e Comunidade, 2018).

Relativamente às famílias residentes no bairro social, conseguimos apurar que cinquenta e oito são da comunidade cigana. Estas apresentam baixos recursos económicos, fraca escolaridade e uma fraca qualificação a nível profissional, vivendo, sobretudo, do Rendimento Social de Inserção ou de formações promovidas pelo IEFP. Esta é uma comunidade onde o medo, a estigmatização e a discriminação social estão fortemente presentes, refletindo-se, assim, a nível social e cultural, na medida em que está mais propícia à exclusão social (Projeto [REDACTED] Escola e Comunidade, 2018).

Ainda no que diz respeito à comunidade cigana, importa, ainda, salientar que existe um elevado número de famílias monoparentais nos agregados familiares, devido a problemas como: cumprimento de penas por parte dos pais, abandono de crianças, baixos rendimentos, problemas relacionados com dependências do álcool, drogas, entre outras situações.

Este estudo teve como população alvo o Diretor do Agrupamento de Escolas em questão, a Mediadora Sociocultural, uma Representante da Associação de Pais, alguns pais/EE, as professoras da Escola do 1.º CEB, e alguns alunos.

2.1.3.1. Diretor do Agrupamento de Escolas

O Diretor do Agrupamento de Escolas ao qual pertence a Escola do 1.º CEB tem sessenta e seis anos de idade. Tem uma licenciatura e ainda uma especialização em Educação Especial e algumas pós-graduações, nomeadamente, em Administração Escolar. Desempenha funções neste agrupamento há trinta e quatro anos, sendo que vinte e nove anos da sua carreira foram dedicados a cargos de direção, presidência do Conselho Executivo, Conselho Diretivo e Diretor.

No decorrer da entrevista, o diretor confessou que sempre teve fascínio pelas questões da gestão e liderança, acrescentando, ainda, que, ao longo destes anos, o

bem-estar da comunidade educativa, os resultados do agrupamento e o reconhecimento público do trabalho desenvolvido no agrupamento têm levado a uma satisfação a nível profissional.

2.1.3.2. Mediadora Sociocultural

Neste estudo considerámos pertinente a participação da mediadora sociocultural do agrupamento, ao qual pertence a Escola do 1.º CEB alvo da investigação. O envolvimento desta adveio da importância que a mediadora tem tido no trabalho desenvolvido no agrupamento. Como tal, primeiramente, consideramos oportuno apresentar uma breve caracterização da mediadora, nomeadamente, as suas habilitações e a sua experiência profissional.

A mediadora sociocultural tem trinta e sete anos e é licenciada em Ensino do 1.º CEB. Esta não pertence à comunidade cigana, no entanto, ao longo da sua experiência profissional teve a oportunidade de trabalhar com a etnia cigana nos Cursos de Educação e Formação de Jovens (CEF) e Cursos de Educação e Formação de Adultos (EFA). No presente, encontra-se a frequentar uma pós-graduação em Ensino Especial, devido ao facto de, por vezes, trabalhar com alunos com Necessidades de Saúde Especiais, sendo, por isso, uma mais-valia a nível de formação.

Na entrevista, a mediadora confessou que a sua formação não está diretamente relacionada com crianças de etnia cigana, contudo, de 2009 a 2012, foi-lhe dada a oportunidade de mediar cursos que lhe possibilitaram criar um contacto efetivo com as famílias ciganas. A par disso, no ano letivo 2019-2020, esteve a lecionar na escola do 1.º CEB. A mediadora acrescentou, ainda, que este é o primeiro ano que se encontra a exercer funções como mediadora sociocultural.

2.1.3.3. Representante da Associação de Pais

A Associação de Pais como órgão impulsionador, que teve a iniciativa do projeto em estudo, é fundamental para a prossecução do mesmo. Neste sentido, achámos relevante conhecer qual o trabalho desenvolvido pela Associação de Pais, bem como as suas perspetivas e ambições relativamente ao projeto. Assim, seguidamente, apresentamos uma breve caracterização da representante da Associação de Pais e da Associação em si.

No que diz respeito à caracterização sociodemográfica e profissional da representante da Associação de Pais, é importante referir que é do sexo feminino, tem trinta e nove anos, é licenciada em Ensino de Educação Visual e Tecnológica, mestre em Escultura e doutora em Educação Artística.

Quanto à fundação da Associação de Pais, esta partiu da iniciativa partiu de pais/EE não ciganos, sendo atualmente constituída apenas por pais/EE não ciganos. Apesar disso, aquando da elaboração do PPIP foi necessário reunir com os pais/EE, a fim de se recolher informações fundamentais e, atualmente, os mesmos continuam a reunir sempre que necessário.

2.1.3.4. Pais/EE

Os pais/EE são interlocutores fundamentais no processo educativo e, por isso, houve a necessidade de os envolver também no presente estudo. Como tal, apresentamos uma breve caracterização dos pais/EE que participaram nesta investigação, a fim de perceber quais as opiniões relativamente ao processo de ensino-aprendizagem desenvolvido na Escola do 1.º CEB em estudo.

De um total de vinte e cinco pais/EE foram dezassete os pais/EE que se disponibilizaram para participar no estudo, dos quais seis são de etnia cigana e os restantes onze não são de etnia. Dezasseis pais/EE eram do sexo feminino e um do sexo masculino, apresentando idades compreendidas entre os vinte e cinco anos e os quarenta e oito anos. Relativamente às habilitações dos pais/EE, estas variam, há pais que têm um baixo nível de escolaridade, tendo apenas o 4.º ano de escolaridade e outros que têm uma formação superior, uma licenciatura ou mestrado.

Aquando da realização das entrevistas apercebemo-nos de que há crianças de etnia cigana que estão sob a responsabilidade dos avós. Além disso, constatámos que as famílias residentes no Bairro Social, sobretudo da comunidade cigana beneficiam do Rendimento Social de Inserção e outras ajudas (Projeto [REDACTED] Escola e Comunidade, 2018).

2.1.3.5. Professoras

Considerámos que seria relevante a participação das professoras do 1.º CEB, no sentido de procurar compreender o trabalho que tem vindo a ser desenvolvido naquela escola, para que esta seja uma referência nacional.

Seguidamente, apresentamos uma breve caracterização das professoras, nomeadamente, as suas habilitações e experiência profissional, dados que foram recolhidos aquando da realização da entrevista. Ainda no que concerne às entrevistas das professoras, importa referir que, apenas uma das professoras da turma respondeu às questões colocadas; no entanto, a caracterização sociodemográfica e profissional foi respondida pelas quatro professoras que fazem parte do corpo docente da escola.

Relativamente às idades das professoras, estas têm idades compreendidas entre os quarenta e quatro anos aos quarente e nove anos. Já no que diz respeito à experiência profissional das professoras, todas elas têm mais de 20 anos de serviço.

De destacar, ainda que, as professoras encontram-se divididas pelas duas turmas existentes, ou seja, existe a turma do 1.º e 4.º anos que tem duas professoras a lecionar e a turma do 2.º e 3.º anos que tem também duas professoras a lecionar. Assim sendo, as professoras da turma do 1.º e 4.º anos têm Licenciatura em Educação Básica, por sua vez, uma das professoras da turma do 2.º e 3.º anos é licenciada em Matemática e Ciências e tem uma Especialização em Educação Especial e a outra professora é licenciada em Educação Básica, com a variante Matemática e Ciências da Natureza e, ainda, é mestre em Educação Especial, domínio cognitivo e motor.

Quanto à experiência profissional com alunos de etnia cigana, uma das professoras confessou-nos que os vinte e um anos de serviço foram sempre com alunos de etnia cigana, já as restantes professoras têm apenas um a três anos de experiência profissional com alunos ciganos.

2.1.3.6. Alunos

Os alunos do 1.º CEB desta escola tiveram um papel muito importante na prossecução deste estudo, no sentido em que através das perguntas que lhes foram colocadas percebemos a opinião dos alunos relativamente ao ensino, nomeadamente, as práticas pedagógicas e sua metodologia, bem como a relação com colegas, pessoal docente e não docente, etc. Deste modo, neste tópico fazemos uma breve caracterização dos alunos que participaram neste estudo.

Foram vinte e dois os alunos que foram autorizados pelos pais/EE a participarem no estudo, sendo sete do sexo feminino e quinze do sexo masculino (cf. Tabela 1). Além disso, é pertinente salientar que os vinte e dois alunos representam a maioria dos alunos que compõem esta escola, sendo que os restantes, mais concretamente três dos alunos não foram autorizados pelos pais/EE a participar neste estudo. Importa, ainda, referir que, doze dos vinte e dois alunos que participaram na investigação são de etnia cigana.

No que diz respeito às idades, os alunos que participaram no estudo têm idades compreendidas entre os seis e os doze anos. Importa também salientar que, conforme representado na Tabela 1, estes alunos são de diferentes anos de escolaridade, contudo, tal como já foi referido, o 1.º e 4.º anos de escolaridade encontram-se juntos numa só turma e o 2.º e 3.º anos numa outra turma.

Tabela 1*Distribuição dos alunos entrevistados por turmas*

Ano de Escolaridade	1.º ano	2.º ano	3.º ano	4.º ano
Sexo				
Feminino	1	0	4	2
Masculino	3	3	5	4
Total	4	3	9	6

2.1.4. Técnicas e instrumentos de pesquisa

O estudo de caso abrange um conjunto diversificado de fontes, nas quais se destacam a pesquisa documental, a aplicação de instrumentos como questionários ou testes, a realização de entrevistas e a observação em contexto (Cardoso & Rego, 2017). No caso concreto deste estudo, as técnicas adequadas para obter os dados necessários foram as seguintes: a entrevista semiestruturada, testes sociométricos e a pesquisa documental. Todavia, importa realçar que, inicialmente, estava prevista a observação em contexto, só que tal não foi possível devido à situação pandémica provocada pela Covid-19.

Bogdan e Biklen (1994) defendem que numa boa entrevista os sujeitos envolvidos têm de sentir à vontade para falarem espontaneamente sobre as suas opiniões. No caso específico das entrevistas semiestruturadas, os mesmos autores reiteram, que neste tipo de entrevistas, obtêm-se dados passíveis de serem comparados, contudo, perde-se a oportunidade de “compreender como é que os próprios sujeitos estruturaram o tópico em questão” (p. 135).

Antes da realização das entrevistas houve a necessidade de criar vários guiões de entrevista, designadamente, aos alunos (cf. Anexo 8), aos pais/EE (cf. Anexo 9), ao Diretor do Agrupamento (cf. Anexo 10), à mediadora sociocultural (cf. Anexo 11), e à Representante da Associação de Pais (cf. Anexo 12), tendo como base o problema enunciado e os objetivos definidos. Tal permitiu a abordagem de diferentes temas através de um conjunto de questões ordenadas previamente. Estes guiões encontram-se subdivididos em diversos blocos, sendo que cada guião apresenta temáticas diferenciadas e enquadradas, tendo em conta o(s) participantes(s). De referir também que estes foram elaborados em colaboração com uma colega que realizou um estudo paralelo em contexto de EPE. Além disso, tiveram a validação dos orientadores científicos da investigação empírica realizada.

Numa fase posterior, foi também necessário a realização de um teste sociométrico (cf. Anexo 13) aplicado às crianças que participaram no estudo. Desta

forma, o teste sociométrico serviu de complemento às informações dadas pelos alunos aquando da entrevista.

O teste sociométrico é um instrumento que fornece indicações claras sobre a vida dos grupos, determinando o papel ou o estatuto de cada indivíduo e a sua posição social dentro do grupo, através da informação sobre quem são as pessoas com quem gosta de se juntar, mas também aquelas que não gosta de se juntar (Bastin, 1980). No presente estudo, os testes sociométricos aplicados aos alunos apresentavam uma série de situações /ocasiões. Na primeira situação, os alunos tinham de escolher três colegas da turma que escolheriam/não escolheriam para realizar um trabalho de grupo. Na segunda situação, os alunos tinham de escolher três colegas da turma que convidariam/não convidariam para a sua festa de anos e, por último, na terceira situação, os alunos tinham de escolher três colegas de turma que convidariam/não convidariam para brincar no recreio.

A pesquisa documental foi também uma técnica de recolha de dados utilizada. Albarello et al. (1997) definem a pesquisa documental como um “método de recolha e verificação de dados, que visa o acesso a fontes apropriadas, sejam elas escritas ou não” (p. 30). Por norma, a pesquisa documental permite a utilização de outras técnicas de investigação, mantendo uma relação de complementaridade entre elas, criando, por vezes, novo material empírico. Neste sentido, nesta investigação, a pesquisa documental baseou-se na leitura e análise do Projeto Educativo do Agrupamento e no Projeto ██████████: Escola e Comunidade, projeto este construído em parceria com a Escola e a Associação de Pais.

2.1.5. Procedimento

Para efetuar a recolha dos dados, foi necessário pedir autorização às entidades institucionais e participantes envolvidos. Primeiramente, foi pedida autorização ao Diretor do Agrupamento de Escolas para realizar o estudo e inquirir os diversos intervenientes da comunidade escolar (cf. Anexo 14). Após aprovação por parte do Diretor do Agrupamento, foi enviado, via eletrónica, um pedido de autorização para a realização da entrevista ao mesmo e só após uma resposta positiva, por parte do Diretor do Agrupamento, é que foi realizada a entrevista presencial, na sede do Agrupamento.

Seguidamente, foi entregue aos pais/EE um pedido de autorização para a participação dos seus educandos no presente estudo, através de uma entrevista e da aplicação de um teste sociométrico (cf. Anexo 15). Por sua vez, numa fase mais avançada, foi entregue um aviso/informação aos pais/EE (cf. Anexo 16) acerca do

estudo, bem como a solicitar a sua colaboração, respondendo a um conjunto de questões numa entrevista.

Quanto às professoras da Escola do 1.º CEB, uma vez que estes já tinham conhecimento do estudo, não foi necessário um pedido de autorização formal, pelo que bastou acordar o dia e a hora para a realização da entrevista.

As entrevistas decorreram dentro da normalidade, ou seja, à medida que colocávamos as questões, os entrevistados respondiam naturalmente. Antes de cada entrevista foi explicado qual o intuito das questões e foi referido ainda que os dados eram confidenciais, servindo estes, apenas, para fins científicos. No caso dos alunos e dos pais, importa destacar que, em alguns casos, estes revelaram-se um pouco apreensivos e as suas respostas eram curtas. Contrariamente, ao que sucedeu na entrevista, nos testes sociométricos aplicados aos alunos, estes não evidenciaram qualquer tipo de dificuldade, uma vez que houve também uma explicação prévia acerca do mesmo.

2.1.6. Análise e tratamento dos dados

Terminada a fase da recolha de dados, foi realizada a análise e o tratamento dos mesmos. Neste sentido, para a análise das entrevistas realizadas foi necessário sistematizar, analisar e, posteriormente, interpretar os dados recolhidos. Para tal, recorreremos à análise de conteúdo, que, segundo Bardin (2016), remete para um conjunto de técnicas de análise que têm como principal objetivo obter, através de procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo presente nas mensagens, de indicadores quantitativos que possibilitem inferir conhecimentos referentes às circunstâncias das mensagens, quer em termos de produção, quer em termos de receção.

Deste modo, a análise de conteúdo “tenta compreender os jogadores ou o ambiente do jogo num determinado momento, com o contributo das partes observáveis” (Bardin, 2016, p. 49). De acordo com a autora mencionada, a análise de conteúdo tenta saber o que se encontra por de trás das palavras sobre as quais se debruça, ou seja, visa procurar outras realidades através de mensagens. Bardin (2016) referencia três etapas fundamentais, relativamente à análise de conteúdo, são elas: a pré-análise ou a organização do material; a exploração desse material consoante a sua classificação e categorização/codificação e a interpretação dos dados, provocando reflexões sobre os objetivos previstos ou relacionados com outras descobertas imprevisíveis. No caso concreto, foi feita uma análise categorial temática simples, cujas categorias foram definidas nuns casos à priori, noutros à posteriori.

Relativamente à análise dos testes sociométricos feitos aos alunos, esta teve por base as diretrizes e orientações apresentadas por Northway e Weld (1999). Assim, foi possível elaborar representações sociométricas e através delas recolher determinadas conclusões. Neste processo de análise surgiu, primeiramente, a necessidade de organizar os resultados construindo matrizes sociométricas. A partir daí determinámos o índice sociométrico de cada aluno e, numa última fase, considerámos pertinente a construção de sociogramas de grupo-turma com base nas preferências e nas rejeições de cada aluno, facilitando a apresentação dos dados extraídos das matrizes sociométricas.

Para Northway e Weld (1999), os testes sociométricos divulgam a estrutura do grupo como um todo, ou seja, com os resultados é possível perceber se este é formado por pequenos grupos fechados, ou se existe uma integração perfeita. Os índices obtidos através dos testes sociométricos, de acordo com os mesmos autores, são classificados da seguinte forma: 3 ou mais – muito abaixo da probabilidade; 8 a 4 – abaixo da probabilidade; 9 – média ou probabilidade; 10 a 14 – acima da probabilidade e 15 ou mais – muito acima da probabilidade.

Por último, é importante referir que os nomes dos participantes no estudo surgem em forma de código, tendo cada grupo de intervenientes um determinado código, mantendo assim o anonimato dos mesmos (Tabela 2). No caso específico dos alunos, optámos por colocar códigos diferentes aos alunos ciganos e não ciganos, de modo a facilitar a sua compreensão. Assim sendo, os alunos ciganos surgem identificados pelas letras “AC”, ou seja, as iniciais das palavras “alunos ciganos”, por sua vez, os alunos não ciganos são identificados pela letra “A”, que quer dizer “aluno”. Além das letras, optámos por atribuir um número a cada um, segundo uma determinada ordem, começando no número um (exemplo: A1 e AC1) e terminando no último aluno interveniente no estudo, que no caso dos alunos ciganos será o AC19 e no caso dos alunos não ciganos será o A13. O mesmo foi necessário para os pais/EE intervenientes, estando assim as famílias ciganas identificadas pelas iniciais “FC” e o respetivo número e as famílias não ciganas pelas iniciais “FNC” e o respetivo número.

Tabela 2
Codificação dos intervenientes

Grupo de participantes	Participantes	Código do participante
Diretor do Agrupamento	D	D1
Mediadora Sociocultural	M	M1
Representante da Associação de Pais	R	R1

Pais/EE	ML	FC1
	AS	FC2
	MA	FNC1
	MY	FC3
	MM	FNC2
	MB	FNC3
	MD	FNC4
	MAP	FC4
	MDC	FC5
	MC	FC6
	MG	FNC5
	MT	FNC6
	MS	FNC7
	ME	FNC8
MMM	FNC9	
MML	FNC10	
Professoras	PSA	P1
	PSM	P2
Alunos/as	ADA	A1
	AND	AC1
	CRI	AC2
	JOA	AC3
	MÁR	AC4
	MIG	A2
	RÚB	AC5
	LUC	AC6
	SUE	AC7
	YAS	AC8
	ALF	AC9
	BER	A3
	CAL	AC10
	DAV	A4
	GAB	A5
	SEB	A6
	SÉR	AC11
	TOM	A7
	DÉB	AC12
	EUN	A8
	MAC	A9
	MAL	A10
	ISA	AC13
	LIM	A11
PED	AC14	
ALO	AC15	
ARI	AC16	
DIO	A12	
FRA	A13	
JAN	AC17	
MIR	AC18	
MAE	AC19	

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

Passamos, de imediato à apresentação dos dados.

3. Apresentação dos dados

Na apresentação dos dados expomos os resultados recolhidos no estudo, mais concretamente, os dados referentes à pesquisa documental, os dados obtidos juntos dos entrevistados, Diretor do Agrupamento, Mediadora Sociocultural, Representante da Associação de Pais, Professoras, Pais/EE e alunos e, por último, os dados referentes aos testes sociométricos realizados aos alunos das duas turmas.

Os dados relativos à pesquisa documental englobam uma análise ao Projeto Educativo do Agrupamento (PEA) e ao Projeto Piloto de Inovação Pedagógica (PPIP).

Os dados relativos às entrevistas ao Diretor do Agrupamento, à Mediadora Sociocultural e à Representante da Associação de Pais apresentam-se, primeiramente, sob forma de tabela com as respetivas dimensões, categorias e domínios gerais dos indicadores, seguidos por uma descrição do seu conteúdo e respetivas evidências. Por sua vez, os dados relativos às entrevistas aos pais/EE e aos alunos são apresentados em tabelas com as respetivas categorias, subcategorias, indicadores, seguidos do número de respostas de cada indicador e respetiva percentagem, seguidos de uma breve descrição do conteúdo.

Os dados referentes aos testes sociométricos são apresentados sob a forma de sociogramas de turma, tendo estes como suporte as matrizes sociométricas. Além disso, são ainda apresentadas tabelas com os índices de posição sociométrica dos alunos para cada critério, sendo que estes dados são sempre acompanhados de uma breve descrição do seu conteúdo.

3.1. Dados relativos à pesquisa documental

O Projeto Educativo do Agrupamento (PEA) é o documento oficial que contém toda a informação relativa ao Agrupamento, a caracterização deste, os indicadores de sucesso, as estratégias tomadas pelo Agrupamento para dar resposta às suas necessidades e o seu plano estratégico, bem como a sua avaliação.

O PEA é um documento que está direcionado para a inclusão de alunos de outras etnias, em particular da etnia cigana, na medida em que apresenta uma diversidade de percursos alternativos para estes alunos. Neste seguimento, através da pesquisa documental ao PEA, notámos que este Agrupamento valoriza muito a opinião dos alunos e da restante comunidade educativa sobre o funcionamento do Agrupamento e das estratégias de ensino adotadas, mas também dá particular importância ao sucesso dos alunos, procurando colmatar a taxa de insucesso e de abandono escolar com estratégias adequadas ao contexto. Deste modo, o PEA assenta em três áreas,

são elas: “Sucesso escolar e qualidade das aprendizagens; Promoção de atitudes e valores; Nível de satisfação da comunidade escolar” (Projeto Educativo do Agrupamento de Escolas ██████████, 2019-2021, p. 18).

O PEA dá especial importância a projetos inovadores e alternativos que contribuam para a formação académica dos alunos, mas também para o desenvolvimento das relações interpessoais, nomeadamente, entre a escola – família – comunidade, rompendo com o estigma social que paira, ainda, na sociedade atual. Como tal, o Agrupamento privilegia a formação de cidadãos independentes, solidários, conscientes, justos, abertos a novas ideias/projetos, com espírito crítico e criativo, estando assim em constante evolução. É com esse propósito que o PEA assenta na autonomia e na flexibilidade curricular, bem como nos princípios expostos no documento “Perfil dos alunos à saída da escolaridade”, estando os mesmos implícitos num modelo educacional flexível e diferenciado (Projeto Educativo do Agrupamento de Escolas ██████████, 2019-2021).

Já o Projeto ██████████ Escola e Comunidade, também apelidado de Projeto Piloto de Inovação Pedagógica teve início no ano letivo 2018-2019 e tem como público-alvo crianças de etnia cigana, provenientes de um Bairro da periferia de Viseu, e crianças não ciganas, oriundas de diversos locais. Este projeto foi desenhado e construído, propositadamente, para a Escola do 1.º CEB e para o Jardim de Infância, que após um levantamento das necessidades inerentes ao local em que a escola está inserida e aos problemas socioeconómicos da cultura predominante (cultura cigana), um conjunto de Pais uniu-se e entendeu que era urgente procurar alternativas, soluções para tornar aquela escola “inclusiva, democrática e criativa” (p. 7). (Projeto ██████████ Escola e Comunidade, 2018).

Com base no documento oficial, elaborado pelos membros pertencentes à Associação de Pais, pudemos constatar que este rompe com o ensino tradicional, apresentando alternativas a esse modelo, através estratégias pedagógicas diferenciadas e inovadoras que respeitam e valorizam a identidade de cada aluno, a diversidade cultural e, partindo destes, promover um tipo de abordagem que seja significativo, criativo, que coloque as crianças como participantes ativos no seu processo de ensino-aprendizagem e que lhes permita trocar experiências entre eles e pô-los em constante contacto com a realidade. Este projeto apresenta, assim, como missão: dar seguimento à metodologia desenvolvida em contexto de EPE, designadamente, o Movimento da Escola Moderna, no jardim de infância, designadamente, fomentar uma educação e um ambiente inclusivo, tendo em conta o meio em que está inserida, ou seja, um meio a nível socioeconómico desfavorecido, com uma elevada taxa de

absentismo e abandono escolar e um desinteresse por parte dos alunos e dos seus pais/EE, mas também uma requalificação a nível da estrutura e das instalações do estabelecimento escolar (Projeto ██████ Escola e Comunidade, 2018).

Com a análise ao projeto é possível ficar a conhecer mais sobre a Comunidade Cigana residente no Bairro em que se insere a Escola do 1.º CEB, no sentido em que este apresenta uma caracterização da comunidade, do jardim de infância, da escola, os recursos humanos e do grupo de crianças, de forma pormenorizada e explícita. Este é um bairro problemático, sendo constituído, maioritariamente, por indivíduos de etnia cigana que vivem de acordo com os seus próprios costumes e/ou tradições, apresentam baixos recursos económicos, baixa escolaridade e comportamentos considerados desviantes/marginais que lhes conferem algum estigma e/ou apreensão perante a sociedade maioritária. Todavia, também eles se sentem discriminados e desvalorizados pela sociedade maioritária, colocando-os, assim, num nível de fragilidade e exclusão elevado, propício ao aparecimento de comportamentos desviantes (Projeto ██████ Escola e Comunidade, 2018).

O referido Projeto tem como pilares fundamentais: a Autonomia e Flexibilidade, a Inovação e a Criatividade. No que concerne ao primeiro, a Associação de Pais considera que é necessário investir na formação da equipa educativa, bem como na gestão dos horários letivos e não letivos, na adaptação do espaço às situações e na abertura da escola à comunidade educativa nos diversos momentos. A inovação e a criatividade, de acordo com o projeto elaborado pelos pais/EE, preveem o recurso a metodologias pedagógicas inovadoras que visam respeitar as necessidades de cada aluno, planificar e, posteriormente, dar às crianças os meios e recursos necessários (Projeto ██████ Escola e Comunidade, 2018).

Com estes dados é possível verificar que as metas e os objetivos delineados na elaboração do PPIP estão na base dos elementos, anteriormente, referidos e que permitem a prossecução e, depois, a execução do mesmo.

3.2. Dados relativos às entrevistas

3.2.1. Entrevista ao Diretor do Agrupamento de Escolas

A Tabela 3 apresenta, de forma sucinta, cada uma das dimensões abordadas na entrevista ao Diretor do Agrupamento, no qual se integra a Escola alvo deste estudo, respetiva(s) categoria(s) e, por fim, os domínios gerais dos indicadores. Com base na tabela, é apresentada, posteriormente, uma análise ao conteúdo da entrevista do Diretor do Agrupamento.

Tabela 3

Dimensões e categorias para a sistematização e análise dos dados relativos ao Diretor do Agrupamento

Dimensões	Categorias	Domínios gerais dos indicadores
A ação do Diretor de Agrupamento	Missão, visão e valores da ação educativa	-O PEA enquanto documento orientador -A abordagem à Educação inter/multicultural no PEA -A participação dos pais/EE no PEA -O PPIP na Escola do 1.º CEB -A participação dos pais no PPIP
O compromisso com a organização escolar	Compromissos do Diretor do Agrupamento para com a organização escolar	-Os docentes e as dinâmicas do Agrupamento -O Diretor e as dinâmicas do Agrupamento: estratégias mobilizadas para que o PPIP seja uma referência nacional
Cultura organizacional e ambiente escolar	Cultura organizacional Ambiente escolar	-A cultura organizacional do Agrupamento -O trabalho cooperativo entre docentes -Relações entre docentes -Apoio ao PPIP
Integração das crianças ciganas no Agrupamento	Forma como tem decorrido a integração dos alunos ciganos na Escola do 1.º CEB	-A importância da frequência do 1.º CEB para os alunos -A Educação inter/multicultural no 1.º CEB -Participação dos pais no processo de integração dos alunos -Medidas educativas, dispositivos pedagógicos e fatores potenciadores de inclusão em contexto de 1.º CEB implementadas na Escola

A ação do Diretor de Agrupamento: Missão, visão e valores da ação educativa

O PEA enquanto documento orientador

O Projeto Educativo, enquanto documento estruturante e orientador do Agrupamento, deve espelhar, de forma explícita, a sua missão, visão e os seus valores presentes nas práticas pedagógicas e educativas dos estabelecimentos escolares que dele fazem parte. Deste modo, primeiramente, procurámos perceber quais os

intervenientes que estiveram envolvidos na elaboração do documento. Segundo as palavras do Diretor do Agrupamento “quando há um documento a ser elaborado e estes documentos são estruturantes, há uma comissão, um conjunto de pessoas que se predispõem a redigir o documento, mas esse é sempre partilhado com toda a comunidade” (D1). Assim sendo, reforça a ideia de que “toda a comunidade educativa, na verdade, participa na elaboração final desses documentos” (D1), no sentido em que os mesmos são divulgados nos órgãos onde estão presentes os diversos participantes da comunidade escolar. O PEA é um dos documentos estruturantes do Agrupamento, que é redigido por um conjunto de pessoas disponíveis para tal e, numa fase posterior, é apresentado em Conselho Geral, órgão máximo da comunidade escolar e só depois é publicado nos diversos locais acessíveis à comunidade escolar.

Após perceber quais os participantes na elaboração do PEA, considerámos que faria todo o sentido conhecer os seus pressupostos. Para isso, questionámos o Diretor sobre os pressupostos que norteiam o PEA. Quando questionado, o Diretor referiu que a Constituição da República Portuguesa e a Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) foram os pressupostos que estiveram na base da elaboração do Projeto Educativo, acrescentando ainda que, a Constituição da República esclarece que as crianças, sem exceção, têm direito à Educação; por sua vez, a LBSE inclui princípios humanistas e de Educação Inclusiva nas escolas. Além dos pressupostos referidos pelo Diretor, na sua perspetiva, o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória foi o documento mais importante publicado até aos dias de hoje, justificando a sua opinião, afirmando que este é um documento bem estruturado e delineado, de carácter humanista, reforçando ainda que muitos dos princípios e objetivos presentes neste documento estão contidos no PEA.

Ainda no que diz respeito a este indicador, o Diretor mencionou que fazer com que os alunos aquando da entrada na vida escolar “sejam todos iguais e saiam daqui com menos desigualdades do que quando entraram (...)” é algo que “só a educação nesse caso é que pode esbater essas desigualdades” (D1) é um dos princípios que faz parte da ação educativa da comunidade escolar, particularmente, professores, educadores, etc. Assim, o PEA prima-se por uma educação equitativa, em que todos os alunos sejam iguais dentro das suas diferenças. Todavia, para que isso aconteça é necessário desenvolver e promover estratégias e oportunidades diversificadas, como por exemplo, a diferenciação pedagógica, que façam sentido para todos os alunos.

A abordagem à educação inter/multicultural no PEA

Conforme referido, o PEA procura desenvolver e promover práticas pedagógicas e educativas que estimulem oportunidades igualitárias, adequadas ao contexto real. Como tal, apercebendo-nos de que a comunidade educativa, nomeadamente, os alunos e os pais/EE são provenientes de diferentes meios, ou seja, apresentam divergências a nível socioeconómico, cultural, académico, étnico, etc. Considerámos, assim, importante perceber se o PEA inclui a Educação inter/multicultural e em que termos. Nesse intuito, a questão colocada ao Diretor foi a seguinte: “Considera que o Projeto Educativo do Agrupamento contempla uma abordagem à Educação Intercultural? Em que medida?”. Em resposta a esta pergunta, o Diretor mencionou que a educação inter/multicultural supõe “tentar que as aprendizagens, o sucesso académico chegue a todas as crianças da mesma forma, independentemente da sua cultura, da sua raça, da sua religião, portanto do seu estrato económico, que todas as crianças possam usufruir do sucesso académico da mesma forma” (D1).

Completando a ideia anterior, o Diretor garantiu que a educação inter/multicultural está presente no PEA, propondo-se assim o Agrupamento respeitar e tratar equitativamente todos os alunos. Ainda a propósito desta questão, o Diretor reconhece que a Educação inter/multicultural “é um objetivo para o qual estamos a caminhar, mas, neste momento, ainda não é realidade (...)”, afirmando que o desejado é que “Todas as crianças sejam iguais em termos de educação e que tenham acesso ao mesmo tipo de educação e, se possível, o que é um bocadinho utópico, mas a longo prazo há-de se conseguir, que consigamos abolir as desigualdades que as crianças trazem quando chegam à escola” (D1).

A participação dos pais/EE no PEA

A participação dos pais/EE, desde sempre, que assume particular relevância na vida escolar, surgindo associada ao sucesso educativo dos seus educandos. Apesar de reconhecer a importância que estes têm vindo a ocupar ao longo do tempo, considerámos fulcral, no âmbito do presente estudo, perguntar ao Diretor a abertura que o Agrupamento de Escolas dá à participação e ao envolvimento dos pais/EE no PEA.

De forma a percebermos como é estimulada a participação dos pais/EE na escola, pusemos a seguinte questão ao Diretor: “De que modo participam os pais/EE nas linhas orientadoras do Agrupamento?”. Como resposta à questão, o Diretor esclareceu como é que os pais/EE estão envolvidos, referindo que estes estão presentes nos diferentes órgãos que compõem a escola. O Diretor clarificou ainda que, no Conselho Geral, existe um representante da Associação de Pais e que, no Conselho Pedagógico, apesar de não estar legitimamente estabelecido, os pais/EE são

convidados, uma vez que são tão importantes como qualquer outro interveniente educativo.

O PPIP na Escola do 1.º CEB

O PPIP, formalmente, intitulado de Projeto Escola e Comunidade, local onde teve lugar o presente estudo, conforme já tem vindo a ser frisado, é um documento estruturante da vida organizacional deste estabelecimento escolar. Convém salientar que, inicialmente, este projeto foi desenvolvido apenas para o jardim de infância, todavia, mais tarde fez todo o sentido que o mesmo se alargasse para a Escola do 1.º CEB. Este projeto privilegia uma pedagogia inovadora, nomeadamente, a pedagogia do Movimento da Escola Moderna (MEM), pedagogia que procura respeitar cada aluno enquanto indivíduo singular e promover uma educação inclusiva, propondo, assim, uma outra dinâmica naquela que é realidade da escola (Projeto ██████████: Escola e Comunidade, 2018).

O PPIP elaborado pela Associação de Pais e aprovado, posteriormente, pelo Agrupamento de Escolas e pelo Ministério da Educação, segundo a opinião do Diretor, apresenta aspetos relevantes, destacando: a construção do eu enquanto cidadão de pleno direito, a formação de jovens como verdadeiros cidadãos e a promoção e o desenvolvimento de um leque diversificado de aprendizagens. Assim, conforme foi referido pelo Diretor, este projeto centra-se, acima de tudo, no desenvolvimento e na formação dos alunos na construção do eu, no desenvolvimento de aprendizagens essenciais para o futuro e não tanto com os resultados académicos obtidos.

A participação dos pais no PPIP

A participação dos pais/EE conforme já referido, contribui para o desenvolvimento integral da criança, na medida em que existe uma harmonia entre o contexto escolar e o contexto familiar. Reconhecendo essa importância, questionámos o Diretor acerca da abertura que o Agrupamento de Escolas deu à Associação de Pais, nomeadamente, na elaboração do PPIP na Escola do 1.º CEB, pelo que ficou perceptível que foi dada liberdade à Associação de Pais para a redação do Projeto. O Diretor explicou ainda que os pais/EE decidiram movimentar-se, porque a Escola do 1.º CEB, naquele momento, estava a ultrapassar um período crítico em que praticamente todas as crianças da escola eram de etnia cigana, tornando-a uma escola gueto. Com isto, pais/EE daquela zona e com filhos a frequentarem o jardim de infância, onde a dinâmica é fundamentalmente baseada no MEM, juntaram-se e sugeriram ao Agrupamento o

desenvolvimento de um Projeto próprio, tendo este aceite com toda a convicção e trabalhando com os pais/EE no que fosse necessário.

O Diretor do Agrupamento reconhece que o envolvimento dos pais/EE na elaboração do PPIP só trouxe vantagens, “os pais trazem sempre uma visão exterior (...) os pais às vezes chamam-nos à razão, através das suas ideias e ajudam-nos a construir uma escola em que não sejam só os resultados académicos que têm importância, mas o resultado da formação do jovem num todo, da formação integral, não só da formação académica” (D1).

O compromisso com a Organização Escolar: Compromissos do Diretor do Agrupamento para com a Organização Escolar

Os docentes e as dinâmicas do Agrupamento

Além do envolvimento dos pais/EE, considerámos pertinente conhecer as a opinião do Diretor acerca do envolvimento dos docentes. Pelo que pudemos constatar, o Diretor reconhece e valoriza o papel preponderante que os docentes do 1.º CEB tiveram na elaboração do PPIP, tendo a noção de que o facto dos principais intervenientes do processo ensino-aprendizagem do aluno participarem, torna-o um projeto mais eficaz do que se for um projeto feito por outros. Neste sentido, ficou claro a importância que o Diretor dá à participação ativa dos docentes em assuntos relacionados com o Agrupamento, procurando, assim, alcançar bons resultados, citando as palavras do Diretor: “porque se os docentes não estiverem envolvidos e comprometidos não se obtêm os resultados que nós ambicionamos” (D1).

Para além disso, a valorização dada ao papel docente tem uma grande importância no desempenho deste, como tal, o Diretor afirma que “a única forma de os envolver ao mais alto nível é estar consecutivamente com reforço positivo e a reconhecer e a valorizar aquilo que os docentes fazem” (D1).

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

O Diretor, enquanto indivíduo integrante na vida organizacional da escola, necessita de assumir a sua posição. Assim sendo, considerámos pertinente compreender de que forma é que o Diretor se posiciona. Em resposta a esta questão, o Diretor deixou claro que “por norma, nunca restrinjo atividade, nunca restrinjo projetos, analiso com as escolas ou os jardins de infância e tento sempre encontrar uma resposta positiva para esses projetos ou para essas dinâmicas de funcionamento (...)” (D1), dando, assim, autonomia às escolas e aos jardins de infância para proporem e

realizarem projetos, dinâmicas com potencial para aquela escola em específico. Perante isto, o Diretor assume-se, convictamente, como impulsionador da mudança, isto porque incentiva, valoriza e reconhece abertamente o trabalho desenvolvido, da mesma forma que reconhece e apoia a formação dos docentes e promove o envolvimento da comunidade escolar.

Uma última questão colocada ao Diretor relativamente a este indicador, prende-se com as estratégias que este desenvolve para que esta Escola do 1.º CEB seja uma referência nacional. O Diretor respondeu que: “Motivando (Pausa). Não se desenvolve nenhuma estratégia em particular. A estratégia é o envolvimento desde o primeiro minuto de toda comunidade, portanto, não há nenhuma estratégia delineada pelo Diretor. A estratégia tem sido sempre envolver a comunidade e, para cada problema, encontrarem em conjunto a melhor solução” (D1).

Cultura Organizacional

A cultura organizacional do Agrupamento

Quanto à importância da construção de uma cultura organizacional, o Diretor do Agrupamento começou por indicar que “a cultura organizacional é aquilo que define uma organização e que a torna única e que lhe confere uma identidade própria” (D1). No caso específico do seu Agrupamento, o Diretor reforçou que este tem uma cultura própria, “uma forma de atuação própria, uma identidade pública própria.” Reforçando ainda que, o Agrupamento se caracteriza por uma cultura “muito específica que lhe confere uma identidade única” (D1), onde o trabalho cooperativo entre os docentes dos diferentes níveis de ensino auxilia num percurso sequencial e estruturado das aprendizagens dos alunos.

A respeito do seu papel na construção da cultura organizacional, o Diretor do Agrupamento afirma ter “uma forma de atuar muito colegial, muito partilhada, eu sou a figura central do Agrupamento e à minha volta desenvolvem-se todos os processos que conduzem ou não aos melhores ou piores resultados do Agrupamento” (D1). Asseverou ainda que tem procurado fomentar essa cultura única, “dando às pessoas todos os meios necessários à concretização dos seus objetivos profissionais e sobretudo para que se sintam realizados, dando às pessoas a possibilidade de se sentirem realizadas profissionalmente” (D1).

O trabalho cooperativo entre docentes

O trabalho cooperativo e colaborativo entre os docentes dos vários níveis de ensino, como referido anteriormente, é uma preocupação e uma prioridade. Para fazer

face a isso, o Agrupamento promove reuniões entre os docentes, onde estes trocam informações e partilham experiências acerca do grupo de alunos, com o objetivo de dar seguimento às práticas educativas e às aprendizagens desenvolvidas pelos alunos.

Corroborando a ideia anterior, o Diretor considera que só se consegue garantir uma articulação curricular e, conseqüentemente, os resultados escolares desejados se houver “uma verdadeira articulação vertical que é os educadores conversarem e terem reuniões de preparação para o ano letivo com os colegas do 1.º Ciclo que vão receber as suas crianças, os colegas do 1.º Ciclo conversarem com os professores, reunirem-se e passarem informações importantes aos colegas do 2.º Ciclo e os do 2.º Ciclo com os do 3.º Ciclo” (D1).

Ambiente Escolar

Relações entre docentes

A relação entre os docentes, na perspetiva do Diretor, é fundamental, no sentido em que é através dela que se constrói e se promove um bom ambiente na comunidade escolar. A propósito disso, o Diretor defende que “esta relação de confiança entre os vários professores dos diferentes níveis de ensino facilita muito a relação” (D1), dando-nos um exemplo do desenvolvimento desta relação entre os docentes: “Por exemplo, um professor do 3.º Ciclo, do 7.º ano de escolaridade quando recebe os seus alunos já tem mais ou menos uma caracterização dos alunos que está a receber feita pelos colegas do 2.º Ciclo da mesma disciplina, portanto, isso é muito importante porque é uma diagnose feita à partida, para que se possam melhor resolver os problemas de cada aluno” (D1).

No decorrer da entrevista, o Diretor revelou que “uma das facetas que nós avaliamos todos os anos no processo de autoavaliação do Agrupamento, porque nós temos um processo interno de autoavaliação, é o nível de satisfação da comunidade, pais, alunos, professores e pessoal não docente, porque só com níveis e satisfação muito altos é que obtemos os resultados pretendidos” (D1). Um outro aspeto mencionado pelo Diretor foi a comunicação, referindo que que é necessário estar em permanente comunicação e diálogo, porque “só quando a informação circula é que todos estamos nas mesmas condições para trabalhar, portanto é muito importante essa comunicação entre todos” (D1).

Apoio ao PPIP

O PPIP desenvolvido no jardim de infância e, posteriormente, na Escola do 1.º CEB contou com diversos apoios e parceiros, sendo um deles o Agrupamento de

Escolas ao qual pertencem. Neste caso, procurámos perceber que tipo de apoio o Agrupamento prestou a este Projeto. O Diretor, aquando da questão, respondeu de imediato que colocou “à disposição da comunidade todos os recursos que eram possíveis ao Diretor, todos os recursos pedagógicos, económicos que vão sendo possíveis ao diretor de disponibilizar” (D1).

Integração das crianças ciganas no Sistema Educativo Português: Forma como tem decorrido a integração das crianças ciganas no 1.º CEB

A importância da frequência do 1.º CEB para os alunos

A frequência do 1.º CEB, apesar de ser obrigatória, na perspetiva do Diretor assume particular relevância, nomeadamente neste contexto em concreto. Como tal, considerámos importante perguntar ao Diretor “Qual é a sua perspetiva relativamente à frequência das crianças de etnia cigana que frequentam o 1.º CEB?”. Em resposta a esta questão, o Diretor garante que “o nosso Agrupamento é por definição inclusivo e sendo inclusivo como vos disse, a perspetiva relativamente às crianças ciganas é a mesma perspetiva relativamente às crianças não ciganas. Sabemos que, normalmente, vêm em termos culturais e económicos com mais dificuldades que os outros, mas o nosso objetivo é sempre, como vos disse, abolir essas desigualdades através da sua formação pessoal e da sua formação académica” (D1). Assim, podemos reter que, neste Agrupamento, a integração de alunos ciganos, não ciganos e de outras etnias, e o trabalho desenvolvido neste âmbito, é visto de igual forma, ou seja, os alunos, dentro das suas diferenças, são tratados de igual modo, tanto ao nível da sua integração como das práticas.

A educação inter/multicultural no 1.º CEB

A educação inter/multicultural como já tem vindo a ser referida nas palavras do Diretor, faz todo o sentido de ser trabalhada nas escolas, mesmo que, no grupo, não existam crianças de diferentes culturas. Citando o Diretor: “porque num grupo do Pré-Escolar podem não haver crianças de culturas diferentes, mas essas mesmas crianças quando chegarem ao 1.º Ciclo ou ao 2.º Ciclo ou 3.º Ciclo vão de certeza encontrar crianças de outras culturas, portanto, eu penso que isso no pré-escolar deve ser muito trabalhado” (D1). Além disso, quando questionado sobre a sua opinião acerca desta ser discutida nas reuniões de pais/EE e nos Conselhos Pedagógicos, o Diretor referiu que sim, acrescentando que “Havemos de chegar a uma altura, e isto são as minhas expectativas, em que não é preciso discutir educação intercultural, porque a educação já é intercultural, mas por hora se calhar sim deve-se discutir” (D1).

Participação dos pais no processo de integração dos alunos

Quando questionado acerca da participação ativa dos pais/EE no processo de integração dos seus filhos/educandos na Escola, o Diretor referiu que “acho que toda a contribuição dada pelos pais é sempre bem-vinda”, reforçando ainda que “os grandes objetivos da escola são os mesmos dos pais, é criar cidadãos bem formados, tanto a nível académico como a nível social, preparar as crianças para serem futuros cidadãos de pleno direito e de plena competência também, porque não é só direito também uma competência ser um cidadão ativo na sociedade e, portanto, acho que é muito importante” (D1).

Ainda no que concerne à participação dos pais/EE na elaboração do PPIP, o Diretor garante que esta contribuiu para a efetiva integração dos seus filhos/educandos, no sentido em que “quando os pais ou outros agentes participam na elaboração dos documentos, sentem-se mais envolvidos e motivados para que os objetivos sejam atingidos” (D1).

Medidas educativas, dispositivos pedagógicos e fatores potenciadores de inclusão em contexto de 1.º CEB na Escola

Relativamente a este indicador, considerámos pertinente questionar o Diretor “Como caracteriza a integração das crianças na Escola EB I de [REDACTED]?”, pelo que este respondeu: “Boa. O projeto foi desenhado para dar resposta aos inúmeros problemas das crianças” (D1). No seguimento desta questão, o Diretor referiu que as medidas educativas direcionadas para a inclusão que, estão a ser implementadas na Escola do 1.º CEB em estudo, encontram-se articuladas ao método de trabalho que lá é desenvolvido, ou seja, o Movimento da Escola Moderna. O MEM, tal como afirma Niza (1998), privilegia uma aprendizagem construída numa perspetiva de partilha e cooperação em que todos os envolvidos ensinam, mas também aprendem.

Numa última questão colocada ao Diretor acerca dos dispositivos pedagógicos mobilizados, o Diretor não especificou nenhum, referindo que “são os que fazem parte do projeto” (D1). Ainda quando questionado sobre os fatores potenciadores de inclusão em contexto de 1.º CEB, o Diretor mencionou o importante papel das educadoras e das professoras, no sentido em que estas encararam “o projeto como um desafio e os pais se terem motivado e unido para que o projeto se efetivasse.” (D1).

3.2.2. Entrevista à Mediadora Sociocultural

Na Tabela 4 estão patentes os dados relativos à entrevista à Mediadora Sociocultural do Agrupamento, mais concretamente, cada dimensão abordada no decorrer da entrevista, respetivas categorias e ainda os domínios gerais dos indicadores. Com base na tabela, é apresentada, seguidamente, análise ao conteúdo da entrevista efetuada.

Tabela 4

Dimensões e categorias para a sistematização e análise dos dados relativos à Mediadora Sociocultural

Dimensões	Categorias	Domínios gerais dos indicadores
A mediação sociocultural no Agrupamento/Escola	Relação entre a mediadora sociocultural com o Agrupamento e vice-versa	-Relação com o/a professor/a titular de turma -Participação no planeamento das atividades pedagógicas -Reconhecimento do papel da mediadora na organização escolar
Mediação sociocultural e família	Relação entre a mediadora sociocultural e a família e vice-versa	-Relação com as famílias ciganas/não ciganas -Envolvimento na resolução de conflitos -Reconhecimento do trabalho por parte das famílias ciganas/não ciganas
A promoção de relações positivas entre as famílias ciganas e não ciganas	Papel da mediadora na promoção de relações positivas entre as famílias ciganas e não ciganas	-Contributos para a relações entre a comunidade cigana e não cigana -A importância da frequência de crianças ciganas na Escola do 1.º CEB
A integração das crianças ciganas e não ciganas na Escola do 1.º CEB	Forma como ocorreu a adaptação das crianças ciganas e não ciganas na Escola do 1.º CEB	-O PPIP da Escola -A Educação inter/multicultural no 1.º CEB - Participação dos pais no processo de integração das crianças -Medidas educativas, dispositivos pedagógicos e fatores potenciadores de inclusão em contexto de 1.º CEB

A mediação sociocultural no Agrupamento/Escola: Relação entre a mediadora sociocultural com o Agrupamento e vice-versa

Relação com o/a professor/a titular de turma

A mediadora sociocultural assume um papel de extrema importância na comunidade educativa, funcionando como um facilitador da comunicação da escola e dos pais/EE ou comunidade, procurando, assim, promover o fortalecimento das relações sociais e a participação e envolvimento dos indivíduos pertencentes à comunidade escolar (pais, alunos, docentes, etc.) na gestão de conflitos e na procura de soluções e respostas para eventuais desafios. No entanto, para que essa ação se desenvolva torna-se necessário que haja um constante diálogo e uma procura mútua entre os intervenientes na comunidade escolar, como é o caso dos docentes (Andrade, 2018). Como tal, uma das perguntas iniciais colocada na entrevista à mediadora sociocultural foi: “Como descreve a sua relação com o/a professor/a titular de turma?”. Perante esta questão, a mediadora não deu uma resposta direta, acabando por salientar que as professoras do 1.º Ciclo sabem que quando precisarem da sua ajuda, podem contar com o seu apoio. Acrescentou ainda que “mesmo nós vivemos numa altura atípica dada a pandemia e durante o confinamento uma das minhas funções também, que se calhar passo a acrescentar era entregar tarefas aos alunos, ou seja, era o levar e o recolher, embora alguns tivessem acesso aos meios informáticos” (M1). Ao longo da resposta, a mediadora foi reforçando a articulação e a relação de proximidade com as professoras, sobretudo na situação de emergência nacional (Covid-19), mencionando que havia e há um trabalho colaborativo: “os professores ou os diretores de turma ou os professores de Educação Especial faziam chegar as tarefas, as fichas de trabalho e eu ia ao bairro e entregava, ou no Centro Comunitário ou à própria família essas tarefas. Por exemplo, imagina, ia lá à segunda-feira e na sexta-feira voltava lá para recolher, na segunda-feira levava mais e era essa uma das principais funções em tempo de pandemia” (M1).

Participação no planeamento das atividades pedagógicas

As escolas, mais concretamente, as professoras, desenvolvem, frequentemente, atividades pedagógicas que são planeadas com o conhecimento e o envolvimento dos membros da comunidade escolar. Neste caso em específico, uma vez que o Agrupamento tem ao seu dispor uma mediadora sociocultural, considerámos oportuno perceber se as professoras procuram a sua ajuda no momento de planejar as atividades pedagógicas da escola. Em resposta, a mediadora sociocultural mencionou que “especificamente em concreto uma situação não, ainda não o fez, porque lá está nós vivemos uma altura atípica” (M1). Além disso, explicou que a pandemia afetou, significativamente, essa dinâmica, no sentido em que “o planeamento de certas atividades passava muito pela socialização, pelo envolvimento e, parecendo que não,

estivemos muito tempo em casa e quando voltamos à escola há sempre aquela situação de muita envolvimento não (pausa)...é um bocado por aí.” (M1).

Reconhecimento do papel da mediadora na organização escolar

No que concerne ao reconhecimento que a mediadora tem no seio da organização escolar, considerámos relevante perceber se lhe é dado o devido reconhecimento e valor não só pelos órgãos da direção do Agrupamento, mas pela restante comunidade escolar. Deste modo, colocámos a seguinte questão à mediadora sociocultural: “Considera que o seu trabalho é reconhecido no seio da organização escolar?”. Citando as palavras da mediadora: “Sem dúvida nenhuma, sem dúvida nenhuma. Quer pelos pais ou encarregados de educação, quer pelos colegas, pelos professores e mesmo pela direção, sem dúvida nenhuma” (M1). Seguidamente, na mesma linha de pensamento, procurámos saber se a mediadora, de alguma forma, se sente rejeitada ou menos valorizada pelos restantes profissionais que trabalham diretamente com ela no Agrupamento, pelo que esta respondeu, prontamente, que de maneira nenhuma.

Sendo a mediadora sociocultural uma figura cada vez mais presente nas escolas e com diversas responsabilidades, nomeadamente na ligação entre escola-família, sobretudo famílias com problemas socioeconómicos, culturais, etc., na resolução de conflitos, considerámos que fazia todo o sentido perguntar à entrevistada se “O(a) professor(a) recorre à sua ajuda para a resolução de conflitos? Pode exemplificar?”. A mediadora começou por clarificar que, de acordo com a sua experiência, recorrem mais à sua ajuda quando os/as alunos/as são de uma faixa etária mais avançada, mais concretamente, num 2.º ou 3.º Ciclos. Ainda assim, a mesma referiu que: “No 1.º ciclo e dada a experiência no ano letivo anterior, as professoras também conseguem travar bem alguma intriga, ou uma parte que esteja a causar algum desconforto entre miúdos, que a própria idade faz com que haja aquelas zangas. Aqui, no 2.º e 3.º Ciclos, sim, recorrem com muita frequência, porque já têm aquela ideia de que já sabem, já mandam, já são donos de si, pronto aí sim sou mais precisa digamos assim” (M1).

Mediação sociocultural e família: Relação entre a mediadora sociocultural e a família e vice-versa

Relação com as famílias ciganas/não ciganas

Após compreendermos a relação entre a mediadora sociocultural e as professoras titulares de turma, considerámos fundamental entender como é a relação da mediadora com as famílias ciganas, mas também com as não ciganas. Assim, a

primeira questão colocada relativamente a esta dimensão foi a seguinte “Como descreve a sua relação com as famílias ciganas?”. Em resposta a esta pergunta, a mediadora afirmou, convictamente, de que não podia ser melhor, explicando as razões para essa relação positiva; “Isto porque há dez anos atrás, aquela experiência que eu tive no privado, naquela empresa de formação, eu fui formadora ou coordenadora, mediadora de alguns agora pais dos meus alunos, ou seja, faz parte da cultura deles serem pais e mães novos, daí não me admirar agora já estar com os filhos desses alunos, formandos que tive em 2009 (pausa)...e isso já foi uma vantagem, ou seja, quando entrei no bairro já havia lá pessoas conhecidas, já não havia um total desconhecimento” (M1). Referiu ainda que, posteriormente, os familiares das crianças que até então desconhecia, tornaram-se conhecidos, uma vez que tinham ligação aos alunos, tios, primos, avós, etc.

Relativamente à mesma questão, desta vez da relação com as famílias não ciganas, a mediadora sociocultural afirmou que a sua postura era exatamente igual. Acrescentou ainda que: “Eu não faço distinção, daí nós falarmos em escola inclusiva. Falarmos e não é só o falar é o vermos e fazermos para que isso aconteça. Se por algum motivo existir alguma situação em que se veja que um ou outro aluno não esteja incluído e não tem que ser um aluno que pertença a uma minoria, pode ser um aluno que não pertença à etnia cigana...(pausa), lá está, estou a ser precisa naquele momento, os colegas têm de estar na aula ou com a turma toda, não podem deixar uma turma naquela hora para trazerem aquele aluno e conversar com ele para ver o que se passa e aí estou eu disponível” (M1).

Envolvimento na resolução de conflitos

Nas funções que lhe são confiadas, o/a mediador/a sociocultural distingue-se enquanto um indivíduo construtivo na resolução de conflitos, isto é, proporciona o espaço apropriado aos indivíduos envolvidos, para que trabalhem, conjuntamente, para a resolução do problema, com base no respeito mútuo, na comunicação e na troca de ideias, procurando, assim, compreender a visão do outro e uma aceitação da diferente perceção do real (Morgado & Oliveira, 2009). Sendo esta uma das funções principais do/a mediador/a sociocultural considerámos que fazia todo o sentido questioná-la acerca da ajuda/apoio que as famílias solicitam no momento de resolver os conflitos, mas também noutros momentos em que as famílias recorrem à sua ajuda. Quando colocada a pergunta, a mediadora respondeu que: “Acontece muitas vezes quando há aqui um conflito, claro que eu tenho de ir abordar os alunos em causa, dialogar com eles, tentar obter o máximo de informação, tentar depois mediante aquilo que eles me

dizem ir ter com outros alunos e ver se realmente aconteceu aquilo, se realmente eles estavam envolvidos. Nessa fase em que eu estou a ver se realmente aconteceu e o que aconteceu, eu não telefono logo às famílias, primeiro temos de resolver a situação aqui. O que pode acontecer é um deles chegar a casa e dizer ah, mas aconteceu aquela situação na escola e estão a acusar-me e o que é que acontece? (pausa)...o pai e a mãe ligam logo para a mediadora, porque o meu filho ou a minha filha disse que aconteceu isto ou aquilo e se eu puder atendo logo à chamada; posso dizer que já atendi chamadas ao domingo à tarde, já atendi chamadas às 10h da noite. Sempre que posso faço, porque se me estão a ligar àquela hora é porque estão a precisar, e eu atendo porquê? (pausa)...para esclarecer e acalmar”. Nesta resposta dada pela mediadora percebemos, imediatamente, que esta se referia, em especial, às famílias de etnia cigana, isto porque a mediadora referiu ainda que o conceito de família para eles é muito forte e quando o problema não é de imediato resolvido, dirigem-se a outra família do bairro para compreender o que aconteceu, tornando-se, mais tarde, numa “bola de neve gigante” (M1).

Reconhecimento do trabalho por parte das famílias ciganas/não ciganas

Quando questionada sobre se as famílias, tanto ciganas como não ciganas, lhes davam o devido valor e reconhecimento, a mediadora proferiu, de imediato, que sim. Todavia, fez questão de referir que “a mediação se calhar sempre foi feita, se calhar não, sempre houve mediação entre a escola e as famílias, no entanto, era feita pelos professores ou mais direcionado para os diretores de turma; no entanto, o nosso Agrupamento tem um número considerável de alunos de etnia cigana, daí a grande necessidade de terem um mediador, neste caso duas mediadoras” (M1). Com esta resposta, ficámos a saber que o Agrupamento de Escolas tem, atualmente, duas mediadoras a trabalharem em escolas distintas.

À questão “Sente-se rejeitado/menos valorizado pelos membros das famílias ciganas? E pelos membros das famílias não ciganas. Se sim, por quem e que razões encontra para isso?”. A mediadora respondeu que nunca se sentiu rejeitada. Citando as palavras da mesma: “As primeiras abordagens que eu tenho com os pais é eu estou aqui para ajudar e acrescentar e acho que eles já perceberam isso (...) É o nós precisarmos do outro e mesmo que à distância, porque aí era mesmo, tinha de ser, haver uma palavra de conforto, uma ajuda, por exemplo, houve famílias que estavam positivas, a alimentação, os cabazes que nós demos, as refeições eram entregues à porta, porque as famílias não podiam sair, portanto, acho que melhor relacionamento era impossível” (M1).

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

Contributos para a relação entre a comunidade cigana e não cigana

Um mediador sociocultural, no exercício das suas funções, desempenha um importante papel na promoção de relações positivas entre as famílias dos alunos, neste caso concreto, entre as famílias ciganas e não ciganas. Com o intuito de ficar a conhecer melhor qual o papel da mediadora sociocultural na relação que é estabelecida entre as famílias, colocámos-lhe a seguinte questão: “Considera que o seu trabalho tem ajudado a melhorar as relações entre as comunidades cigana e a não cigana? Se sim, em que medida?”. Perante a resposta à pergunta, pudemos constatar que, de facto, existe um trabalho que tem vindo a ser desenvolvido pela mediadora nesse âmbito, nomeadamente, quando surge um determinado conflito num dado momento, seja durante atividades no exterior, no horário da componente letiva, etc., a mediadora referiu que não arrasta a situação, mas sim procura resolver, se possível, no imediato, impedindo que o conflito se transforme em algo mais grave e de maiores proporções.

Ainda no seguimento da questão colocada, considerámos que seria proveitoso conhecer quais são as áreas em que a intervenção/apoio do/a mediador/a se destaca. Deste modo, as áreas mencionadas pela mediadora foram: a socialização, a integração, a inclusão e a ação social. Citando as palavras da mediadora, “na parte da socialização, sem dúvida nenhuma, na parte da integração, da inclusão, sem dúvida nenhuma (pausa)...na parte da ação social em que há ligação com a assistente pessoal. Por exemplo, com os dentistas, como deve saber os alunos têm direito aos cheques-dentista, o haver uma preocupação da nossa parte em saber se a família está a usufruir daquele cheque-dentista (...), ou seja, estamos aqui para o que a família precisar e para o que nós podemos fazer a mediação, a ligação entre as pessoas que sejam importantes para resolver a situação do aluno ou da aluna” (M1).

Além das questões referidas, procurámos ir mais além, tentar perceber qual o ponto de vista, assim como a experiência da mediadora quanto ao facto da frequência de alunos ciganos no 1.º CEB promover, ou não, o desenvolvimento de relações positivas entre as famílias ciganas e não ciganas. Na sua resposta, a mediadora começou por referir que acredita que isso aconteça, até pela experiência que tem tido ao longo destes anos, reforçando ainda que, “se as crianças começarem logo com o hábito no pré-escolar de frequentar a escola vão ter benefícios a todos os níveis (...), porque nós, professores do 1.º Ciclo apercebemo-nos quando apanhamos um 1.º ano

se aquele aluno frequentou ou não um pré-escolar, quer pela concentração, quer pelo conseguir estar sentado, quer depois no próprio desenvolvimento das atividades, isso sem dúvida nenhuma. Se começarmos num pré-escolar é muito fácil depois da criança gostar e querer ir para a escola, ser ela própria, caso algum dia os pais não a levem, sejam elas a motivar os pais para as levarem” (M1).

A importância da frequência da Escola do 1.º CEB de crianças ciganas

Neste domínio geral dos indicadores, procurámos saber a perspetiva da mediadora sociocultural no que diz respeito à presença de alunos ciganos na Escola do 1.º CEB, como tal, a primeira questão colocada foi a seguinte: “Na sua opinião, a sua presença na instituição tem contribuído para o aumento do número de crianças ciganas a frequentar a escola?”. Em resposta à questão colocada, a mediadora sociocultural considera que, de certa forma, a sua presença tem alguma influência nas famílias, explicando o seguinte: “É assim, eu quando vou ao bairro, que vou muitas vezes, se por acaso me deparar com alguma criança que eu saiba que deveria estar na escola e não está, claro que faz parte da minha função ir falar com o encarregado de educação, porque é que o aluno está ali e não está na escola, ou então porque é que o aluno está com X faltas”.

A integração das crianças ciganas e não ciganas na Escola do 1.º CEB: Forma como ocorreu a adaptação das crianças ciganas e não ciganas na Escola do 1.º CEB

O Projeto de Inovação Pedagógica (PPIP) da Escola

O PPIP, tal como o nome indica, é um projeto que promove o desenvolvimento de pedagogias e práticas inovadoras, com respostas educativas diferenciadas, rompendo com o modelo de ensino-aprendizagem tradicional. Apresenta uma abordagem diferente dos restantes projetos educativos, conferindo-lhe, assim, uma unicidade, na medida em que procura tornar a escola mais inclusiva, privilegia a educação para a cidadania e mantém um constante diálogo, aberto e franco, com a comunidade educativa (Projeto [REDACTED] Escola e Comunidade, 2018).

Sendo a mediadora sociocultural parte integrante do Agrupamento, considerámos fundamental perceber qual a sua participação na elaboração do mesmo. Quando colocada a pergunta, a mediadora respondeu que não teve uma participação ativa na elaboração do Projeto, explicando que uma vez que estávamos a viver uma fase atípica, essa participação não foi a desejável, apesar disso, esclarece que esteve sempre disponível para contribuir e/ou ajudar no que fosse necessário.

A educação inter/multicultural no 1.º CEB

O PPI sobressai, essencialmente, pelo seu carácter inovador, inclusivo e pela promoção de uma educação inter/multicultural. Como tal, procurámos perceber a opinião da mediadora quanto à abordagem inter/multicultural do projeto daquela Escola, colocando-lhe a seguinte questão: “Considera que o Projeto Educativo contempla uma abordagem à Educação Intercultural? Em que medida?”. A resposta da mediadora foi afirmativa, explicando que no seu trabalho com as crianças de etnia cigana em particular, procura que a interculturalidade esteja presente, isto porque o Agrupamento em estudo tem uma grande diversidade cultural, “nós recebemos alunos com outras culturas, não só da etnia cigana e claro que é sempre uma preocupação da nossa parte em envolver e demonstrar que todos somos diferentes, mas acabamos por ser todos iguais. (...) é, sem dúvida nenhuma, um foco a ter diariamente, em qualquer atividade que se planeie, que se escolha ou até um simples texto que se leia, uma atividade prática que se possa ter” (M1).

No caso concreto do 1.º CEB, julgámos oportuno saber a opinião da mediadora relativamente à educação intercultural ser trabalhada em contexto de 1.º CEB, mesmo que na escola não haja crianças de outras culturas. Mencionando as palavras da mediadora: “Sim, sim, porque não existe, mas a qualquer momento pode existir. Naquela turma pode não existir um aluno com um outro tipo de vivências, um outro tipo de cultura, mas amanhã nós podemos receber e nós também devemos preparar os alunos não só para contexto escolar, caso nós num passeio na rua, num parque infantil.” (M1). Deste modo, seguindo a mesma linha de pensamento, procurámos perceber, junto da mediadora, se a educação intercultural tem contribuído para o sucesso escolar dos alunos do 1.º CEB, pelo que a resposta da mediadora foi positiva, explicando, em seguida, o porquê: “O eles próprios não se sentirem diferentes ou eles próprios sentirem que têm direitos como as outras crianças, porque não, porque não... são iguais, lá está os hábitos podem ser diferentes, mas os direitos humanos são iguais” (M1).

Ainda sobre o PPIP, considerámos crucial compreender como tem sido a adaptação dos alunos, quer dos alunos ciganos, quer dos alunos não ciganos. A mediadora assevera que os docentes, as assistentes operacionais que estão, diariamente, no terreno têm tido um papel primordial, salientando que é um trabalho exaustivo, mas ainda assim não perdem a sua motivação.

Participação dos pais/EE no processo de integração das crianças

No que diz respeito à participação dos pais/EE no processo de integração das crianças, a mediadora revelou que é necessário recorrer à ajuda dos pais/EE durante esse processo, na medida em que há determinadas situações que acontecem na escola,

mas que demonstram o que se passa em contexto familiar e, nesse caso, é necessário conversar com os pais/EE e tentar perceber o que se está a passar e contribuir, se possível, para a resolução do problema ou, acima de tudo, para o bem-estar do aluno.

Ainda a propósito da participação dos pais/EE neste processo, considerámos importante conhecer a opinião da mediadora relativamente à participação destes na elaboração do PPIP, percebendo se, de facto, a sua participação contribuiu para a efetiva integração dos seus educandos. As palavras da mediadora quanto a esta questão foram as seguintes: “Quando os pais estão envolvidos mais facilmente...é muito mais fácil envolver os filhos...qual é o aluno que não gosta de ver envolvido o pai ou a mãe, quanto mais não fosse numa festa de natal, ou seja, o envolvimento e, por isso, é que o termo envolvimento faz sentido nisto, envolver todos os intervenientes, eu acho que a união faz a força e se todos tivermos motivados a remar para o mesmo objetivo as coisas vão-se conseguindo” (M1).

Medidas educativas, dispositivos pedagógicos e fatores potenciadores de inclusão em contexto de 1.º CEB

Relativamente ao último indicador, foram colocadas também algumas questões à mediadora sociocultural, no sentido de compreender se esta tem conhecimento das medidas educativas, dos dispositivos pedagógicos, assim como os fatores que estão a ser implementados na Escola do 1.º CEB. Desse modo, a primeira questão foi a seguinte: “Que medidas educativas direcionadas para a inclusão em contexto de 1.º CEB estão a ser implementadas na Escola de [REDACTED]?”. Em resposta, a mediadora não referiu nenhuma medida em concreto, mas sim de uma forma geral, afirmando que “passa muito por minimizarmos a falta de assiduidade (...) adaptar, por exemplo, o programa educativo às crianças com necessidades especiais, respeitar o ritmo de aprendizagem de cada um, um plano educativo passa sempre por aí” (M1). Concluindo assim que, essencialmente, importa procurar que todos os alunos, com as suas diferenças e especificidades sejam membros ativos no seio da comunidade educativa.

Quanto aos dispositivos pedagógicos mobilizados no 1.º CEB, a mediadora acabou por referir o mesmo que na questão anterior, dando ainda um exemplo: “Por exemplo, uma grande preocupação que existe e se calhar como já pôde ver as grandes alterações, são as obras da escola do 1.º Ciclo, porquê (pausa)...nós temos alunos com uma doença degenerativa em que passam a andar de cadeira de rodas numa fase inicial da doença e depois passam a uma dependência quase total. A nível de infraestruturas físicas está-se a fazer também um excelente trabalho, para que o aluno possa frequentar aquele espaço sem se sentir limitado dentro das suas limitações claro e

depois tirando as barreiras físicas temos o acesso dentro da sala de aula, ou a ajuda dentro dos programas curriculares sem dúvida nenhuma” (M1).

Ainda neste âmbito, colocámos uma última questão que se prende com os principais fatores que têm fomentado a inclusão das crianças no 1.º CEB. Também esta resposta da mediadora vai ao encontro das anteriores, ou seja, a ligação entre o meio escolar, família, escola, comunidade, a requalificação da escola são fatores que, na sua perspetiva, têm auxiliado nesse processo.

3.2.3. Entrevista à Representante da Associação de Pais

Na Tabela 5 estão patentes os dados relativos à entrevista à Representante da Associação de Pais, mais concretamente, cada dimensão abordada no decorrer da entrevista, respetivas categorias e ainda os domínios gerais dos indicadores. De referir ainda que, com base na tabela referida, é apresentada, posteriormente, uma análise ao conteúdo da entrevista efetuada.

Tabela 5

Dimensões e categorias para a sistematização e análise dos dados relativos à Representante da Associação de Pais

Dimensões	Categorias	Domínios gerais dos indicadores
Fundamentos e objetivos da Associação de Pais	Origem, fundamentos e objetivos da Associação de Pais	-Fundação e composição da Associação de Pais -Principais objetivos da Associação de Pais -Participação das professoras nas reuniões
Relação família-Escola	A relação estabelecida entre a família e a Escola e o papel destes na integração dos alunos	-Relação dos pais/EE e das professoras com a Associação de Pais -Relação entre Associação de Pais e o Conselho Diretivo -Adaptação dos alunos ciganos/não ciganos à Escola -O papel das professoras e dos pais/EE na integração dos alunos -Medidas educativas, dispositivos pedagógicos e fatores potenciadores de inclusão em contexto de 1.º CEB implementadas na Escola

Projeto Piloto de Inovação pedagógica (PPIP)	Pressupostos do PPIP elaborado pela Associação de Pais	<ul style="list-style-type: none"> -Envolvimento dos pais/EE na elaboração do PPIP -A Educação inter/multicultural no 1.º CEB -Mecanismos/estratégias mobilizados para o PPIP -Concordância entre o PEA e o PPIP; -O PPIP como uma referência ao nível da integração dos alunos ciganos/não ciganos -Dificuldades ao longo da elaboração do PPIP -Ambições e perspetivas da Associação de Pais para o futuro
--	--	---

Fundamentos e objetivos da Associação de Pais: Origem, fundamentos e objetivos da Associação de Pais

Fundação e composição da Associação de Pais

A Associação de Pais é um órgão de extrema importância na comunidade educativa, que procura trabalhar em prol da educação dos alunos, desenvolvendo, mas também colaborando com a escola na dinamização de projetos/atividades e ainda expressando a sua opinião relativamente a determinados assuntos de carácter institucional.

Sendo um órgão tão representativo em contexto escolar, procurámos conhecer melhor a Associação de Pais da Escola do 1.º CEB, através do seu Representante. Neste sentido, quisemos, primeiramente, saber há quanto tempo a Associação de Pais foi fundada e com que intuito. A Representante da Associação de Pais referiu que esta foi fundada entre 2017-2018; no entanto, sempre existiu, de certa forma, um grupo informal de pais que se juntava, contudo, mais tarde, derivado do Projeto Escola e Comunidade houve a necessidade de formalizar a Associação. Citando as suas palavras: “foi nesse âmbito que a Associação de Pais foi criada (pausa) por causa do projeto que se iniciou no 1.º Ciclo (...) e foi fundada porque, portanto, o projeto foi proposto pela Associação de Pais ao Agrupamento de Escolas (pausa) hum (pausa), e depois como teve, portanto, seguimento para o Ministério da Educação e para a Secretaria de Estado para a Cidadania e Igualdade (pausa) tinha que haver assinatura de protocolos e documentos mais formais e então (pausa) tínhamos que ser um organismo legal digamos (pausa) e, então, foi constituída uma Associação de Pais para esse fim” (R1).

Neste seguimento, considerámos relevante perceber se a iniciativa para a fundação da Associação de Pais partiu de pais/EE ciganos e/ou não ciganos, pelo que a Representante respondeu que a ideia partiu apenas de pais/EE não ciganos. Quando questionada se esta é composta por pais/EE ciganos e não ciganos, a resposta não ficou bem clara: “Sim (pausa) neste momento, por acaso, porque já foi (pausa) hum (pausa), mas sim, sim é” (R1). Perante esta resposta não foi perceptível se, de facto, estão envolvidos, ou já estiveram elementos ciganos ou apenas não ciganos. Contudo, posteriormente, colocámos uma outra questão que vai ao encontro da anterior, de forma a clarificar os motivos que estão na não participação de alguns pais/EE na Associação de Pais. Em resposta, a Representante considera que alguns nem têm conhecimento que existe uma Associação de Pais, ou então, se sabem não sabem como esta funciona, acrescentando que “acho que mais por falta de informação (Pausa) ou até de interesse também. Alguns por falta de conhecimento e outros porque não querem simplesmente pertencer, não é?!” (R1).

Principais objetivos da Associação de Pais

O objetivo primordial do PPIP e que se encontra explícito no documento que norteia este projeto é o de “promover práticas educativas diferenciadas e eficazes na melhoria da qualidade do ensino e da educação dos alunos, através de modelos pedagógicos que veiculem em si os fins democráticos da educação” (Projeto [REDACTED] Escola e Comunidade, 2018, p. 16). De forma a entender se o objetivo primordial referido, anteriormente, corresponde àquilo que, efetivamente, a representante refere como principais objetivos, colocamos a seguinte questão: “Quais são os objetivos da Associação de Pais?”. Em resposta a esta questão, a Representante da Associação de Pais respondeu que, sobretudo, é “acompanhar e participar ativamente no (pausa) em toda a dinâmica escolar, educativa ah (pausa)” (R1). Acrescentando que todas as informações, concretas, acerca da Associação de Pais e, particularmente, do PPIP, estão presentes no documento redigido pelo conjunto de pais/EE pertencentes à Associação de Pais, colocando-se, imediatamente, à disposição para nos facultar o mesmo.

Participação das professoras nas reuniões

Relativamente à participação das professoras nas reuniões dinamizadas pela Associação de Pais, considerámos relevante perceber se as professoras acompanham, direta ou indiretamente, o trabalho desenvolvido pela Associação de Pais, participando nas reuniões dinamizadas por estes. A Representante, na sua resposta, salientou que,

atualmente, com a pandemia, a situação alterou-se, considerando importante falar da situação antes da pandemia. Mencionou que “Nós tínhamos duas modalidades digamos (pausa) uma modalidade mais de acompanhamento do Projeto Educativo o que (pausa) estava presente, estavam presentes as educadoras e as professoras (pausa) e, também, em algumas reuniões ah, portanto, toda a equipa educativa incluindo assistentes operacionais, professores de apoio, etc.” (R1). Contudo, destacou que, em reuniões de Assembleia, apenas os pais/EE estão presentes; no entanto, afirmou que as informações consideradas relevantes para transmitir às professoras, o eram de facto, explicando que, “por exemplo, se houvesse coisas em discussão era passada essa informação ou (pausa) ah (pausa), passada a ata, por exemplo, ou então fazia-se um (pausa), um mapeamento de assuntos a tratar (...) com as educadoras ou com as professoras relativamente a cada assunto, não é?! Mais específico” (R1).

Relação família-Escola: A relação estabelecida entre a família e a Escola e o papel destes na integração dos alunos

Relação dos pais/EE e das professoras com a Associação de Pais

É inegável que uma relação positiva e de proximidade entre os diversos elementos da comunidade educativa traz consigo benefícios a diversos níveis, desde o funcionamento da instituição, ao planeamento e desenvolvimento de projetos, parcerias, etc., pensando, acima e tudo, na qualidade do ensino que têm reflexos, significativos, ao nível do desenvolvimento do aluno. Deste modo, com o objetivo de compreender como se estabelece a relação entre a Associação de Pais e as professoras do 1.º CEB colocámos a seguinte questão: “Descreva-nos a relação que se estabelece entre os Encarregados de Educação, em particular a Associação de pais e o/a professor/a?”. Para responder a esta questão, a Representante frisa que “passa acima de tudo por serem pais e famílias e não tanto por ser elemento da Associação de Pais, ou não” (R1), sendo que, segundo a Representante da Associação de Pais, sempre que haja um problema ou outro tipo de preocupação que requeira um outro apoio, aí sim, há um outro tipo de relação. Ainda com base na questão anterior e de forma a clarificar o que foi dito antes, questionámos se existe uma procura mútua entre a Associação de Pais e as professoras, pelo que a Representante respondeu, claramente, que sim.

Como todas as relações têm pontos positivos e menos positivos, considerámos pertinente perceber quais as dificuldades e obstáculos sentidos na relação entre a Associação de Pais e a Escola do 1.º CEB. Fazendo menção às palavras da Representante: “às vezes, a articulação de *timings* (pausa) ah (pausa), não é?! (pausa) principalmente no que toca ao apoio por parte da Associação de Pais (pausa) ou então

por parte de alguma iniciativa da Associação de Pais (...) acho que passa por aí a dificuldade (pausa) se há, porque não costuma haver muitas dificuldades (Risos) ah (pausa) (...)” (R1). Ao referir-se à questão de tempo/horários, a Representante explica que, por vezes, é difícil conciliar os assuntos que há a resolver e a disponibilidade de cada um, dando como exemplo, as burocracias. Além disso, a Representante frisou um outro aspeto relevante de destacar nesta análise, a dificuldade em perceber o papel da Associação de Pais, nomeadamente em termos de autonomia, na tomada de decisões, dando um exemplo de uma situação que retrata essa dificuldade: “tivemos um situação ou várias em que (pausa) foi-nos pedido algum tipo de ajuda por parte da escola, quando eu falo da escola é geral, seja do Jardim ou do 1.º Ciclo, e depois, e nós tentamos fazer isso, mas depois dizem que não pode ser a Associação de Pais, tem que ser a Escola a tratar (pausa) pronto, há essa dificuldade (pausa) ah, e depois há outras que é “Não, não isso tem que ser a Associação de Pais, não pode ser a Escola” (pausa) é por aí (pausa) é, é em relação a (pausa) nos diferentes papéis qual é a autonomia das pessoas, nas decisões, etc., essa é, também, uma grande dificuldade” (R1).

Relação entre Associação de Pais e o Conselho Diretivo

Quando questionada sobre a relação entre a Associação de Pais e o Conselho Diretivo, a Representante respondeu que, de uma forma geral, é boa. Contudo, revela que, por vezes, é difícil de gerir algumas situações, como por exemplo, “nós pressionamos o Agrupamento, a Direção do Agrupamento (pausa) para nos ajudar a (pausa) pressionar alguma coisa, por exemplo, e, às vezes, eles dizem que nós estamos a forçar, e depois andamos aqui, assim, um bocadinho para trás e para a frente e (pausa) o tempo passa (Risos)” (R1). Reforçando, por último, que o diálogo entre ambos acontece, por norma, de forma rápida e por via telefónica, isto também devido à situação pandémica do país. Na mesma linha de pensamento, perguntámos ainda se existe uma procura mútua entre ambos, Associação de Pais e Conselho Diretivo, respondendo a Representante que sim, existe. Todavia, esta afirma que “somos nós que pressionamos mais do que eles a nós (pausa) (...) por exemplo, quando foi das obras (pausa) eles pressionaram-nos mais a nós e a decisão passou mais por nós e não por ele (pausa) (...)” (R1). Relativamente a esta questão, referiu ainda que “há coisas que são um bocadinho utópicas” (R1), justificando que o mesmo acontece por ainda estar muito presente uma metodologia educativa tradicional mesmo ao nível da gestão.

Adaptação dos alunos ciganos/não ciganos à Escola

Relativamente a este domínio geral dos indicadores, considerámos que seria relevante ficar a par da adaptação dos alunos ciganos e não ciganos à Escola, isto no

âmbito do PPIP. Mencionado as palavras da Representante: “No âmbito do Projeto foi mais difícil para as crianças ciganas que já viviam naquela escola (pausa) já vivenciavam, não é?! (pausa)” (R1), explicando que estes estavam familiarizados com outra metodologia, tornando-se, por isso, mais difícil, numa fase inicial, integrarem-se naquele que era um novo modelo. Apesar disso, a Representante deu como exemplo a criação de regras na escola, assim como as dinâmicas escolares que, na sua perspectiva, os alunos ciganos adaptaram-se bem, porque também se sentiram valorizados.

Quanto aos alunos não ciganos, a Representante revelou que houve uma boa adaptação “não houve tanto (pausa) foi em termos comportamentais era, foi uma diferença grande do Pré-Escolar para o 1.º Ciclo, principalmente, porque naquele ano havia crianças já, em termos de idades, muito diferentes delas o que de alguma forma criava ali (pausa), mas de uma forma geral penso que a adaptação (pausa) eles estavam muito felizes por terem ficado naquela escola (pausa)” (R1).

O papel das professoras e dos pais/EE na integração dos alunos

Quando questionada sobre se as professoras procuraram a sua ajuda no processo de integração dos alunos, a entrevistada respondeu que sim, nomeadamente, em termos comportamentais, assiduidade, entre outros. Acrescentou ainda que não só devido a isso, mas também devido a situações ocorridas em contexto familiar e que as professoras, de certa forma, não conseguiam resolver sozinhas.

Relativamente à questão “Considera que os Encarregados de Educação devem ter uma participação ativa no processo de integração dos/as seus/suas filhos/as?”, a Representante da Associação de Pais afirma, perentoriamente, que sim.

Medidas educativas, dispositivos pedagógicos e fatores potenciadores de inclusão em contexto de 1.º CEB implementadas na Escola

No que concerne a este domínio geral dos indicadores, foram colocadas três questões que vão ao encontro daquilo que faz parte do processo de inclusão dos alunos, independentemente da etnia, cultura, etc. No entanto, duas das questões colocadas, uma delas acerca das medidas educativas direcionadas para a inclusão dos alunos que estão a ser implementadas naquela escola em específico e a outra “Quais são os dispositivos pedagógicos que estão a ser mobilizados para a inclusão das crianças na Escola de [REDACTED]?”, não obtiveram uma resposta plausível, uma vez que a Representante referiu que não tem conhecimento dessas medidas e dispositivos, asseverando, apenas, que “sei que é uma escola inclusiva por natureza (pausa) agora não sei se há algum regulamento ou alguma coisa que regule isso (pausa) claro

que se devem basear em alguma coisa, mas, assim, em termos formais nunca li isso.” (R1). Por sua vez, quando colocada a seguinte questão: “Na sua opinião, quais os principais fatores que têm potenciado a inclusão das crianças na Escola do 1.º CEB?”, a Representante respondeu que “as propostas desenvolvidas na escola (pausa) em termos de (pausa) as propostas (pausa) aquilo que se vive lá enquanto aprendizagem (pausa) ah (pausa), ir de encontro aos interesses das crianças (pausa) uma aprendizagem mais ativa e não tão passiva (pausa) ah (pausa), com (pausa) mais contacto com contextos diferentes (Pausa) ah, com o exterior (pausa) ah, com dinâmicas culturais (pausa) ah, etc., penso que é isso.” (R1). Seguidamente, de maneira a completar a sua resposta, apresenta um exemplo: “antes no 1.º Ciclo nunca iam a lado nenhum (pausa), por acaso isso foi uma das coisas que se notou bastante nas crianças ciganas que já estavam lá há muito tempo, quando começaram a sair para a cidade e a ir ver coisas (pausa)” (R1). Afirmando, convictamente, que passa por aí, ou seja, promover dinâmicas que estimulem a partilha e o contacto entre as diferentes culturas e, conseqüentemente, uma aprendizagem voltada para a realidade, mas também passa por desenvolver as relações humanas entre os alunos, valorizá-los.

Projeto Piloto de Inovação pedagógica (PPIP): Pressupostos do PPIP elaborado pela Associação de Pais

Envolvimento dos pais/EE na elaboração do PPIP

Sendo o PPIP um projeto próprio e único, desenvolvido pela Associação de Pais da Escola do 1.º CEB elaborado, propositadamente, para aquela escola, para aquelas crianças, faz todo o sentido compreender se os pais/EE envolvidos na elaboração do documento são de etnia cigana e/ou não cigana. Para isso, questionou-se a Representante da Associação de Pais acerca da participação dos pais/EE na elaboração do projeto e, por sua vez, se estes fazem parte da Associação de Pais. A Representante começou por referir que o mesmo foi apenas elaborado por famílias não ciganas, mas numa determinada fase este foi dado a conhecer a todas as famílias, para que, de certa forma, pudessem ter conhecimento, contribuir para o sucesso deste projeto, dando também conta das suas fragilidades. Reiterando esta ideia, afirmou: “Mas em termos da redação do Projeto, elaboração, criação, tudo, foi tudo famílias não ciganas, mas com trabalho de campo (pausa) que nós fomos mesmo ao Bairro, fomos a casa de algumas famílias, chamámos famílias à escola (pausa) foi um processo muito difícil de conseguirmos captar e conseguir falar com as famílias” (R1).

Além dos pais/EE, consideramos oportuno também perceber se a Associação de Pais contou com o envolvimento dos intervenientes educativos, aquando da

elaboração do projeto. A Representante começou por mencionar a educadora do jardim de infância como um elemento envolvido em todo o processo, já relativamente às professoras do 1.º CEB, a mesma referiu que estas não estiveram envolvidas, isto porque não eram as professoras atuais. Nesse sentido, citando as palavras proferidas pela Representante: “Só depois do Projeto aprovado pelo Ministério da Educação é que (pausa) através da mobilidade se conseguiram as quatro professoras do 1.º Ciclo (pausa) e depois de elas integrarem o Projeto, aí sim, houve muita discussão (pausa) ah, com elas, no sentido de pôr em prática aquilo, não é?! E do que era exequível” (R1).

A educação inter/multicultural no 1.º CEB

A próxima questão colocada à Representante da Associação de Pais surge com o intuito de perceber o que é que esta entende por educação inter/multicultural e em que medida o PPIP contempla uma abordagem à educação inter/multicultural. Relativamente à questão “O que entende por Educação Inter/Multicultural?”, a Representante respondeu que, na sua opinião, os dois conceitos remetem para a inclusão, ou seja, na sua perspetiva, “uma escola multicultural ou intercultural deviam ser todas, não é?! (...) é acolher a cultura de cada criança (pausa) ah, valorizar a cultura de cada criança e partilhar a cultura de cada criança, acho que é um pouco isso (pausa) de forma natural (pausa) é isso” (R1). Quanto à existência de uma abordagem inter/multicultural no PPIP, a Representante afirma que sim, que o mesmo contempla essa abordagem.

Mecanismos/estratégias mobilizados para o PPIP

Os mecanismos/estratégias mencionados pela representante da Associação de Pais na entrevista e que levaram a que o Agrupamento de Escolas apoiasse este projeto, segundo as palavras da mesma, foi o facto da situação em que se encontrava a escola do 1.º CEB ser muito problemática, não podendo piorar mais. Como tal, na perspetiva da Representante, eles encontraram nas ideias dos pais/EE envolvidos uma solução/hipótese de contrariar toda a situação que a Escola estava a passar. Todavia, a Representante também confidenciou que, inicialmente, nem tudo correu como esperado “porque é, assim, se nós criámos, se nós (pausa) íamos propor um Projeto Educativo nós queríamos propor um Projeto Educativo como deve ser e com (pausa) aquilo e houve, havia coisa que nos eram muito questionadas (pausa), quase não autorizadas e uma série de coisas que tiveram que (pausa) pronto, porque há coisas que não são legais ou não são contempladas ou etc. (pausa) e, então foi uma luta grande e ainda é uma luta grande porque (pausa) as pessoas na insegurança ficam

frágeis e preferem coisas que lhes (pausa) que, que dominem (pausa) quando não se domina uma coisa, as pessoas sentem-se perdidas (pausa), então (pausa) ah (pausa), porque esta questão do ensino mais personalizado, digamos, ou mais humanista, mais diferenciado, no sentido, ir ao encontro dos interesses das crianças (pausa) isto é uma coisa que dá muito mais trabalho do que (pausa) fazer igual para todos, não é?! (pausa) e (pausa) é, é (pausa) e, então é por aí” (R1).

Concordância entre o PEA e o PPIP

O Agrupamento ao qual pertence a Escola alvo de estudo, tal como todos os Agrupamentos, tem um Projeto Educativo, que contempla os princípios, os valores, as metas, assim como as estratégias e restantes linhas orientadoras que regem o Agrupamento. Contudo, como já foi mencionado, a Escola do 1.º CEB e o jardim de infância apresentam um projeto próprio. Deste modo, procurámos saber se o PEA contempla o PPIP e, na perspectiva da Representante da Associação de Pais, estes só têm pontos em comum nas questões da inclusão. Perante esta resposta, pedimos à Representante que, resumidamente, nos descrevesse o PPIP, ou seja, o projeto educativo da escola do 1.º CEB. Mencionando as palavras da representante da associação de pais: “aquilo que se pretendia criar era uma comunidade aprendizagem que é (pausa) um dos, uma das propostas até do Ministério da Educação, portanto, nós fomos, nós fomos mesmo (pausa) ah, pesquisar ao próprio Ministério da Educação, não?! (pausa) e o Ministério da Educação tem vários projetos (pausa) ah, tem projetos piloto de inovação educativa, tem o projeto, tem projeto de autonomia e de flexibilidade curricular (pausa) onde, nós em (pausa) termos legais (pausa), integramos este projeto (pausa) no projeto de autonomia e flexibilidade curricular, assim, como no projeto piloto de inovação escolar” (R1).

A Representante da Associação de Pais frisou ainda a ideia de que o PPIP tem como intuito a inovação escolar em diferentes vertentes, tanto na metodologia de ensino-aprendizagem, como na questão da escola como uma comunidade onde os envolvidos (alunos, professores, famílias, etc.) participam ativamente, deixando bem claro que este projeto não se cinge, exclusivamente, à inclusão de crianças de etnia cigana, ideia errada que, muitas vezes, as pessoas têm. “É um projeto de inclusão para crianças ciganas e não é (pausa) porque se nós vamos dizer que aquela escola é uma escola de (...) um projeto de inclusão para crianças ciganas nós estamos a criar um gueto, não é?!” (R1). A representante explicou ainda que foi necessário, primeiramente, ir ao cerne da questão, ou problema central, para depois partir daí e trabalhar para que esse paradigma mude. Na continuidade da sua resposta, quis deixar claro que há ainda

um caminho a percorrer para se chegar àquilo que é desejável, referindo que “há muita coisa que está escrita que, ainda, não foi feita (pausa) há muita coisa que, é um passo de cada vez (...), mas o objetivo era que houvesse, também, uma continuidade daquilo que as crianças vivem no jardim de infância (pausa) que não houvesse uma rotura muito grande (pausa) daquilo que se vive do pré para o 1.º Ciclo” (R1).

O PPIP como uma referência ao nível da integração dos alunos ciganos/não ciganos

O PPIP é um projeto com um elevado reconhecimento por parte de diversas entidades, particularmente, entidades pertencentes ao Sistema Educativo. Assim, uma das questões colocadas à Representante da Associação de Pais surge no sentido de perceber a sua opinião quanto ao facto do PPIP ser uma referência ao nível da integração das crianças em geral. Em resposta à pergunta, a Representante afirmou que sim, que a atitude da comunidade educativa é determinante neste processo, dando o exemplo daquilo que acontecia há uns anos atrás naquela escola: “A escola antigamente, a do 1.º Ciclo, ninguém queria ir para lá (pausa) literalmente (pausa) e os professores eram lá colocados (pausa), por exemplo, os professores das AECS alguns estavam lá um dia, iam-se embora logo (pausa) ou uma semana (pausa) ou (pausa) e havia muito aquela atitude de “o quê? Ir para aquilo?” (R1). Acrescentando ainda que muitos dos comportamentos dos alunos, sobretudo de etnia cigana, eram o reflexo da forma como eram tratados, mas também da metodologia de ensino-aprendizagem que se aplicava naquela altura, levando-os ao desinteresse pela escola. Inclusive, a Representante dá um exemplo concreto e que aconteceu naquele contexto, “principalmente as professoras do primeiro e quarto ano (pausa), não é?! (pausa) que foram as que apanharam (pausa) aqueles meninos que já estavam lá há muito tempo, não é?! (pausa) ah (pausa), elas, por exemplo, ao fim do primeiro ano diziam “Vão se perder” (pausa) sim, aqueles meninos mudaram a atitude, porquê? Porque sentiram tipo “O quê? Estas professoras estão-nos a dar atenção, estão a lutar por nós” (pausa) ah (pausa), pronto e isso faz logo a diferença na vida de uma criança, não é?!” (R1).

Dificuldades ao longo da elaboração do PPIP

Apesar de, ao longo da entrevista, a Representante da Associação de Pais ter mencionado alguns dos entraves na elaboração do projeto, considerámos oportuno colocar uma questão concreta acerca das dificuldades sentidas. Uma das questões, imediatamente, apontadas pela Representante foi “o dar a perceber (pausa) porque como era um projeto piloto tinha que iniciar (pausa) e era no âmbito da (...) Autonomia e Flexibilidade Curricular, era para início de ciclo, portanto, tinha de começar com um

primeiro ano (pausa) ok?! (pausa) o que significou que (Pausa) no primeiro ano do projeto, a turma que veio do Jardim ficou numa sala (pausa) e os meninos que estavam lá ficaram todos noutra (pausa), o segundo, terceiro e quarto anos (pausa) e, isso, para as famílias de etnia cigana foi (pausa) tipo (pausa) diziam que era racismo, puseram todos numa sala e os outros, mas a outra também tinha crianças ciganas, não é?!” (R1). Assim, deixou claro que houve a necessidade de explicar aos pais/EE que o projeto tinha de principiar num início de ciclo, como é o caso do 1.º ano e só depois poderia ter seguimento nos restantes anos de escolaridade. A outra dificuldade/obstáculos referenciados diz respeito aos testes/fichas de avaliação, explicando que a Associação de Pais pretendia uma nova forma de avaliação que rompesse com a tradicional, assunto que, segundo as palavras da Representante causou uma grande inquietação, isto porque existiam os testes padrão que serviam para o Agrupamento.

Ambições e perspetivas da Associação de Pais para o futuro

Uma última questão, esta mais direcionada para o futuro, ou seja, aquilo que a Associação de Pais ambiciona para o futuro, tentando perceber se já há novas ideias, atividades, parcerias, etc. Em resposta a esta questão, a Representante referiu que, neste momento, a maior ambição é concretizar na totalidade o que está contemplado no PPIP, revelando que se isso acontecesse já ficavam satisfeitos, ao mesmo tempo que demonstram vontade em que isso aconteça num futuro próximo.

3.2.4. Entrevistas aos pais/EE

Nas tabelas seguintes estão presentes os dados relativos à entrevista aos pais/EE dos alunos, nomeadamente, cada uma das dimensões abordadas ao longo da entrevista, respetivas categorias e subcategorias, os indicadores presentes em cada subcategoria e, ainda, o número de respostas para cada indicador.

Tabela 6

Dimensão “Caracterização da perspetiva dos pais/EE sobre a educação”

Categorias	Indicadores	N.º de respostas
Motivações para a inscrição	-Nenhuma razão específica	1
	-Boas referências	3
	-Modelo de ensino	6
	-Localização	5
	-Frequência da EPE	3
Valorização dada à educação	-Aprendizagem	6
	-Valores humanos	5
	-Bem-estar emocional	4

	-Experiência com a realidade	1
	-Interação com os outros	1
Conhecimentos, valores e competências desenvolvidos	-Áreas disciplinares	1
	-Ciclo da vida	1
	-Respeito	11
	-Igualdade	2
	-Liberdade	1
	-Participação/Voz ativa	2
	-Relação/Interação	3
	-Autonomia	1
	-Valorização de si próprio	2
Opinião sobre a educação dos rapazes e a das raparigas	-Diferente	1
	-Igual	13
Diferenças entre a cultura cigana e a cultura da sociedade maioritária	-Questões religiosas	1
	-Posição da mulher	5
	-Alimentação	1
	-Assiduidade/abandono escolar	2
	-Linguagem	1
	-Estrutura e a dinâmica familiar	4
A escola e a promoção de um melhor relacionamento entre alunos ciganos e não ciganos	-Promove	13
	-Promove apenas dentro da sala	1
Total		101

Na Tabela 6 relativa à primeira dimensão analisamos as perspetivas dos pais/EE em relação à educação. No que diz respeito às motivações que levaram os pais/EE a inscrever os seus educandos naquela escola em específico e não numa outra qualquer foi perceptível que os dois motivos mais apontados foram o modelo de ensino e a localização da escola. Mencionando algumas respostas dos pais/EE: “Inscrevi-o cá (pausa)...aliás eu mudei de residência, um dos fatores para mudar de residência, morava em Aveiro, foi mesmo o facto de encontrar esta escola, porque queria um modelo de ensino diferenciado” (FNC2); “porque era uma escola mais prática para poder levar os meus filhos à escola (...) e achei que fosse uma escola mais próxima para poder levar os miúdos a pé era mais fácil. Mas, entretanto, depois quando a escola começou a evoluir também começaram a entrar miúdos sem ser de etnia, a escola ficou espetacular mesmo e não me arrependo, porque sei que agora eles estão em boas mãos e estou contente com isso” (FC3).

Além das razões, anteriormente, apresentadas, houve pais/EE que tiveram boas referências por parte de conhecidos em relação à escola “porque tive boas referências já do meu primeiro filho e (pausa) gostava das pessoas que lá estavam, auxiliares e (pausa)...” (FNC5) e outros que optaram por dar continuidade da educação do seu

educando naquela escola, uma vez que este já tinha frequentado a EPE naquele contexto “precisamente para dar continuidade (pausa) pronto, ao Jardim-de-Infância, não é?! (pausa) E ficar nos mesmos (pausa) nos mesmos moldes (Pausa). Ah, sim, foi por isso (pausa) e é uma Escolinha, portanto, ele já estava no Jardim-de-Infância, já estava, já conhecia as pessoas, já conhecia a Escolinha, portanto, a adaptação seria mais (pausa) mais tranquila, mais fácil” (FNC7).

No que diz respeito às crenças, aos valores e conhecimentos que os pais/EE consideram fundamental transmitir aos educandos, obtivemos algumas respostas semelhantes e outras distintas, no entanto, em geral, estes referiram conceitos associados ao conhecimento, aos valores e às competências. Podemos constatar que os valores humanos, nomeadamente, o respeito foi um dos valores presentes na maioria das respostas, sendo considerado “uma das coisas primordiais” (FNC1). Um dos pais/EE salientou que, do seu ponto de vista, “não é tão importante, daí ter pensado neste projeto, que a ■■■■ seja a melhor aluna, que tenha as melhores notas, que seja muito competitiva e que esteja muito focada, mas sim que ela esteja feliz emocionalmente e que saiba (pausa), pronto é tudo aquilo que é aquela escola” (FNC10).

Relativamente à questão, “Na sua opinião, devem existir diferenças entre a educação dos rapazes e a educação das raparigas? Porquê?” é possível reter que apenas um dos pais/EE é da opinião que devem existir regras diferentes na educação dos rapazes e das raparigas, explicando: “Porque a nossa comunidade há coisas que não são aceitáveis nas raparigas e concordo plenamente com isso, porque nós temos que ser um bom exemplo” (FC4). Além disso, asseverou que também nas restantes culturas/etnias deveria existir diferença na educação dos rapazes e das raparigas, dizendo “Achar até achava, mas cada qual é como cada um. Cada pessoa tem um hábito diferente e a gente respeita, respeita as diferenças” (FC4).

Quanto às diferenças indicadas pelos pais/EE entre a cultura cigana e a cultura da sociedade maioritária, podemos constatar que foram apontadas várias diferenças, no entanto, há duas que se destacam, a posição da mulher e a estrutura familiar.

Uma última questão colocada, ainda concernente à primeira dimensão foi a seguinte: “Considera que a Escola promove um melhor relacionamento entre crianças ciganas e não ciganas?”. As respostas dadas pelos pais/EE, à exceção de um, foram iguais, ou seja, treze dos catorze pais/EE entrevistados consideraram que a escola é promotora de um bom e/ou melhor relacionamento entre alunos ciganos e não ciganos. Uma opinião contrária alegou que “dentro da sala de aula sim, acho que acontece. Agora fora da sala de aula acho que é ainda uma lacuna que a escola tem, efetivamente, de

trabalhar e cada vez mais nos apercebemos disso. (...) eu acho que é um trabalho a fazer e que tem que envolver muito (pausa)...eu acho que vai passar muito também, tem que passar muito pelo Agrupamento, não pode ser só a escola. Isto é o que eu já estou a constatar no 3.º ano lá dentro, que nós já vamos vendo. Há situações que não acontecem em componente letiva, mas quando estão no recreio acontecem e repetem-se frequentemente. E já desde o 1.º ano que há situações que acontecem, frequentemente, no recreio; portanto, mesmo estando adultos, mas que não são os professores titulares, há ali situações que se repetem constantemente e, portanto, acho que é precisa, vai ser preciso uma abordagem outra vez mais fundo, portanto (pausa)...por exemplo, os professores das AEC (pausa)...eu se calhar já estou a falar de mais (risos). Mas, por exemplo, os professores das AEC são escolhidos normalmente como para outra escola qualquer e ali os professores titulares não, foram escolhidos de outra forma não é, o concurso é específico para aquela escola” (FNC3).

Tabela 7

Dimensão "Perspetiva dos pais/EE acerca das vivências dos seus educandos na escola"

Categorias	Indicadores	N.º de respostas
Entrada na escola	-Difícil/atribulada	3
	-Boa/pacífica	6
	-Muito boa	5
Sentimentos demonstrados pelo educando quando vai para a escola	-Gosta de ir para a escola	3
	-Gosta muito/adora ir para a escola	4
	-Feliz/contente	6
	-Motivado	2
Assiduidade do educando	-Assíduo	11
	-Frequentemente assíduo	3
Conversa sobre o dia na escola e acompanhamento nos TPC	-Conversa sobre o dia na escola	14
	-Acompanhamento dos Pais nos TPC	13
	-Realização dos TPC no ATL	1
Opinião sobre os TPC	-Adequados/necessários	11
	-Poucos	3
	-Complemento dos conteúdos abordados/consolidação	3
Relacionamento do educando com os colegas e adultos	-Bom relacionamento com ambos	10
	-Dificuldades no relacionamento com os colegas	3
	-Dificuldades no relacionamento com as	2
	Assistentes Operacionais	
Total		103

Na segunda dimensão, apresentamos os dados relativos à perspetiva dos pais/EE acerca das vivências dos educandos na Escola. Começando pela entrada do

aluno no 1.º CEB, as respostas dos pais/EE dividem-se em três indicadores: Boa/pacífica, muito boa e difícil/atribulada. Relativamente ao indicador “Boa/pacífica”, foram seis os pais/EE que caracterizaram a entrada do seu filho como tal e cinco que caracterizaram a entrada do seu educando para a escola como “muito boa”, conforme podemos verificar nas respostas seguintes: “Eles adaptaram-se bem, até porque eles já andavam no jardim e os colegas deles também” (FC4). “Foi muito pacífica, lá está ela também já vinha do jardim, já estava habituada a lidar com crianças de outra etnia, não houve ali nenhuma dificuldade” (FNC9).

Apesar da maioria dos pais/EE considerar a entrada na escola do seu educando positiva, uma pequena parte (3 pais/EE) caracterizou-a como “difícil/atribulada”, apontando diversas razões para tal:

- “Foi difícil, foi uma semana tensa. Ele é uma criança muito (pausa) impulsiva, muito nervoso, é tudo do jeito dele, na hora dele. Então ele chegou lá, pessoas novas, já estava costumando com as outras (pausa)...ele caça confusão com as crianças maiores (...) E é isso, porque ele se mete com as crianças maiores, ele não tem medo, não tem receio, ele vai e briga e faz as coisas” (FNC1);

- “No princípio custou um bocadinho a adaptar-se às (pausa)...não é regras, mas os meninos ciganos olharam um bocadinho de lado quando ele entrou e ele quis mostrar também que era alguém e houve um bocadinho de rivalidade. Isso foi uns dias no início, depois passou” (FNC5);

- “Foi muito atribulado (pausa) quer dizer não foi muito atribulado, foi (pausa) porque foi muita a mudança e depois ainda havia miúdos grandalhões eu, enquanto mãe (pausa), temi (pausa) foi um ano, enquanto mãe de tipo (pausa) o coração um bocado nas mãos e depois como elas impuseram regras e etc. Houve vários momentos de conflito, vários momentos inclusive de conflito das famílias com a escola, não é?! Porque havia muita diferença, mas elas também sempre os tentaram proteger muitas coisas, portanto, ela, eles estavam felicíssimos (pausa) os miúdos e ela também e estava a adorar e adorou ficar lá (pausa) porque acho que como houve essa continuidade ela se sentia mais segura, apesar de (pausa) de, de até ficar um bocadinho amedrontada, principalmente, com os mais crescidos” (FNC9).

Procurando perceber como é, atualmente, o sentimento da criança quando vai para a escola, interrogámos os pais/EE acerca do mesmo. As suas respostas foram diversificadas, ainda assim é de sublinhar que nenhuma delas foi em sentido negativo. Três pais/EE referiram que os educandos gostam de ir à escola, semelhante à resposta

anterior, outros quatro pais/EE afirmaram que os educandos gostam muito/adoram ir à escola. Importa ainda clarificar que seis dos pais/EE caracterizam o estado do seu filho quando vai para a escola, afirmando que “Sente-se feliz, ele gosta da escola” (FNC2) e dois deles referiram que “Sente-se bem, motivado sim, bem” (FNC6); “Sempre motivado, sempre contente” (FNC4).

Quanto à assiduidade dos alunos, surgiram dois indicadores de resposta, “assíduo” ou “frequentemente assíduo”, sendo que onze dos pais/EE afirmaram que o seu educando é assíduo e três deles que o seu educando é frequentemente assíduo, explicando que apenas em caso de doença, consulta médica, ou por motivos familiares, como uma mãe explicou: “Faltou essas últimas semanas, porque eu é que tava levando ele e estava muito mau tempo e eu não conseguia levar, mas tirando isso ele sempre frequentou a escola normalmente” (FNC1).

A conversa sobre o dia na escola e o acompanhamento dos pais/EE nos Trabalhos Para Casa (TPC) é uma outra categoria pertencente à análise da segunda dimensão. As questões colocadas no âmbito desta categoria foram as seguintes: “Conversa com o/a seu/sua filho/a acerca do dia e das atividades que realizou na Escola?” e “Acompanha os Trabalhos para Casa (TPC) dos seus educandos?”. Pudemos, então, constatar que os pais/EE entrevistados conversam sobre o dia-a-dia na escola; por sua vez, quanto ao acompanhamento destes nos TPC do seu educando, concluímos que a maioria os pais/EE, mais concretamente, treze deles afirmaram que acompanham os seus filhos nos TPC. Sendo assim, apenas uma mãe referiu que não acompanha os TPC do seu educando, “porque ela faz no ATL” (FNC8). No seguimento desta questão, quisemos saber a opinião dos pais/EE sobre os TPC que o educando traz, pelo que algumas respostas obtidas foram coincidentes. Onze pais/EE afirmaram que os TPC que o educando traz para casa são adequados/necessários, inclusive três desses pais/EE são da opinião de que os TPC são mais no sentido de consolidar os conteúdos abordados na sala de aula. Tomando as palavras de uma mãe: “Na minha opinião, é um complemento dos conteúdos que foram abordados durante o período letivo, durante o dia ou durante a semana. Acaba por ser um reforço àquilo que as professoras vão aqui abordando com eles. Ele nunca levou nada que ele não dominasse, que já não tenha conhecimentos para o fazer” (FNC4). Por sua vez, os restantes três pais/EE consideraram que os TPC que os alunos trazem são poucos, contudo, deixam claro que não são contra isso, até pelo contrário: “Eu acho que são poucos, não são exagerados. Não é sobrecarregado, acho que são poucos trabalhos de casa, não os sobrecarregam de maneira nenhuma” (FNC5).

No que diz respeito ao relacionamento do educando com os colegas e com os adultos, os pais/EE responderam mediante as informações que têm das assistentes operacionais e das professoras, bem como daquilo que se apercebem no dia-a-dia. Com base nisso, dez pais/EE afirmaram que o seu educando estabelece um bom relacionamento com os colegas e com os adultos; no entanto, três pais/EE têm conhecimento de que o seu educando tem dificuldades em relacionar-se com os colegas. Mencionando as respostas desses pais/EE:

- “Então ele é uma criança que é do jeito dele, na hora dele, então quando as crianças (risos)...a dificuldade que a gente está a trabalhar com a psicólogo é como a gente lida com isso, porque ele já passou a fase do egoísmo, de ser só pra ele, eu acho também da idade” (FNC1);

- “Com as outras crianças, o [REDACTED] sempre teve alguma dificuldade no relacionamento com outras crianças, mas acho que mesmo nisso melhorou aqui nesta escola” (FNC2);

- “Ele já teve alguns conflitos na escola com algumas crianças que, portanto, já aconteceu com crianças ciganas (...). E também já houve do outro grupo, portanto, o grupo de crianças não ciganas também já houve ali alguma (pausa), alguma perseguição, digamos assim. Desde o 1.º ano que ele foi tendo assim, recorrentemente, situações” (FNC3).

Ainda acerca do relacionamento dos alunos com os colegas e adultos, dois pais/EE referiram que os educandos têm, ainda, alguma dificuldade no relacionamento com as assistentes operacionais, inclusive uma mãe explicou o porquê de isso acontecer: “acho que com as funcionárias, às vezes, o [REDACTED] é um bocadinho (pausa)...tem o feitio dele e às vezes tenta ser um bocadinho mandão (risos)” (FNC2).

Tabela 8

Dimensão "Perspetiva dos pais/EE acerca da integração dos seus educandos na escola"

Categories	Indicadores	N.º de respostas
Integração do seu educando	-Integrado	12
	-Não está totalmente integrado	1
O trabalho desenvolvido pela escola na integração dos alunos	-Em todos os aspetos	8
	-Metodologia de ensino	5
	-Proximidade com os pais/EE	2
	-Valorização de cada cultura	3

	-Resolução de conflitos/problemas	2
Propostas para uma melhor integração dos alunos	-Interação entre pais/EE e alunos	1
	-Divulgação da escola	1
	-Maior sensibilização/envolvimento das famílias	3
	-Desenvolvimento de atividades em grupos heterogéneos	1
	-Existência de mais projetos como o PPIP	1
	-Equilíbrio no número de alunos ciganos e não ciganos	1
Sentimento de segurança em relação à escola	-Seguro/muito seguro	13
	-Insegurança devido a certos comportamentos dos colegas	2
Total		56

No que concerne à dimensão “Perspetiva dos pais/EE acerca da integração dos seus educandos na escola”, procurámos escutar aos pais/EE sobre a integração do seu educando no 1.º CEB. Neste sentido, a primeira questão colocada foi a seguinte: “Considera que o/a seu/sua filho/a se sente bem e integrado/a?”. Nas respostas a esta questão, conseguimos perceber que, na sua maioria, os pais/EE consideram que o educando está integrado naquela escola, sendo que uma mãe revelou algumas reticências relativamente a integração do seu filho, esclarecendo: “mas ele de vez em quando vem, mas acho que foi no começo que uma criança chegou e falou pra ele que odiava brasileiros. Ele chegou aqui todo triste e tal, ou quando o colega fala que não vai ser mais amigo dele, ele se sente excluído e chegou a falar, ai mãe, eu não vou ter amigo nenhum, não vou ter mais nenhum amigo, nem gosta de mim neste recreio. Então tem dias que ele chega assim com esse sentimento, mas nos outros ele fala, ai não, é meu amigo, todo empolgado. Então acho que ainda está nesse processo, ele não fala, talvez não saiba dizer com essas palavras, mas os sentimentos que eu sinto dele quando ele fala é como tivesse sendo excluído e acaba sendo um pouco, não por ser brasileiro, mas pelo jeito dele” (FNC1). Importa referir que este aluno se encontra há relativamente pouco tempo a residir em Portugal e, conseqüentemente, a frequentar há muito pouco tempo aquela escola, estando assim ainda em fase de adaptação.

A propósito da integração dos alunos, procurámos ainda saber, junto dos pais/EE, o trabalho desenvolvido pela escola. Houve respostas semelhantes, em que os pais/EE referiram que a escola tem desenvolvido a integração dos alunos em todos os aspetos e outras que apresentam diferentes fatores que, na perspetiva dos pais/EE, têm auxiliado no processo de integração dos alunos. Cinco dos pais/EE mencionaram a metodologia de ensino como um dos trabalhos que têm sido cruciais na integração dos alunos, dois deles fizeram ainda referência à proximidade que, sobretudo, as professoras têm com os pais/EE, o facto de “conversar comigo mesmo e me explicar

que as coisas não são bem assim, que tentava sempre quando a criança fazia alguma coisa de má, conversar explicar, eu acho que isso é importante (pausa)” (FNC1). A valorização da cultura de cada criança foi também um dos aspetos apontados por três pais/EE, referindo um deles que: “É assim valoriza-se, eu acho que se valoriza a cultura de cada um, portanto, há lugar para (pausa) para isso (pausa) ah (pausa), não fazer sobressair mais uma ou outra, mas (pausa) haver naturalidade para isso” (FNC9). Um último aspeto mencionado por dois pais/EE relativamente ao trabalho desenvolvido na integração dos alunos, passa pela capacidade de resolução de conflitos/problemas, acrescentando que “do ponto de vista das relações interpessoais, na resolução de problemas, de conflitos, são pessoas, portanto, que estão predispostas e disponíveis para lidar com todas estas diferenças” (FNC4).

Ainda no âmbito da integração dos alunos, perguntámos aos pais/EE que propostas sugeriam para uma melhor integração dos alunos na escola. As respostas dos pais/EE foram bastante diversificadas, surgindo a necessidade de gerar diversos indicadores. Importa clarificar que, nem todos os pais/EE responderam à questão colocada, ou referiram que não sabiam o que dizer. Assim sendo, um dos pais/EE referiu “talvez uma interação com os pais pra gente se conhecer, conhecer (pausa)...porque é assim eu não conheço as crianças, eu chego ali, pego ele à porta da escola, então não tem convívio, a gente não tem (pausa)...talvez se tivesse mais (pausa)...talvez isso tinha, mas agora com a pandemia parou, sei lá algumas reuniões pra sei lá, conhecer os pais, quem é quem” (FNC1).

A divulgação da escola foi referida por uma mãe como uma proposta de uma melhor integração dos alunos, mas, acima de tudo, com o intuito atrair mais alunos. Um dos indicadores mais referidos (três pais/EE), foi a existência de uma maior sensibilização/envolvimento das famílias, apontando este como um dos grandes obstáculos ainda presentes: “o problema aqui é o trabalho com as famílias (pausa). As crianças não é, elas são a imagem da família e dos problemas que se passam em termos familiares e isso vê-se, às vezes, pelas disputas entre as crianças de etnia cigana e da família, que não são propriamente essas crianças, mas já são problemas familiares que elas trazem para a escola” (FNC10). Um dos pais/EE mencionou, ainda, o desenvolvimento de atividades em grupos heterogéneos como uma proposta para melhorar a integração dos alunos, também a existência de mais projetos como o PPIP foi apontado por um dos pais/EE e, por último, um dos pais/EE referiu que deveria existir um equilíbrio no número de alunos ciganos e não ciganos.

A última categoria tida em linha de análise na entrevista aos pais/EE prendeu-se com o facto de estes se sentirem seguros, ou não, quando deixam o seu educando na

escola. A maioria dos pais/EE respondeu, claramente, que se sente seguro/muito seguro, todavia dois pais/EE sentem alguma insegurança que é provocada pelos comportamento de alguns alunos, clarificando que:

- “Às vezes eu tenho medo dele magoar alguém ou das crianças magoarem ele e os professores falam que ele se mete com os meninos mais velhos e os meninos não vão ter tanta paciência e são grandes, logo eles acabam machucando ele, fazendo alguma coisa e eu fico pensando como é que eu vou lá falar, reclamar que fulano bateu no meu filho, mas sabendo que ele tava provocando. Então eu tenho umas certas inseguranças quando ele vai começar a semana de aulas por conta disso, mas não por conta da escola” (FNC1).

- “Sim, sinto-me segura. Agora é aquilo que digo, eu acho que há uma diferença entre aquilo que acontece dentro da sala de aula, em componente letiva, do restante, pronto. Nas AEC, por exemplo, no 1.º ano, ele tentou ter AEC e depois ele até acabou por dizer ‘ah, mas eu quero ficar lá mais’, mas depois quando se apercebe de uma série de queixas do que aconteceu ou assim já diz ainda bem que eu não tenho pronto (...) Por isso, lá está eu sinto-me segura com ele na escola, mas eu acho que há uma diferença muito grande durante o período letivo e (pausa)...E se fosse hoje, a segurança também já ia pesar (pausa), apesar destas decisões nossas de não o ter lá nessa altura já serem anteriores, se calhar, agora, a segurança também já ia pesar, porque de facto continuamos a notar essa diferença” (FNC3).

Tabela 9

Dimensão "Relação Família-Escola no 1.º CEB"

Categories	Subcategorias	Indicadores	N.º de respostas
Diálogo com as professoras/assistentes operacionais	Frequência	-No final do período	4
		-Diariamente	5
		-Semanalmente	1
		-Quando surgem preocupações	4
	Assunto	-Comportamento	11
		-Preocupações	5
		-Competências	4
		-Bem-estar emocional	35
		-Relacionamento com os colegas	
	Modo de contacto	-Via telefone	12
-Presencialmente		7	
-Via Internet (e-mail, WhatsApp,...)		3	
Total			64

Na análise à dimensão “Relação Família-Escola no 1.º CEB”, foi possível verificar que há pais/EE que mantêm um contacto diário com as professoras e/ou assistentes operacionais, outros que apenas conversam com as professoras no final do período, aquando das avaliações. Além disso, podemos, ainda, constatar que há pais/EE que dialogam com os professores sempre que há situações e/ou preocupações. Inclusive, um dos pais/EE referiu que a conversa com as professoras surge, muitas vezes, com o intuito de “partilhar coisas, para falarmos, muitas vezes até (pausa), na maior parte das vezes são inseguranças, situações que até aconteceram em casa e que elas podem-me ajudar a tentar perceber e que ajudam sempre” (FNC6).

No que diz respeito ao diálogo dos pais/EE com as professoras e/ou assistentes operacionais constatámos que o assunto que causa mais preocupação aos pais/EE é o comportamento dos seus educandos, seguido do relacionamento com os colegas e preocupações/dúvidas, que vão surgindo até mesmo de atitudes do aluno em casa, como uma mãe frisou: “a maior parte das vezes até comportamentos que ela não tem, ou melhor, tem em casa (pausa), ou por causa de coisas que acontecem em casa (pausa) e eu vou à professora e peço socorro (...) a [REDACTED] em casa não sei quê, lá conto (pausa) como é que ela é aqui? Só para perceber se ou (pausa) às vezes é um bocadinho por aí (pausa)” (FNC9). Houve pais/EE que frisaram ainda que o bem-estar emocional, assim como as competências desenvolvidas pelo educando são assuntos que também são abordados na conversa.

Quanto ao modo de contacto que os pais/EE utilizam para conversar com as professoras e/ou com as assistentes operacionais concluímos que o telefone, tanto o pessoal como o da escola é, sem dúvida, o mais utilizado pelos pais/EE. No entanto, houve pais que disseram preferir o contacto presencial, explicando que “antes da pandemia, portanto, íamos à Escola e falávamos e se depois fosse preciso alguma coisa marcávamos na reunião, naquela horinha, não é?! (pausa). Para reunir com os pais” (FNC9). O contacto via Internet foi também uma das vias de comunicação mencionadas: “grupos no Facebook, no WhatsApp (pausa) então (...) Do [REDACTED] (pausa), pois, do [REDACTED] (pausa) se calhar já utilizou mais o e-mail (pausa) para não interromper tanto as aulas, mas qualquer coisa é mais o contacto pessoal com as professoras” (FNC7).

Tabela 10

Dimensão "Perceções dos pais/EE em relação ao racismo e à xenofobia"

Categories	Subcategorias	Indicadores	N.º de respostas
------------	---------------	-------------	------------------

Percepções dos alunos ciganos relativamente aos não ciganos e vice-versa	Alunos não ciganos em relação aos ciganos	-Não há distinção	6
		-Com alguma diferença	2
		-Há situações em que reconhecem diferenças (familiares, tradições, costumes, etc.)	4
	Alunos ciganos em relação aos não ciganos	-Não há distinção	5
		-Com alguma diferença	2
		-Depende da criança	1
Formas de tratamento para com os alunos ciganos e não ciganos	A (in)existência de discriminação na escola	-Não há discriminação	10
		-Tratamento igual com todos os alunos	11
		-Apenas em situações que exigem outro tipo de tratamento e de atenção (comportamento, outras situações, etc.)	4
Total			45

Nesta dimensão, após uma análise das percepções que os pais/EE têm acerca do racismo e da xenofobia, considerámos oportuno dividi-las em duas categorias, as percepções dos alunos ciganos relativamente aos não ciganos e vice-versa e formas de tratamento para com os alunos ciganos e não ciganos. Relativamente à primeira apercebemo-nos de que seis dos pais/EE consideraram que os alunos não ciganos não fazem distinção entre eles e os colegas ciganos; todavia, cinco dos pais/EE reconheceram que há situações em que os seus educandos têm a noção de que há diferenças entre ambos, nomeadamente, nas questões familiares e tradições. Um dos pais/EE reconheceu que o seu educando “continua a fazer uma diferenciação. É assim quer queiramos quer não, mesmo em contexto de escola aquilo que a [REDACTED] me conta há (pausa)...eles dividem-se, na sala trabalham em grupos homogéneos, não há distinção, só que quando vêm para o recreio ainda se nota aquela separação, porque as crianças aproximam-se de quem mais se identificam, aquele grupinho ali identificar-se e depois outro de etnia” (FNC10). Há ainda duas opiniões que revelam que, atualmente, ainda existe alguma distinção: “Algumas, acho que algumas não têm preconceito, mas algumas têm preconceito, porque o que ouvem em casa é o que as crianças falam” (FC1).

Já relativamente aos alunos ciganos para com os não ciganos, há cinco pais/EE que garantem que não há distinção. Mencionando as palavras de uma mãe: “Eu acho que as veem como crianças normais, não têm raça. Também é normal, é o meu colega não passa disso” (FC4). No entanto, existem opiniões contrárias, há pais/EE que consideram que há alunos ciganos que olham os colegas não ciganos com diferença. Citando as respostas de um dos pais/EE: “Havia uma distinção muito grande, eu penso

que ainda há, mas (pausa)...tanto é que eles ainda acabam por procurar mais os coleguinhas de etnia cigana do que propriamente (pausa)...porque lá está as brincadeiras, as opiniões são muito mais homogêneas em relação às crianças da mesma etnia” (FNC10).

No que concerne à segunda categoria, a questão colocada foi a seguinte: “Sente que há um tratamento diferenciado entre crianças ciganas e não ciganas?”. As respostas da maioria dos pais/EE a esta questão denota que, na sua perspectiva, não há discriminação e que todos os alunos são tratados de forma igual; porém, quatro deles reconheceram que há situações que exigem um outro tratamento ou outro tipo de atenção, referindo que:

- “Sabemos que se calhar têm de insistir mais com as famílias, não é?! (pausa) Do bairro ou que é preciso chamá-los mais, não é?! (pausa) Para assinar (pausa) pronto, é esse, essas questões, mas o tratamento é igual (pausa) sim, sim” (FNC7);

- “Apenas há um respeito e é lógico que é assim os comportamentos são diferentes, dos meninos de etnia cigana e dos outros obrigatoriamente não é, portanto, logo aí tem que haver uma diferença (pausa); se calhar até muito mais persistente da parte delas em intervir num conjunto de comportamentos para tentar ajustá-los ao contexto, mas não no sentido negativo” (FNC4).

Tabela 11

Dimensão "Contributos da EPE no 1.º CEB e crenças/expectativas em relação ao ensino"

Categorias	Indicadores	N.º de respostas
Contributos das aprendizagens em EPE para o sucesso no 1.º CEB	-Contribuiu	11
	-Contribuiu pouco/muito pouco	3
A frequência da escola caso não fosse obrigatória	-Frequentava na mesma a escola	12
	-Frequentava apenas se fosse nesta escola	2
Expectativas em relação à escola	-Satisfeito/a com o que a escola proporciona aos educandos	9
	-Dinamização de mais atividades/experiências reais	3
	-Mais liberdade nos conteúdos programáticos	1
	-Atividades de Enriquecimento Curricular adequadas ao modelo de ensino	1
O 1.º CEB e os seus contributos para uma profissão no futuro	-Contribui	10
	-Não contribui	4
Total		56

A última dimensão analisada diz respeito aos contributos para o 1.º CEB decorrentes da frequência da EPE e a crenças/expectativas em relação ao ensino. Na mesma foram analisadas quatro categorias, especificamente, os contributos das aprendizagens em EPE para o sucesso no 1.º CEB, a frequência da escola caso não fosse obrigatória, as expectativas em relação à escola e ao 1.º CEB e, ainda, os seus contributos para uma profissão no futuro. Relativamente à primeira categoria, após uma análise à resposta dos pais/EE, foi possível constatar que há dois indicadores que estiveram presentes nas respostas dos pais/EE, sendo que a maioria dos pais considera que as aprendizagens concretizadas em EPE, contribuíram para o sucesso do seu educando no 1.º CEB. No entanto, há pais/EE que têm a perceção de que as aprendizagens em EPE contribuíram pouco ou muito pouco, justificando a sua resposta:

- “O [REDACTED] não andou aqui no pré-escolar, andou noutra pré-escolar. Sinto que se fosse hoje tinha optado por ele ter vindo logo pra aqui no pré-escolar, porque não considero que a frequência dele no pré-escolar, onde esteve, que tenha sido, quer dizer que tenha sido (pausa)...não foi aquilo que nós queríamos, mas pronto foi o que foi.” (FNC6).

- “Pode ter dado algum contributo, mas como ele não gostava muito (pausa), eu a maior parte das vezes tinha essa oportunidade e não o levava, ou ia num horário muito reduzido (pausa)...poderá ter contribuído, mas muito pouco, foi mais aquilo que lhe ensinámos em casa e aquilo que aprendeu connosco do que o pré-escolar” (FNC2).

Sendo, atualmente, o 1.º CEB de frequência obrigatória, considerámos relevante compreender a importância que os pais/EE, efetivamente, dão a este ciclo de ensino. Como tal, pusemos a questão: “Senão fosse obrigado/a a trazer o/a seu/sua filho/a à Escola, trazia-lo na mesma?”. Na análise às respostas dadas pelos pais/EE relativamente a esta questão, pudemos constatar que, caso o 1.º CEB não fosse de frequência obrigatória, haveria doze pais/EE que levavam na mesma os seus educandos à escola. Segundo a opinião de dois pais/EE: “Levava, claro que levava. Quero que os meus filhos sejam alguém na vida” (FC3); “Sim. É para o bem dela, é para o bem dela” (FNC8).

No que diz respeito à terceira categoria presente na tabela, foi possível reter que a maioria dos pais/EE entrevistados estão satisfeitos com o que a escola proporciona aos educandos. Todavia, três pais/EE são da opinião de que a escola, além das

experiências e atividades reais que desenvolve, poderia dinamizar ainda mais, tal como sugere um deles:

- “o importante realmente eu penso que é a aprendizagem nos contextos não é, e aquela até é uma escola que várias saídas fazia; neste momento não posso exigir muito, porque não há possibilidade disso, mas acho que é importante eles irem aos contextos, eles aprenderem a fazer, não tanto a debitar matéria que não é o caso naquela escola, mas ir para o terreno aprender (pausa), penso que as aprendizagens seriam melhor consolidadas” (FNC10).

Além da dinamização de atividades/experiências em contextos reais, um dos pais/EE defende que os alunos deveriam “ter mais liberdade nos conteúdos programáticos, ou seja, por exemplo, lá está, nesta questão do Português, que ele conseguisse (pausa) (...), mas gostava que ainda houvesse um bocadinho mais de liberdade em termos de trabalhos dos conteúdos programáticos, portanto, que ele pudesse avançar mais (pausa)...” (FNC3) e que as AEC deveriam ser adequadas ao modelo de ensino no qual aquela escola se baseia, o MEM, justificando que: “eu acho que fazia todo o sentido as AEC serem trabalhadas de outra forma ali na escola, porque a escola vai ter sempre este problema, só vão conseguir ficar ali pais, ou que consigam ir buscar os filhos às três e meia, ou que se submetam mais (pausa)...porque sabem que depois não funciona, porque sabem dos problemas a nível de comportamento e do grupo; portanto, o que eu gostava era que as AEC tivessem alinhadas também (pausa), ou que não fossem AEC. Até podia aquela escola ter as AEC que não fossem do Agrupamento, ter ali uma (pausa)...da mesma forma que foi criado o projeto, foi tido algum cuidado com o projeto, com as escolhas dos professores e da escolha da forma como funciona lá está, essa parte está, mas depois não há o mesmo cuidado nas AEC e em tudo o que está à volta, portanto, devia-se espalhar um bocado mais esse (pausa)...” (FNC3).

Uma última categoria tida em análise nesta dimensão prende-se com os contributos do 1.º CEB para uma profissão no futuro. A este respeito, os pais/EE encontram-se divididos: dez são da opinião que o 1.º CEB contribui para uma futura profissão, sendo que para os restantes pais/EE o 1.º CEB não contribui de todo para uma profissão futura.

3.2.5. Entrevistas às Professoras do 1.º CEB

Na Tabela 12 estão presentes os dados relativos às entrevistas às professoras do 1.º CEB, mais concretamente, cada dimensão abordada, respetivas categorias e ainda os domínios gerais dos indicadores. No seguimento da tabela, é apresentada, posteriormente, uma análise ao conteúdo das entrevistas (cf. Anexos 22 e 23).

Tabela 12

Dimensões e categorias para a sistematização e análise dos dados relativos às professoras do 1.º CEB

Dimensões	Categorias	Domínios gerais dos indicadores
Conceções face ao Agrupamento e ao Projeto Educativo do mesmo	Linhas orientadoras do PEA perante a diversidade cultural	-Metodologias e/ou estratégias específicas no trabalho com alunos de etnia cigana -O PEA e uma abordagem à educação intercultural - A educação intercultural no 1.º CEB
A integração dos alunos ciganos e não ciganos na Escola do 1.º CEB	Adaptação dos alunos à Escola do 1.º CEB	-Organização das rotinas na Escola do 1.º CEB - O papel dos pais/EE na integração dos alunos -Dificuldades demonstradas pelos alunos no 1.º CEB - O comportamento dos alunos ciganos e não ciganos no 1.º CEB -A participação dos pais na elaboração do PPIP e seus contributos na integração dos alunos - Medidas educativas, dispositivos pedagógicos e fatores que têm potenciado a inclusão dos alunos na Escola -Motivações e interesses dos alunos ciganos e não ciganos -A assiduidade dos alunos ao longo do ano letivo
Gestão das diferentes culturas no currículo	O papel do/a professor/a na gestão de diferentes culturas	-Dinamização de atividades relacionadas com a etnia cigana -Estilos de aprendizagem dos alunos no 1.º CEB
Tipos de relação estabelecida pelos alunos	Relação entre os alunos ciganos e não ciganos	-Interação entre alunos ciganos e não ciganos
A relação do/a professor/a com a família	Relação entre professor/a e Pais/EE	-Estratégias e/ou mecanismos para promover essa relação/participação -Atitudes que facilitam ou dificultam a relação entre professores/as e pais/EE
Contributos da frequência da EPE para a integração dos alunos no 1.º CEB	A importância da EPE na integração dos alunos no 1.º CEB	-O trabalho entre educadores/as e

professores/as na transição dos alunos par o 1.º CEB
-Contributos da EPE para a integração dos alunos no 1.º CEB
-Preocupações, intenções e prioridades no trabalho com alunos de diferentes culturas

Conceções face ao Agrupamento e ao Projeto Educativo do mesmo: linhas orientadoras do PEA perante a diversidade cultural

Metodologias e/ou estratégias específicas no trabalho com alunos de etnia cigana

A escola do 1.º CEB é composta por alunos de etnia cigana e alunos não ciganos, no entanto, é maioritariamente frequentada por alunos ciganos, residentes num Bairro próximo da escola. Procurámos então compreender quais as metodologias e/ou estratégias que a escola mobiliza para o trabalho com os alunos ciganos, especificamente. As respostas dadas pelas professoras entrevistadas em relação a esta questão estão em concordância uma com a outra.

A professora do 1.º e 4.º anos deixou claro que o trabalho desenvolvido não tem apenas como público-alvo os alunos de etnia, mas sim todos os alunos, explicando que: “É pedagogia diferenciada, todos eles têm as suas particularidades e nós adaptamos” (P1). Já a professora do 2.º e 3.º anos, utilizando outras palavras, referiu que as estratégias e/ou metodologias mobilizadas não são “especificamente para a etnia, mas para os alunos em geral, uma vez que não existem apenas alunos de etnia cigana, as metodologias são adaptadas ao contexto” (P2).

O PEA e uma abordagem à educação intercultural

Centrando-nos no PEA e de modo a perceber se este faz uma abordagem à educação intercultural, colocámos a seguinte questão às professoras: “O Projeto Educativo do Agrupamento contempla o trabalho a desenvolver com as crianças de etnia cigana nos diferentes níveis de ensino? Uma abordagem à Educação Intercultural? Em que medida?”. Em resposta às questões, as professoras centraram-se, sobretudo, no PPIP e não no PEA. Além disso, foi perceptível que uma das professoras não tem conhecimento dos envolvidos na elaboração do PPIP, fazendo alusão a um outro Projeto. Deste modo, apresentamos, seguidamente, as respostas das professoras a esta questão:

- “Aqui nós temos um Projeto Educativo autónomo, não é igual ao do Agrupamento. Este Projeto foi feito para crianças, não se trata de ser de etnia ou não, claro que aqui houve o pensamento de os trazer para a escola, mas acho que a

diferenciação pedagógica, toda a metodologia que nós usamos é para cativar todos, não só os de etnia” (P1).

- “Sim. Também está bastante presente, inclusive o Agrupamento em questão tem um Projeto que é implementado na Escola de ██████████, do qual esta escola faz parte no âmbito das atividades que promovem no seu tempo.” (P2).

A educação intercultural no 1.º CEB

A educação intercultural é uma abordagem metodológica apoiada em determinados valores e crenças, como a igualdade, a solidariedade, entre outros, que procura incrementar o pluralismo cultural na sociedade, neste caso específico, nos alunos (Vieira, 2011). Sendo a interculturalidade um tema bastante presente e que faz cada vez mais sentido ser trabalhado em contexto escolar, considerámos oportuno conhecer as opiniões das professoras do 1.º CEB relativamente a esta questão. Ambas afirmaram que é importante que a educação intercultural seja trabalhada. A professora do 1.º e 4.º anos de escolaridade deu, inclusive, o exemplo de um caso concreto da sua sala de aula: “Por exemplo, temos um aluno brasileiro que já percebemos que tem outra crença religiosa, outros costumes, outra forma de falar, aliás nem sempre percebemos aquilo que ele quer dizer. O vocabulário apesar de ser português é diferente os outros estão a aperceber-se que ele tem um vocabulário diferente, mas é válido como todos os outros...inclusive alguns até usam algumas expressões dele” (P1).

Com base na pergunta anterior, considerámos relevante perceber se, na perspetiva das professoras, a educação intercultural contribui para o sucesso escolar dos alunos de etnia cigana. As respostas das professoras a esta questão apresentam pontos de vista diferentes, ou seja, para a professora do 1.º e 4.º anos, de facto, a educação intercultural contribui para o sucesso escolar e não só, lembrando, acima de tudo, que são crianças e que é importante que os alunos sintam “que dentro da escola têm o lugar deles e o lugar deles é igual ao de outra criança qualquer, portanto, quando eles se apropriam da escola como um lugar deles o sucesso é garantido. Eles vêm à escola, porque se sentem aqui que aquilo que é trabalhado na escola vai ao encontro das crenças deles e não só, e mesmo da cultura” (P1). A mesma professora apresenta ainda um exemplo de uma temática trabalhada dentro da sua sala de aula, explicando como o tema surgiu: “Eu acho que dos temas que já foram trabalhados aqui, e funcionou muito bem, foi o Sistema Solar e isto surgiu exatamente por causa de uma questão cultural deles que é dos mortos, para onde é que eles vão? Porquê? Eles têm medo dos mortos e acham que os defuntos se não forem bem tratados vêm puxar-lhes o pé à noite e que achavam que depois poderiam ser estrelas ou pontos no céu e a partir daí

trabalhámos o Sistema Solar. Partimos de uma crença e de uma ideia que eles tinham e trabalhámos conteúdos, normalmente é o que fazemos, portanto acho que só pode promover o sucesso” (P1).

Por sua vez, a professora do 2.º e 3.º anos considerou que a educação intercultural não deveria ser um motivo de sucesso, justificando que “a educação intercultural hoje em dia já não deveria ser sequer uma abordagem curricular, deveria ser uma abordagem quotidiana, autónoma, espontânea e não parece que hoje em dia tenha de existir essa abordagem intercultural especificamente naquele dia e àquela hora. Hoje em dia, o mundo é tão próximo de nós, conseguimos aceder a tanto e a tão longe que a educação intercultural já acaba por ser parte do quotidiano” (P2).

Quando questionadas sobre a discussão da educação intercultural nas reuniões de pais/EE e nos conselhos pedagógicos, as professoras apresentaram opiniões divergentes. A professora do 1.º e 4.º anos afirmou que a educação intercultural deveria ser discutida nessas reuniões; contudo, em seguida, referiu que, na sua opinião, nem devia, isto porque temos de nos aceitar uns aos outros e não atribuir rótulos. Mencionando as suas palavras: “Eu não gosto de rótulos e acho que às vezes a interculturalidade também promove os rótulos, porque estes aqui são os ciganos, estes são os brasileiros e estes da sociedade maioritária. É assim... é bom que se discuta e que se fale, mas era bom que não se falasse, porque era sinal de que já não existem diferenças. Mas como ainda existem, eu acho que é importante, não só com os ciganos, mas com todos” (P1). Acrescentou ainda que se a discussão for positiva, ou seja, contribuir para alterar algumas mentalidades, deve existir, caso não seja, não é relevante a sua discussão. Contrariamente à opinião anterior, a professora do 2.º e 3.º anos defendeu que a educação intercultural deverá apenas ser discutida nas reuniões de pais/EE e nos conselhos pedagógicos quando nelas não “for uma prática comum. Agora quando isso faz parte de uma prática comum acaba por não haver necessidade dessa discussão” (P2).

A integração dos alunos ciganos e não ciganos na Escola do 1.º CEB: Adaptação dos alunos à Escola do 1.º CEB

Organização das rotinas na escola do 1.º CEB

No que concerne à organização das rotinas na Escola do 1.º CEB, considerámos importante compreender como é que as professoras organizam o tempo e a rotina no seu dia-a-dia com os alunos, procurando, ainda perceber, se o facto de existirem alunos ciganos nas turmas influenciou, direta ou indiretamente, a sua organização. Relativamente à organização do tempo e da rotina, tanto a professora do 1.º e 4.º anos

como a professora do 2.º e 3.º anos de escolaridade explicaram como funciona o dia-a-dia dentro da sala de aula, tendo como base o modelo pedagógico adotado, ou seja, o MEM.

Neste seguimento, ambas fizeram referência ao plano semanal que constroem com os alunos no início ou no fim da semana e a respetiva avaliação ao final da semana, não existindo assim uma planificação rigorosa a cumprir. Ainda relativamente à organização do dia-a-dia na sala de aula, a professora do 1.º e 4.º anos vai mais além, referindo que: “Aqui em termos de tempos e rotinas é uma democracia, é muito a partir dos interesses deles. (...) Nesse sentido, o momento da manhã é sempre para eles relaxarem, ouvirem uma música, fazerem exercícios respiratórios e partindo desses exercícios passamos para a nossa rotina de escrita” (P1). Neste momento pertencente à rotina diária, a professora explica, ainda, as diferenças entre os alunos do 1.º e os alunos do 4.º ano, explicando que “os meninos do 1.º ano escrevem já as letras que conhecem e os meninos do 4.º ano fazem o alfabeto e depois dizem como podem representar o dia de hoje matematicamente, portanto, não usando apenas a escrita, podem usar o ábaco, conjuntos, letra romana...o que eles quiserem” (P1).

Relativamente à questão “O facto de ter crianças ciganas no grupo influenciou de alguma maneira a organização?”, as professoras das duas turmas responderam convictamente que não, sendo que a professora do 2.º e 3.º anos acrescentou que tem influência é no tempo que dedicam a algumas componentes pertencentes à estruturação das famílias, bem como no tipo de tarefas.

O papel dos pais/EE na integração dos alunos

Uma outra pergunta colocada às professoras surgiu com o objetivo de compreender qual o papel que os pais/EE devem ter na escola do seu educando, ou seja, se devem participar ativamente no processo de integração dos seus educandos e de que forma poderão contribuir. Em resposta a esta pergunta, as duas professoras referiram que é muito importante a participação dos pais/EE na vida escolar, sendo que a professora do 1.º e 4.º anos lembrou que, devido à situação pandémica, estes estão limitados. Esta professora apresentou ainda um exemplo do quão importante é a participação ativa dos pais/EE: “Nós agora íamos dar as profissões e queríamos chamá-los cá e não é possível, mas em tempos normais seria de participação mais ativa na escola. Sim, sim. Tivemos a mãe de uma aluna que veio fazer um bolo...a nossa ideia é trazê-los de vez em quando, ensinar alguma coisa que saibam fazer bem e aprendemos todos com isso” (P1).

Ainda no que diz respeito à questão colocada, a professora do 2.º e 3.º anos sublinhou a importância do “acompanhamento preferencial da vida escolar dos seus filhos, o conversarem com eles sobre a vida escolar, o acompanhar nas tarefas, o participarem nas atividades da escola, quando a escola solicita algum tipo de participação e a responsabilização sobre as coisas básicas (o vir à escola, os materiais, o lanche saudável). Reforçando ainda que a participação dos pais/EE no processo de integração dos educandos é “primordial. Por exemplo, quando as crianças faltam, a escola comunica com os Encarregados de Educação diretamente e verifica-se que esse contacto direto e momentâneo acaba por trazer mais responsabilidade às famílias, porque estas sabem que se o seu educando faltar as professoras vão ligar e vão questionar” (P2).

Na mesma linha de pensamento, considerámos oportuno saber se as professoras recorreram à ajuda dos pais/EE durante o processo de integração dos alunos. Em relação a esta pergunta obtivemos respostas semelhantes, no sentido em que ambas frisaram que, no caso dos alunos com Necessidades de Saúde Especiais, o contacto com os pai/EE tem de ser constante.

Dificuldades demonstradas pelos alunos no 1.º CEB

Com o intuito de perceber se os alunos ciganos demonstram mais dificuldades, em termos de aprendizagem, do que os restantes alunos, colocámos a seguinte questão: “Considera que as crianças ciganas revelam dificuldades na aprendizagem que as outras não apresentam?”. A resposta das professoras a esta questão revelou que, de facto, os alunos de etnia cigana apresentam dificuldades na aprendizagem que os restantes alunos não apresentam; no entanto, a professora do 1.º e 4.º anos revelou que também há alunos não ciganos que evidenciam algumas dificuldades, explicando que isto acontece porque não há um estímulo necessário.

Seguidamente, apresentamos as dificuldades apontadas por cada professora:

- “A grande dificuldade que eu acho são as vivências deles e o vocabulário que depois é difícil de desconstruir, por exemplo, eles estão habituados em casa a dizer uma palavra de uma determinada maneira (...) Se essa bagagem tiver conceitos que não são os mais corretos é difícil desconstruí-los, a oralidade está a ser muito difícil, por exemplo, hoje estivemos a trabalhar a conjugação verbal e eles até já aplicam no papel, mas a falar continuam a dizer errado” (P1).

- “Nós temos neste contexto muitos casos de famílias onde há consanguinidade e, efetivamente, também há uma baixa literacia nestes Encarregados de Educação e

uma baixa expectativa a nível cultural, a nível académico e relativamente à escola, portanto, este contexto é muito específico. São miúdos que basicamente são educados para terem a vida que os pais têm; portanto, não há aqui uma superação em termos de expectativa para cada uma destas crianças e isso depois acaba por se refletir nelas. Até porque dentro da nossa escola, a maioria das crianças de etnia cigana está diagnosticada com défices de atenção, atrasos no desenvolvimento intelectual e cognitivo abaixo do esperado para a idade, portanto são casos muito específicos” (P2).

No caso concreto das atividades desenvolvidas dentro da sala de aula, questionámos as professoras sobre quais as atividades em que os alunos ciganos e não ciganos apresentam mais e menos dificuldades. Ambas as professoras, na sua resposta, revelaram que tanto os alunos ciganos como os não ciganos apresentam dificuldades, sendo que a professora do 1.º e 4.º anos revelou que a escrita de textos é onde os alunos revelam mais dificuldades, enquanto que as atividades práticas, que envolvem manipulação, contacto com a realidade é algo que eles têm facilidade em realizar. Do ponto de vista da professora do 2.º e 3.º anos, os seus alunos apresentam mais dificuldades ao nível do Português e da Matemática, apontando as Expressões, os projetos desenvolvidos, como um facilitador no processo de ensino-aprendizagem dos alunos.

Reconhecendo que as crianças revelam menos dificuldades em atividades práticas, que envolvam manipulação, perguntámos às professoras de que forma é que estas têm ajudado as crianças a ultrapassar as dificuldades demonstradas. Em resposta a esta questão, a professora do 1.º e 4.º anos respondeu: “Primeiro, com materiais manipuláveis, estruturados ou não estruturados, que eles possam usar e depois é partir sempre do interesse da criança, portanto, partir de um tema ou de um tópico que ele sinta interesse” (P1). Por sua vez, a professora do 2.º e 3.º anos reconheceu que: “É assim, as crianças de etnia cigana precisam essencialmente de apoio direto, se não tiverem esse apoio não conseguem realizar praticamente as tarefas autonomamente” (P2).

Além das dificuldades em termos de aprendizagem, considerámos pertinente perceber quais as principais dificuldades identificadas pelas professoras aquando da entrada das crianças no 1.º CEB. As duas professoras apontaram como principal dificuldade, principalmente, nos alunos ciganos, o facto de se levantarem cedo e chegarem a horas à escola; no entanto, a professora do 1.º e 4.º anos ressaltou que este problema se deve, maioritariamente, aos pais/EE e não aos alunos em si. Citando as palavras da professora: “Muitas das vezes os miúdos ficam muito chateados e dizem

que foi a mãe que não quis, ou seja, eles querem vir, mas ninguém os traz. Eles gostam muito de vir à escola, ficam muito tristes quando chegam aqui e veem o que os outros fizeram e eles não estiveram presentes para ver” (P1). Contudo, do ponto de vista da professora do 1.º e 4.º anos, acontece, precisamente, a mesma coisa com os alunos que não são ciganos, deixando presente a ideia de que “a integração deles é muito pacífica e natural, que eles não reconhecem quem é cigano e quem não é” (P1). Segundo a professora do 2.º e 3.º anos, o mesmo não acontece com os alunos dela que não são ciganos, explicando que para eles já está interiorizada a rotina, uma vez que esta já vem desde o jardim de infância.

O comportamento dos alunos ciganos e não ciganos no 1.º CEB

No que diz respeito a este domínio geral dos indicadores, o comportamento, as professoras têm experiências diferentes. A professora do 1.º e 4.º anos revelou que “Dentro da sala de aula é tudo muito pacífico, eles reconhecem-nos como autoridade, como amiga e como adulto. Fora da sala, por vezes, é um bocadinho mais difícil até porque a diferença de idades é muito grande” (P1), explicando ainda que devido a essa diferença de idades, por vezes, surgem conflitos, mas que não extravasam para a violência e que nada tem a ver com o facto de serem de culturas diferentes. Aponta, também, a falta de espaço que atualmente têm como um dos fatores que contribui para que haja mais discussão.

Já a professora do 2.º e 3.º anos respondeu apenas que o comportamento de todos os alunos da turma é muito bom.

A participação dos pais na elaboração do PPIP e seus contributos na integração dos alunos

Quanto à participação e contribuição dos pais/EE na elaboração do PPIP, as docentes foram bastante assertivas ao afirmarem que não, esse não foi um fator facilitador no processo de integração dos alunos, inclusive a professora do 1.º e 4.º anos asseverou que, no caso concreto dos pais/EE dos seus alunos, não houve participação na elaboração do PPIP. Na opinião da professora do 2.º e 3.º anos, o que está escrito no documento não é o mais importante, mas sim a prática, explicando que “a escola toda, toda a equipa educativa faz com que haja uma integração efetiva de todas as crianças, de etnia, com NSE e da sociedade maioritária” (P2).

Medidas educativas, dispositivos pedagógicos e fatores que têm potenciado a inclusão dos alunos na Escola

Como já foi referido, anteriormente, a Escola do 1.º CEB apresenta um projeto próprio e inovador, o PPIP, que tem vindo a ser implementado em contexto do 1.º CEB e do jardim de infância. Como tal, é essencial compreender quais são as medidas educativas, os dispositivos pedagógicos e, ainda, os fatores mobilizados para a inclusão dos alunos, sobretudo alunos de etnia cigana. Começando pelas medidas educativas, as professoras fizeram referência a medidas que constam no PPIP, como por exemplo, a diferenciação pedagógica, um apoio pedagógico individualizado, a valorização do trabalho em grupo e em pares e algumas parcerias que promovem essa inclusão. Mencionando as palavras de cada uma:

- “nós vamos ao encontro de cada aluno ver o que ele consegue, o que precisa de aprender, é muito direcionado...e aí há uma inclusão, porque nós não pegamos num livro e começamos a dar por ali fora. Vamos ver o que é que eles sabem, o que precisam de saber, o que precisam de trabalhar mais. Eles estão todos em níveis diferentes e eu acho que isso traz uma inclusão, porque se nós tentássemos que todos fizessem a mesma coisa, ao mesmo tempo, à mesma hora, isso ia promover o contrário.” (P1).

- “portanto nós não olhamos para as crianças como um grupo, olhamos para elas de forma individual e tentamos com que os grupos sejam o mais heterogéneo possível, precisamente, para que se diluam as crianças com mais dificuldades. Não temos em conta sequer o ano de escolaridade delas, elas trabalham em função daquilo que nos conseguem dar, do nível de aprendizagem em que estão, não interessa se estão no 2.º ou 3.º ano” (P2).

Relativamente aos dispositivos pedagógicos, as professoras acabaram por dizer o mesmo que na questão anterior. No caso da professora do 1.º e 4.º anos, esta referiu que aquilo que fazem é igual para todos os alunos, ou seja, partem dos interesses e das necessidades deles. A professora do 2.º e 3.º anos apresentou um exemplo: “temos alunos no 3.º ano a trabalhar conteúdos que ainda são do 1.º ano, como temos alunos do 2.º ano que já estão a trabalhar conteúdos que são do 3.º ano. Ou seja, a criança trabalha em função daquilo que nos consegue dar” (P2).

Quanto à questão, “Na sua opinião, quais os principais fatores que têm potenciado a inclusão das crianças na Escola do 1.º CEB?”, uma das professoras centrou-se, especialmente, no PPIP e a outra na forma como os alunos interagem uns com os outros, conforme podemos perceber nas respostas, seguidamente, apresentadas:

- “Primeiro, o Projeto ser de inovação pedagógica, penso que isso fez com que eles se sentissem integrados, porque eles viram que estávamos a falar de temas que para eles faziam sentido, portanto estávamos a falar para eles (...) E depois eu acho que é mesmo por causa do Projeto, o poder trabalhar de forma diferenciada. E o facto de sermos duas também ajuda a estarmos mais próximas deles” (P1).

- “Eu acho que é a aceitação por parte dos colegas e a compreensão, porque estamos a falar de patologias difíceis, nomeadamente, em termos comportamentais e sociais e que se não houvesse essa aceitação por parte dos colegas, seria muito difícil ter essas crianças integradas num ambiente de sala de aula; portanto, acima de tudo é a aceitação, a compreensão e até a própria intervenção dessas crianças com crianças com esse contexto mais específico” (P2).

Motivações e interesses dos alunos ciganos e não ciganos

Sendo as professoras as principais responsáveis pelo processo de ensino-aprendizagem dos alunos, acompanhando-os durante o seu percurso escolar, nomeadamente, no 1.º CEB, à medida que o tempo avança e com a convivência dos alunos começam a conhecê-los melhor, em particular, os seus interesses, aquilo que os deixa motivados. Deste modo, considerámos pertinente perceber quais as motivações e interesses que as professoras destacam nos seus alunos, também com o intuito de compreender se os interesses dos alunos ciganos são semelhantes ou diferentes dos alunos não ciganos.

A professora do 1.º e 4.º anos referiu que: “É muito rico isso, às vezes os interesses dependem daquilo que se passa em casa, do que veem nas notícias. (...) A partir daí vem uma série de aprendizagens, porque lhes faz sentido” (P1). Relativamente aos alunos não ciganos, a professora respondeu que é exatamente igual, não existindo, assim, diferenças. Numa perspetiva oposta, a professora do 2.º e 3.º anos considera que os alunos não ciganos apresentam um outro tipo de vivências que os ciganos não têm, dizendo que “aí se calhar é o maior choque, porque as crianças que não são de etnia vivem em contextos familiares e culturais abertos, têm acesso a um determinado conjunto de recursos que os meninos de etnia não têm e que, muitas vezes, é a escola que tem de proporcionar, nomeadamente, uma ida ao cinema, uma ida a um Museu, um simples passeio ao parque da Cidade” (P2).

A assiduidade dos alunos ao longo do ano letivo

Quanto à assiduidade, conforme se tem vindo a constatar, os alunos ciganos apresentam uma taxa elevada de absentismo escolar. Contudo, procurámos saber junto

das professoras da Escola do 1.º CEB se o mesmo se verifica nesta escola. Então colocámos a questão da seguinte forma: “Como é a assiduidade das crianças ao longo do ano letivo?”, para que de modo geral pudéssemos perceber se, efetivamente, existem diferenças entre os alunos ciganos e não ciganos. Em resposta à pergunta, as professoras das duas turmas revelaram que os alunos ciganos não são regulares, ou seja, há dias em que não comparecem na escola. Todavia, a professora do 1.º e 4.º anos explicou que há um motivo para que isso aconteça: “Os pais de etnia cigana são muito protetores, qualquer coisa é motivo para eles ficarem em casa, porque acham que podem apanhar e ficar doentes. Eles têm pavor a médicos e da morte e já confidenciaram, algumas vezes, que no hospital os põem de lado. (...) Depois deste confinamento a coisa tem corrido muito melhor de vez em quando faltam, mas, por norma, a assiduidade melhorou bastante” (P1).

Gestão das diferentes culturas no currículo: O papel do/a professor/a na gestão de diferentes culturas

Dinamização de atividades relacionadas com a etnia cigana

Sendo as turmas da escola bastante heterogéneas, provenientes de culturas diferentes, com tradições e costumes distintos, considerámos importante perceber se as professoras promovem algumas atividades que abordem, sobretudo, a etnia que prevalece, a etnia cigana, mas também como cada professora, dentro da sua sala de aula, realiza essa abordagem. Ambas responderam que, por norma, fazem essa abordagem, aproveitando os dias alusivos a determinada temática para desenvolverem atividades e projetos.

A professora do 1.º e 4.º anos referiu que, com base nos interesses e na curiosidade das crianças, relativamente a um determinado assunto, desenvolvem diferentes atividades e/ou projetos que os permita conhecerem-se melhor uns aos outros e também as respetivas culturas. Já a professora do 2.º e 3.º anos enumerou diversas atividades dinamizadas, não só com os seus alunos, mas com as restantes salas (1.º CEB e jardim de infância): “Por exemplo, no dia do cigano fizemos atividades relacionadas com a etnia. Trabalhamos muito com o Centro Comunitário das Cáritas Diocesanas, promovendo atividades dinâmicas para ciganos e ciganos dentro do contexto de sala de aula, portanto, a cultura cigana vive aqui dentro” (P2).

Estilos de aprendizagem dos alunos no 1.º CEB

Quando questionadas sobre se “As crianças de etnia cigana têm ritmos e estilos de aprendizagem próprios diferentes dos restantes colegas? Como é que gere essa situação?”, as professoras responderam, de imediato, que cada criança tem um ritmo

de aprendizagem diferente, inclusive a professora do 1.º e 4.º anos utilizou uma expressão interessante e que faz sentido citar aqui: “Isso é que nos faz transpirar todos os dias e sair daqui como se tivesse passado um camião em cima” (P1).

Quanto à forma como gerem essa situação, a professora do 1.º e 4.º anos explicou que “Por norma nós tentamos agrupá-los, de forma a que um colega possa ajudar o outro. (...) sempre que é possível fazer parcerias fazemo-las e não é só dentro de ano, fazemos também de forma a que os meninos do 4.º ano possam ajudar alguns meninos do 1.º ano” (P1). A professora do 2.º e 3.º anos revelou que trabalham com grupos de nível, ou seja, trabalham cada um ao seu ritmo, de acordo com as suas capacidades naquele momento.

A propósito da questão anterior, considerámos essencial compreender se os alunos ciganos realizam atividades diferentes dos alunos não ciganos, pelo que a professora do 1.º e 4.º anos respondeu que não há essa diferenciação, e a professora do 2.º e 3.º anos respondeu que, nas áreas disciplinares de Português e Matemática sim, contudo, nas restantes não há essa diferenciação.

Tipo de relação estabelecida pelos alunos: Relação entre os alunos ciganos e não ciganos

Interação entre alunos ciganos e não ciganos

A relação que os alunos estabelecem uns com os outros é crucial para o bem-estar emocional de cada um, mas também para o seu desenvolvimento sociocultural, uma vez que este faz parte de uma sociedade com uma grande diversidade cultural. Neste sentido, a escola não é um caso à parte, funcionando, assim, como um espaço onde alunos/crianças oriundas de diferentes culturas se relacionam e interagem umas com as outras. Deste modo, considerámos que fazia todo o sentido compreender se, numa fase inicial, em que o projeto estava ainda na teoria, os alunos interagiam uns com os outros. Perante a resposta da professora do 1.º e 4.º anos ficámos com a ideia de que, inicialmente, apenas existiam alunos de etnia cigana naquela escola, tornando-se estes muito protetores uns dos outros; no entanto, a professora do 2.º e 3.º ano referiu apenas que a interação entre eles era “normalíssima” (P2). No seguimento da questão anterior e decorrido algum tempo da implementação do PPIP achámos que faria sentido perguntar quais são os colegas que os alunos mais procuram para trabalhar e/ou brincar, atualmente.

As respostas das professoras a esta pergunta foram semelhantes, explicando que, por norma, os alunos ciganos e não ciganos procuram os seus amigos, ou seja, aqueles já conhecem e com quem convivem fora do contexto escolar. A professora do 2.º e 3.º ano de escolaridade acrescenta ainda que “Esta turma tem um grupo de alunos

da sociedade majoritária que além de estarem na mesma turma também pertencem a um contexto familiar muito próximo, ou seja, os pais são amigos, portanto acabam por se procurar mais uns aos outros, mas o certo é que em brincadeiras espontâneas eles brincam com qualquer um” (P2). A professora explica que nessas brincadeiras espontâneas, tanto os alunos ciganos como não ciganos interagem e brincam uns com os outros, dando o exemplo do recreio, momento em que eles estão todos juntos e que, por vezes, organizam um teatro em que todos participam; no entanto, por outro lado, revelou que há sempre um grupo dinamizador, aquele que organiza, mas que os restantes entram também.

Ainda relativamente a este domínio geral dos indicadores, pedimos às professoras que descrevessem a interação entre os alunos ciganos e não ciganos. A professora do 1.º e 4.º anos respondeu de forma muito direta, dizendo que “É ótima” (P1). A professora do 2.º e 3.º anos foi mais além, descrevendo-a como “uma relação perfeitamente normal, como se a etnia não existisse” (P2), e que para eles é a definição normal de sociedade, onde todos têm de aprender a viver e adaptar-se.

A relação do/a professor/a com a família: Relação entre professor/a e pais/EE

Estratégias e/ou mecanismos para promover essa relação/participação

Apesar da situação atípica que o mundo atravessava devido à pandemia, considerámos pertinente perceber quais as estratégias e/ou os mecanismos que estiverem e continuam a estar na origem da participação/relação dos pais com a escola, nomeadamente, com as professoras, assim como as reações das famílias às iniciativas das professoras. As professoras apresentaram pontos de vista diferentes, isto porque também se basearam em diferentes situações que têm vindo a acontecer durante estes anos. A professora do 1.º e 4.º anos referiu a ida dos pais/EE à escola para partilhar, ensinar, ou mostrar algo é uma das estratégias que tem vindo a ser desenvolvida nestes anos. Já a professora do 2.º e 3.º anos confidenciou que, no início, não foi fácil, mas que, atualmente, as famílias de etnia cigana são parceiras, sendo que não se envolvem tanto como os outros pais/EE, mas é aquilo que, neste momento, é possível.

A ida dos pais/EE de etnia cigana à escola, foi um dos pontos comuns nas respostas de ambas, referindo estas que, quando há alguma situação a nível comportamental e não conseguem resolver entre alunos, os pais/EE são chamados à escola para conversar com as professoras, o que faz com que a relação da comunidade cigana com a escola, neste momento, seja positiva.

Atitudes que facilitam ou dificultam a relação entre professores/as e pais/EE

Ainda no seguimento da dimensão relação entre o/a professor/a e a família, mais concretamente pais/EE, considerámos pertinente saber, do ponto de vista das professoras, quais são as atitudes facilitadoras e aquelas que devemos evitar nesta relação entre as professoras e os pais/EE. A professora do 1.º e 4.º anos respondeu que são “as mesmas com qualquer outro, respeito e sermos verdadeiros. Chamá-los à responsabilidade, eles poderem acreditar em nós” (P1). Já na opinião da professora do 2.º e 3.º anos, a confiança está base desta relação.

Relativamente às atitudes que se devem evitar, a professora do 1.º e 4.º anos referiu, convictamente, que é a mentira, enquanto que a professora do 2.º e 3.º anos respondeu que é o conflito. Além disso, quando questionadas sobre se estas atitudes, na sua opinião, são iguais para as famílias em geral, ciganas e não ciganas, ambas responderam que é exatamente igual, no entanto, é necessário ter em conta o tipo de abordagem que, por vezes, se tem.

Contributos da frequência da EPE para a integração dos alunos no 1.º CEB:

Contributos da EPE para a integração dos alunos no 1.º CEB

No que concerne à questão “Considera que a Educação Pré-Escolar contribui para a integração da criança na Escola do 1.º CEB? No caso particular das crianças ciganas, em que medida isso pode ajudar?”, as professoras responderam, afirmativamente, que sem dúvida que sim, em todos os aspetos, desde o desenvolvimento de competências básicas a outras mais específicas. Pedimos ainda às professoras que nos enunciassem os aspetos que, na sua opinião, consideram relevantes para a promoção de uma efetiva integração dos alunos no 1.º CEB.

- “É assim, a vinda do 1.º Ciclo depende muito do que já foi feito na Educação Pré-Escolar, mas mais a nível do saber-estar, destreza manual, a motricidade fina. Há alunos em que é notória a falta de assiduidade na Educação Pré-Escolar, porque depois nós notamos aqui que eles mal conseguem pegar num lápis. É muito importante o percurso anterior para a integração, depois, ser aqui um processo normal” (P1).

- “O mais importante é que as crianças sejam trabalhadas de forma a verem o outro como um ser único e a respeitarem-no. Se isso for conseguido é algo que é moroso, mas que depois traz muitos frutos, porque se todos eles conseguirem respeitar o próximo dentro das suas individualidades tudo o resto se consegue fazer” (P2).

Preocupações, intenções e prioridades no trabalho com alunos de diferentes culturas

Uma última questão, esta mais pessoal, no sentido de entender quais são as preocupações, as intenções e as prioridades no trabalho das professoras com alunos de diferentes culturas. A professora do 1.º e 4.º anos referiu que os alunos de etnia cigana são a sua maior preocupação, isto porque ao passarem para o 5.º ano há uma grande diferença entre aquilo que fazem aqui e o que irão fazer lá. Mencionando as palavras da professora: “Lá está, porque chegam lá e o currículo passa a ser igual para todos, não há a diferenciação pedagógica necessária, não há percurso alternativo e eles começam a achar que aquilo é chinês. Ninguém lhes consegue fazer passar a mensagem, então desistem e deixam de ir e só vão por ameaça; isso é uma das coisas que nos deixa tristes. Penso que se tivessem um percurso diferenciado, não só para etnia, mas para outros alunos que têm algum tipo de dificuldades, penso que eles iriam ter gosto em ir à escola e seriam mais assíduos” (P1).

A professora do 2.º e 3.º anos, centrando-se também ela nos alunos de etnia cigana, referiu que as prioridades para estes alunos é apetrechá-los “de meios que lhes permitam ser autónomas e vingar na sociedade, independentemente de terem dificuldades ou não, ou seja, o principal objetivo da escola é que elas tenham autonomia, nomeadamente, na leitura, na escrita autónoma, na interpretação funcional e dar-lhes uma perspetiva de vida fora do seu contexto cultural, precisamente para que, mais tarde, haja a possibilidade de elas fazerem escolhas” (P2).

3.2.6. Entrevistas aos alunos do 1.º CEB

Nas tabelas seguintes estão patentes os dados relativos à entrevista aos alunos, mais concretamente, cada dimensão abordada no decorrer da entrevista, respetivas categorias e subcategorias, os indicadores presentes em cada subcategoria e, ainda, o número de respostas para cada indicador.

Tabela 13

Dimensão "Integração e experiência na Escola do 1.º CEB"

Categorias	Subcategorias	Indicadores	N.º de respostas
Sentimentos vivenciados	Primeiro dia de aulas	-Bom	15
		-Estranho/constrangedor	4
		-Divertido/feliz	3
	Opinião sobre a escola	-Gosto	18
		-Gosto muito/adoro	4
		Atividades ligadas ao desporto	-Futebol
Interesse dos alunos	Atividades ligadas ao desporto	-Basquete	4
		-Ginástica	2
		Atividades escolares	-Recorte, pintura, colagem
			1

	-Escrita	
Brincar	-Rua/recreio	8
Aprendizagens	-Matemática	11
	-Português	6
Total		90

Na dimensão "Integração e experiência na Escola do 1.º CEB", procurámos perceber quais os sentimentos vivenciados pelas crianças, nomeadamente, no seu primeiro dia de aulas, mas também a sua opinião sobre a escola. Mediante as respostas dos alunos foi perceptível que a maioria respondeu que o primeiro dia de aulas foi bom e/ou divertido, todavia, quatro alunos revelaram que o seu primeiro dia de aulas foi estranho, citando algumas respostas desses alunos: "Foi muito envergonhoso, porque eu comecei a chorar" (AC5); "O meu primeiro dia de aulas foi um dia de aulas assim um bocadito a tentar adaptar-me ao sistema da escola, à escola" (A7). Sobre à opinião que os alunos têm sobre a escola, podemos constatar que os alunos entrevistados têm uma boa opinião sobre a escola, referindo que gostam ou gostam muito (Tabela 13).

Quanto aos interesses dos alunos, estes dividiram-se entre atividades ligadas ao desporto, atividades escolares, ao brincar, mas também às aprendizagens. Nas atividades ligadas ao desporto, o futebol e o basquetebol foram as atividades mais referidas pelos rapazes, sendo que as raparigas escolheram as atividades escolares e também as aprendizagens. O brincar foi referido por diversos alunos como uma das atividades que mais gostam de fazer, sobressaindo as respostas de dois alunos relativamente a esta categoria: "As coisas que eu mais gosto de fazer aqui na escola é estar com os amigos, ter aulas principalmente de Inglês. Na verdade, gosto de todas as disciplinas, mas aquelas que me interessam mais é o Inglês, a Dança, o Português" (A3); "No recreio gosto de brincar com as minhas duas melhores amigas e às vezes com outras crianças também. Na sala de aula gosto de ter Expressões Artísticas, também gosto da ginástica, da dança, digamos que gosto de tudo" (A9).

Tabela 14

Dimensão "Relação com os/as colegas e adultos na Escola do 1.º CEB"

Categorias	Subcategorias	Indicadores	N.º de respostas
Relação com os colegas	Amizades	-Todos	6
		-Ciganos	12
		-Não ciganos	11
	Convívio fora da escola (aniversários, festas, etc.)	-Ciganos e não ciganos	3
		-Apenas ciganos	9
		-Apenas não ciganos	6
		-Não convidado nenhum	4

	Percepção dos alunos face ao olhar dos colegas	-Normal -Diferente	14 6
Relação com os adultos	Opinião dos alunos sobre as professoras	-Gosto -Gosto muito/adoro	21 1
	Opinião dos alunos sobre as assistentes operacionais	-Gosto	22
Total			115

Na análise à dimensão “Relação com os/as colegas e adultos na Escola do 1.º CEB”, pudemos constatar que há alunos que consideram como seus amigos os ciganos e não ciganos, sem que esteja presente a questão da etnia. Por outro lado, através da análise da Tabela 14 é perceptível que há alunos que consideram apenas como amigos, os ciganos ou não ciganos, especialmente, os alunos ciganos que, maioritariamente, fazem referência a colegas da etnia cigana, explicando que “são pessoas que já conheço, que vivem no bairro” (AC6). No entanto, há outros alunos que são amigos de todos.

Relativamente ao convívio fora da escola, especialmente, em ocasiões de festas de anos, constatámos que apenas três alunos referiram que convidam colegas ciganos e não ciganos para ocasiões festivas, sendo que um deles referiu que convidava tanto os ciganos como os não ciganos, “porque há lá meninos no bairro que não são ciganos” (AC8). Quanto aos alunos ciganos, pudemos constatar, através das suas respostas, que estes apenas convidam os alunos ciganos com quem convivem diariamente no bairro, explicando que “eles não moram no bairro, por isso não convido” (AC6). O mesmo acontece com alguns dos alunos não ciganos, ou seja, estes referiram que apenas convidam os seus colegas não ciganos. Um outro dado extraído da análise à entrevista aos alunos acerca do convívio fora da escola revelou que há quatro alunos que não têm por hábito convidar qualquer colega, um deles explicou, inclusive, o porquê de não convidar, referindo o seguinte: “Não, porque os meus pais têm de conhecer eles” (A1). É importante clarificar que este aluno se encontrava ainda em processo de adaptação, uma vez que veio de outro país e estava há muito pouco tempo naquela escola.

Na percepção dos alunos face ao olhar dos colegas, foi possível constatar que mais de metade dos alunos consideraram que os colegas “olham” normalmente para eles, sem que houvesse qualquer tipo de diferenciação relativamente à etnia/cultura. Mencionando as respostas de três alunos: “Somos todos iguais, é normal (...). Iguais, são todos iguais” (AC5); Normal. Aqui nesta escola não há meninos ciganos e meninos não ciganos, são todos crianças e ponto final” (A9); “Olham para mim com o olhar que olham para as professoras, para o cabide. É um olhar normal” (A7). Todavia, houve alunos que afirmaram que os colegas olham de forma diferente para eles, sendo esta resposta frequente por parte dos alunos ciganos em relação aos não ciganos. Um dos alunos asseverou que: “Quem não é cigano

não brinca comigo, quem é cigano brinca” (AC3), enquanto que um outro aluno explicou que “Eu acho que sou a estranha daqui, porque eu só ando com pessoas que conheço e alguns senhores acham que eu sou racista ou assim, só que eu não sou” (AC6).

A relação dos alunos com os adultos, especialmente, professoras e assistentes operacionais, segundo as respostas dos alunos, é positiva. Os vinte e dois alunos que participaram no estudo referiram que gostam das professoras e das assistentes operacionais, sendo que alguns deles fizeram questão de referir o nome das assistentes operacionais de quem mais gostavam, uma vez que são várias.

Tabela 15

Dimensão “Crenças e expectativas em relação à Escola do 1.º CEB”

Categorias	Subcategorias	Indicadores	N.º de respostas
Expectativas dos alunos	Importância/utilidade da escola	-Aprender/estudar	20
		-Brincar/divertir	6
	Interesse/gosto numa profissão	-Sim	18
		-Não/não sabe	4
Total	Contributo da escola no futuro	-Contribui/ajuda	20
		-Contribui muito	2

A terceira dimensão presente na análise à entrevista aos alunos referente às crenças e expectativas que estes têm em relação à Escola do 1.º CEB, retrata que os alunos reconhecem o quão importante é a escola para o seu futuro e o contributo que esta dá. Na perspetiva da maioria dos alunos, a escola serve para aprender e estudar, mas outros acrescentam ainda que serve também para brincar: “Para aprender, para trabalhar, também para brincar e para ajudarmos os meninos quando precisam de ajuda e estarmos com os colegas” (AC2); “Serve para aprendermos, termos um futuro melhor, porque se não formos à escola mais tarde, se calhar, não teremos profissão” (A3).

Relativamente ao interesse dos alunos por uma determinada profissão foi possível perceber que há, de facto, alunos que já têm uma pequena ideia do que mais gostariam de fazer ou do que desejam ser no futuro: “Polícia da judiciária” (AC4); “Mecânico” (A2); “Era Goe (Grupo de Operações Especiais)” (AC9); “Eu queria ser produtor de jogos, portanto, para isso tenho que saber muito de Matemática e de Informática” (A3). Uma das alunas apresentou já uma ideia muito estruturada e definida daquilo que gostaria de ser no futuro, ao responder o seguinte: “Empresária. Eu vou abrir uma empresa em que vai ser tipo um veterinário com hotel, spa, com divertimentos para os cães e gatos. Vai ter várias áreas em que as pessoas podem deixar os seus animais ao fim de semana, por exemplo, precisam de ir fazer uma coisa

e não podem levar o animal, ele fica lá. Vai ter veterinário, um hotel, um spa e divertimento” (A9).

Por último, analisando as respostas dos alunos relativamente ao contributo da escola no seu futuro não há qualquer tipo de discrepância nas respostas, na medida em que os alunos têm a opinião de que a escola contribui para o seu futuro. Citando algumas respostas: “Não sei, eu acho que sim” (AC8); “Muito, porque quando for maior e tiver essa profissão vou olhar para trás e vou pensar que estive numa boa escola e todo o esforço valeu a pena” (A3); “Técnico, eu ando a aprender também aqui na escola. Sim, aprendo coisas novas” (A5).

3.3. Dados relativos aos testes sociométricos

A Tabela 16 apresenta a dimensão correspondente a cada questão colocada nos testes sociométricos, os respetivos critérios, mais concretamente, preferência e rejeição e, seguidamente, as questões presentes nos testes sociométricos relativamente a cada dimensão.

Com a aplicação destes testes sociométricos pretendemos perceber quais são as preferências e as rejeições dos alunos nas diferentes dimensões e, desse modo, verificar se, efetivamente, existe uma inclusão dos alunos de etnia cigana.

Tabela 16

Questões dos testes sociométricos

Dimensões	Crítérios	Questões
Académica/Educativa	Preferência	Indica três colegas da turma que escolherias para trabalharem contigo em sala de aula.
	Rejeição	Indica três colegas da turma que não escolherias para trabalharem contigo.
Festiva/Lúdica	Preferência	Indica três colegas da turma que convidarias para a tua festa de anos.
	Rejeição	Indica três colegas da turma que não convidarias para a tua festa de anos.
Afetiva	Preferência	Indica três colegas da turma que convidarias para brincar contigo.
	Rejeição	Indica três colegas da turma que não convidarias para brincar contigo.

Cada criança teve a oportunidade de responder, individualmente, às questões do teste (cf. Anexo 14), escolhendo, no máximo, três colegas de turma segundo o critério de preferência e outros três segundo o critério de rejeição. Deste modo, após a análise dos dados recolhidos construímos as matrizes sociométricas de cada turma. As matrizes

sociométricas contêm as informações obtidas nos testes sociométricos, estando estas dispostas de uma forma organizada, uma vez que é através delas que se torna possível analisar a estrutura sociométrica da turma (Northway & Weld, 1999).

No presente estudo, optámos por construir duas matrizes sociométricas para cada turma, 1.º e 4.º anos (cf. Anexos 17 e 18) e 2.º e 3.º anos (cf. Anexos 19 e 20), ou seja, uma para as três questões segundo o critério de preferência: *“Indica três colegas da turma que escolherias para trabalharem contigo em sala de aula”*; *“Indica três colegas da turma que convidarias para a tua festa de anos”*; *“Indica três colegas da turma que convidarias para brincar contigo”* e outra para as três questões segundo o critério de rejeição: *“Indica três colegas da turma que não escolherias para trabalharem contigo, em sala de aula”*; *“Indica três colegas da turma que não convidarias para a tua festa de anos”*; *“Indica três colegas da turma que não convidarias para brincar contigo”*.

Após a análise a cada uma das matrizes constatámos que existem escolhas recíprocas, ou seja, há alunos que escolhem um colega que, por sua vez, também o escolheu. Além de se verificarem escolhas recíprocas, há também outras que são totalmente recíprocas, na medida em que o aluno que escolhe é também ele escolhido por outro para ocupar a mesma posição em cada uma das questões. Na turma do 1.º e 4.º anos, no critério de preferência, verificámos a presença de 7 escolhas recíprocas, mais concretamente, entre os alunos: A1 e A2; AC1 e AC2; AC2 e AC4; AC2 e AC5; AC4 e AC5; AC5 e AC1; AC6 e AC8 e, ainda, uma escolha totalmente recíproca entre os alunos AC7 e AC8 (cf. Anexo 17). Por sua vez, no critério de rejeição, existem 5 escolhas recíprocas, nomeadamente entre os alunos: A1 e AC4; A2 e AC5; A2 e AC7; A2 e AC8; AC6 e AC5 (cf. Anexo 18). Relativamente à turma do 2.º e 3.º anos, no critério de preferência, constatamos que há dezasseis escolhas recíprocas, são elas entre os alunos: AC9 e AC10; A3 e A5; A3 e A6; A3 e A7; A3 e A9; A4 e A5; A4 e A6; A4 e A7; A6 e A7; A7 e A9; A7 e A10; AC12 e A8; A8 e A9; A8 e A10; A9 e A6; A9 e A10 e, por último, uma escolha recíproca entre os alunos A9 e A10 (cf. Anexo 19). Por sua vez, no critério de rejeição verificámos uma escolha recíproca entre os alunos AC9 e A4 e uma escolha totalmente recíproca entre os alunos AC9 e A5 (cf. Anexo 20).

Partindo das matrizes sociométricas determinámos o índice de posição sociométrica (IPS) de cada aluno segundo o critério de preferência e segundo o critério de rejeição.

Tabela 17

Índice de Posição Sociométrica (IPS) da turma do 1.º e 4.º anos, segundo o critério de preferência

Índice de Posição Sociométrica da turma 1.º e 4.º ano- Preferência				
> 15 (Muito acima da probabilidade)	10 a 14 (Acima da probabilidade)	9 (Média/probabilidade)	8 a 4 (Abaixo da probabilidade)	3 ou menos (Muito abaixo da probabilidade)
	AC4	AC1	A1	AC3
	AC5		AC2	A2
			AC13	AC15
			A11	
			AC6	
			AC7	
			AC8	

Na Tabela 17 estão patentes os IPS dos alunos da turma do 1.º e 4.º anos, apenas no critério de preferência. Após uma análise à informação contida nas matrizes sociométricas, foi possível constatar que nenhum dos alunos tem um IPS muito acima da probabilidade, sendo que os alunos AC4 e AC5 têm um IPS acima da probabilidade, estando, assim, entre os alunos mais escolhidos. Um outro dado importante referir, prende-se com o número de alunos que apresenta um IPS abaixo da probabilidade, na medida em que este representa a maioria da turma. Há também três alunos que têm um IPS muito abaixo da probabilidade, ou seja, 3 ou menos, sendo estes os alunos menos escolhidos. Importa salientar que, estes três alunos apresentam um elevado número de faltas, estando grande parte dos dias ausentes, sendo também esse um motivo apontado pelos colegas para a sua pouca escolha.

Tabela 18

Índice de Posição Sociométrica (IPS) da turma do 1.º e 4.º anos, segundo o critério de rejeição

Índice de Posição Sociométrica da turma 1.º e 4.º ano- Rejeição				
> 15 (Muito acima da probabilidade)	10 a 14 (Acima da probabilidade)	9 (Média/probabilidade)	8 a 4 (Abaixo da probabilidade)	3 ou menos (Muito abaixo da probabilidade)
	AC6	A1	AC4	AC1
			A2	AC2
			AC15	AC13
			AC5	AC3
				AC7

			A11 AC8	
--	--	--	------------	--

A Tabela 18 apresenta os IPS dos alunos da turma do 1.º e 4.º anos, segundo o critério de rejeição. Neste critério podemos constatar que a aluna AC6 e o aluno A1 têm um IPS igual ou superior a 9, sendo que a aluna AC6 tem um IPS acima da probabilidade, sendo assim a aluna alvo de mais rejeições por parte dos colegas da turma. Já os restantes alunos, mais concretamente, os alunos AC4, A2, AC15, AC5, A11 e AC8 apresentam um IPS abaixo da probabilidade e os alunos AC1, AC2, AC13, AC3, AC7 têm um IPS muito abaixo da probabilidade, ou seja, foram os alunos que menos rejeições receberam por parte dos colegas.

Tabela 19

Índice de Posição Sociométrica (IPS) da turma do 2.º e 3.º anos, segundo o critério de preferência

Índice de Posição Sociométrica da turma 2.º e 3.º ano- Preferência				
> 15 (Muito acima da probabilidade)	10 a 14 (Acima da probabilidade)	9 (Média/probabilidade)	8 a 4 (Abaixo da probabilidade)	3 ou menos (Muito abaixo da probabilidade)
A7	A6		AC9	AC17
	A9		AC16	A12
	A10		A3	A13
			AC10	A5
			A4	AC11
			AC12	AC18
			A8	AC20
				AC19

No que concerne aos IPS dos alunos da turma do 2.º e 3.º anos, podemos verificar na Tabela 19 que há quatro alunos que se destacam, o aluno A7, A6, A9 e A10, na medida em que foram os alunos mais escolhidos pelos colegas no critério de preferência das três questões pertencentes aos testes sociométricos. Por sua vez, com um IPS abaixo da probabilidade estão os alunos AC9, AC16, A3, AC10, AC4, AC12 e A8 e, ainda, com um IPS muito abaixo da probabilidade, ou seja, os alunos menos escolhidos pelos colegas, estão os alunos AC17, A12, A13, A5, AC11, AC18, AC20, AC19.

Tabela 20

Índice de Posição Sociométrica (IPS) da turma do 2.º e 3.º anos, segundo o critério de rejeição

Índice de Posição Sociométrica da turma 2.º e 3.º ano- Rejeição				
> 15 (Muito acima da probabilidade)	10 a 14 (Acima da probabilidade)	9 (Média/probabilidade)	8 a 4 (Abaixo da probabilidade)	3 ou menos (Muito abaixo da probabilidade)
			AC9	AC17
			AC16	A4
			A3	A13
			AC10	A6
			A12	A7
			A5	AC12
			AC11	AC18
			A8	A9
				AC20
				A10
				AC19

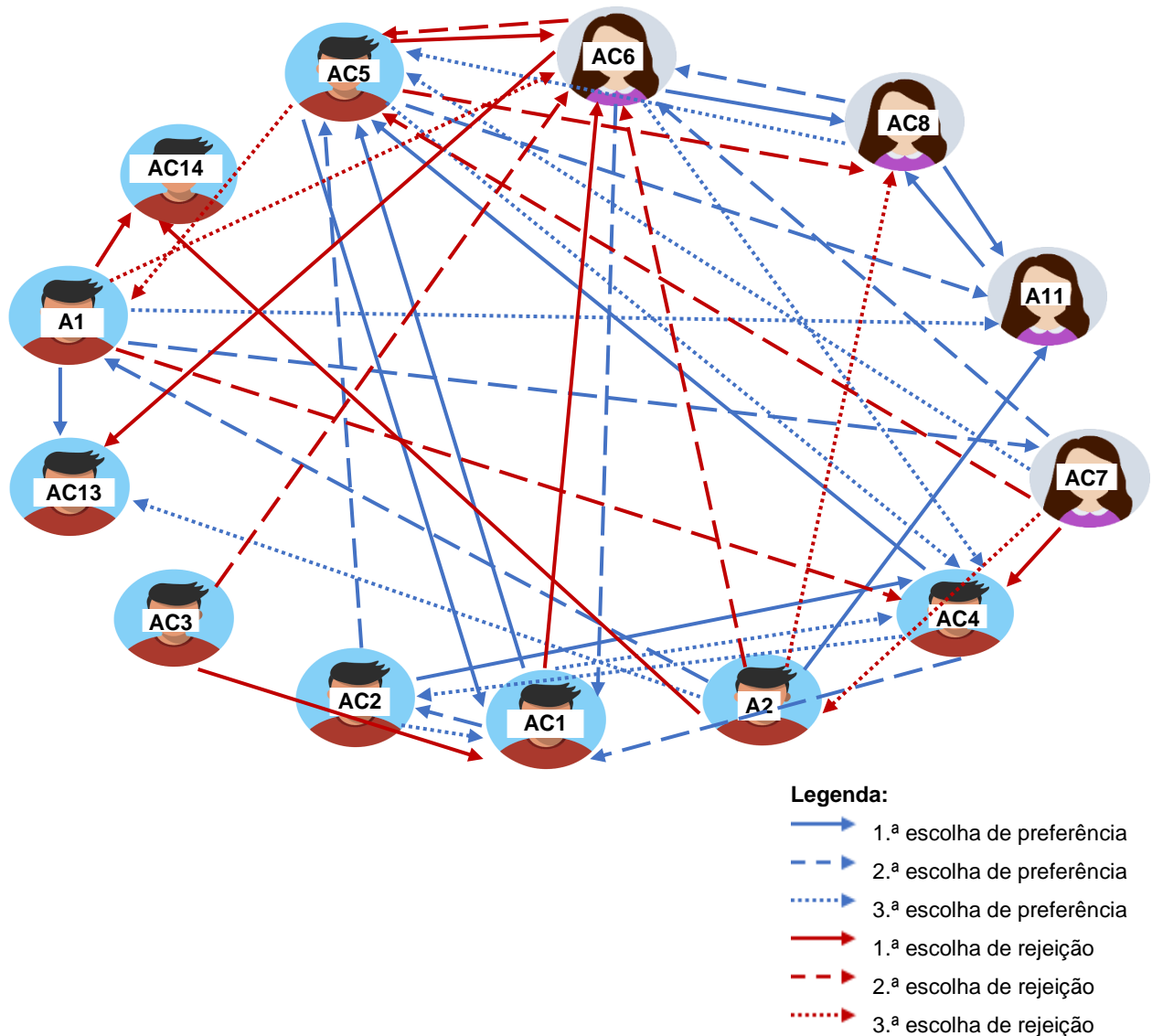
Na Tabela 20 estão patentes os IPS dos alunos da turma do 2.º e 3.º anos nas três questões segundo o critério de rejeição. Tal como é visível na Tabela 20, não há nenhum aluno que tenha um IPS acima de oito, ou seja, os alunos desta turma têm um IPS abaixo ou muito abaixo da probabilidade, o que significa que não receberam muitas escolhas negativas por parte dos colegas de turma. Assim sendo, os alunos AC9, AC16, A3, AC10, A12, A5, AC11 e A8 têm um IPS abaixo da probabilidade, variando entre 8 e 4; por sua vez, os alunos AC17, A4, A13, A6, A7, AC12, AC18, A9, AC20, A10 e AC19 têm um IPS muito abaixo da probabilidade, ou seja, foram os alunos menos escolhidos pelos colegas para o critério de rejeição.

Após a determinação do IPS dos alunos das duas turmas, optámos por construir um sociograma para cada turma. Os sociogramas apresentam as três escolhas dos alunos segundo o critério de preferência e as três escolhas dos alunos segundo o critério de rejeição. Relativamente aos sociogramas, é relevante clarificar que quatro dos alunos que constam no sociograma da turma do 1.º e 4.º anos não responderam aos testes sociométricos, são eles: a AC16, o AC15, o AC13 e a A11, todavia, estes foram alvo de escolhas por parte dos colegas. O mesmo acontece com a turma do 2.º e 3.º anos, em que sete dos alunos, o AC17, o AC18, o A12, o A13, a AC19, a AC20 e a AC21 que

constam no sociograma da turma não responderam aos testes, no entanto, também eles foram alvo de escolhas pelos colegas.

Figura 1

Sociograma da turma do 1.º e 4.º anos relativo à primeira questão: “Indica três colegas da turma que escolherias/não escolherias para trabalhar contigo em sala de aula.”



Na Figura 1 estão presentes os resultados da turma do 1.º e 4.º anos relativos à primeira questão “Indica três colegas da turma que escolherias/não escolherias para trabalhar contigo em sala de aula”. Perante os dados apresentados, podemos concluir que o aluno AC5 foi o aluno mais escolhido segundo o critério de preferência, tendo sido escolhido por cinco colegas, todos eles de etnia cigana. Este aluno foi escolhido por dois colegas para a primeira posição de preferência, por um outro colega para a

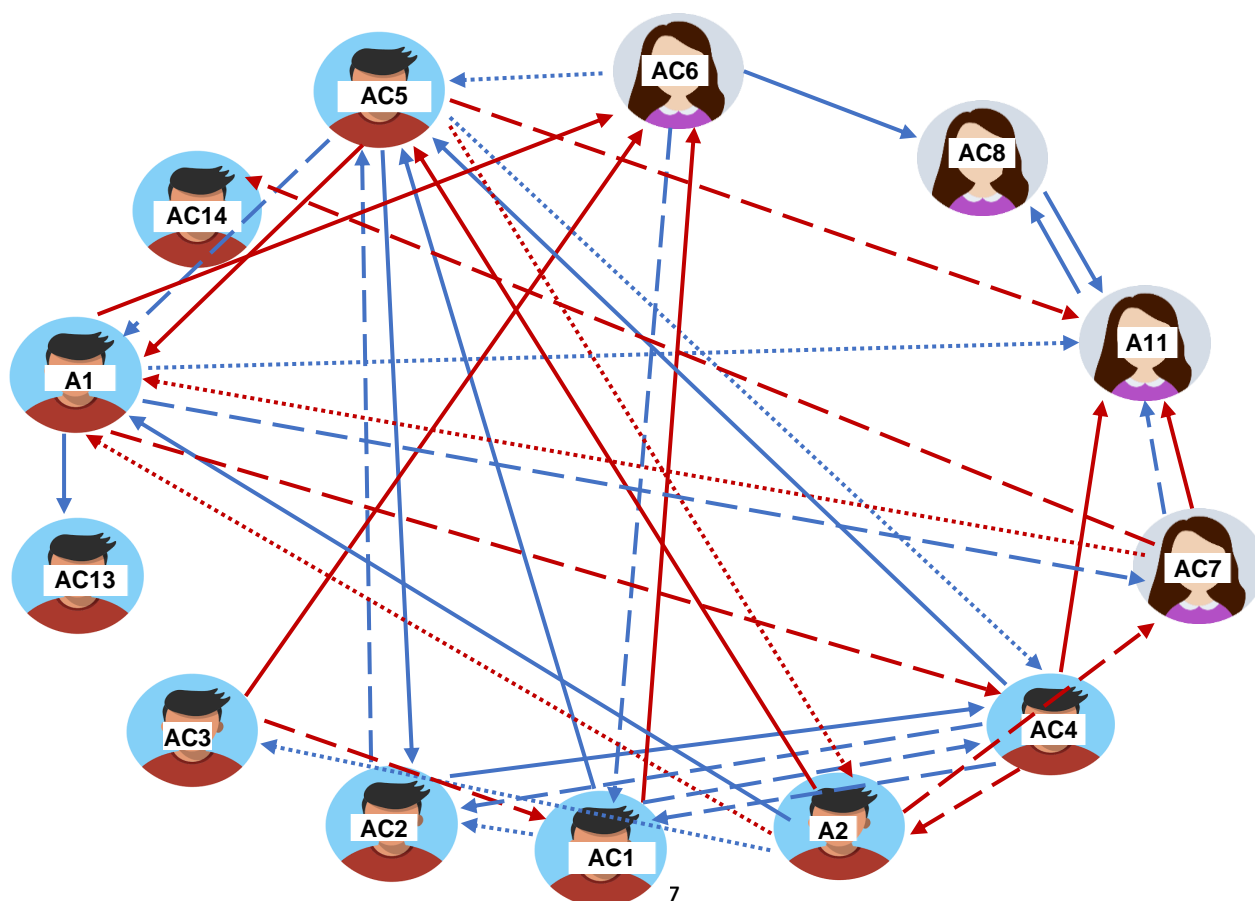
segunda posição de preferência e, por último, outros dois colegas o escolheram para a terceira posição de preferência. Por sua vez, segundo o critério de rejeição, a aluna AC6 foi a aluna mais escolhida, com cinco rejeições por parte dos colegas. É possível verificar que os cinco colegas que não escolheriam a aluna AC6 são ciganos (3), mas também não ciganos (2). No que concerne às escolhas segundo o critério de rejeição, importa ainda referir que a aluna foi alvo de duas escolhas na primeira posição, duas escolhas na segunda posição e uma escolha para a terceira posição.

Um outro dado relevante destacar é o facto de um dos alunos, o aluno AC3 não ter sido alvo de nenhuma escolha por parte dos colegas na primeira questão, no entanto, este fez duas escolhas para o critério de rejeição, colocando em primeiro lugar o aluno AC1 e em segundo lugar a aluna AC6, que por sua vez, foi a aluna com mais rejeições nesta primeira questão.







Por último, ainda, relativamente à Figura 1, podemos constatar que o aluno AC14 foi escolhido por dois colegas, A2 e A1, como primeira escolha de rejeição em ambos, não tendo sido mencionado no critério de preferência por nenhum dos colegas da turma.

Figura 2

Sociograma da turma do 1.º e 4.º anos relativo à segunda questão: “Indica três colegas da turma que convidarias/não convidarias para a tua festa de anos”



Legenda:

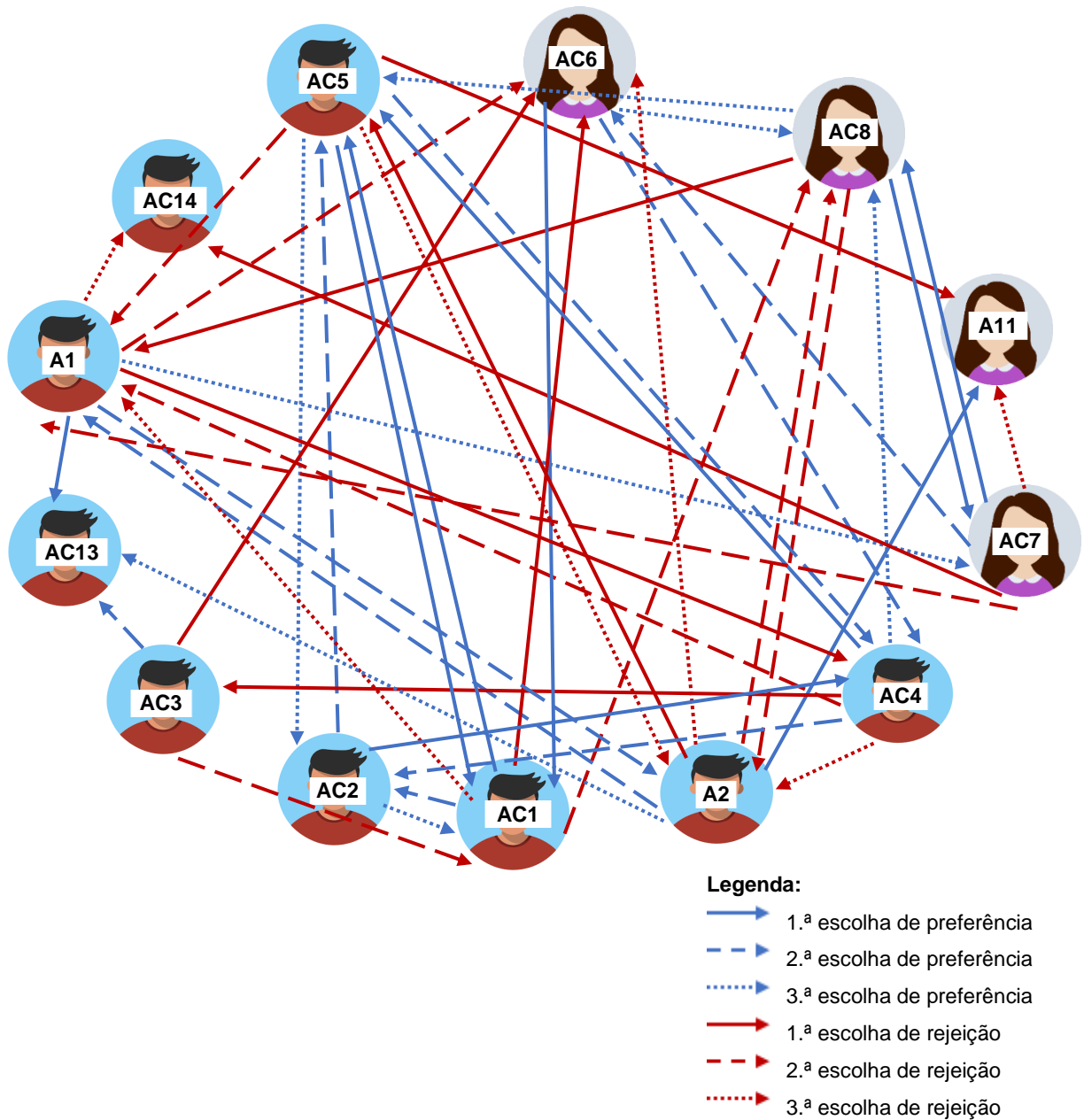
-  1.ª escolha de preferência
-  2.ª escolha de preferência
-  3.ª escolha de preferência
-  1.ª escolha de rejeição
-  2.ª escolha de rejeição
-  3.ª escolha de rejeição

O sociograma da Figura 2 apresenta os dados relativos aos testes sociométricos da turma do 1.º e 4.º anos na segunda questão *“Indica três colegas da turma que convidarias/não convidarias para a tua festa de anos”*. Desde logo, foi possível constatar que o aluno AC5 foi o mais escolhido segundo o critério de preferência, com quatro escolhas por parte dos colegas da turma, sendo estes quatro colegas de etnia cigana. Dois dos colegas que colocaram o aluno AC5 no primeiro lugar de preferência, um outro colega colocou-o no segundo lugar de preferência e um outro colocou-o em terceiro lugar de preferência. Por outro lado, os alunos AC6, A1, A11 foram os alunos com mais rejeições por parte dos colegas nesta segunda questão, recebendo três escolhas de rejeição cada um. O aluno AC6 foi alvo de três primeiras escolhas segundo o critério de rejeição, já o aluno A1 foi alvo de uma primeira escolha para o critério de rejeição e duas escolhas para o terceiro lugar de rejeição; por último, o aluno A11 foi alvo de duas escolhas para o primeiro lugar de rejeição e uma para o segundo lugar de rejeição.

No que diz respeito aos dados obtidos na segunda questão, importa ainda referir que os alunos AC14, AC13, AC3 foram, apenas, alvo de uma escolha por parte dos colegas da turma. O aluno AC14 foi alvo de uma escolha segundo o critério de rejeição pelo aluno AC7, colocando o colega na segunda posição. Já o aluno AC13 foi escolhido pelo aluno A1 para a primeira posição de preferência, não tendo sido alvo de mais escolhas por parte dos colegas de turma em nenhum dos critérios. Como mencionado, anteriormente, o aluno AC3 foi apenas alvo de uma escolha, tendo sido escolhido pelo aluno A2 para ocupar a terceira posição de preferência.

Figura 3

Sociograma da turma do 1.º e 4.º anos relativo à terceira questão: “Indica três colegas da turma que convidarias/não convidarias para brincar contigo”



A Figura 3 apresenta o sociograma da turma do 1.º e 4.º ano referente à terceira questão “Indica três colegas da turma que convidarias/não convidarias para brincar contigo”. Analisando o mesmo, podemos de imediato concluir que o aluno AC5 foi o mais escolhido para o critério de preferência, com o total de 4 escolhas por parte dos seus colegas. De destacar também que dois desses colegas colocaram o aluno AC5 na

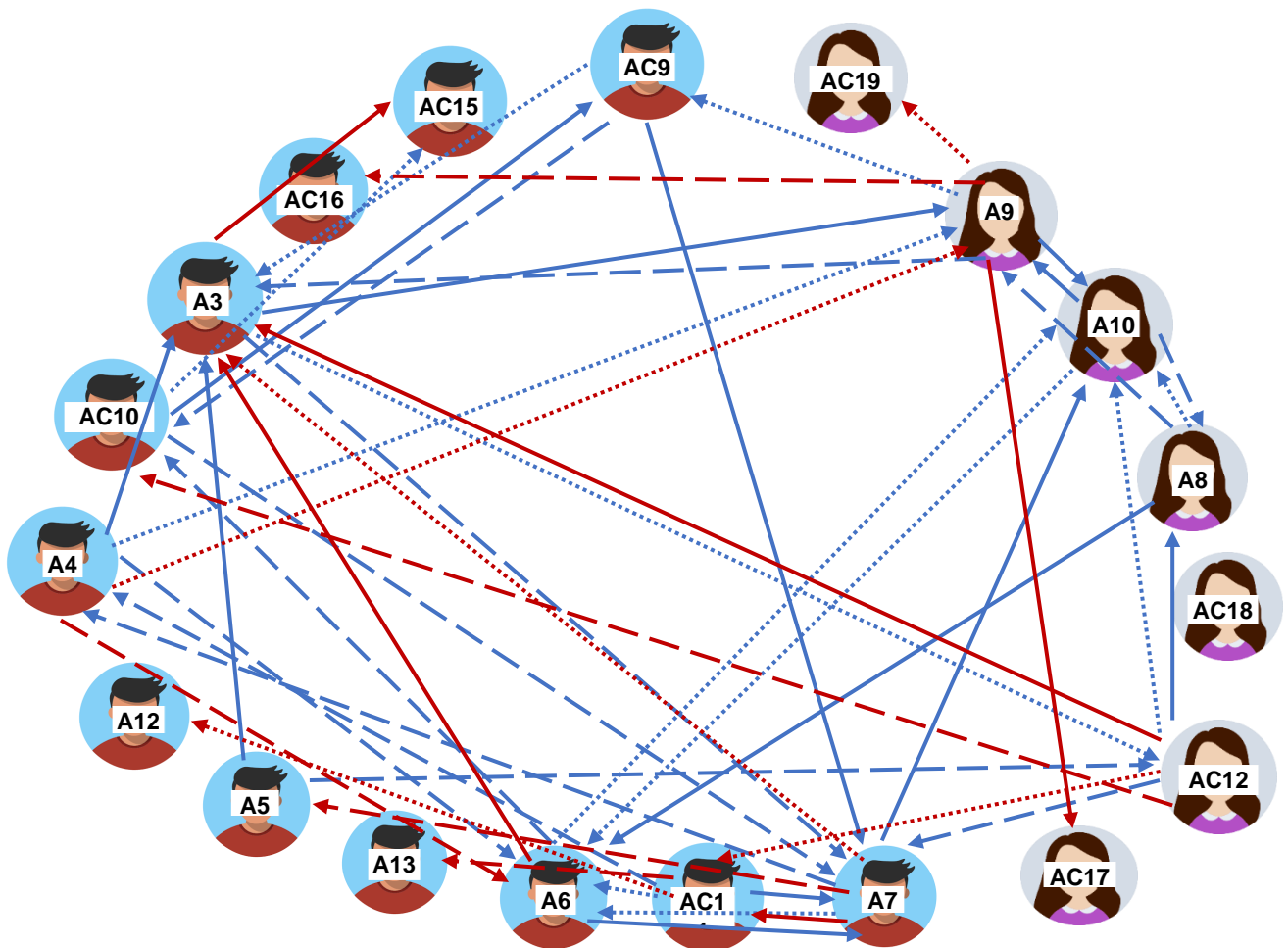
primeira posição de preferência, um outro aluno escolheu-o para a segunda posição de preferência e, por último, o aluno AC5 foi a terceira escolha de preferência para a aluna AC8.

O aluno alvo de mais rejeições por parte dos colegas na terceira questão foi o A1, tendo sido mencionado por cinco colegas, sendo estes todos de etnia cigana. Podemos verificar que o aluno, anteriormente, mencionado foi a primeira escolha de rejeição da aluna AC8, a segunda escolha de rejeição para os alunos AC5, AC4 e a aluna AC7.

Importa também destacar que os alunos AC13, AC2 e a aluna AC7 não foram alvo de escolhas segundo o critério de rejeição, ou seja, não houve nenhum colega que não os escolhesse para brincar. Por sua vez, é possível constatar que há dois alunos, o AC14 e o AC3 que apenas foram escolhidos para o critério de rejeição, não tendo sido alvo de escolha por parte dos colegas da turma para o critério de preferência.

Figura 4

Sociograma da turma do 2.º e 3.º anos relativo à primeira questão: "Indica três colegas da turma que escolherias/não escolherias para trabalhar contigo"



Legenda:

- ▶ 1.^a escolha de preferência
- -▶ 2.^a escolha de preferência
-▶ 3.^a escolha de preferência
- ▶ 1.^a escolha de rejeição
- -▶ 2.^a escolha de rejeição
-▶ 3.^a escolha de rejeição

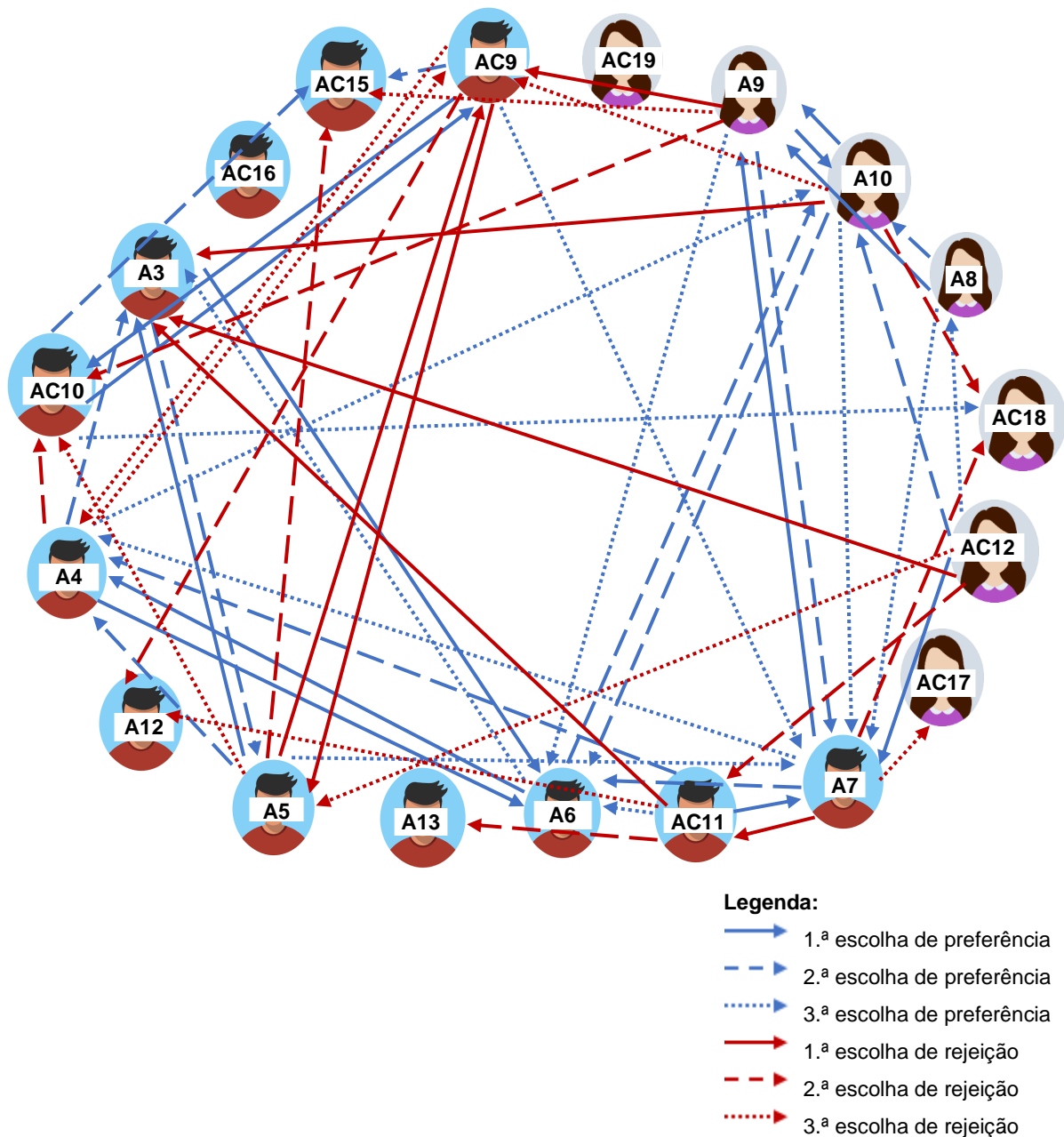
A Figura 4 apresenta o sociograma da turma do 2.^o e 3.^o anos relativo à primeira questão *“Indica três colegas da turma que escolherias/não escolherias para trabalhar contigo”*. Primeiramente, é possível constatar que o aluno mais escolhido para trabalhar com os colegas, caso fosse necessário realizar um trabalho e grupo, seria o A7, uma vez que este foi alvo de seis escolhas. Três alunos optaram por colocar o aluno A7 em primeiro lugar como a pessoa que escolheriam em primeiro para trabalhar, enquanto que os restantes três colocaram-no em segundo lugar. Seguidamente, podemos verificar que o aluno A3 é aquele que teve mais rejeições por parte dos colegas da turma, tendo sido a primeira escolha para dois dos colegas (AC11 e AC12) e a terceira escolha para o aluno A7.

Ainda relativamente à primeira questão, é pertinente salientar que há alunos que apenas foram alvo de escolha num dos critérios, ou de preferência ou de rejeição. Os alunos AC9, A10, AC12, A7 e A4 foram apenas escolhidos segundo o critério de preferência, por sua vez, os alunos AC19, AC17, A12 e A1C16 foram alvo de escolha apenas no critério de rejeição.

Tal como é visível na Figura 4, podemos, ainda, verificar que a aluna AC18 não foi alvo de qualquer tipo de escolha na primeira questão.

Figura 5

Sociograma da turma do 2.º e 3.º anos relativo à segunda questão: “Indica três colegas da turma que convidarias/não convidarias para a tua festa de anos”



O sociograma presente na Figura 5 apresenta as escolhas dos alunos relativas à questão: “Indica três colegas da turma que convidarias/não convidarias para a tua festa de anos”. Nesta questão, podemos constatar que o aluno mais escolhido segundo o critério de preferência foi o A7. Por outras palavras, pode-se dizer que, caso houvesse uma festa de anos, sete colegas de turma convidariam o aluno para a sua festa de anos, dos quais dois deles colocaram o aluno como primeira preferência, um deles colocou-o como segunda escolha e os restantes quatro escolheram-no para a terceira posição de preferência. Quanto ao aluno A7 importa salientar, ainda, que este não foi alvo de nenhuma escolha segundo o critério de rejeição. Contrariamente ao aluno A7, o aluno

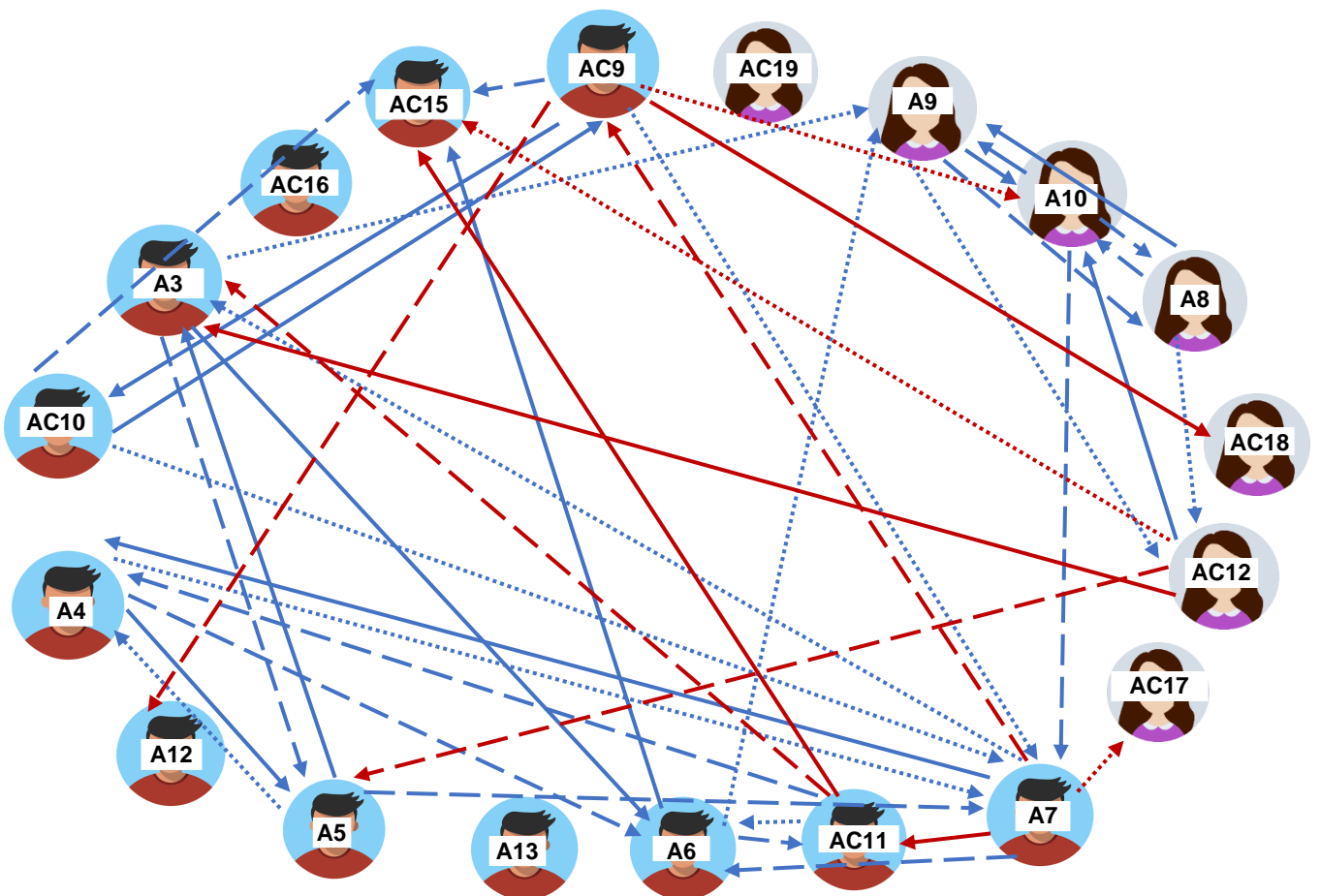
AC9 foi o mais escolhido segundo o critério de rejeição, o que quer dizer que se houvesse uma festa de anos, quatro colegas de turma não o convidariam para a sua festa. Porém, dois deles escolheram o aluno A7 para a primeira posição de rejeição e os outros dois para a terceira posição de rejeição, sendo que nenhum o escolheu para ocupar a segunda posição de rejeição.

Um outro dado extraído do sociograma presente na Figura 5 mostra que há três alunos que não foram alvo de escolha segundo o critério de rejeição, são eles: a aluna A9 e a A10 e o aluno A6. Além disso, a aluna AC19, AC12 e o aluno AC16 não foram alvo de qualquer tipo de escolha por parte dos colegas.







Por último, é importante referir que os alunos A12, A13 e a aluna AC17 não foram escolhidos segundo o critério de preferência, ou seja, o seu nome não foi mencionado por nenhum dos colegas, todavia, foram alvo de escolha segundo o critério de rejeição, ou seja, se houvesse uma festa de anos haveria colegas que não os convidariam.

Figura 6

Sociograma da turma do 2.º e 3.º anos relativo à terceira questão: "Indica três colegas da turma que convidarias/não convidarias para brincar contigo"



Legenda:

-  1.ª escolha de preferência
-  2.ª escolha de preferência
-  3.ª escolha de preferência
-  1.ª escolha de rejeição
-  2.ª escolha de rejeição
-  3.ª escolha de rejeição

Relativamente ao sociograma presente na Figura 6, este apresenta as escolhas dos alunos relativamente à questão *"Indica três colegas da turma que convidarias/não convidarias para brincar contigo"*. Tal como tem vindo a acontecer, o aluno A7 foi, novamente, o aluno mais escolhido segundo o critério de preferência, tendo sido escolhido por cinco colegas, sendo dois deles alunos ciganos e os restantes não ciganos. A aluna A10 e o aluno A5 optaram por escolher o colega para a segunda posição de preferência, enquanto que o aluno AC9, AC10 e A4 escolheram-no para a terceira posição de preferência.

Na Figura 6, podemos constatar ainda que os alunos A3 e AC15 foram aqueles que obtiveram mais escolhas segundo o critério de rejeição, com duas escolhas cada um, sendo estas dos mesmos alunos. Deste modo, podemos afirmar que a aluna AC12 e o aluno AC11, ambos ciganos, não convidariam os alunos A3 e AC15 para brincar.

No que concerne ao sociograma apresentado, importa acrescentar dois outros dados. Um deles diz respeito aos alunos que não foram alvo de escolha por parte dos colegas na questão *"Indica três colegas da turma que convidarias/não convidarias para brincar contigo"*, mais concretamente os alunos AC16, A13 e a aluna AC19. Além disso, importa referir que há sete alunos que apenas foram alvo de escolhas segundo o critério de preferência, não tendo sido mencionados por nenhum dos colegas no critério de rejeição.

Passamos agora, abaixo, para a discussão dos dados.

4. Discussão dos dados

Terminada a apresentação dos dados, importa, agora, interpretá-los de forma obter as conclusões do estudo. Como tal, é imprescindível ter em linha de conta os objetivos, inicialmente, definidos, bem como a sustentação teórica mobilizada ao longo do presente estudo.

Os dados relativos à pesquisa documental revelaram que o PPIP é um projeto próprio que se centra nas necessidades e características de um público-alvo específico, alunos e crianças de etnia cigana e não cigana. O documento oficial refere que a redação do mesmo partiu de pais/EE pertencentes à Associação de Pais, deixando claro que o principal intuito era apresentar respostas alternativas/diferenciadas que rompessem com o ensino tradicional, mas acima de tudo que se encaixasse nas características das crianças/alunos daquela Escola do 1.º CEB.

Aquando da leitura do documento oficial do PPIP foi-nos dado a conhecer a realidade envolvente, ou seja, o contexto geográfico e sociodemográfico do Bairro, mais concretamente, as características da Comunidade Cigana aí residente. Além disso, a caracterização do espaço escolar (jardim de infância e Escola do 1.º CEB) e da comunidade em si são também elementos que se encontram, ainda que forma sintética, apresentados no documento oficial. Em termos de investigação, esta caracterização revelou-se essencial, no sentido em que permitiu conhecer melhor o contexto do estudo e retirar as informações necessárias para a prossecução do mesmo e estabelecer relações entre determinados factos.

No que concerne ao objetivo *“Identificar quais os pressupostos que nortearam o projeto educativo da Escola do 1.º CEB”*, pudemos verificar que os pressupostos que estão na base do projeto educativo da Escola do 1.º CEB estudada, alicerçam-se nos princípios de intervenção educativa do MEM que pode ser considerada uma metodologia inovadora. Através das entrevistas à Representante da Associação de Pais e às professoras, pudemos constatar que muitas das características preconizadas por Niza (1998), designadamente: a ação educativa assenta no trabalho diferenciado; o desenvolvimento de competências cognitivas e socioafetivas passa pela ação e experiência dos alunos; o conhecimento é construído com base na consciência do seu próprio percurso; os alunos iniciam o seu processo pelo estudo, pela experiência e pela ação, para depois poderem comunicar; a organização no qual se centra a ação educativa progride mediante conversações entre os envolvidos, neste caso, professores e alunos; a realização do trabalho escolar realizado fora da componente letiva é realizado segundo um plano de individual de trabalho, sendo este autoproposto; o sistema de pilotagem do trabalho diferenciado dos alunos encontra-se organizado em

estruturas de cooperação, sendo que esse sistema abrange o planeamento e a avaliação cooperada das aprendizagens e da vida social da turma; a prática democrática da organização estabelece-se no Conselho de Cooperação Educativa; as estratégias do processo de aprendizagem são orientadas pelas estratégias metodológica de cada área, seja ela científica, tecnológica ou artística; as produções culturais dos alunos e os seus saberes são partilhados através de circuitos sistemáticos de comunicação; a interajuda e a cooperação são fundamentais ao longo do processo educativo, na medida em que são estas que dão o devido sentido social ao desenvolvimento curricular; os alunos são chamados a intervir no meio que os rodeia, interrogando e integrando a comunidade dentro da sala de aula.

Reportando-nos ao objetivo *“Analisar os mecanismos desenvolvidos pelo Agrupamento de Escolas e pela Escola do 1.º CEB, tendo em vista a inclusão e o sucesso educacional das crianças que a frequentam”* podemos constatar, através da pesquisa documental, que o projeto educativo do Agrupamento de Escolas sobressai pela sua base humanista. Além desta, pelo que nos foi possível apurar através da entrevista ao Diretor do Agrupamento, este Agrupamento tem procurado promover uma educação inter/multicultural, para que todos os alunos possam ter acesso à educação de igual forma, reduzindo ou até mesmo, se possível, abolindo as desigualdades que os alunos trazem ou sentem quando chegam à escola. Apesar disso, a educação inter/multicultural é um dos mecanismos que, ainda hoje, neste Agrupamento, não se conseguiu concretizar na sua totalidade, tal como salientam o Diretor do Agrupamento, a Representante da Associação de Pais e as professoras. havendo um longo caminho a percorrer nesse sentido.

De acordo com as palavras de Roldão (2009), a educação de base deve ser uma realidade cada vez mais evidente nas escolas; contudo, para que isso aconteça é preciso que a escola recorra à diferenciação curricular vocacionada para a inclusão dos alunos, permitindo que estes usufruam de “níveis de consecução idênticos através de procedimentos diversos, como norma e não como exceção” (p. 188). Deste modo, é garantido que os alunos se mantenham iguais naquilo em que devem ser iguais e, por outro lado, que mantenham as suas diferenças naquilo que seria ilegítimo ficarem iguais. Na mesma lógica encaixa-se a educação inter/multicultural que, de acordo com Marques (2016), consiste na utilização de dispositivos de diferenciação pedagógica e partindo destes implementar práticas pedagógicas adaptadas aos alunos. Todavia, importa ressaltar que “dispositivos de diferenciação pedagógica não é a mesma coisa que práticas pedagógicas quaisquer. São práticas pedagógicas diferentes, porque são dispositivos que são adaptados para que essas crianças entendam o que se pretende”

(p. 39). As entrevistas às professoras foram explícitas em relação a este ponto, considerando que as suas práticas têm como ponto de partida os interesses e o conhecimento dos alunos sobre determinado tema, procurando depois perceber quais as dificuldades dos alunos em relação a um determinado conteúdo e, posteriormente, trabalhá-las em sala de aula através de exemplos do quotidiano, mas tendo a noção de que as crianças são um ser único que apresentam níveis de aprendizagem distintos.

Na mesma linha de pensamento, Casa-Nova (2016) refere que podemos considerar que um professor é intercultural quando este tem a capacidade de ver a pluralidade de cores que a sociedade tem e retirar partido dessa pluralidade, construindo práticas pedagógicas inclusivas, que permitam alcançar o maior número de alunos e, conseqüentemente, permitam que estes tenham sucesso escolar.

Ainda no que diz respeito ao objetivo, anteriormente, enunciado, foi possível reter que tanto o Projeto Educativo do Agrupamento, como o PPIP apresentam um modelo educacional flexível, com base na pedagogia diferenciada, flexibilidade curricular e na autonomia, adaptando as suas metodologias/estratégias ao contexto em que está inserido; no entanto, o PPIP revela-se um projeto autêntico. Este projeto apresenta de forma específica todo o plano estratégico de intervenção pedagógica para a Escola do 1.º CEB em causa, estando assim mais voltado para a inclusão e para o sucesso educacional dos alunos.

Relativamente ao objetivo *“Verificar quais são as estratégias definidas pela Escola do 1.º CEB, tendo em vista a inclusão de todas as crianças”*, concluímos que existe um conjunto de estratégias que têm vindo a ser implementadas na Escola. Na entrevista às professoras, as mesmas fazem referência ao modelo pedagógico do MEM que rompe com o ensino tradicional como uma das estratégias, destacando que este modelo respeita e valoriza os interesses dos alunos, bem como as necessidades deles, permitindo uma rotina flexível, ou seja, *“em termos de tempos e rotinas é uma democracia, é muito a partir dos interesses deles. (...) Nesse sentido, o momento da manhã é sempre para eles relaxarem, ouvirem uma música, fazerem exercícios respiratórios e partindo desses exercícios passamos para a nossa rotina de escrita”* (P1). Aliado ao modelo pedagógico da escola, verificámos que o papel do professor e do aluno no processo de ensino-aprendizagem é também uma estratégia desta escola que visa a inclusão das crianças. As professoras organizam as suas práticas com o conhecimento dos alunos e com a colaboração dos mesmos, existindo uma parceria entre ambos, colocando de parte a ideia do professor como mero transmissor e os alunos apenas ouvintes.

Na entrevista ao Diretor do Agrupamento, constatámos que o Agrupamento pretende que “todas as crianças sejam iguais dentro das suas diferenças, sendo que, para que esta igualdade seja concretizada, é essencial promover e desenvolver oportunidades igualitárias reais, onde as crianças com mais dificuldades sejam auxiliadas por meio de diversas práticas de diferenciação pedagógica” (D1), sendo esta uma outra estratégia que tem vindo a ser implementada, tanto no Agrupamento como na Escola do 1.º CEB. Também na entrevista às professoras ficou perceptível que a diferenciação pedagógica implementada na Escola do 1.º CEB está muito direcionada para o aluno “de forma individual e tentamos com que os grupos sejam o mais heterogéneos possível, precisamente, para que se diluam as crianças com mais dificuldades. Não temos em conta sequer o ano de escolaridade delas, elas trabalham em função daquilo que nos conseguem dar, do nível de aprendizagem em que estão” (P2). A diferenciação pedagógica é uma resposta proativa que o professor tem para fazer face às necessidades do aluno (Tomlinson & Allan, 2002). Na mesma linha de pensamento Guedes (2014) defende que a diferenciação pedagógica é um processo que valoriza as capacidades e as competências dos alunos, tornando o currículo acessível a todos, através da autonomia, da flexibilidade curricular e outras estratégias que permitem dar resposta às necessidades dos alunos e garantir assim o sucesso escolar.

A interação entre escola-família e restante comunidade educativa é uma estratégia que os participantes neste estudo foram considerando como imprescindível, reconhecendo que esta é ainda uma das preocupações da escola. No ponto de vista das professoras, “o acompanhamento preferencial da vida escolar dos seus filhos, o conversarem com eles sobre a vida na escola, o acompanhar nas tarefas, o participarem nas atividades da escola, quando a escola solicita algum tipo de participação e a responsabilização sobre as coisas básicas” (P2) devem fazer parte da relação entre escola-família. Também a entrevista ao Diretor do Agrupamento deixou evidente a importância da relação entre escola-família e restante comunidade educativa, referindo que estes trazem uma “visão exterior”, partilhando ideias, sugestões de atividades ou parcerias que ajudam na construção de uma escola em comunidade.

Em concordância com Veríssimo (2001), uma escola inclusiva é uma escola que apresenta um currículo vasto, flexível, adequado às necessidades dos alunos e provida de meios/recursos para a sua implementação. Deste modo, verificamos que “os estilos de ensino que partem das necessidades, conhecimentos e interesses dos alunos, que utiliza a diversidade de estratégias metodológicas e procedimentos de avaliação que facilitam a resposta à diversidade” (p. 6). A par disso, existe todo um trabalho de

cooperação e colaboração que contribui, positivamente, para o desenvolvimento dos alunos, mas também para o crescimento da escola enquanto estabelecimento educativo. Deste modo, é importante reconhecer que uma escola para ser inclusiva não basta acolher alunos de diversas etnias ou com NSE, mas sim acolhê-lo tomar as medidas e as estratégias necessárias que deem resposta às necessidades e características dos alunos, fazendo com que o aluno sinta que pertence à escola e que a escola tem uma responsabilidade para com ele (Campos, 2017).

Associado ao objetivo anterior surge um outro objetivo *“Perceber em que medida são inovadoras as estratégias pedagógicas desenvolvidas para a promoção da inclusão dos alunos em contexto de 1.º CEB”*, objetivo este que, ao longo deste estudo, procurámos dar resposta. Relativamente a este objetivo, conseguimos perceber que as estratégias definidas para a Escola do 1.ºCEB são inovadoras, na medida em que rompem com o ensino tradicional e baseiam-se num modelo pedagógico que coloca o aluno no centro da atividade educativa, como sujeito ativo. Quanto a este objetivo, a Representante da Associação de Pais afirma que as propostas desenvolvidas pela escola vão ao encontro dos interesses das crianças, através de “uma aprendizagem mais ativa e não tão passiva”, mas também possibilitam o contacto com contextos diferentes, nomeadamente com a realidade circundante e as suas dinâmicas culturais, ou seja, uma aprendizagem voltada para o contexto real dos anos. Este modelo rompe com o modelo tradicional, modelo este que privilegia a pedagogia transmissiva ao invés da pedagogia moderna e participativa, onde o aluno participa ativamente no seu processo de ensino-aprendizagem. Sintra (2018) defende que a pedagogia de participação torna o aluno “um ser competente e em atividade” (p. 18), na medida em que a motivação para aprender é apoiada nos interesses e motivações dos alunos, sendo que o aluno colabora com o professor na construção do seu próprio conhecimento.

O MEM é um dos modelos pedagógicos que fomenta a pedagogia de participação, promovendo a participação democrática e o espírito crítico dos alunos dentro e fora da sala de aula, promove o trabalho cooperativo entre o grupo, desenvolve o contacto com a realidade envolvente, tirando partido das necessidades e dos interesses do aluno “para uma partilha que seja dialogada e negociada por todos na sala relativamente a tempo, recursos e conteúdos” (Sintra, 2018, p. 22). Conforme Folque (2012) assevera, a finalidade do MEM é, principalmente, a participação e a responsabilização partilhada dos alunos no processo de ensino-aprendizagem, bem como o desenvolvimento de numa educação inclusiva, assentando em três grandes

princípios: a promoção de circuitos de comunicação, a participação democrática direta e a existência de estruturas de cooperação educativa.

Com os dados obtidos nas entrevistas às professoras, pudemos constatar que o papel do professor, a responsabilidade, a aprendizagem ativa que estas promovem dentro da sala de aula e, de certa forma, fora dela, partindo dos interesses dos alunos, das vivências e das tradições/costumes de cada um e, acima de tudo, das capacidades e/ou individualidades de cada um, constituem uma estratégia fundamental para a inclusão e, conseqüentemente, para o sucesso dos alunos, sejam eles ciganos ou não.

Constatámos, ainda, que existe uma constante ligação entre a EPE e o 1.º CEB, seja no trabalho cooperativo entre as docentes, assistentes operacionais e a comunidade educativa, seja no desenvolvimento e na promoção de atividades, projetos e/ou saídas de campo organizadas entre os dois níveis de ensino, fortalecendo a relação entre as/os crianças/alunos, sem que haja uma separação ou isolamento entre estes níveis. Em concordância com Serra (2004), a articulação entre os dois níveis de ensino permite que haja um crescimento sustentado, que passa pelo desenvolvimento de atividades lúdicas e criativas em contexto de EPE até às aprendizagens mais estruturadas e concretas em contexto de 1.º CEB. Deste modo, o mesmo autor afirma que “a articulação permite uma função de conexão entre partes diferentes” enquanto “a continuidade simplesmente assimila uma parte à função da outra” (p. 76). Na perspetiva de Serra et al.(2004) quando se fala em articulação entre a EPE e o 1.º CEB fala-se numa continuidade educativa sem ruturas entre os dois níveis de ensino, através do desenvolvimento de mecanismos e estratégias pedagógicas que facilitem esta relação de proximidade, sendo da responsabilidade dos/as agentes educativos, educadores/as e professores/as, promover esta articulação curricular.

Por último, no que diz respeito ao objetivo *“Analisar as perspetivas dos professores, dos pais e da comunidade educativa relativamente à frequência dos alunos de etnia cigana no 1.º CEB”*, após a análise às entrevistas realizadas aos participantes, constatámos que as perspetivas de cada um destes intervenientes são em muitos aspetos coincidentes. Relativamente à perspetiva dos pais/EE entrevistados, foi possível aferir que estes são a favor da integração de alunos ciganos, apontado como pontos fortes do trabalho desenvolvido pela escola nesse âmbito: a metodologia de ensino, a proximidade com os pais/EE, a valorização de cada cultura e a resolução de conflitos/problemas. No entanto, constatámos que, segundo a opinião dos pais, há aspetos que poderiam ser melhorados para que haja uma melhor integração dos alunos, mais concretamente: a interação entre pais/EE e alunos, uma maior divulgação da Escola do 1.º CEB, maior envolvimento das famílias, desenvolvimento de atividades em

grupos heterogêneos, existência de mais projetos como o PPIP e um equilíbrio entre o número de alunos ciganos e não ciganos na Escola.

No que diz respeito à perspectiva do Diretor do Agrupamento, da Mediadora Sociocultural e das professoras, acerca da integração de alunos ciganos, verificámos que estes consideram fulcral a frequência de alunos ciganos, não ciganos e de outras etnias no espaço educativo, defendendo que a formação pessoal e académica contribui para a diminuição das desigualdades sociais. Além disso, percebemos que o PPIP, além de ser um projeto autónomo, é um projeto que não se cinge apenas a alunos de etnia cigana, mas sim alunos de diferentes etnias, no sentido em que dá especial importância ao sentimento de pertença que os alunos sentem quando chegam à Escola, ou seja, sintam que pertencem à Escola e que nela têm lugar como os restantes.

Os dados recolhidos nas entrevistas dos alunos demonstram que os alunos se sentem integrados na Escola do 1.º CEB, quer pelo relacionamento com os colegas e com os adultos, quer pelas metodologias de ensino-aprendizagem utilizadas. Relativamente ao relacionamento com os colegas, importa salientar que, na sua generalidade, os alunos referem não sentir qualquer tipo de discriminação ou diferenciação pelos colegas. Ainda assim, há alunos que revelam que há colegas que sentem alguma diferença na forma de olhar e no tratamento por parte de alguns colegas. Segundo a análise às entrevistas, pudemos ainda verificar que fora da sala de aula (recreio, refeitório, etc.) existe uma tendência em os alunos ciganos procurarem mais os colegas ciganos que residem no bairro, assim como os alunos não ciganos procurarem os colegas não ciganos, isto deve-se sobretudo ao facto de manterem uma relação próxima fora do ambiente escolar com os colegas e no caso dos alunos ciganos acrescenta ainda o facto de praticamente todos os alunos terem colegas que fazem parte da sua família (primos, irmãos, tios, etc.).

Também os dados oriundos dos testes sociométricos revelam que, preferencialmente, as escolhas recíprocas acontecem entre os alunos ciganos para com os ciganos e entre os alunos não ciganos para com os não ciganos; e as rejeições acontecem, sobretudo, entre alunos ciganos e não ciganos.

Por sua vez, os dados das entrevistas às professoras, revelaram que, dentro da sala de aula, não existe qualquer tipo de comportamento dos alunos ciganos para com os não ciganos e vice-versa, estando estes dispostos em trabalhar em grupos heterogêneos. Em contraponto, os dados das entrevistas aos pais/EE demonstram que existe uma discrepância entre as opiniões destes acerca da relação entre alunos ciganos e não ciganos. Há pais/EE que consideram que a Escola do 1.º CEB promove uma boa relação entre os alunos ciganos e não ciganos, referindo que “a escola

estabelece um melhor relacionamento com as crianças ponto. Por acaso aquilo que me deixa mais feliz é perceber que só mesmo em situações extremas é que são os meninos ciganos e os meninos não ciganos” (FNC6). No entanto, um dos pais/EE considera que existe uma diferença entre o que acontece dentro da sala de aula e fora da sala de aula (recreio), referindo que, dentro da sala de aula, a relação entre os alunos é pacífica; no entanto, fora da sala de aula, “acho que é ainda uma lacuna que a escola tem e que tem, efetivamente, de trabalhar e cada vez mais nos apercebemos disso” (FNC3). Este EE ao dar conta da existência desta lacuna, faz referência essencialmente às AEC’S, afirmando que “fora da sala de aula, ou seja, fora da componente letiva há lacunas ali e não estou a ver como vão ser resolvidas” (FNC3).

Também em termos de cultura, as entrevistas aos pais/EE evidenciam que estes têm noção de que existem diferenças entre a cultura cigana e a cultura da sociedade maioritária e que, em algumas situações, essas diferenças refletem-se no comportamento dos alunos e na relação entre eles. Em termos de dinâmicas familiares e tradições há determinadas regras na comunidade cigana que faz alguma confusão aos alunos não ciganos, uma vez que para eles é novidade.

Por último, os resultados dos testes sociométricos, em determinados aspetos, encontram-se em consonância com os dados recolhidos nas entrevistas aos alunos, já noutros apresentam algumas discrepâncias. No que diz respeito a uma das questões presente no teste *“Indica três colegas da turma que convidarias/não convidarias para a tua festa de anos”* constatámos que existe uma correspondência com o que foi dito ao longo da entrevista pelos alunos. Ou seja, os alunos ciganos convidam apenas os colegas ciganos que habitam no Bairro, enquanto que os alunos não ciganos também só convidam os alunos não ciganos. Verificámos que esta situação não se deve apenas à relação que estes alunos mantêm fora do espaço escolar, mas também a outros fatores, nomeadamente, a questões étnicas, isto porque a etnia cigana tem outras regras, tradições e costumes, não dando espaço para criar novas relações interpessoais fora da sua realidade. Nas restantes duas questões *“Indica três colegas da turma que escolherias/não escolherias para trabalhar contigo”*; *“Indica três colegas da turma que convidarias/não convidarias para brincar contigo”* pudemos averiguar que as escolhas da maioria dos alunos nestas duas questões associam-se ao facto de estes serem ciganos ou não ciganos, ou seja, existe uma determinada tendência para os alunos ciganos escolherem preferencialmente colegas ciganos, assim como os alunos não ciganos demonstram preferência em escolher colegas não ciganos.

Conclusão

O gosto e a paixão por crianças surgiram desde cedo, sendo que com o decorrer dos anos e com o avançar da idade, essa paixão foi ganhando uma outra forma e um outro espaço na nossa vida, o que nos fez chegar até à conclusão e defesa deste trabalho final.

O Relatório Final de Estágio representa o culminar de um percurso que teve início na Licenciatura em Educação Básica e se prolongou pela realização do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º CEB, percurso que nos permitiu a aquisição de competências e ferramentas necessárias para o nosso futuro enquanto professoras e/ou educadoras. Este documento espelha o nosso trajeto académico e as nossas vivências, nomeadamente, em contexto da PES, que levantaram algumas questões e curiosidade sobre a inclusão de alunos ciganos numa escola do 1.º CEB.

A Parte I relativa à Reflexão Crítica sobre as Práticas reflete o trabalho desenvolvido em contexto da PES em EPE e no 1.º CEB ao longo dos semestres, incidindo sobre a nossa prática em contexto, as opções didáticas, a metodologia, as atividades dinamizadas nos diferentes níveis de escolaridade. Este processo de reflexão foi fundamental durante o percurso académico, no sentido em que através dela tomámos consciência das nossas competências e das nossas fragilidades/limitações, trabalhando com o propósito de progredir e superar os pontos mais fracos.

A formação teórica aliada à formação em contexto de estágio, que ocorreu desde o primeiro semestre do curso foram cruciais para o culminar deste trajeto, na medida em que o conhecimento obtido em termos teóricos serviu de base para a sua aplicação nos contextos, quer em EPE ou no 1.º CEB. Em contexto de prática, desde o processo de planificação até ao momento da implementação em contexto real, a preparação dos recursos e materiais necessários, a redação e execução de projetos propostos nas UC, mas, acima de tudo, o contacto próximo com as crianças, o envolvimento nas rotinas diárias delas foram, sem dúvida, momentos marcantes e com grande significado.

A Parte II diz respeito ao projeto de investigação (estudo de caso) levado a cabo com o intuito de perceber qual o trabalho que tem sido desenvolvido numa Escola do 1.º CEB num Agrupamento de Escolas de Viseu, que faz deste um projeto de referência e verificar os fatores que podem ajudar a explicar o sucesso do mesmo. No sentido de procurar dar resposta aos objetivos traçados houve a necessidade de efetuar uma pesquisa documental aos documentos orientadores da Escola do 1.º CEB e do Agrupamento ao qual a mesma pertence, realizar entrevistas semiestruturadas a diversos intervenientes educativos, Diretor do Agrupamento, Mediadora Sociocultural, Representante da Associação de Pais, pais/EE, professoras e alunos. Foram também

aplicados testes sociométricos aos alunos do 1.º CEB, para perceber as escolhas dos alunos em determinadas situações, tendo em conta o critério de preferência e o critério de rejeição.

Com a recolha e, posteriormente, a análise dos dados conseguimos comparar os resultados obtidos e retirar as devidas conclusões. Deste modo, foi-nos possível conhecer o Projeto Educativo da Escola do 1.º CEB, um projeto autónomo pensado e redigido por um conjunto de Pais pertencentes à Associação de Pais da referida escola. Este projeto intitulado “██████████ Escola e Comunidade” pauta-se pela inovação pedagógica, na medida em que se reveste de novidade no contexto em que é implementado, visa a mudança e melhoria educativas, através de um processo participado (Cardoso, 2003). Este apresenta estratégias e metodologias inovadoras e alternativas ao modelo tradicional, focando-se, acima de tudo, numa educação inclusiva em que as crianças, independentemente do seu contexto socioeconómico, podem usufruir das mesmas oportunidades.

Com a revisão da literatura constatámos que permanece, ainda, na sociedade um sentimento de desconfiança e de receio para com a cultura cigana. Este sentimento, muitas vezes, é fruto de um desconhecimento desta etnia, que tem uma forma de vida tão peculiar, tradições e costumes que os distinguem da restante sociedade. No entanto, esta atitude de desconfiança também se aplica à comunidade cigana, na medida em que esta acaba também por se segregar no seio da sua comunidade, não dando possibilidade de receber influências de outras culturas (Pereira, 2008).

Através da análise dos dados recolhidos nas entrevistas pudemos concluir que o trabalho desenvolvido na Escola do 1.º CEB no âmbito da inclusão de alunos de etnia cigana tem sido notável, não só com alunos ciganos, mas também alunos não ciganos, na medida em que coloca a escola como um espaço onde a diversidade cultural é uma realidade e tira partido dela para promover práticas pedagógicas diferenciadas e adaptadas ao contexto dos alunos, como por exemplo: o contacto próximo com a realidade e com o quotidiano dos alunos, a experiência e a manipulação de objetos/materiais concretos com os quais os alunos, muitas vezes, não têm oportunidade de contactar, a construção de conhecimento baseada na pesquisa, na investigação dos próprios alunos, etc. Apresentamos, como exemplo, um relato da professora do 1.º e 4.º anos, que demonstra como a introdução da temática do Sistema Solar surgiu em contexto de sala de aula: “o sistema solar e isto surgiu exatamente por causa de uma questão cultural deles que é dos mortos, para onde é que eles vão? Porquê? Eles têm medo dos mortos e acham que os defuntos se não forem bem tratados vêm puxar-lhes o pé à noite e que achavam que depois poderiam ser estrelas ou pontos

no céu e a partir daí trabalhámos o Sistema Solar” (P1). Perante isto, podemos constatar que a partir de uma ideia pré-concebida pelos alunos sobre a morte é possível introduzir novas temáticas pertencentes ao currículo, embora aprofundadas de forma a que tenha sentido para eles.

Aliado a isso, pudemos constatar que o modelo pedagógico adotado pela escola (MEM), vai ao encontro das necessidades daqueles alunos, isto porque desperta nos alunos as suas competências/habilidades, as tradições e costumes de cada um e permite que as áreas disciplinares sejam encaradas pelos alunos como algo prazeroso e não aborrecido. Neste sentido, nesta pedagogia, o “ato educativo estabelece-se entre os alunos e professor e prima por uma relação de igualdade entre todos” (Rodrigues, 2012, p. 38). As atividades do dia-a-dia não são impostas pelo professor, são acordadas entre o professor e os alunos, tal como numa democracia, sendo a comunicação e a partilha bases fundamentais para saber viver em democracia, desenvolvendo e formando os alunos para a cidadania. Seguindo a mesma linha de pensamento, Niza (1998) afirma que este modelo pedagógico tem como principal objetivo envolver ativamente os alunos e atribuir-lhes responsabilidades no seu processo de aprendizagem, tendo como intuito aumentar o conhecimento dos alunos, mas, acima de tudo, fazer com que estes tenham prazer em aprender.

Em contraponto, a propósito do modelo pedagógico, na análise à entrevista dos pais/EE, pudemos verificar a existência de algumas lacunas ao nível da execução deste projeto, centrando-se estas na diferença entre as componentes do currículo e as Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC), uma vez que os professores das AEC não foram escolhidos especificamente para esta Escola do 1.º CEB, não tendo, por isso, uma formação específica adequada à realidade da escola e ao modelo pedagógico. Ao contrário dos professores das AEC, as professoras responsáveis pelas componentes do currículo foram selecionadas segundo um concurso específico para a Escola do 1.º CEB, tendo estas a formação e a experiência que é necessária.

A participação e ao envolvimento dos pais/EE, sobretudo da etnia cigana, foi desde início uma grande luta das professoras e da Associação de Pais; no entanto, pudemos constatar que esta situação tem vindo a ser trabalhada, conjuntamente com outras entidades, através da dinamização de atividades que envolvam os pais/EE e as crianças, visitas ao Bairro de ██████████, etc. Importa ainda destacar que, de acordo com análise às entrevistas, a situação pandémica provocada pela COVID-19 contribuiu, novamente, para o afastamento das famílias ciganas na escola, tendo, elas, receio que a escola seja um meio de propagação do vírus. Com isto, pudemos concluir que a

participação e envolvimento dos pais/EE, apesar de ter vindo a melhorar, é ainda um dos objetivos do PPIP que está longe do desejável.

Após confrontarmos os dados recolhidos nos testes sociométricos e a análise às entrevistas dos pais/EE e das professoras, verificámos que existe uma pequena diferença entre o que acontece dentro da sala de aula e fora dela, nomeadamente, no recreio. Dentro da sala de aula, os alunos demonstram empatia para com os outros e relacionam-se pacificamente, sem que haja qualquer tipo de discriminação. Fora da sala de aula, constatámos que, apesar de não haver discriminação relativamente à etnia cigana, em algumas ocasiões, existe uma predisposição nos alunos ciganos para se segregarem. No entanto, nas entrevistas, as professoras confessaram que o mesmo não acontece pelo facto de serem ou não ciganos, mas sim pelas brincadeiras e pelos interesses de cada um na hora do recreio: “Por exemplo futebol, todos eles, tanto desta turma como da outra, adoram futebol e havia um aluno da outra turma que só queria jogar com os nossos, porque os colegas da turma dele não percebiam nada de futebol, portanto, essas interações acabam por ser naturais, têm a ver com os interesses deles. Quando eles têm um interesse em comum, eles interagem, tanto dentro da sala de aula como fora dela” (P1).

Relativamente às três questões presentes nos testes sociométricos, verificámos que os alunos, consoante a situação, optaram por escolher os colegas com os quais mantêm uma relação mais próxima, uma relação de amizade, verificando-se uma tendência em os alunos ciganos escolherem os colegas ciganos e os alunos não ciganos escolherem os colegas não ciganos para o critério de preferência.

No que concerne à inovação pedagógica, palavras esta fundamental no projeto desta Escola do 1.º CEB, detivemos que a inovação implica sempre uma mudança. Como tal, de acordo com Cardoso (2003), a inovação é uma novidade no sistema educativo, que promove, efetivamente, uma mudança, admitindo um esforço intencional, assim como uma constante ação, pertencente a um processo que é dinâmico e que procura a melhoria pedagógica. Com base no que foi, acima referido, com a pesquisa documental aos documentos que norteiam o PPIP e com as entrevistas realizadas, percebemos que a Escola do 1.º CEB se enquadra no grupo de escolas que promovem a inovação pedagógica, isto porque procura envolver a comunidade escolar nos assuntos relativos à educação dos alunos, apresenta ideias pautadas pela diferença e inovação e, por sua vez, as professoras titulares de turma têm formação específica e algumas delas experiência no trabalho com a etnia cigana e com o modelo pedagógico MEM. Todavia, verificámos que existe um senão relativamente à implementação deste

projeto, o funcionamento das AEC e a formação dos professores que estão alocados para essa tarefa.

No que diz respeito a uma das questões centrais desta investigação *“Que políticas educativas direcionadas para a inclusão em contexto de 1.º CEB estão a ser implementadas numa Escola da periferia de Viseu, maioritariamente, e frequentado por crianças de etnia cigana?”*, averiguámos que existem publicadas diversos documentos orientadores e normativos sobre a inclusão da etnia cigana e outras culturas na sociedade; no entanto, em termos de educação não se verifica a existência de políticas educativas específicas para estes alunos, no sentido em que todos os cidadãos têm, desde logo, direito a educação, direito esse que não lhes pode ser retirado. Neste sentido, o Diretor do Agrupamento, na sua entrevista, referiu que as políticas educativas nas quais o Agrupamento se norteia são os seguintes: “a Constituição da República, quando esta define que todas as crianças têm direito à educação, a Lei de Bases do Sistema educativo, já é uma lei muito antiga, mas que contem em si os princípios que nos continuam a nortear, a nós e à educação em Portugal de uma maneira geral e, mais recentemente, um documento que é o Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória” (D1).

Relativamente a outra questão central desta investigação *“Que dispositivos pedagógicos estão a ser mobilizados para a inclusão dos alunos?”* podemos dizer que os dados obtidos nas entrevistas aos intervenientes mostram que o modelo pedagógico, MEM, revelou-se um ponto a favor neste processo, na medida em que deixaram claro que a abordagem dos conteúdos não é algo proposto pelos professores, mas sim fruto dos interesses e de partilha dos alunos. Desta forma, estamos perante um modelo que tem muito presente a livre iniciativa, a partilha e a comunicação e o espírito democrático.

Em resposta à última questão central desta investigação *“Quais os principais fatores que têm potenciado a inclusão de alunos do 1.º CEB na referida Escola?”* podemos asseverar que os fatores que estão na base do PPIP assentam, essencialmente, no reconhecimento e na valorização dos alunos, independentemente da sua etnia, a abertura da escola à comunidade e a sua relação próxima, no sentido de promover parcerias com instituições e entidades oficiais e, por último, o modelo pedagógico adotado pela escola.

Prestes a dar por terminado este tópico, importa salientar que o presente Relatório Final de Estágio permitiu-nos conhecer o trabalho que tem vindo a ser desenvolvido numa Escola do 1.º CEB da periferia de Viseu que visa a inclusão de alunos de etnia cigana, nomeadamente, os objetivos do projeto e os principais eixos de intervenção, bem como o plano estratégico traçado, ou seja, as medidas educativas, os

dispositivos pedagógicos e as estratégias implementados. Deste modo, consideramos que o PPIP é, de facto, um projeto de referência e que tem sido eficaz ao nível da inclusão de alunos ciganos, mas também de alunos oriundos de outras etnias, na medida em que todo o seu plano estratégico está preparado para a diversidade cultural dos alunos. Deste modo, verificamos que o sucesso deste projeto no que toca à inclusão de alunos de etnia cigana é plausível, apresentando pressupostos, linhas orientadoras e uma pedagogia inovadora e alternativa, que se encaixa no tipo de educação com uma base humanista. Todavia, tal como acontece no dia-a-dia, existe sempre algo a melhorar ou a aprofundar e, no caso deste projeto de inovação pedagógica, reconhecemos que há ainda um caminho a percorrer para que os objetivos traçados aquando da elaboração do PPIP sejam concretizados, sobretudo no que diz respeito à participação e envolvimento das famílias, bem como na formação e experiência dos professores das AEC.

Importa, ainda, salientar que no decorrer do estudo vimo-nos confrontadas com duas limitações. Uma delas diz respeito à variável parasita Covid-19, que provocou algumas dificuldades em termos de recolha de dados no terreno e a outra, também ela associada à primeira, prende-se com a dificuldade em estabelecer contacto com as pessoas de etnia cigana num determinado período de tempo. Ainda assim, reconhecemos que o trabalho desenvolvido no decorrer do estudo, em termos teóricos e empíricos, foi apropriado tendo em conta as circunstâncias.

Por último, é pertinente esclarecer que as conclusões do presente estudo poderão não se aplicar a outros contextos educativos, uma vez que estamos perante um contexto com características específicas. Porém, contextos educativos com características semelhantes poderão tomar em linha de conta o presente estudo e retirar partido dele, podendo, inclusive, desenvolver outros estudos que tenham significado para contextos educativos como este. Assim sendo, propomos que com base no presente estudo, sejam levados a cabo novos trabalhos de investigação relacionados com a etnia cigana em contexto escolar, dando espaço a conclusões semelhantes ou até mesmo a novas conclusões sobre os processos de inclusão de alunos ciganos no 1.º CEB ou até mesmo num outro nível de ensino.

Referências Bibliográficas

- Abreu, A. C. (2012). *A importância da cooperação entre a escola e a família: Um estudo de caso* [Dissertação de Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico]. Escola Superior de Educação, Castelo Branco.
- ACIDI (2013). *Estratégia nacional para a integração das comunidades ciganas*. Secretário de Estado Adjunto do Ministro Adjunto e dos Assuntos Parlamentares/ACIDI.
- Agrupamento de Escolas ██████████ (2018-2021). Projeto Educativo do Agrupamento de Escolas ██████████.
- Ainscow, A., & Miles, S. (2008). Making education for all inclusive: Where next? *Prospects*, 38, 15-34.
- Ainscow, M. (2005). Developing inclusive education systems: What are the levers for change? *Journal of Educational Change*, 6 (2), 109-124.
- Aires, S. (2004). A escola ainda é alheia e adversa à cultura cigana. *A Página da Educação* (131), 1-3.
- Alarcão, I. (2001). *Escola reflexiva e nova racionalidade*. Artmed Editora.
- Albarello, L., Digneffe, F., Hiernaux, J. P., Maroy, C., Ruquoy, D., & Saint-Georges, P. (1997). *Práticas e métodos de investigação em Ciências Sociais*. Gradiva.
- Almeida, L. S. (2002). Facilitar a aprendizagem: Ajudar os alunos a aprender e a pensar. *Psicologia Escolar e Educacional*, 6 (2), 155-165.
- Almeida, P. M. (2012). *Aprender com a Expressão Dramática!* [Relatório Final de Estágio em Ensino do Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico]. Universidade dos Açores, Açores.
- Almeida, S. (2017). *O sucesso escolar de alunos ciganos: Estudo de caso numa escola de 1.º Ciclo do Ensino Básico em Lisboa* [Dissertação de Mestrado em Educação e Sociedade]. Instituto Universitário de Lisboa, Lisboa.
- Alto Comissário para a Imigração e Minorias Étnicas (1999). *Igualdade e Inserção dos ciganos: Relatório do Grupo de Trabalho para a Igualdade e Inserção dos Ciganos*. ACIME.
- Alvarrão, M. J. (2011). *Um povo, uma etnia – Um olhar diferente face à escola* (Dissertação de Mestrado em Formação de adultos e desenvolvimento local). Escola Superior de Educação de Portalegre, Portalegre.

- Alves, A. (2004, novembro). *Comunicação e cultura no processo de Socialização**. II Encontro Luso-Galego de Comunicação e Cultura, Santiago de Compostela.
- Andrade, S. C. (2018). *Mediação intercultural em contexto escolar: Um estudo de caso* [Dissertação de Mestrado em Mediação Intercultural e Intervenção Social]. Instituto Politécnico de Leiria, Leiria.
- Arrais, C, G. P. (2014). *Olhares sobre a diferença: Atitudes das crianças do 1º ciclo do ensino básico face às crianças de etnia cigana* [Dissertação de Mestrado em Ensino na especialidade de Educação Pré-escolar e Ensino do 1º ciclo do Ensino Básico]. Escola Superior de Educação de Beja, Beja.
- Associação de Pais (2018 a 2022). Projeto [REDACTED] Escola e Comunidade. Viseu.
- Ayed, C. B., & Poupeau, F. (2009). École ségrégative, école reproductive. *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, 5 (180), 4-10.
- Barroso, J. (2005). *Políticas educativas e organização escolar*. Universidade Aberta.
- Bastin, G. (1980). *As técnicas sociométricas* (2.ª ed.). Moraes Editores.
- Bento, A., Mendes, G., & Pacheco, D. (2017). Importância da colaboração entre a escola e a família: Um estudo qualitativo. *Revista San Gregorio*, 16, 94-105.
- Bicho, L. M. (2012). *As vozes dos alunos promotoras da educação intercultural: O caso de um projeto de enriquecimento curricular* [Dissertação de Mestrado em Ciências da educação]. Instituto de Educação – Universidade de Lisboa, Lisboa.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em Educação: Uma introdução à teoria e métodos*. Porto Editora.
- Botelho, M. D. (2020). *A adequação do modelo pedagógico do Movimento da Escola Moderna a um regime não presencial no 1.º ciclo do ensino básico* [Relatório Final de Estágio em Ensino do Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico]. Escola Superior de Educadores de Infância Maria Ulrich, Lisboa.
- Brito, C. P. (2008). *Escola e Imigração: Integração de crianças do Leste Europeu na escola do 1.º ciclo* [Dissertação de Mestrado em Estudos da Criança]. Universidade do Minho, Braga.
- Cabral, M. F. (2012). *Atitude dos professores face à organização da escola para a inclusão dos alunos ciganos* [Dissertação de em Docência e Gestão da Educação]. Universidade Fernando Pessoa, Porto.

- Campos, S. M. S. (2017). *Inclusão no 1.º e 2.º CEB: As estratégias mais valorizadas pelos professores* [Relatório Final de Estágio].
- Candau, V. M. (2002). Sociedade, cotidiano escolar e cultura(s): Uma aproximação. *Educação & Sociedade*, 79, 125-161.
- Candau, V. M. (2008). Direitos humanos, educação e interculturalidade: As tensões entre igualdade e diferença. *Revista Brasileira de Educação*, 13 (37), 45-56.
- Cardoso, A. P. (2003). *A receptividade à mudança e à inovação pedagógica: O professor e o contexto escolar*. Edições ASA.
- Cardoso, A., & Rego, B. (2017). *Metodologias de investigação na formação de professores: A investigação-ação e o estudo de caso*. In L. Menezes et al. (Eds), *Olhares sobre a Educação: Em torno da formação de professores* (pp. 21-33). Escola Superior de Educação de Viseu.
- Carvalho, M. C. (2015). *Estereótipos do aluno cigano no sistema escolar e a sua influência na aprendizagem do português* [Dissertação de Mestrado em Ensino de Português]. Universidade Nova, Lisboa.
- Casa-Nova, M. J. (2002). *Etnicidade, género e escolaridade. Estudo em torno das socializações familiares de género numa comunidade cigana do Porto*. Instituto de Inovação Educacional.
- Casa-Nova, M. J. (2006). A relação dos ciganos com a escola pública: Contributos para a compreensão sociológica de um problema complexo e multidimensional. *Revista Interações*, 2, 155-182.
- Casa-Nova, M. J. (2016, março). *Da diferença e da (des)igualdade na educação escolar: contextos e processos*. In *Jornadas Pedagógicas para a Inclusão “Educação, Interculturalidade e Comunidades Ciganas: Perspetivas de Ação”*, Alcobça.
- Castro, A., Duarte, I., Afonso, J., Sousa, M., Antunes, M. & Salgueiro, M. (2001). Os ciganos vistos pelos outros: Coexistência /inter-étnica em espaços urbanos. *Cidades- Comunidades e Territórios*, 2, 73-84.
- Castro, D. C. (2011). *O olhar de si e o olhar dos outros: Um itinerário através das tradições e da identidade cigana* [Dissertação de Mestrado]. Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Porto Alegre.
- Chinoy, E. (1993). *Sociedade: Uma introdução à sociologia*. Cultrix.

- Cortesão, L., Stöer, R., Casa-Nova, M., & Trindade R. (2005). *Ponte para outras viagens – Escola e comunidades cigana: Representações recíprocas*. Alto Comissariado para a Integração e Minorias Étnicas.
- Costa, H. (2010). *A relação família/escola, duas realidades: Uma visão de ecologia humana* [Tese de doutoramento em Relações Internacionais]. Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, Lisboa.
- Cotrim, Ana Maria, et al. (1995) *Educação Intercultural: Abordagens e Perspetivas*. Ministério da Educação.
- Davies, D. (1989). *As escolas e as famílias em Portugal: Realidade e perspectivas*. Livros Horizonte.
- Decreto-Lei n.º 172/91, de 10 de maio do Ministério da Educação. Diário da República, 1.ª Série-A, N.º 107, (1991).
- Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro do Ministério da Educação. Diário da República, 1.ª Série, N.º 4, (2008).
- Decreto-Lei n.º 54/2018 de 6 de julho da Presidência do Conselho de Ministros. Diário da República, 1.ª série, N.º 129, (2018).
- Delors, J. (1997). *Educação: Um tesouro a descobrir*. UNESCO.
- Despacho n.º 16034/2010 do Ministério da Educação (2010). Diário da República: II Série, n.º 206.
- Dias, E. C., Alves, I. Valente, N., & Aires, S. (2006). *Comunidades ciganas: Representações e dinâmicas de exclusão-integração*. Alto Comissariado para a Imigração e Minorias Étnicas.
- Dias, M. (2013). *A inclusão escolar num Agrupamento de Escolas* [Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação]. Escola Superior de Educação João de Deus, Lisboa.
- Digiorgio, C. (2008). Negotiating cultural and academic expectations in a minority language school: The inclusive and exclusive effects of a principal's vision, *International Journal of Leadership in Education*, 11 (2), 169-189.
- Direção-Geral de Educação. (2019). *Promover a inclusão e o sucesso educativo das comunidades ciganas: Guião para as escolas*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).
- EAPN (2011). *A inclusão das comunidades ciganas e travellers na EU: Questões e desafios*.

- EUMC- European Monitoring Centre on Racism and Xenophobia (2006). Activities of the EUMC in 2005 - European Monitoring Centre on Racism and Xenophobia. European Communities.
- Faísca, L. M., & Jesuíno, J. C. (2006). *Representações sociais da comunidade cigana na sociedade portuguesa*. Acime.
- Falsarella, A. M. (2015, maio). *A metamorse: Socialização, discriminação e educação escolar*. VI Congresso Internacional de Educação, Santa Maria- RS.
- Fazenda, S. (2016, março). *Percursos escolares e experiências de intervenção e processos de construção do sucesso na intervenção*. Jornadas Pedagógicas para a Inclusão “Educação, Interculturalidade e Comunidades Ciganas: Perspetivas de Ação”, Alcobaça.
- Fernandes, N. L. (2016). Complexidades no percurso escolar das crianças ciganas: Relatos de pais e professores. *Configurações*, 18, 105-121.
- Fernandes, P. (2005, abril). *E depois do projecto de “gestão flexível do currículo”?*. VIII Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, Castelo Branco.
- Fino, C. N. (2016). Inovação pedagógica e ortodoxia curricular. *Revista Tempos e Espaços em Educação*, 9 (18), 13-22.
- Foletier, F. V. (1983). *Le monde des Tsiganes*. BergerLevrault.
- Folque, M. (2012). *O aprender a aprender no pré-escolar: O modelo pedagógico do movimento da escola moderna*. Fundação Calouste Gulbenkian para a Ciências e Tecnologia.
- Formosinho, J. (2007). *O currículo uniforme pronto-a-vestir de tamanho único*. Edições Pedagogo.
- França, N. B. (2020). Educação Intercultural: Desafios e possibilidades. *Revista Científica de Educação*, 5 (1), 1-18.
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa* (25.^a ed). Paz e Terra.
- Fundación Secretariado Gitano (2007). *Guía para a Intervenção com a Comunidade Cigana nos Serviços de Saúde*.
- Gabriel, F. M. (2007). *O Multiculturalismo na escola: O Caso dos Alunos de Etnia Cigana* [Dissertação de Mestrado]. Universidade Aberta, Lisboa.

- Gonçalves, A. (2012). *O papel das TIC na escola, na aprendizagem e na educação* (Dissertação de Mestrado em Comunicação Cultura e Tecnologias de Informação). Instituto Universitário de Lisboa, Lisboa.
- Gonçalves, E. (2012). *Alunos, escolas e famílias: De quem são os resultados escolares?* Projecto ESCXEL – Rede de Escolas de Excelência.
- González, P. (2002). *O movimento da escola moderna: um percurso cooperativo na construção da profissão docente e no desenvolvimento da pedagogia escolar*. Porto Editora.
- Governo do Estado de São Paulo (2009). *Preconceito e discriminação no contexto escolar*. Fundação para o Desenvolvimento da Educação.
- Guedes, M. (2014). Diferenciação pedagógica no pré-escolar: O caminho para a inclusão. *Escolar Moderna*, 2, 6.ª série, 115-122.
- House, E. R., & McQuillan, P. J. (1998). Three perspectives on school reform. In A. Hsrgreaves, A. Lieberman, M. Fullan & D. Hopkins (Eds.), *International handbook of educational change* (Pt. 1, pp. 198-213). Kluwer Academic Publishers.
- Lapo, M. L. (2010). *Professores que marcam a diferença*. Alfarroba.
- Lei n.º 46/86, de 14 de outubro da Assembleia da República. Diário da República, 1.ª Série, N.º 237, (1986).
- Liégeois, Jean-Pierre (2001). *Minoria e escolarização: o rumo cigano*. Coleção Interface, Centre de recherches tsiganes. Secretariado.
- Lima, E. S. (2018). Educação e diversidades nas escolas do campo: A construção de práticas educativas interculturais. *Educação*, 43 (3), 1-18.
- Lopes, A. R., & Santos, L. (2018). Conceções e práticas de educação intercultural em pré-escolar e 1.º CEB. *Revista UIIPS*, 6 (1), 154-166.
- Lopes, A. W. (2017). *Inovação pedagógica numa escola pública: As práticas pedagógicas inovadoras mediadas pelas atividades da oficina Rádio Escola* [Tese de Doutoramento em Ciências da Educação]. Universidade da Madeira, Madeira.
- Lucas, M. C. (2020). *Uma abordagem multicultural no 1.º CEB para a educação intercultural* [Dissertação de Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico]. Escola Superior de Educação de Coimbra, Coimbra.

- Magano, O. (2012). Pluralidade e reconfiguração da identidade cigana em Portugal. *Sociologia: Revista da Faculdade de Letras da Universidade do Porto*, 23, 251-268.
- Marques, M. (2020). *Respostas educativas proporcionadas aos alunos com Dificuldade de Aprendizagem Específicas (DAE), no contexto da Escola Inclusiva* [Dissertação de Mestrado em Educação Especial]. Escola Superior de Educação de Fafe, Fafe.
- Marques, R. (2016). *O sucesso no percurso escolar da etnia cigana* [Dissertação de Mestrado em Mediação Intercultural e Intervenção Social]. Escola Superior de Educação e Ciências Sociais, Leiria.
- Martins, L. S. (2007). *Um olhar sobre o (in) sucesso escolar na diversidade cultural* [Dissertação de Mestrado em Relações Interculturais]. Universidade Aberta, Lisboa.
- Melo, L. C. (2011). *Currículo, práticas educativas e diferenciação pedagógica no pré-escolar e no 1.º ciclo* [Relatório de Estágio em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico]. Universidade dos Açores, Açores.
- Mendes, M. M. (1998). *Etnicidade cigana, exclusão social e racismos* [Dissertação de Mestrado]. Faculdade de Letras da Universidade do Porto, Porto.
- Mendes, M. M. (2000). *Um olhar sobre a identidade e a alteridade: Nós, os ciganos e os outros, os não ciganos*. IV Congresso Português de Sociologia, Coimbra.
- Mendes, M., Magano, O., & Candeias, P. (2014). *Estudo Nacional sobre as Comunidades Ciganas*. Edição Alto Comissariado para as Migrações (ACM, IP).
- Mendes, M., Magano, O., & Costa, A. (2020). Ciganos portugueses: Escola e mudança social. *Sociologia, Problemas e Práticas*, 93, 1-17.
- Miguel, R. R., Rijo, D., & Lima, L. N. (2012). Fatores de risco para o insucesso escolar: A Relevância das variáveis psicológicas e comportamentais do aluno. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, (46-1), 127-143.
- Ministério da Educação (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação Lisboa.
- Mischi, G. (2011). *A relação das famílias de etnia cigana com a escola pública: Um estudo multicaso* [Dissertação de Mestrado em Ensino do Português Língua Segunda e Língua Estrangeira]. Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, Lisboa.
- Mahomed, S., M. (2018). *A motivação para aprender em crianças dos 6 aos 10 anos: Que fatores a influenciam em contexto pedagógico?* [Dissertação de Mestrado em Educação Pré-

Escolar e Ensino do 1.ºCiclo do Ensino Básico]. Instituto Superior de Educação e Ciências, Lisboa.

- Morgado, C., & Oliveira, I. (2009). Mediação em contexto escolar: Transformar o conflito em oportunidade. *Exedra* (1), 43-56.
- Morin, E. (2001). L'humanité de l'humanité – L'identité humaine. *La Méthode*, 5 (125), 51-59.
- Moyano, R. P. (2005). Sobre el significado y los usos de los conceptos da multiculturalidad e interculturalidade. In T. García & J. Molina (Coords), *Multiculturalidad y Educación: Teorías, ámbitos, prácticas* (pp.19-35). Alianza Editorial.
- Niza, S. (1998). A organização social do trabalho de aprendizagem no 1.º ciclo do ensino básico. *Inovação*, 11 (1), 1-26.
- Northway, M. L., & Weld, L. (1999). *Testes sociométricos – Um guia para professores*. (2.ªed). Livros Horizonte.
- Nóvoa, A. (1998). Inovação para o sucesso educativo escolar. *Aprender*, Revista da Escola Superior de Educação de Portalegre, 6, 5-9.
- Oliveira, A. F. (2021). A escola como agência reprodutora das desigualdades sociais. *Revista Científica Novas Configurações – Diálogos Plurais*, 2 (22), 1-14.
- Oliveira, C. M. (2015). *A função dos recursos pedagógico-didáticos na construção de aprendizagens efetivas* [Relatório Final de Estágio em Mestrado em Ensino do 1.º e 2.º CEB]. Escola Superior de Educação de Paula Frassinett, Lisboa.
- Oliveira, I., & Serrazina, L. (2002). A reflexão e o professor como investigador. In GTI (Eds.), *refletir e investigar sobre a prática profissional* (pp. 29-42). APM.
- Oliveira, L. C, & Moura, D. G. (2005). Projeto Trilhos Marinhos – uma abordagem de ambientes não-formais de aprendizagem através da Metodologia de Projetos. *Revista Educação e Tecnologia*, 10 (2), 46-51.
- Panaças, M. L. (2012, dezembro). *Desenvolvimento de culturas inclusivas para a educação em Portugal: O papel dos diretores de agrupamentos de escolas*. III Seminário de I&DT, Portalegre.
- Passarudo, J., Carvalho, L., & Panaças, M., L. (2015). Educação inclusiva e liderança: O papel do diretor de agrupamento de escolas. *Aprender - Revista da escola Superior de Educação de Portalegre*, (36), 1-16.

- Pedro, A., Pires, L., & González, R. C. (2007). Contributos da educação intercultural na construção de uma sociedade pluralista e democrática numa perspectiva comparada: Portugal e Espanha. *Revista Antropológica*, 10, 227-255.
- Pedro, I. (2010). *Funções parentais no processo educativo e de escolarização dos filhos* [Tese de Doutoramento]. Universidade do Porto, Porto.
- Pereira, A. (2004). *Educação Multicultural – Teorias e Práticas*. Asa Editores.
- Pereira, A. (2015). *A adaptação das crianças em contextos de creche e jardim-de- infância* (Relatório Final de Estágio). Instituto Politécnico de Setúbal, Setúbal.
- Pereira, J. M. (2008). *Inclusão dos alunos das comunidades ciganas nas escolas portuguesas* [Dissertação de Mestrado em Geografia]. Faculdade de Letras, Lisboa.
- Perotti, A. (1997). *Apologia do intercultural*. Lisboa: Secretariado Coordenador dos Programas de Educação Multicultural – Ministério da Educação.
- Perrenoud, Ph. & Thurler, M.G., (1994): *A Escola e a Mudança- Contributos sociológicos*. Escolar Editora.
- Perrenoud, Ph. (2002). *A prática reflexiva no ofício de Professor: Profissionalização e razão pedagógica*. Artmed Editora.
- Pestana, J. (2017). *Envolvimento escolar parental, funcionamento familiar e comunicação parento-filial* [Dissertação de Mestrado]. Universidade da Madeira, Madeira.
- Piaget, J. (1996). Os procedimentos da Educação Moral. In I. Guntert & S. Tosi (Eds.), *Cinco estudos de educação moral* (pp. 1-37). Casa do Psicólogo.
- Resolução do Conselho de Ministros n.º 154/2018, de 29 de novembro da Presidência do Conselho de Ministros. Diário da República, 1.ª Série, N.º 230 (2018).
- Roazzi, A., & Almeida, I. S. (1988). Insucesso escolar: Insucesso do aluno ou insucesso do sistema escolar?. *Revista Portuguesa de Educação*, 1 (2), 53-60.
- Rodrigues, C. M. (2012). *As práticas do modelo pedagógico do Movimento da Escola Moderna e a Inovação Pedagógica: Um estudo de caso no 1.º ciclo do ensino básico* [Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação- Inovação Pedagógica]. Universidade da Madeira, Madeira.

- Rodrigues, P. C. (2013). *Multiculturalismo – A diversidade cultural na Escola* [Relatório apresentado para obtenção do Grau de Mestre em Professores de 1º Ciclo]. Escola Superior de Educação João de Deus, Lisboa.
- Roldão, M. C. (1999). *Os professores e a gestão do currículo. Perspectivas e práticas em análise*. Porto Editora.
- Roldão, M. C. (2009). Que educação queremos para a Infância? In I. Alarcão (Ed.), *A Educação das Crianças dos 0 aos 12 Anos* (pp. 176-197). CNE- Conselho Nacional de Educação.
- Roldão, M. C., & Almeida, S. (2018). *Gestão curricular: Para autonomia das escolas e professores*. Direção Geral da Educação.
- Sá-Chaves, I. (2005). Os “portfolios” reflexivos (também) trazem gente dentro. Reflexões em torno do seu uso na humanização dos processos educativos. Porto Editora.
- Santos, D. J. S., Palomares, N. B., Normando, D., & Quintão, C. C. A. (2010). Raça versus etnia: diferenciar para melhor aplicar. *Dental Press J Orthod*, 15 (3), 121-124.
- Serra, C. (2004). *Currículo na educação pré-escolar e articulação curricular com o 1.º ciclo do ensino básico*. Porto Editora.
- Serra, C., Costa, J., & Portugal, G. (2004). Da Educação Pré-Escolar ao 1.º Ciclo do Ensino Básico: (des)articulação curricular num agrupamento vertical de escolas. In J. A. Costa, A. I. Andrade., A. Neto-Mendes & N. Costa (Orgs.), *Gestão curricular: Percursos de investigação* (pp. 45- 57). Edições Universidade de Aveiro.
- Serralha, F. (2007). *A socialização democrática na escola: O desenvolvimento sociomoral dos alunos do 1.º CEB* [Tese de Doutoramento]. Universidade Católica Portuguesa, Lisboa.
- Silva, F. (2010). *Multiculturalismo, socialização e integração: Os desafios e contributos do ensino/aprendizagem de uma língua não materna* [Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação e Formação]. Faculdade de Ciências Humana e Sociais, Algarve.
- Silva, M., G. (2007) Bem-estar educativo. *A Página da Educação* (167), 1-48.
- Silva, P. (2003). *Escola-família. Uma relação armadilhada*. Edições Afrontamento.
- Silva, P. (2007). Associações de pais, interculturalidade e clivagem sociológica: Aalgumas questões. *Revista Eletrônica de Educação*, 1 (1), 3-30.
- Silva, P. (2010). Análise sociológica da relação escola-família. *Sociologia: Revista do Departamento de Sociologia da FLUP*, 20, 443-464.

- Sintra, A. C. (2018). *A participação ativa da criança no processo de ensino-aprendizagem* (Relatório Final de Estágio). Escola Superior de Educação Jean Piaget, Almada.
- Sousa, J. M. (2016). *Repensar o currículo como emancipador*. *Revista Tempos e Espaços em Educação*, 9 (18), 111-120.
- Stöer, S., & Cortesão, L. (1999). *Levantando a pedra. Da pedagogia inter/multicultural às políticas educativas numa época de transnacionalização*. Edições Afrontamento.
- Tomlinson, C. A., & Allan, S. D. (2002). *Liderar projectos de diferenciação pedagógica*. ASA.
- UNESCO (1995). *Tolerância: Limiar da paz – Manual educativo para a utilização das comunidades e das escolas*. Secretariado Coordenador dos Programas de Educação Multicultural, Ministério da Educação.
- UNESCO (2005). *Orientações para a Inclusão: Garantindo o acesso a todos*. Paris: Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura.
- União Europeia. (2010). *Tratados Consolidados: Carta dos Direitos Fundamentais*.
- Veríssimo, H. (2001). *Inclusão: A educação da pessoa com necessidades educativas especiais – velhos e novos paradigmas*. *Revista Benjamin Constant* (18), 1-8.
- Vieira, P. L. (2007). *Criança negra e discriminação étnica na escola e movimentos pela educação popular*. *Padê*, 1 (2), 89-111.
- Vieira, A. (2013). *A Educação Social e mediação sociocultural*. Profedições.
- Vieira, F. C. (2011). *A Educação Intercultural: Um contributo fundamental para o desenvolvimento pessoal e social do aluno* [Dissertação de Mestrado em Ensino de Português 3º Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário e Espanhol nos Ensinos Básico e Secundário]. Universidade da Beira Interior, Covilhã.
- Vieira, M. M. (2008). *A escola e a mudança das dinâmicas de organização cultural: O caso de uma comunidade cigana* [Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação]. Universidade Nova de Lisboa, Lisboa.
- Vieira, R. (1999). *Ser inter/multicultural*. *A Página da Educação*, 78, 2-29.
- Vieira, R., & Vieira, A. (2017). *Construindo pontes e travessias: Das mediações sociais à mediação intercultural*. *Mediações. Mediações – Revista OnLine da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Setúbal*, 5 (1), 44-56.
- Yin, K. (2001). *Estudo de caso: Planejamento e método*. Bookman.

Zabalza, A. (1998). *A prática educativa: Como ensinar*. ArtMed Editora.

ANEXOS

Anexo 1- Plano de aula de uma aula assíncrona “Escola em Casa



Instituto Politécnico de Viseu / ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE VISEU
 Curso de Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º CEB
 Prática de Ensino Supervisionada no 1.º CEB II
 2019/2020



Agrupamento de escolas Grão Vasco
 Escola Básica da Ribeira
 Orientador/a Cooperante: Mónica Russo
 2.º ano do 1.º CEB



Plano de Aula nº 1 (aula Assíncrona)

Data: 29 de maio de 2020

Áreas Disciplinares: Conteúdos	Objetivos	Atividades de Ensino-Aprendizagem	Avaliação	Recursos/Materiais	Tempo
Expressão e Educação Dramática Portuguesa - Jogos Dramáticos; - Oralidade; - Leitura e Escrita;	- Respeitar as regras de interação discursiva;	- Diálogo entre professora estagiária/aluno/alunos sobre produtos e/ou objetos que desejaríamos de ter (desejos) e os que são essenciais (necessidades), que conduza aos conteúdos que irão ser abordados na aula;	- Análise da capacidade de apropriação de novos vocábulos, por parte dos/as alunos/as: encontrar palavras que lhes são desconhecidas; - Análise da capacidade de compreensão dos/as alunos/as, ao nível dos conteúdos do texto escutado: identificar o tema do texto; indicar os aspetos nucleares do texto; - Análise da capacidade de compreensão dos conceitos abordados: identificar um bem	- Fantoches feitos com pau de espetada que representa cada personagem da Família Moedas; - Apresentação em PowerPoint;	09h00
	- Tomar consciência do poder da voz, das expressões e do movimento das personagens;	- Dramatização, por parte da professora estagiária, de forma a dar a conhecer a “Família Moedas” (1);			09h05
	- Ouvir ler e ler textos literários;	- Apresentação animada do texto “Um casaco para o cão”, de Maria da Conceição Vicente, presente no 1.º capítulo- Necessidades e desejos, do livro de Educação Financeira, com recurso à ferramenta PowerPoint (2);			09h10
	- Assinalar palavras desconhecidas; - Apropriar-se de novos vocábulos;	- Identificação das palavras desconhecidas no texto, pelos/as alunos/as; - Explicação, por parte da professora estagiária, das palavras desconhecidas para os alunos; - Registo, por parte da professora estagiária, de sinónimos da palavra “necessário” e da palavra “supérfluos”; - Transcrição para o caderno diário, por parte dos alunos, dos sinónimos das palavras “necessário” e “supérfluos”;			09h15
	- Identificar o tema ou referir o assunto do texto;	- Diálogo entre professora estagiária/aluno/alunos, sobre o tema central do texto escutado;			09h20
- Compreender e distinguir os bens	- Questionamento, por parte da professora estagiária, sobre o que consideram como bens supérfluos e bens necessários, tendo em conta a situação pandémica que estamos a viver (Covid-19);	09h25			



Tecnologias da Informação e Comunicação e Educação Financeira (AOC)*
 - Cidadania Digital;
 - Necessidades e Desejos;

necessários e os bens supérfluos;

- Contactar com RED;

- Resolver tarefas utilizando um RED;

- Apresentação, por parte da professora estagiária, do Recurso Educativo Digital (RED)- Scratch;
 - Apresentação do jogo, elaborado pela professora estagiária, no Scratch, envolvendo os conceitos de bens supérfluos e bens necessários;
 - Explicação do jogo no Scratch (3), por parte da professora estagiária, que tem como intuito pôr em prática os conceitos abordados no texto escutado anteriormente;
 - Execução, por parte dos alunos, de um jogo no Scratch (4);
 - Explicação do desafio para casa sobre os conceitos abordados na presente aula (5);

supérfluo e/ou um bem necessário; distinguir o que é um bem supérfluo e um bem necessário; dar exemplos de bens supérfluos e bens necessários;
 - Análise da capacidade do domínio das TIC: saber manusear minimamente um computador; utilizar as ferramentas do computador;

- Computador com ligação à internet;

09h30

Observações/reflexões:

- (1) Fantoches com as personagens pertencentes à Família Moedas- ver anexo 1;
- (2) Apresentação animada, em PowerPoint do texto “Um casaco para o cão”- ver anexo 2;
- (3) Explicação da atividade a desenvolver no Scratch- ver anexo 3;
- (4) Link de acesso ao jogo no Scratch- <https://scratch.mit.edu/projects/392514537> ;
- (5) **DESAFIO PARA CASA:** Com ajuda dos teus familiares, desenha numa folha branca, bens que consideras necessários e bens que consideras supérfluos

*Educação Financeira – Área de Oferta Complementar

Anexo 2- Planificação semanal em contexto de EPE (Ensino à distância)

PROPOSTA DE PLANIFICAÇÃO SEMANAL: DE 8 A 12 DE Março				
2.ª dia 8 de março	3.ª dia 9 de março	4.ª dia 10 de março	5.ª dia 11 de março	6.ª dia 12 março
<p>Recursos e ferramentas Computador, Internet, colunas e impressora. Folhas de papel. Copos de iogurte. Tintas. Lápis de grafite/lápis de cor/lápis de cera. Marcadores de feltro. Tesoura e cola.</p>	<p>Recursos e ferramentas Computador, Internet, colunas e impressora. Folhas de árvores. Folhas de papel. Lápis de grafite/lápis de cor/lápis de cera.</p>	<p>Recursos e ferramentas Computador, Internet. Folhas de papel. Copos de plástico ou de vidro transparentes. Corantes: amarelo, azul e vermelho. Rolo de cozinha. Lápis de grafite/lápis de cera/lápis de cor.</p>	<p>Recursos e ferramentas Computador, Internet, colunas e impressora. Folhas de papel. Lápis de grafite/lápis de cor/lápis de cera. Tesoura</p>	<p>Recursos e ferramentas Computador, Internet e impressora. Folhas de papel. Lápis de grafite/lápis de cor/lápis de cera. Marcadores de feltro.</p>
<p>Tarefas: -História "O Monstro das Cores" (para as crianças que não estiveram na sessão síncrona) (Vídeo 1) -O que sentes quando...(Anexo 1) -Constrói os potes das emoções que ouviste na história "O Monstro das Cores" e ao longo dos dias com um pedaço de papel pinta a cor correspondente à emoção que sentiste num determinado momento e, em seguida, coloca o papel no respetivo frasco (Vídeo 2) -Vídeo a lembrar as crianças de registar as emoções (Vídeo 3)</p>	<p>Tarefas: -Exploração do exterior -Dança com as mãos ao ritmo das emoções (Vídeo 4) -Pinta o monstro com a cor correspondente à emoção que estás a sentir no momento (Anexo 2) -"Jogo da memória com as emoções" (PowerPoint) -Vídeo a lembrar as crianças de registar as emoções (Vídeo 5)</p>	<p>Tarefas: -História "Saudades do teu abraço" (para as crianças que não estiveram na sessão síncrona) (Vídeo 6) -Experiência: "Cria a tua tinta de relevo" (Vídeo 7) -Escolhe um/a amigo/a de quem tens muitas saudades e a quem querias dar um abraço e escreve-lhe uma carta, faz-lhe um desenho, canta-lhe uma canção, etc. Demonstra-lhe o quanto gostas dele/a (Anexo 3) -Desenha o que falta da imagem da inteligente coruja (Anexo 4)</p>	<p>Tarefas: -Desafio Culinário: "Bolachas da saudade" (Vídeo 9) -Conta as sílabas das palavras... (Anexo 5) -Desenha os espinhos no ouriço (Anexo 6) -Observa os animais e completa a tabela (Anexo 7) -Vídeo a lembrar as crianças de registar as emoções (Vídeo 10)</p>	<p>Tarefas: -Conta o número de papéis que colocaste em cada frasco das emoções e preenche a tabela (Anexo 8)</p>

LINK dos vídeos por dia da semana:

https://esevipv-my.sharepoint.com/:f/r/personal/esev12831_esev_lpv_pt/EHfMbl_mpm9Clkn4AixfN10BqNDot3ZxH2cE2CUC78uA

Anexo 3- Fotografias da transformação do espaço para a realização de atividades



Anexo 4- Relatório das sessões síncronas (Dias 1, 3 e 5 de março 2021)

Enquadramento

No âmbito da Unidade Curricular Prática de Ensino Supervisionada em EPE I foi proposta a realização de um relatório semanal, decorrente das intervenções efetuadas em contexto de ensino à distância, no Jardim de Infância de [REDACTED], na plataforma Teams. O grupo de estágio encontra-se a realizar as intervenções sobre a orientação da educadora cooperante [REDACTED] [REDACTED], tendo como supervisores a professora [REDACTED] [REDACTED] e o professor [REDACTED] [REDACTED]. Neste contexto, o presente relatório corresponde às intervenções realizadas nos dias 1, 3 e 5 de março de 2021.

Informação sobre desempenho das crianças relevante para futuras planificações com o grupo:

A semana de intervenção foi marcada por atividades e intervenções nas sessões síncronas. Na presente semana a educadora cooperante enviou às crianças as atividades planificadas pelas educadoras estagiárias. Importa referir que, a planificação elaborada pelas mesmas foi levada a reunião de Departamento do Agrupamento pertencente, para que os restantes educadores/as pudessem emitir um parecer e/ou, eventualmente, sugerir outro tipo de atividades.

As atividades planeadas para a presente semana nortearam-se em torno da história “O Tio Lobo”, de Xose Ballesteros. Tal como sucedera anteriormente, todas as atividades e fichas de trabalho foram previamente enviadas para os/as encarregados/as de educação, a fim de estes apoiarem as suas crianças, ajudando-os na compreensão e execução das mesmas.

Ao nível das sessões síncronas, é possível constatar que, as crianças têm evoluído semana a semana. Muitas das crianças, nomeadamente, as mais velhas apresentam uma grande autonomia, interagindo e participando na sessão espontaneamente. Já as crianças mais novas, apesar de sentirem um pouco de dificuldade em se expressarem, com o apoio do familiar presente, das educadoras e das educadoras estagiárias, conseguem comunicar e/ou mostrar algo do seu interesse.

No dia 1 de março de 2021, pelas 10 horas da manhã, decorreu a oitava sessão síncrona do grupo de crianças do Jardim de Infância de [REDACTED], por meio da plataforma Teams. Na presente reunião compareceram seis crianças. As crianças presentes eram todas de uma faixa etária superior aos 3 anos de idade.

Tal como tem sido habitual nas sessões anteriores, nesta sessão ocorrida na segunda-feira, dia 1 de março, as crianças assim que entravam na reunião,

cumprimentavam todos os presentes, conversavam com os colegas, educadoras e educadoras estagiárias. Importa salientar que, a conversa estabelecida inicialmente, centrou-se em torno do fim-de-semana de cada uma das crianças. Com esta partilha foi perceptível que as crianças aproveitaram o bom tempo para realizar atividades e/ou jogos no exterior, caminhar ao ar livre, etc.

Após este momento, as crianças, individualmente, deram a conhecer as áreas que pretendiam trabalhar durante a presente semana, ou seja, do dia 1 de março ao dia 5 de março. Neste momento, as crianças tinham junto de si o mapa de atividades, previamente enviado, para colocarem um círculo em branco na(s) área(s) onde pretendiam desenvolver projetos e produções, bem como, executar atividades sugeridas pelas educadoras e educadoras estagiárias no decorrer da semana. De lembrar que, este círculo apenas é preenchido, quando as crianças concluem o seu trabalho e/ou atividade na(s) respetiva(s) áreas.

No que concerne às áreas escolhidas pelas crianças presentes para trabalharem esta semana, estas foram diversificadas. Houve crianças que escolheram Matemática, outras o recorte e colagem, o desenho, outras a área do faz-de-conta, outras a escrita e também a biblioteca. É importante acrescentar que, esta última ainda não tinha sido trabalhada por nenhuma das crianças, no entanto, uma das crianças com 5 anos de idade, demonstrou muito interesse em desenvolver mais esta área. Por sua vez, a área do desenho, tal como nas sessões anteriores, tem sido uma área muito escolhida pelas crianças. Com isto, e tendo em conta as áreas selecionadas nas semanas anteriores, foi possível constatar que as crianças revelam um grande interesse pela área do desenho seja para desenhar algo importante relacionado com a hora do conto, seja para desenhar algo significativo para a criança, como por exemplo, o desenho animado preferido, a família, etc.

Após a escolha das áreas, as educadoras estagiárias apresentaram uma lengalenga às crianças. A lengalenga construída e, posteriormente, apresentada pelas educadoras estagiárias tinha como base a história escolhida para a hora do conto de segunda-feira. Durante a apresentação da lengalenga, as educadoras estagiárias apresentaram imagens e objetos associados à mesma, para captar a atenção das crianças.

Sendo a lengalenga um texto de fácil memorização e composto por rimas, as educadoras estagiárias propuseram às crianças que com a ajuda delas encontrassem no texto palavras terminadas em -ela e em -ão, trabalhando, assim, a consciência fonológica das crianças. É oportuno acrescentar que, durante esta atividade as crianças

demonstraram motivação, empenho e entusiasmo na procura de palavras terminadas em -ela e em -ão.

No seguimento da atividade, anteriormente, descrita, as educadoras estagiárias lançaram um desafio para as crianças. Este desafio consistia na procura de mais palavras com terminação em -ela e em -ão, para que na sessão síncrona de quarta-feira, dia 3 de março, pudessem partilhar com as educadoras, educadoras estagiárias e os colegas.

No dia 3 de março de 2021, pelas 10 horas da manhã, decorreu a nona sessão síncrona do grupo de crianças do Jardim de Infância de [REDACTED], por meio da plataforma Teams. Na presente reunião compareceram apenas duas crianças, sendo que uma delas entrou já no fim da reunião e apresentava um nível de bem-estar baixo, pois estava com muitas dores num dente.

Esta sessão, tal como as outras, iniciou-se com as boas-vindas a cada um dos participantes, seguida de um diálogo com a criança presente sobre algo marcante que esta sinta a necessidade de partilhar ou mostrar.

Após esse momento, a criança presente na sessão falou do desafio que as educadoras estagiárias tinham proposta na sessão anterior. Em seguida, partilhou com os presentes, as palavras que escreveu terminadas em -ela e em -ão, enquanto isso, as educadoras estagiárias registavam-nas em papel e em computador, para todos poderem ver. Na sequência deste desafio, as educadoras estagiárias apresentaram um jogo desenvolvido no Scratch e convidaram a criança a jogar com elas.

O jogo apresentado tinha como título “O ELA da minha Panela e o ão do meu Panelão” e consistia em ajudar a amiga da Carmela e do João a organizar as palavras, de acordo com a sua terminação, ou seja, as palavras terminadas em -ela iam para a panela e as palavras terminadas em -ão iam para o panelão. Neste jogo, as crianças tinham de arrastar a imagem com o respetivo nome para o local certo (Por exemplo, caso fosse para a panela arrastavam para o sítio onde estava a panela).

Depois da execução do jogo, e uma vez que, já se aproximava do término da sessão, a criança despediu-se das educadoras e educadoras estagiárias e saiu. Porém, após a saída da única criança presente, entra uma nova criança na sessão. A criança cumprimentou as pessoas presentes, mas não conseguiu falar mais, pois estava com dores num dente. Perante tal situação, as educadoras e educadoras estagiárias desejaram as melhoras à criança e despediram-se dela.

No dia 5 de março de 2021, pelas 16 horas da tarde, decorreu a décima sessão síncrona do grupo de crianças do Jardim de Infância de [REDACTED], por meio da

plataforma Teams. Nesta sessão compareceram quatro meninos/as, com uma faixa etária superior a 3 anos de idade.

Nesta sessão síncrona, habitualmente, fez-se o balanço da semana, ou seja, as crianças mostraram os trabalhos desenvolvidos durante a semana, nomeadamente, as produções feitas na área da fábrica. As mesmas explicaram todo o processo e responderam a dúvidas ou questões levantadas pelos colegas, pelas educadoras e pelas educadoras estagiárias. Além disso, esta sessão síncrona, tal como todas as outras, teve um momento de diálogo e partilha de algo significativo para as crianças. Um desses momentos prendeu-se com uma visita virtual ao Jardim Zoológico de Lisboa, na qual algumas das crianças assistiram.

Na presente reunião, as educadoras estagiárias propuseram às crianças executar o jogo com as palavras terminadas em -ela e em -ão, desenvolvido no Scratch. Em conjunto, as crianças foram colocando as palavras no sítio certo, ou seja, as que terminavam em -elas foram para a panela e as que terminavam em -ão foram para o panelão.

Após a execução do jogo no Scratch, as crianças começaram a despedir-se dos colegas, das educadoras e das educadoras estagiárias e foram saindo, uma de cada vez.

Apreciação de opções de organização do ambiente educativo relevantes para futuras planificações com o grupo:

As sessões síncronas, realizadas na semana de 1 de março a 5 de março de 2021, ocorreram na plataforma Teams, tal como fora estabelecido. Estas iniciaram-se com uma conversa entre crianças, educadoras e educadoras estagiárias, acerca de acontecimentos e/ou aprendizagens significativos/as para as crianças.

Nas sessões síncronas desta semana, foi perceptível que a seleção das atividades a desenvolver nas reuniões síncronas têm de ser pequenas e de fácil compreensão, de uma outra forma, podemos dizer que as crianças demonstram atenção e participação num curto espaço de tempo, o que é perfeitamente normal na idade delas. Após esse tempo, elas perdem o foco, “desligam” daquilo que está a ser feito no momento e começam a brincar. Um dos principais motivos para que isso aconteça, prende-se com o facto das crianças estarem em frente a um ecrã, sentadas, sem poderem estabelecer contacto físico com os colegas, educadoras e educadoras estagiárias.

Apreciação de opções didáticas relevantes para futuras planificações com o grupo:

Tendo como base o sucedido desta semana, de 1 a 5 de março de 2021, o grupo considera que, neste contexto de ensino à distância, as opções didáticas têm impacto na participação e no comportamento das crianças.

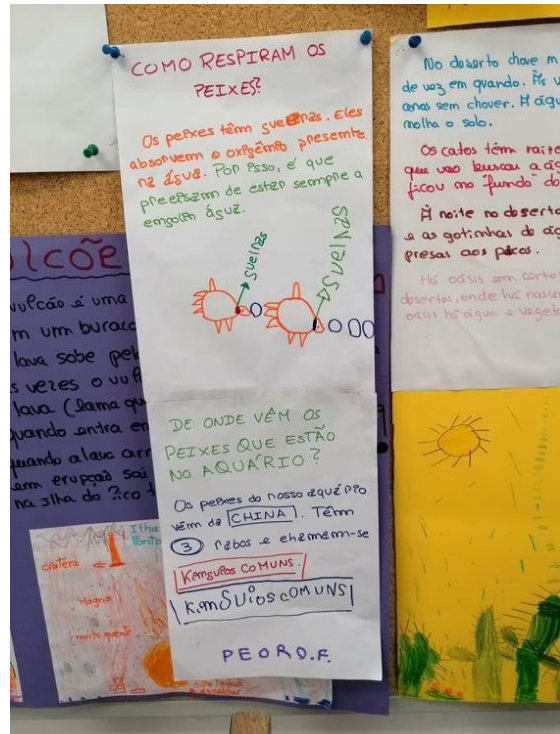
No que concerne às atividades enviadas esta semana para as crianças, bem como as produções e/ou trabalhos desenvolvidos nas áreas selecionadas pelas crianças, o grupo constatou que as crianças estiveram recetivas, demonstrando interesse e curiosidade nas diferentes propostas. Tal constatação deve-se aos trabalhos apresentados ao longo das sessões síncronas desta semana, que mostraram empenho, a imaginação e a criatividade das crianças em cada uma das atividades propostas.

Importa destacar que, o jogo com as palavras terminadas em -ela e as palavras terminadas em -ão, desenvolvido no Scratch foi uma boa opção, no sentido em que, as crianças aceitaram com entusiasmo o desafio e durante a execução do jogo participaram ativamente, de forma autónoma, sem que fosse necessário solicitar a sua participação.

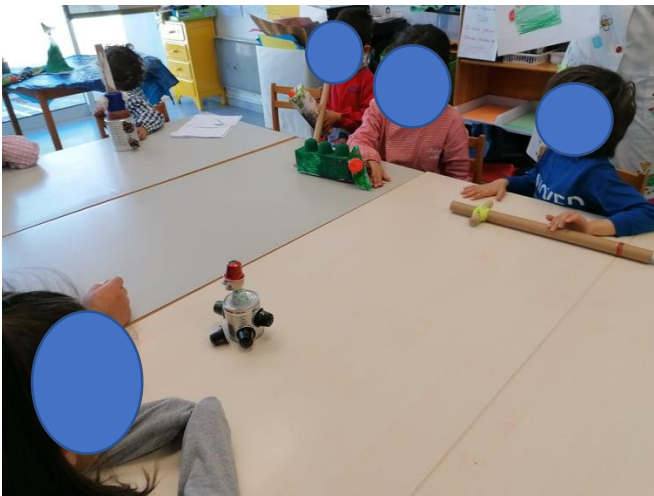
Desafios futuros do desempenho do grupo:

O maior desafio consiste na captação da atenção das crianças para as partilhas e os acontecimentos que estão a ser promovidos e dinamizados nas sessões síncronas. Consideramos que o facto de o ensino à distância, ou seja, o contacto através do ecrã, já não ser uma novidade para as crianças, faz com que as mesmas percam o interesse, uma vez que não conseguem estabelecer contacto físico, nem tomar consciência de que estão no meio do processo de aprendizagem tal como ocorre no Jardim de Infância. Por outras palavras, as crianças como estão em casa não têm a sensibilidade para compreender que as reuniões síncronas são como as reuniões de conselho em contexto presencial, ou seja, um momento de aprendizagem coletiva e partilha.

Anexo 5- Registos fotográficos do Projeto de Envolvimento da família (PES II EM EPE)



Anexo 6- Registos fotográficos nas várias fases do trabalho de Projeto “Os bordalinhos de [REDACTED]”



Anexo 7 - Exposição do trabalho de projeto “Os bordalinhos de [redacted]”



Anexo 8 – Guião da entrevista aos alunos do 1.º CEB

Blocos Temáticos	Objetivos	Assuntos/Questões
1. Contextualização da entrevista	<ul style="list-style-type: none"> -Legitimar a entrevista e motivar os entrevistados; -Informar sobre os objetivos do trabalho; -Garantir a confidencialidade da informação recolhida; 	<ul style="list-style-type: none"> -Esta conversa é muito importante para um trabalho que eu estou a fazer na minha escola. -Tudo o que me contares será muito importante para esse meu trabalho. -Os teus pais deram autorização para termos esta conversa, por isso podes-me contar tudo o que achas importante/necessário.
2. Integração e experiência na Escola do 1.º CEB	<ul style="list-style-type: none"> -Reconhecer os principais interesses das crianças; -Identificar os sentimentos vivenciados pelas crianças de etnia cigana ao entrar na Escola do 1.º CEB; 	<ul style="list-style-type: none"> - Queres me contar como foi o teu primeiro dia de aulas? -Gostas de andar na Escola? Sentes-te bem na Escola? -Quais são as coisas que mais gostas de fazer? (Recreio, etc.) -Quais são as coisas que menos gostas de fazer? -Que outras coisas gostarias de fazer na Escola? -O que é que já aprendeste na Escola? Como é que aprendeste?

<p>3. Relação com os/as colegas e adultos na Escola do 1.º CEB</p>	<p>-Conhecer os principais aspetos que caracterizam a relação estabelecida entre crianças de etnia cigana, colegas e adultos na Escola do 1.º CEB;</p>	<p>-Quem são os teus amigos na escola?</p> <p>-Como achas que as crianças não ciganas te veem? Como achas que as crianças ciganas te veem?</p> <p>-Convidas os/as meninos/as ciganos para as tuas festas de aniversários? Convidas os/as meninos/as não ciganos para as tuas festas de aniversários?</p> <p>-Para que atividades convidas os teus/tuas amigos/as ciganos? Para que atividades convidas os teus/tuas amigos/as não ciganos?</p> <p>-Quando precisas de ajuda a quem pedes? Para que tipo de atividades?</p> <p>-Há algum/a colega de quem gostes muito aqui? Quem? Porquê?</p> <p>-Gostas da tua professora? Ela ajuda-te? Porque gostas dela?</p> <p>-A tua professora faz atividades giras? Quais?</p> <p>-Gostas das assistentes operacionais (nomes)? Porquê?</p> <p>-Há algum adulto de quem gostes muito aqui? Quem? Porquê?</p> <p>-Gostavas que a tua escola fosse frequentada apenas por crianças de etnia ciganas/crianças não cigana. Achavas bem?</p>
<p>4. Crenças e expectativas em relação à Escola do 1.ºCEB</p>	<p>-Conhecer as principais crenças e expectativas das crianças em relação à Escola do 1.ºCEB;</p> <p>-Compreender a importância da frequência da Escola do 1.º CEB para crianças de etnia cigana;</p>	<p>-Para que achas que serve a Escola?</p> <p>-Tens aprendido muito na Escola?</p> <p>-O que queres ser quando fores “grande” (adulto)?</p> <p>-Achas que a Escola te vai ajudar a ser o que queres ser quando fores mais crescido?</p>

<p>5. Questões finais e Agradecimentos</p>	<p>-Questionar as crianças no sentido de compreender se estas querem acrescentar mais alguma informação que considerem relevante;</p> <p>-Agradecer a colaboração.</p>	<p>-Gostei muito da nossa conversa, contaste-me coisas muito interessantes e importantes. Queres-me contar ou dizer-me mais alguma coisa que achas importante?</p> <p>-Muito obrigada, por teres respondido às perguntas que te fiz.</p>
---	--	--

Anexo 9 – Guião da entrevista aos pais/EE

Blocos Temáticos	Objetivos	Assuntos/Questões
<p>1. Contextualização da entrevista</p>	<p>-Legitimar a entrevista e motivar os entrevistados;</p> <p>-Informar sobre os objetivos do trabalho;</p> <p>-Garantir a confidencialidade da informação recolhida;</p>	<p>-Agradeço desde já a sua disponibilidade para a realização da entrevista e saliento a extrema importância da sua colaboração para a prossecução do estudo. Esta entrevista destina-se à recolha de dados para a realização do meu Relatório Final de Estágio, no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico.</p> <p>-Os dados recolhidos são confidenciais e destinam-se apenas a fins científicos. Solicito, assim, a sua autorização para a gravação áudio da entrevista, de modo a facilitar a recolha de dados.</p> <p>-Por último, acrescento que os resultados da investigação em curso serão disponibilizados para consulta futura dos/as participantes.</p>
<p>2. Caraterização dos pais/ encarregados de educação</p>	<p>-Caraterizar os pais/ encarregados de educação</p>	<p>-Que idade tem?</p> <p>-Qual a sua formação académica e profissional?</p> <p>-Qual é o grau de parentesco com a criança?</p>
<p>3. Contexto familiar da criança/aluno(a)</p>	<p>-Identificar elementos que enquadram a vivência familiar da criança/aluno(a);</p> <p>-Reconhecer motivações para a inscrição na Escola do 1.ºCEB;</p>	<p>-Porque o/a inscreveu no Jardim de Infância de [REDACTED]?</p> <p>-Gostaríamos de saber porque inscreveu o/a seu/sua filho/a na Escola EB I de [REDACTED]?</p> <p>-Este/a é o/a 1.º filho/a que frequenta a Escola EB I de [REDACTED]? Já teve ou tem outros filhos a frequentar a mesma instituição?</p>

<p>4. Educação Cigana vs. Educação Não Cigana</p>	<p>-Compreender as principais diferenças e semelhanças entre a Educação Cigana e a da sociedade maioritária.</p>	<p>-Na sua opinião, o que é mais importante na educação das crianças?</p> <p>-Quais são os valores, crenças e conhecimentos que considera mais importantes transmitir às crianças?</p> <p>-Na sua opinião, devem existir diferenças entre a educação dos rapazes e a educação das raparigas? Porquê?</p>
<p>5. Caraterização da Cultura Cigana</p>	<p>-Compreender os pressupostos da Cultura Cigana.</p>	<p>-Acha que a cultura cigana difere em muitos aspetos da cultura da sociedade maioritária?</p> <p>-Na sua opinião, quais são as diferenças mais significativas?</p> <p>-Em que situações os/as seus/suas filhos/as se relacionam com crianças não ciganas/ciganas?</p> <p>-Considera que a Escola promove um melhor relacionamento entre crianças ciganas e não ciganas?</p>
<p>6. Opinião acerca da integração dos/as filho(as) e das suas vivências na Escola do 1.ºCEB</p>	<p>-Conhecer as perceções das famílias sobre a integração dos/as filhos/as e as suas vivências na Escola do 1.º CEB;</p> <p>-Compreender os pontos de vista das famílias em relação aos interesses dos/as filhos/as;</p>	<p>-Como foi a entrada do/a seu/sua filho/a na Escola?</p> <p>-Como é que o/a seu/sua educando/a se sente quando vai para a escola?</p> <p>-O/a seu/sua educando/a é assíduo? Caso não seja, porquê?</p> <p>-Em casa o/a seu/sua filho/a costuma falar sobre o seu dia na Escola?</p> <p>-Conversa com o/a seu/sua filho/a acerca do dia e das atividades que realizou na Escola?</p> <p>-Acompanha os Trabalhos para Casa (TPC) dos seus educandos?</p> <p>-Qual é a sua opinião relativamente aos trabalhos de casa que o/a seu/sua educando/a traz?</p>

		<p>-O/a seu/sua filho/a relaciona -se bem com os/as colegas e os adultos?</p> <p>-Qual é a sua perspectiva sobre a integração de crianças de diferentes etnias e culturas num Jardim de Infância?</p> <p>-Qual é a sua perspectiva sobre a integração de crianças de diferentes etnias e culturas numa Escola?</p> <p>-Considera que o/a seu/sua filho/a se sente bem e integrado/a?</p> <p>-O que é que o Jardim de Infância tem feito para auxiliar na integração dos diversos/as alunos/as?</p> <p>-O que é que a Escola tem feito para auxiliar na integração dos diversos/as alunos/as?</p> <p>-O que poderia ser feito para melhorar a integração das crianças ciganas? E das não ciganas?</p> <p>-O que acha que o/a seu/sua filho/a aprende de relevante no Jardim de Infância?</p>
7. Opinião das famílias acerca da Escola	-Compreender a opinião das famílias em relação ao funcionamento e organização da Escola do 1.ºCEB;	<p>-Qual é a sua opinião sobre a importância da frequência da Escola?</p> <p>-Tem interesse em conhecer os trabalhos e atividades que o/a seu/sua filho/a desenvolve na Escola?</p> <p>-Sente-se seguro/a em deixar o/a seu/sua filho/a na Escola?</p>
8. Relação Família-Escola do 1.ºCEB	-Entender os aspetos da relação estabelecida entre a família e a Escola do 1.ºCEB	<p>-Fala com a professora e com as assistentes operacionais acerca do rendimento e comportamento do/a seu/sua filho/a?</p> <p>-Com que frequência fala?</p> <p>-Quando falam, falam de quê?</p>

		<p>-Quando necessita de contactar, por algum motivo, a professora ou com a assistente operacional como faz?</p> <p>-Costuma participar nas atividades escolares? De livre e espontânea vontade ou por obrigação/imposição?</p>
9. Representações em relação ao racismo e à xenofobia	-Compreender quais são as percepções que as crianças ciganas têm face às crianças não ciganas e vice-versa;	<p>-Como acha que as crianças não ciganas veem as crianças ciganas? E como acha que as crianças ciganas veem as crianças não ciganas?</p> <p>-Considera que os pais, o/a educador/a, as assistentes operacionais e os/as colegas dos/as seus/suas têm os conhecimentos necessários sobre a cultura da etnia cigana/cultura da sociedade majoritária?</p> <p>-Sente que há um tratamento diferenciado entre criança ciganas e não ciganas?</p> <p>-Os/as seus/suas filhos/as alguma vez se sentiram discriminados? Porque acha que isso aconteceu?</p>
10. Possíveis contributos da frequência da Educação Pré-Escolar na integração no 1.º CEB	-Identificar possíveis fatores que podem contribuir para a integração das crianças no 1.º CEB;	<p>-Considera que a frequência da Escola é importante? Porquê?</p> <p>-Acha que as aprendizagens que o/a seu/sua filho/a realizou em contexto de Educação Pré-Escolar contribuíram para o seu sucesso ao nível do 1.ºCEB?</p>
11. Crenças e expectativas em relação ao ensino	-Reconhecer as crenças e expectativas em relação ao 1.º CEB;	<p>-Senão fosse obrigado/a a trazer o/a seu/sua filho/a à Escola, trazia-lo na mesma?</p> <p>-O que gostaria que a escola proporcionasse ao/à seu/sua filho/a?</p> <p>-Considera que a frequência do 1.ºCEB ajudará o/a seu/sua filho/a a ser o que deseja ser no futuro?</p>
12. Questões finais e Agradecimentos	-Questionar as famílias no sentido de compreender se querem colocar mais alguma interrogação ou contar algo que considerem relevante;	<p>-Foi muito importante tudo o que me contou, quer acrescentar mais alguma coisa, à nossa conversa?</p> <p>-Muito obrigada pela sua colaboração e disponibilidade.</p>

	-Agradecer a colaboração.	
--	---------------------------	--

Anexo 10 – Guião da entrevista ao/à Diretor/a do Agrupamento

Blocos temáticos	Objetivos	Questões
1. Contextualização e legitimação da entrevista	<ul style="list-style-type: none"> -Legitimar a entrevista e motivar os entrevistados; -Informar sobre os objetivos do trabalho; -Garantir a confidencialidade da informação recolhida; 	<ul style="list-style-type: none"> -Agradeço desde já a sua disponibilidade para a realização da entrevista e saliento a extrema importância da sua colaboração para a prossecução do estudo. Esta entrevista destina-se à recolha de dados para a realização do meu Relatório Final de Estágio, no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico. -Os dados recolhidos são confidenciais e destinam-se apenas a fins científicos. Solicito, assim, a sua autorização para a gravação áudio da entrevista, de modo a facilitar a recolha de dados. -Por último, acrescento que os resultados da investigação em curso serão disponibilizados para consulta futura dos/as participantes.
2. Caracterização sociodemográfica e profissional	<ul style="list-style-type: none"> -Caracterizar o entrevistado tendo em conta as suas habilitações e experiência profissional; 	<ul style="list-style-type: none"> -Que idade tem? -Qual a sua formação académica e profissional? -Quantos anos de serviço docente tem? E quantos anos de serviço docente tem neste Agrupamento? -Quantos anos de serviço como Diretor/ Presidente do Conselho Executivo/ Conselho Diretivo?
3. Motivação profissional	<ul style="list-style-type: none"> -Caracterizar o entrevistado tendo em conta as suas motivações profissionais. 	<ul style="list-style-type: none"> -O que o levou a concorrer ao cargo de Diretor de Agrupamento? -Atualmente mantém as mesmas aspirações? -Nos últimos anos quais foram os aspetos que mais contruíram para a sua satisfação a nível profissional? E os que menos contruíram?

		<p>-Já exerceu o cargo de Presidente do Conselho Executivo/Conselho Diretivo?</p> <p>-Quais são as principais diferenças que encontra entre o cargo de Presidente do Conselho Executivo/Conselho Diretivo e o cargo de Diretor?</p> <p>-Como ocupa o seu dia de trabalho? Quais são as atividades mais interessantes e que o motivam e quais são as que menos gosta de realizar no cargo que ocupa atualmente?</p> <p>-O trabalho a desenvolver com as crianças de etnia cigana foi um foco de motivação para o exercício do cargo de Diretor de Agrupamento?</p> <p>-O trabalho que está a ser desenvolvido com as crianças de etnia cigana têm-no motivado para continuar a exercer o cargo de Diretor? Ou por outro lado têm-lhe criado complicações no exercício do cargo?</p>
<p>4. A ação do Diretor de Agrupamento</p>	<p>-Conhecer a missão, visão e valores da ação educativa do Diretor do Agrupamento.</p>	<p>O Projeto de Intervenção e o Projeto Educativo são documentos estruturantes/orientadores da vida organizacional do Agrupamento. Estes espelham a visão e os valores que defende para o Agrupamento.</p> <p>-Quem participou na elaboração dos documentos acima referidos?</p> <p>-De que modo são divulgados os documentos, anteriormente, referidos à comunidade educativa (pessoal docente, não docente, pais/encarregados de educação, alunos/as)?</p> <p>-Quais são os pressupostos que norteiam o Projeto Educativo do Agrupamento? E do Jardim de Infância e Escola de [REDACTED]?</p> <p>-Considera que o Projeto Educativo do Agrupamento contempla uma abordagem à Educação Intercultural? Em que medida?</p> <p>-O que entende por Educação Intercultural?</p> <p>-Na abordagem que utiliza considera ser um Diretor mais assertivo ou diretivo? Porquê?</p>

		<p>-Abrir o Agrupamento à comunidade equacionando novas parcerias/protocolos tem sido uma prioridade?</p> <p>De que modo participam os pais/encarregados de educação nas linhas orientadoras do Agrupamento? Exemplos?</p> <p>-Considera que a abertura que deu à Associação de Pais de ██████████, ao nível da elaboração do Projeto Educativo da Escola e do Jardim de Infância, foi uma mais-valia? Pode explicar?</p> <p>-Quais são os aspetos que considera mais relevantes no Projeto Educativo elaborado com a colaboração dos pais/encarregados de educação?</p> <p>-Na sua perspetiva, que benefícios traz o envolver os pais/encarregados de educação na elaboração do Projeto Educativo de Escola? Em que medida fomenta o seu compromisso na obtenção de bons resultados?</p> <p>-Considera que o papel do educador/professor na elaboração do Projeto Educativo foi importante?</p>
<p>5. Compromisso com a Organização Escolar</p>	<p>-Identificar os compromissos do Diretor do Agrupamento para com a Organização Escolar.</p>	<p>-Tem por hábito estabelecer com as docentes metas e objetivos comuns a atingir? E no caso concreto do/a Jardim/Escola de ██████████?</p> <p>-Considera relevante o envolvimento dos docentes nas dinâmicas do Agrupamento tendo em vista o seu compromisso na obtenção de bons resultados?</p> <p>-Como encoraja os docentes no envolvimento ativo ao nível da implementação do Plano Educativo?</p> <p>-Reconhece o empenho e o esforço dos docentes na consecução dos objetivos delineados? Valoriza? Como?</p> <p>-Enquanto Diretor como se posiciona? Fornece autonomia aos Jardins de Infância e Escolas ou restringe a sua atividade?</p>

		<p>-Considera-se um impulsionador da mudança e da mudança? Como transmite essa ideia ao corpo docente?</p> <p>-Que estratégias desenvolve para que o Jardim de Infância e a Escola de [REDACTED] sejam uma referência nacional?</p> <p>-Os resultados escolares são uma preocupação de todos os diretores. O que faz um Diretor para alcançar os resultados pretendidos?</p>
6. Ambiente Escolar	-Analisar o ambiente educativo do Agrupamento.	<p>-Considera importante que haja um clima aberto e franco entre os professores? Porquê?</p> <p>-Acha que as relações de confiança entre os docentes dos vários níveis de ensino facilitam e potenciam o sucesso da organização escolar? No caso concreto da Escola de [REDACTED] considera que o trabalho em equipa é a chave do sucesso?</p> <p>-De que forma procurou promover e apoiar o projeto da Escola e do Jardim de Infância de [REDACTED]?</p> <p>-Em que medida a comunicação é um aspeto relevante na vida organizacional do Agrupamento?</p> <p>-Como define a sua liderança? Qual é o seu lema?</p>
7. Cultura Organizacional	-Conhecer a cultura organizacional do Agrupamento.	<p>-Que papel tem o Diretor na construção da cultura organizacional? Em que medida é que a figura do Diretor impulsionou a construção da cultura organizacional de [REDACTED]?</p> <p>-Na sua opinião, este Agrupamento/ Escola caracteriza-se por manifestar uma cultura una e coesa?</p> <p>-O que tem feito enquanto Diretor para promover uma cultura coesa e una?</p> <p>-O trabalho cooperativo entre docentes dos vários níveis de ensino ou escolas favorece o percurso sequencial e articulado das aprendizagens das crianças. Considera esta</p>

		<p>cooperação e articulação relevante para o sucesso das crianças da Escola e do Jardim de Infância de [REDACTED]?</p> <p>-Como se deve promover a articulação curricular de forma a garantir resultados escolares desejados?</p> <p>-Promove a partilha de experiências pedagógicas no Agrupamento com os docentes? Se sim, com que frequência?</p>
<p>8. Integração das crianças ciganas no Sistema Educativo Português</p>	<p>-Analisar a forma como tem decorrido a integração das crianças ciganas na Escola do 1.º CEB de Paradinha.</p>	<p>-Qual é a sua perspetiva relativamente à frequência das crianças de etnia cigana que frequentam o 1.º CEB?</p> <p>-Na sua opinião, a Educação Intercultural deve ser trabalhada em contexto do 1.º CEB, mesmo que, no grupo, não existam crianças de culturas diferentes?</p> <p>-Acha que a Educação Intercultural deve ser discutida nas reuniões de pais/encarregados de educação e nos conselhos pedagógicos?</p> <p>-Na sua opinião, a Educação Intercultural contribui para o sucesso escolar dos alunos de etnia cigana? Se sim, porquê?</p> <p>-Considera que os pais/encarregados de educação devem ter uma participação ativa no processo de integração dos(as) seus/suas filhos(as) na Escola?</p> <p>-Na sua opinião, o facto de os pais/encarregados de educação terem participado na elaboração do Projeto Educativo contribuiu para a efetiva integração dos(as) seus/suas filhos(as)?</p> <p>-Como caracteriza a integração das crianças na Escola EB I de [REDACTED]?</p> <p>-Que medidas educativas direcionadas para a inclusão em contexto de 1.º CEB estão a ser implementadas na Escola de [REDACTED]?</p> <p>-Quais são os dispositivos pedagógicos que estão a ser mobilizados para a inclusão das crianças no Jardim de Infância e na Escola de [REDACTED]?</p>

		<p>-Na sua opinião, quais os principais fatores que têm potenciado a inclusão das crianças no Jardim de Infância e na Escola de [REDACTED]?</p> <p>-Considera que o Projeto Educativo desenhado para o Jardim de Infância e para a Escola de [REDACTED] é eficaz ou ineficaz ao nível da integração das crianças ciganas?</p> <p>-Na sua opinião, quais são os fatores que estão na origem da (in) eficácia do Projeto Educativa, que pretende ser inclusivo?</p>
<p>9. Questões finais e agradecimentos</p>	<p>-Questionar o Diretor de Agrupamento no sentido de compreender se pretende colocar alguma questão;</p> <p>-Agradecer a colaboração e disponibilidade.</p>	<p>-Para além das questões colocadas, gostaria de dar mais alguma informação ou contributo, que possa fornecer alguma informação complementar acerca da problemática em estudo?</p> <p>-Muito obrigada pela colaboração e disponibilidade.</p>

Anexo 11 – Guião da entrevista ao/a Mediador/a Sociocultural

Blocos temáticos	Objetivos	Questões
<p>1. Contextualização e legitimação da entrevista</p>	<ul style="list-style-type: none"> -Legitimar a entrevista e motivar os entrevistados; -Informar sobre os objetivos do trabalho; -Garantir a confidencialidade da informação recolhida. 	<p>-Agradeço desde já a sua disponibilidade para a realização da entrevista e saliento a extrema importância da sua colaboração para a prossecução do estudo. Esta entrevista destina-se à recolha de dados para a realização do meu Relatório Final de Estágio, no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico.</p> <p>-Os dados recolhidos são confidenciais e destinam-se apenas a fins científicos. Solicito, assim, a sua autorização para a gravação áudio da entrevista, de modo a facilitar a recolha de dados.</p> <p>-Por último, acrescento que os resultados da investigação em curso serão disponibilizados para consulta futura dos/as participantes.</p>
<p>2. Caracterização sociodemográfica e profissional</p>	<p>-Caracterizar os entrevistados tendo em conta a idade, as habilitações e a experiência profissional.</p>	<ul style="list-style-type: none"> -Quantos anos tem? -Qual a sua proveniência? Pertence à comunidade cigana? -Quais são as suas habilitações académicas? -Frequentou algum curso de formação para ser mediador(a)? Se sim, qual o nome desse curso? -Quais são os módulos que compõem o curso? -Qual foi a entidade formadora do curso?

		<p>-Qual foi a duração do curso de formação?</p> <p>-Realizou estágio? Se sim, onde e quanto tempo durou esse estágio?</p> <p>-Há quantos anos exerce a função de mediador(a) sociocultural?</p> <p>-Considera que as reuniões de planeamento de atividades são importantes? Se sim, em que medida?</p> <p>-Há quanto tempo exerce a função de mediador(a) no Jardim de Infância e/ou na Escola do 1.º CEB de [REDACTED]?</p> <p>-Quais são as suas funções enquanto mediador/a sociocultural?</p>
<p>3. A relação entre o(a) mediador(a) sociocultural / Agrupamento</p>	<p>-Conhecer a relação que se estabelece entre o(a) mediador(a) sociocultural e o Agrupamento.</p>	<p>-Como descreve a sua relação com o(a) professor(a) titular de turma?</p> <p>-O(a) professor(a) procura a sua ajuda para o planeamento das atividades pedagógicas? Pode especificar?</p> <p>-O(a) professor(a) recorre à sua ajuda para a resolução de conflitos? Pode exemplificar?</p> <p>-Considera que o seu trabalho é reconhecido no seio da organização escolar?</p> <p>-Sente-se rejeitado/menos valorizado por alguns dos profissionais do agrupamento? Se sim, por quem e qual a razão que encontra para isso?</p>
<p>4. A relação entre o(a) mediador(a) sociocultural / família</p>	<p>-Conhecer a relação que se estabelece entre o(a) mediador(a) sociocultural e a família.</p>	<p>-Como descreve a sua relação com as famílias ciganas?</p> <p>-Como descreve a sua relação com as famílias não ciganas?</p>

		<p>-As famílias recorrem à sua ajuda para a resolução de conflitos? Para que tipo de ajuda as famílias normalmente recorrem a si?</p> <p>-Considera que o seu trabalho é reconhecido pelas famílias ciganas? E pelas famílias não ciganas?</p> <p>-Sente-se rejeitado/menos valorizado pelos membros das famílias ciganas? E pelos membros das famílias não ciganas. Se sim, por quem e que razões encontra para isso?</p>
<p>5. A promoção de relações positivas entre as famílias ciganas e não ciganas</p>	<p>-Compreender o papel do(a) mediador(a) na promoção de relações positivas entre as famílias ciganas e não ciganas.</p>	<p>-Considera que o seu trabalho tem ajudado a melhorar as relações entre as comunidades cigana e a não cigana? Se sim, em que medida?</p> <p>-Em que áreas é que essa ajuda se destaca?</p> <p>-Na sua opinião, a sua presença na instituição tem contribuído para o aumento do número de crianças ciganas a frequentar o Jardim de Infância?</p> <p>-Considera que a frequência de crianças ciganas na Escola do 1.º CEB promove o desenvolvimento de relações positivas entre as famílias ciganas e as não ciganas?</p> <p>-Na sua opinião, existe uma relação entre o sucesso escolar dos(as) alunos(as) da comunidade cigana e a sua frequência da Educação Pré-Escolar? Porquê?</p>
<p>6. A integração das crianças ciganas e não ciganas na Escola do 1.º CEB</p>	<p>-Compreender a forma como ocorreu a adaptação das crianças ciganas e não ciganas na Escola do 1.º CEB de Paradinha;</p>	<p>-Pode descrever em termos breves o Projeto Educativo da instituição? Teve uma participação ativa na sua elaboração?</p> <p>-Considera que o Projeto Educativo contempla uma abordagem à Educação Intercultural? Em que medida?</p> <p>-O que entende por Educação Intercultural?</p> <p>-Na sua opinião a Educação Intercultural deve ser trabalhada em contexto do 1.º CEB, mesmo que, no grupo, não existam crianças de culturas diferentes?</p>

		<p>-Acha que a Educação Intercultural deve ser discutida nas reuniões de pais/encarregados de educação e nos conselhos pedagógicos?</p> <p>-Considera que a Educação Intercultural contribui para o sucesso escolar dos alunos de etnia cigana? Se sim, porquê?</p> <p>-Na sua perspetiva como tem decorrido a adaptação das crianças ciganas à Escola? E a adaptação das crianças não ciganas?</p> <p>-Procurou a ajuda dos pais/encarregados de educação durante o processo de integração das crianças?</p> <p>-Na sua opinião, o facto de os pais/encarregados de educação terem participado na elaboração do Projeto Educativo contribuiu para a efetiva integração dos(as) seus/suas filhos(as)?</p> <p>-Que medidas educativas direcionadas para a inclusão em contexto de 1.º CEB estão a ser implementadas na Escola de [REDACTED]?</p> <p>-Quais são os dispositivos pedagógicos que estão a ser mobilizados para a inclusão das crianças na Escola de [REDACTED]?</p> <p>- Na sua opinião, quais os principais fatores que têm potenciado a inclusão das crianças na Escola do 1.º CEB?</p>
<p>7. Questões finais e agradecimentos</p>	<p>-Questionar o(a) mediador(a) no sentido de compreender se este(a) quer acrescentar mais alguma informação que considere relevante;</p> <p>-Agradecer a colaboração.</p>	<p>-Para além das questões colocadas, gostaria de dar mais alguma informação ou contributo, que possa fornecer alguma informação complementar acerca da problemática em estudo?</p> <p>-Muito obrigada pela colaboração e disponibilidade.</p>

Anexo 12– Guião da entrevista ao/à Representante da Associação de Pais

Blocos Temáticos	Objetivos	Assunto/Questões
1. Contextualização da entrevista	<p>-Legitimar a entrevista e motivar os entrevistados;</p> <p>-Informar sobre os objetivos do trabalho;</p> <p>-Garantir a confidencialidade da informação recolhida;</p>	<p>-Agradeço desde já a sua disponibilidade para a realização da entrevista e saliento a extrema importância da sua colaboração para a prossecução do estudo. Esta entrevista destina-se à recolha de dados para a realização do meu Relatório Final de Estágio, no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico.</p> <p>-Os dados recolhidos são confidenciais e destinam-se apenas a fins científicos. Solicito, assim, a sua autorização para a gravação áudio da entrevista, de modo a facilitar a recolha de dados.</p> <p>-Por último, acrescento que os resultados da investigação em curso serão disponibilizados para consulta futura dos/as participantes.</p>
2. Caracterização sociodemográfica e profissional	<p>-Caracterizar o entrevistado tendo em conta a idade, as suas habilitações, e experiência profissional.</p>	<p>-Que idade tem?</p> <p>-Qual a sua formação académica?</p> <p>-Atualmente, qual é a sua profissão?</p>
3. Fundamentos e objetivos da Associação de Pais	<p>-Conhecer a origem, os fundamentos e objetivos da Associação de Pais.</p>	<p>-Há quanto tempo e com que propósito foi fundada a Associação de Pais de [REDACTED]?</p> <p>-A Associação de Pais é composta por Encarregados de Educação ciganos e não ciganos?</p> <p>-A iniciativa para a fundação da Associação de Pais partiu de Educação ciganos e não ciganos?</p> <p>-Como caracterizaria, em geral, os Pais/Encarregados de Educação ciganos, membros da Associação de Pais? São do sexo feminino ou masculino? Qual a relação com os educandos (mãe, pai, tio...), etc.?</p>

		<p>-Quais são os objetivos da Associação de Pais?</p> <p>-Em que moldes foi constituída a Associação de Pais?</p> <p>-A Associação de Pais reúne com que regularidade?</p> <p>-Nessas reuniões quais são os temas principais de debate?</p> <p>-O/a Professor/a está presente nas reuniões? Se não, são lhe transmitidas as informações pertinentes?</p> <p>-Os Encarregados de Educação não pertencentes à Associação de Pais recorrem à mesma para a resolução de problemas?</p> <p>-Conhece as razões que levam alguns Encarregados de Educação a não pertencer à Associação de Pais?</p>
<p>4. Relação Família-Escola</p>	<p>-Compreender a relação Família-Escola.</p>	<p>-Considera que existem responsabilidades exclusivas dos Encarregados de Educação e responsabilidades exclusivas da Escola? Ou um ponto de equilíbrio entre ambas as responsabilidades?</p> <p>-Descreva-nos a relação que se estabelece entre os Encarregados de Educação, em particular a Associação de pais, e o/a professor/a?</p> <p>-Existe uma procura mútua entre a Associação de Pais e o/a professor/a?</p> <p>-Quais são as principais dificuldades e obstáculos na relação entre a Associação de Pais e a Escola do 1.º CEB?</p> <p>-Como caracterizar a relação entre os Encarregados de Educação, em particular a Associação de pais, e o Conselho Diretivo?</p> <p>-Existe uma procura mútua entre a Associação de Pais e o Conselho Diretivo?</p>

		<p>-Na sua perspetiva como decorreu a adaptação das crianças ciganas à Escola? E a adaptação das crianças não ciganas?</p> <p>-O/a Professor/a solicitou a ajuda dos pais durante o processo de integração da criança?</p> <p>-Considera que os Encarregados de Educação devem ter uma participação ativa no processo de integração dos/as seus/suas filhos/as?</p> <p>-Que medidas educativas direcionadas para a inclusão em contexto de 1.º CEB estão a ser implementadas na Escola de [REDACTED]?</p> <p>-Quais são os dispositivos pedagógicos que estão a ser mobilizados para a inclusão das crianças na Escola de [REDACTED]?</p> <p>-Na sua opinião, quais os principais fatores que têm potenciado a inclusão das crianças na Escola do 1.ºCEB?</p>
<p>5. Projeto Educativo</p>	<p>-Compreender os pressupostos do Projeto Educativo elaborado pela Associação de Pais.</p>	<p>-O Projeto Educativo foi elaborado por elementos ciganos e não ciganos pertencentes à Associação de Pais?</p> <p>-A Associação de Pais contou com a ajuda e participação do/a Professor/a?</p> <p>-Quais foram as principais preocupações da Associação de Pais ao nível da construção do Projeto Educativo?</p> <p>-Pode-nos descrever, em termos gerais, o Projeto Educativo do Agrupamento?</p> <p>-Considera que o Projeto Educativo contempla uma abordagem à Educação Intercultural? Em que medida?</p> <p>-O que entende por Educação Inter/Multicultural?</p> <p>-O que levou a Associação de Pais a propor a elaboração de um Projeto Educativo próprio?</p>

		<p>-Na sua opinião, quais foram os mecanismos ou as estratégias que possibilitaram a abertura do Agrupamento a esta proposta?</p> <p>-Considera que o Projeto Educativo elaborado pela Associação de Pais encontra-se em concordância com o Projeto Educativo do Agrupamento?</p> <p>-Em que medida é que o Projeto Educativo, elaborado pela Associação de Pais, promoveu a integração e o desenvolvimento de competências das crianças?</p> <p>-Na sua opinião, este Projeto Educativo deve ser uma referência ao nível da integração de crianças ciganas e não ciganas, em simultâneo?</p> <p>-A Associação de Pais sentiu dificuldades na construção do Projeto Educativo? Se sim, quais foram?</p> <p>-O que é que a Associação de Pais ambiciona para um futuro próximo? Tem novas ideias e estratégias?</p>
<p>6. Questões finais e Agradecimentos</p>	<p>-Questionar o/a educador/a/ professor/a no sentido de compreender se pretende colocar alguma questão;</p> <p>-Agradecer a colaboração e disponibilidade.</p>	<p>-Para além das questões colocadas, gostaria de dar mais alguma informação ou contributo, que possa fornecer alguma informação complementar acerca da problemática em estudo?</p> <p>-Muito obrigada pela colaboração e disponibilidade.</p>

Anexo 13 – Teste sociométrico

Teste sociométrico

Nome: _____ Ano: ____ Data: __/__/__

1. Imagina que tens um trabalho de grupo, em sala de aula, para realizar.

1.1. Indica **três colegas da turma que escolherias** para trabalharem contigo.

1.2. Indica **três colegas da turma que não escolherias** para trabalharem contigo.

2. Imagina que estás quase a fazer anos e vais fazer uma festa de aniversário.

2.1.1. Indica **três colegas da turma que convidarias** para a tua festa de anos.

2.2. Indica os **três colegas da turma que não convidarias** para a tua festa de anos.

3. Imagina que estás no recreio a brincar.

3.1. Indica **três colegas da turma que convidarias** para brincar contigo.

3.2. Indica **três colegas da turma que não convidarias** para brincar contigo.

Anexo 14 – Pedido de autorização ao/à Diretor/a do Agrupamento

Exmo. Sr. Diretor do Agrupamento de Escolas [REDACTED]
Professor Dr. [REDACTED],

Assunto: Pedido de autorização de recolha de dados para fins de investigação

Os nossos nomes são Carolina Alexandra Andrade dos Santos e Mariana Baptista Domingos, Licenciadas em Educação Básica, e encontramos-nos a frequentar o 2.º ano do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, na Escola Superior de Educação integrada no Instituto Politécnico de Viseu.

Estamos a realizar um estudo de caso sob a orientação científica dos professores Ana Paula Cardoso e João Rocha que tem em vista compreender o trabalho que tem vindo a ser desenvolvido no âmbito da inclusão de crianças no Jardim de Infância e na Escola do 1.º CEB de [REDACTED], maioritariamente frequentado/a por crianças de etnia cigana.

Para a concretização da presente investigação pretendemos aceder a diversos intervenientes da comunidade escolar, por meio de entrevistas semiestruturadas, bem como realizar uma breve pesquisa documental e observação em contexto. Saliemos que os dados recolhidos são estritamente confidenciais e destinam-se apenas a fins académicos.

Neste sentido, vimos solicitar a V. Exa autorização para a realização da recolha de dados através de entrevistas aos diversos intervenientes da comunidade escolar, de pesquisa documental e observação em contexto.

Agradecemos desde já a disponibilidade e a atenção dispensadas,

Pedem deferimento,

Viseu, 6 de outubro de 2020

Carolina Santos

Mariana Domingos

Anexo 15 – Pedido de autorização aos Encarregados de Educação para a recolha de dados aos seus educandos

Pedido de autorização aos Encarregados de Educação

Eu, Carolina Alexandra Andrade dos Santos, estou a realizar uma investigação sobre a Inovação Pedagógica no 1.º Ciclo do Ensino Básico: processos de inclusão numa Escola da periferia de Viseu. A presente investigação surge no âmbito do Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, da Escola Superior de educação de Viseu, pertencente ao Instituto Politécnico de Viseu. Para tal, venho solicitar a autorização do Encarregado de Educação do(a) aluno(a) _____, para conversar com o seu educando, de forma a recolher informações importantes para a investigação que estou a desenvolver.

De salientar que, todas as informações dadas pelo seu educando, apenas serão usadas para efeitos de investigação.

Resta-me agradecer a sua atenção.

Autorizo

Não autorizo

O Encarregado de Educação

_____, ____ de maio de 2021

(Peço o favor, de entregar na instituição ou fazer chegar à mesma, esta autorização, seja qual for a resposta, até 14 de maio de 2021)

Anexo 16 – Aviso/informação para os Encarregados de Educação

Aviso aos Pais/Encarregados de Educação

Eu, Carolina Alexandra Andrade dos Santos, estudante da Escola Superior de Educação de Viseu, no curso Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, encontro-me a realizar um Projeto de Investigação sobre a Escola de [REDACTED]. Como tal, venho por este meio pedir a colaboração dos pais/Encarregados de Educação no presente estudo, através da realização de entrevistas.

Tendo em atenção a situação pandémica, as entrevistas poderão ser online, através do ZOOM ou presencialmente, nas instalações da Escola de [REDACTED]. Caso seja pelo ZOOM, perto da data da entrevista, será enviado um link com os dados de acesso. Abaixo, envio propostas de datas e respetivos horários para a realização das entrevistas. No entanto, caso não tenha disponibilidade nas datas apresentadas, poderão sugerir outras datas e/ou outra hora que lhe seja conveniente.

- **De 7 de junho a 11 de junho**

- Online (plataforma ZOOM) – de segunda a sexta-feira a partir das 16h
- Presencial (Escola de [REDACTED]) – de segunda a sexta-feira das 9h às 15h30

- **De 14 de junho a 18 de junho**

- Online (plataforma ZOOM) – de segunda a sexta-feira das 9h às 18h30
- Presencial (Escola de [REDACTED]) – de segunda a sexta-feira das 9h às 15h30

Peço que escreva na linha abaixo o dia e a hora disponível para a realização da entrevista, bem como se a mesma será online ou presencial.

Qualquer dúvida estarei ao dispor para esclarecer, seja na Escola de [REDACTED] ou através do meu e-mail: carolina_nobre2@hotmail.com.

Sem mais a acrescentar, resta-me agradecer a sua colaboração neste Projeto de Investigação.

Anexo 17– Matriz sociométrica da turma do 1.º e 4.º anos segundo o critério de preferência

Escolhas recebidas

Escolhas dadas

	A1	AC1	AC2	AC13	AC3	AC4	A2	AC14	AC5	A11	AC6	AC7	AC8	N.º de escolhas feitas	N.º de escolhidos
A1				111			002			330		223		4	9
AC1			232			320			111					3	8
AC2		303				111			222				003	4	9
AC13														0	0
AC3														0	0
AC4		220	332						111					3	8
A2	222			303	030					111				4	9
AC14														0	0
AC5	020	101	013			332				200				5	9
A11														0	0
AC6		221				302			030				113	4	9
AC7									300	002	220		111	4	7
AC8						002			303		220	111	111	4	8
Totais em cada critério	121	423	233	212	010	434	001	000	544	322	220	222	223		
Totais combinados	4	9	8	5	1	11	1	0	12	7	4	6	7	35	
N.º dos que escolhem	2	4	3	2	1	5	1	0	6	4	2	2	3		

Anexo 18– Matriz sociométrica da turma do 1.º e 4.º anos segundo o critério de rejeição

Escolhas recebidas

Escolhas dadas

	A1	AC1	AC2	AC13	AC3	AC4	A2	AC14	AC5	A11	AC6	AC7	AC8	N.º de escolhas feitas	N.º de escolhidos
A1						221		103			312			8	3
AC1	003										111		002	4	3
AC2														0	0
AC13														0	0
AC3		122									211			6	2
AC4	002				001		023			010				5	4
A2	030							100	011		203	020	302	9	5
AC14														0	0
AC5	312						033			021	100		200	9	4
A11														0	0
AC6			100						200					2	2
AC7	032					100	300	021	200	013				9	6
AC8	001						002							2	2
Totais em cada critério	135	111	100	000	001	101	123	111	211	032	534	010	202		
Totais combinados	9	3	1	0	1	4	6	5	4	5	12	1	4	52	
N.º dos que escolhem	5	1	1	0	1	2	4	2	3	3	5	1	3		

Anexo 19– Matriz sociométrica da turma do 2.º e 3.º anos segundo o critério de preferência

Escolhas recebidas

	AC9	AC15	AC16	A3	AC10	A4	A12	A13	A5	A6	AC11	A7	AC12	A8	AC17	A9	AC19	A10	AC18	N.º de escolhas feitas	N.º de escolhidos
AC9		012		300	221							103								8	4
AC15																				0	0
AC16																				0	0
A3									022	011		200	300			103				8	5
AC10	111	322										203							030	3	2
A4				120					001	212		003				300		030		7	5
A12																				0	0
A13																				0	0
A5			100	011		023							232							8	4
A6	001			030	200	010					002	100		300		003		020		9	9
AC11					222						333	111								9	3
A7				003		231					322					010		100		9	5
AC12												212		130						8	3
A8										100	030	003				211		322		9	5
AC17																				0	0
A9	300			200						030	020	003	002					111		9	7
AC19																				0	0
A10										320	030	030	202			111				8	4
AC18																				0	0
Totais em cada critério	212	122	100	332	322	132	000	000	012	464	101	655	113	312	000	434	000	453	010		
Totais combinados	5	4	1	8	7	6	0	0	3	14	2	16	6	6	0	11	0	12	1	95	
N.º dos que escolhem	3	2	1	6	3	3	0	0	2	6	2	10	4	4	0	6	0	6	1		

Anexo 20– Matriz sociométrica da turma do 2.º e 3.º anos segundo o critério de rejeição

Escolhas recebidas

	AC9	AC15	AC16	A3	AC10	A4	A12	A13	A5	A6	AC11	A7	AC12	A8	AC17	A9	AC19	A10	AC18	N.º de escolhas feitas	N.º de escolhidos
AC9						030	022		010									003	001	6	5
AC15																				0	0
A16																				0	0
A13		100																		1	1
AC10																				0	0
A4	330				220									110						5	3
A12																				0	0
A13																				0	0
A5	010	120			030															4	3
A6																				0	0
AC11		001		112			330	220												8	4
A7	020			300					200		111					033				9	6
AC12		003		111	200				032		320									9	5
A8																				0	0
AC17																				0	0
A9	010	003	200		020										100		300			6	6
AC19																				0	0
A10	030		010																	3	3
AC18																				0	0
Totais em cada critério	120	203	100	332	230	010	121	110	121	000	221	000	000	121	100	000	100	001	011		
Totais combinados	6	6	1	7	5	1	4	2	4	0	6	0	0	4	1	0	1	1	2	51	
N.º dos que escolhem	5	5	1	4	4	1	2	1	3	0	2	0	0	2	1	0	1	1	2		