



Unidade Curricular de Prática pedagógica em Educação de Infância - Jardim de Infância

A diversidade cultural e as suas implicações no processo de ensino e aprendizagem: Como integrar a diversidade na educação de infância

Relatório de Estágio apresentado para obtenção do grau de Mestre na Especialidade Profissional de Educação Pré-Escolar

Ana Rita Fradique de Sousa

Orientadora: Professora Doutora Maria João Cardona

Santarém, dezembro de 2015

«As escolas devem acolher todas as crianças, independentemente da sua condição física, intelectual, social, emocional, linguística, entre outras. Este conceito deve incluir crianças com deficiências ou sobredotadas, crianças de rua e crianças que trabalham, crianças de populações remotas ou nómadas, de minorias linguísticas, étnicas ou culturais, e crianças de áreas ou grupos desfavorecidos ou marginais.»

Agradecimentos

A todos, sem exceção, que direta ou indiretamente contribuíram para a elaboração deste projeto. Mas particularmente aos participantes com quem tive o privilégio de trabalhar, pelo tempo disponibilizado, pela partilha de saberes, experiências e conhecimentos, pela disponibilidade, pela força, determinação e coragem e, ainda, pela pureza, pelo afeto e carinho com que me “acolheram”, sem terem obrigação de o fazer. Obrigada.

À Professora Doutora Maria João Cardona, minha estimada orientadora e ser humano inigualável, pois na hora certa sempre me soube dizer o que faltava, e ainda que não tivesse consciência de tal, estimulou-me a avançar no trabalho. Agradeço a oportunidade de partilhar e trocar ideias com ela. Sem pretensão de a igualar, tenho-a como grande modelo a seguir. Obrigada.

Aos professores que tive a honra de conhecer e privar. Por me terem ajudado a crescer pessoal e profissionalmente, acompanhando-me neste percurso de ampliação integral, ou seja académica, pessoal e profissional e despertando em mim reflexões e desafios interessantes. Obrigada.

Às grandes amigas e colegas de trabalho: Dora, Manuela e Carina pela amizade que partilhamos, sem a qual seria muito mais difícil continuar. Pelos momentos férteis de discussão e aprendizagem. Obrigada.

Às colegas da turma por partilharmos a mesma ansiedade e angústia, bem como por todos os momentos de apoio e reflexão em conjunto, contribuindo para a minha maturação académica, pessoal e profissional. Obrigada.

Aos meus pais e irmão, porque sempre acreditaram que eu seria capaz e que são o pilar da minha vida e tão bem compreenderam as minhas variações de humor que, infelizmente tendiam a aumentar e tão bem souberam tolerar, motivando-me para não desistir. Obrigada.

À minha avó, pela preocupação que sempre manifestou e ainda continua a manifestar, pelo amor, carinho e amizade que nos une. Pelo orgulho que tenho pela pessoa que é e pelo privilégio que Deus me deu por ter uma avó como ela, inigualável. Obrigada.

À restante família e amigos que direta ou indiretamente me incentivaram a continuar e que souberam compreender as minhas ausências, sem as reclamar. Obrigada.

Ao Pedro por me permitir cometer este “devaneio”, que só um grande companheirismo e compreensão consentem.

Cada um à sua maneira, todos me ajudaram nesta longa caminhada que não tem fim. Pelo contrário, sinto agora que é “o começo de uma nova etapa”. Obrigada!

Resumo

O presente relatório encontra-se organizado em duas grandes partes: uma primeira, onde são apresentadas e analisadas as principais aprendizagens realizadas nos estágios curriculares, e uma segunda parte onde é apresentada a pesquisa realizada. Esta teve como finalidade refletir sobre a problemática da diversidade cultural na escola, analisando sobretudo as suas implicações na Educação de Infância: as consequências da interação de culturas e etnias; os desafios que se colocam aos professores, técnicos e assistentes operacionais; - quais as estratégias que estes podem ou estão a utilizar nas suas práticas educativas com o objetivo de facilitar a integração de crianças oriundas de diversas culturas.

Após a observação e a interação com um grupo de crianças de diferentes culturas durante os meus estágios curriculares, achei que seria relevante saber mais sobre as suas culturas, para melhor fundamentar o meu trabalho. No entanto, as crianças com as quais interagi nos estágios não formavam uma amostra considerável para uma pesquisa mais aprofundada, pelo que decidi explorar uma outra instituição -Escola Básica nº1 de Coruche (com jardim de infância e 1ºciclo integrados), que dada à sua população escolar é considerada TEIP- Território Educativo de Intervenção Prioritária. Na verdade, como conheço bem a população de Coruche, foquei-me mais na observação da etnia cigana, muito evidente neste concelho.

Considerando as transformações sociais e políticas verificadas em Portugal desde o 25 de abril de 1974, altura em que foi implementado o sistema democrático, passou a vigorar a conceção de cidadania universal para todos os portugueses. Contudo, nem todos os cidadãos estão em iguais circunstâncias no acesso pleno dos direitos de cidadania. O objetivo da pesquisa realizada é refletir e discutir alguns dos impactos das medidas e políticas sociais sobre as pessoas e famílias ciganas, bem como as mudanças (in)visíveis subjacentes aos processos plurais de reconfiguração sócio identitária.

A comunidade cigana, durante muitos anos perseguida, incompreendida e discriminada, apresenta agora alguma tendência para aceitar a coabitação com a cultura dominante dos países/regiões onde se instala. No entanto, a especificidade do povo cigano preocupa os profissionais de educação, uma vez que o sistema de ensino nem sempre está preparado para integrar estes alunos e as suas normas da vida comunitária.

No mesmo sentido, quis perceber como se processa a integração dos alunos imigrantes na escola em estudo. De uma forma geral, o que se pretende abordar neste relatório é a Multiculturalidade e a forma como é trabalhada desde as primeiras idades.

A multiculturalidade é, hoje, vista como uma integração de diversas minorias numa cultura dominante, o termo minorias refere, por regra, grupos de pessoas que ao nível de características como, a raça, a cor e a etnia, o género, as incapacidades físicas e motoras, a idade, a orientação sexual, a nacionalidade de origem ou a religião, diferem do socialmente concebido como «normal» ou «padrão». (Dass & Parker, 1999; Marsden, 1997)

Pretende-se assim neste relatório, analisar as práticas pedagógicas dos profissionais de ensino, para perceber o que pode e está a ser feito para receber e integrar crianças de culturas diferentes na sala de aula, mostrando que a multiculturalidade pode ser uma mais-valia para todos os intervenientes do processo educativo.

Como metodologia optou-se pela realização de inquéritos por questionário a alguns docentes e técnicos de diversas áreas que têm um contacto diário com crianças de diferentes etnias e origens culturais. Achei também pertinente ter o testemunho dos pais, com o objetivo de perceber as suas perspetivas em relação à educação das suas crianças.

Em síntese, a conclusão a que se chega é que o meio familiar influencia bastante o processo de aprendizagem da criança e as concepções e perspectivas que tem em relação à escola e ao futuro. O educador através da sua atitude, prática e formação, tem também ele um papel determinante.

A verdade, é que existe ainda um longo caminho a percorrer, para que se consigam colmatar as lacunas existentes no sistema no que respeita às políticas que visam a integração da diversidade cultural nas escolas. Verifica-se, no entanto, que nos últimos anos tem havido uma grande evolução sobre a forma de como trabalhar a diversidade cultural nas instituições educativas desde as primeiras idades.

Com este relatório procurei, entre outros aspetos, perceber se o projeto TEIP é ou não, efetivamente, um projeto que promove o sucesso educativo a todos aqueles que se encontram em situação de exclusão escolar e social.

Em relação ao projeto TEIP deste estudo, as dinâmicas implementadas procuram, em termos de estrutura organizativa, alguma diversidade de respostas. A escola TEIP em estudo procura, essencialmente, tornar a escola mais apelativa para os alunos, mudar comportamentos individuais e coletivos (alunos e respetivas famílias), prevenir a indisciplina e combater o absentismo escolar. O recurso às actividades lúdicas para conseguir esse efeito é, sem dúvida, o aspecto mais inovador do projecto. Para tal, há uma diversidade de acções em curso, implicando um conjunto de recursos humanos e materiais que só poderiam ser garantidos através de um projecto como o TEIP. Acima de tudo, o agrupamento em estudo (no qual se incluí a escola em estudo- Escola EB nº1 de Coruche), espera que as dinâmicas em curso, possam ser interiorizadas pelos agentes educativos dos diferentes estabelecimentos de ensino do Agrupamento, de modo a que as mudanças alcançadas pelo TEIP passem a constituir-se como práticas educativas assumidas por todos, depois do TEIP.

Este estudo destaca o agrupamento de Escolas de Coruche, que muito se tem esforçado e conseguido resultados brilhantes no que respeita à promoção da Multiculturalidade e da inclusão, tendo vindo a demonstrar o seu envolvimento na resolução dos problemas da comunidade.

Em síntese e após a elaboração deste relatório, efetuado com base na análise do percurso de aprendizagem decorrido durante os estágios e no trabalho de pesquisa realizado, importa realçar que a realização destas aprendizagens constituíram-se como pilares fundamentais face ao meu futuro percurso profissional como educadora de infância. O contato com a realidade vivenciada e apreendida serão futuramente ferramentas essenciais no âmbito do meu desempenho profissional.

Palavras – chave: Diversidade; Educação Multicultural; Integração; Educação de infância.

Abstract

This report is organized into two major parts: the first, where are presented and analyzed the major studies undertaken in internships, and a second part where the survey is presented. This was intended to reflect on the issue of cultural diversity in school, particularly analyzing their implications for childhood education. The consequences of the interaction of cultures and ethnic groups; the challenges faced by teachers, technical and operational staff; - Which strategies they can or are using in their educational practices in order to facilitate the integration of children from different cultures.

After observing and interacting with a group of children from different cultures during my internships, I thought it would be relevant to know more about their cultures, to better support my work. However, the children with whom I interacted in stages they did not form a significant sample for further research, so I decided to explore another institution -School Basic 1 of Coruche that given to their school population is considered TEIP- Educational Territory Intervention priority. In fact, as well know the population of Coruche, I focused me more on the observation of Roma, very evident in this county.

Considering the social and political transformations verified in Portugal since April 25, 1974, when it was implemented the democratic system became effective universal citizenship design for all Portuguese. However, not all citizens are equal circumstances in the full access of citizenship rights. The purpose of the survey is to reflect and discuss some of the impacts of the measures and social policies on people and Roma families, as well as changes (in) visible underlying the plural processes of social identity reconfiguration.

The Roma community for many years persecuted, misunderstood and discriminated against, now has a tendency to accept cohabitation with the dominant culture of the countries / regions where they are located. However, the specificity of the Roma people concerned education professionals, since the education system is not always prepared to integrate these students and their standards of community life.

Similarly, I wanted to see how it handles the integration of immigrant pupils in the school studied.

In general, what you want to address in this report is the Multiculturalidade and the way it is crafted from the earliest ages.

Multiculturalism is now seen as an integration of minorities in the dominant culture, the term minority refers, as a rule, groups of people in terms of characteristics as race, color and ethnicity, gender, physical disability and motor, age, sexual orientation, national origin or religion, differ socially conceived as 'normal' or 'standard'. (Dass & Parker, 1999; Marsden, 1997)

This is to this report, analyse the pedagogical practices of teaching professionals to understand what can and is being done to receive and integrate children from different cultures in the classroom, showing that multiculturalism can be an asset to all stakeholders in the educational process.

The methodology was chosen for conducting questionnaire surveys to some teachers and technicians from different areas who have a daily contact with children from different ethnic and cultural backgrounds. I also have relevant testimony of the parents, in order to understand their perspectives regarding the education of their children.

In summary, the conclusion reached is that the family environment greatly influences the child's learning process and the conceptions and perspectives that have about the school and the future. The educator through his attitude, practice and training, he also has a decisive role.

The truth is that there is still a long way to go, so that they are able to fill the gaps in the system with regard to policies aimed at integration of cultural diversity in schools. If Verfica, however, that in recent years there has been considerable progress on the way to work the cultural diversity in educational institutions from the earliest ages.

The greatest ambition in this report was to see if the TEIP project or not, effectively, a project that promotes educational success for all those who are in situations of school and social exclusion.

Regarding TEIP project in this study, the dynamics implemented aim in terms of organizational structure, some diversity of responses. The TEIP school study seeks essentially make the school attractive to students, change individual and collective behavior (students and respective families), insdisciplina prevent and combat truancy. The use of recreational activities to achieve this effect is undoubtedly the most innovative aspect of the project. To this end, a variety of ongoing actions, involving a set of human and material resources that could only be secured through a project like TEIP. Above all, the group under study (in which included the school in study- Escola EB 1 of Coruche) expects the dynamics in progress, can be internalized by educators of different grouping schools, so that the changes achieved by TEIP would then be as educational practices assumed by all, after TEIP.

This study highlights the group of Coruche schools, much has strived and achieved brilliant results with regard to the promotion of multiculturalism and inclusion, has been demonstrating its involvement in solving community problems.

In summary and after this report, made based on the analysis of the learning process elapsed during internships and research work, it is noted that the achievement of these learning constituted as fundamental pillars face my future career as an educator childhood. Contact with the reality experienced and perceived future will be essential tools in the context of my work performance.

Key - words: Diversity; Multicultural Education; Integration; Childhood education.

Abreviaturas e Siglas

TEIP- Territórios Educativos de Intervenção Prioritária

EAC—Etnia ou Ascendência Cigana

E.I.—Educadora Itinerante

CPCJ-Comissão de Proteção de Crianças e Jovens

CAFAP-Centro de Apoio Familiar e Aconselhamento Parental

ELI-Equipa Local de Intervenção Precoce

GAAF-Gabinete de Apoio ao Aluno e à Família

SNIPI-Sistema Nacional de Intervenção Precoce na Infância

IAC-Instituto de Apoio à Infância

A.I. -Alunos imigrantes

C.E.C. -Centro Escolar de Coruche

A.E.C. -Agrupamento de Escolas de Coruche

M.E.- Mediação Escolar

Índice geral

AGRADECIMENTOS	I
RESUMO	II
ABSTRACT	IV
ABREVIATURAS E SIGLAS	VI
INTRODUÇÃO	XI
PARTE I. ESTÁGIOS CURRICULARES REALIZADOS NO ÂMBITO DO MESTRADO EM EDUCAÇÃO PRÉ- ESCOLAR	1
1.1. Estágio Curricular na vertente de Creche	1
1.1.1. Projeto da Instituição	2
1.1.2. Projeto da Educadora	3
1.1.3. Projeto dinamizado no Estágio na vertente de Creche	7
1.2. Estágio Curricular na Vertente de Jardim –de- Infância	10
1.2.1. Projeto da Instituição	11
1.2.2. Projeto da Educadora	13
1.2.3. Projeto dinamizado no Estágio na vertente de Jardim de Infância	14
2. Reflexão sobre os estágios	17
PARTE II – PESQUISA REALIZADA	20
1. A diversidade cultural na escola – A Multiculturalidade	20
1.1. Uma escola de todos e para todos.....	21
1.2. Educação e Escola multicultural.....	23
1.3. Benefícios dos projetos pedagógicos na inclusão da Multiculturalidade	25
2. A integração das minorias na Educação de Infância	26
2.1. A etnia cigana.....	26
2.2. Os alunos imigrantes	32
2.3. Como integrar a diversidade cultural na Educação de Infância?	34
3. OBJETIVOS E ETAPAS DA PESQUISA	35
3.1. Questões da Pesquisa e Objetivos	35
3.2. Opções Metodológicas	37
3.3. Etapas da Pesquisa	38

3.3.1. População e contexto estudado	39
3.3.2. Alunos por Grupos Culturais e Etnias no Agrupamento de Escolas de Coruche	40
4. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS	43
5. REFLEXÃO FINAL DA PESQUISA	62
CONSIDERAÇÕES FINAIS	66
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	68
LEGISLAÇÃO CONSULTADA	71
ANEXOS	72
Anexo I – Inquérito por questionário aos Docentes	72
Anexo II – Respostas dos Inquéritos realizados aos Docentes.....	78
Anexo III – Inquérito por Questionário aos Mediadores Sócio-culturais	87
Anexo IV – Respostas dos Inquéritos realizados aos Mediadores sócio-culturais/Técnicos	93
Anexo V – Inquérito por Questionário às Famílias Ciganas	103
Anexo VI – Respostas dos Inquéritos realizados às Famílias Ciganas	110
Anexo VII – Inquérito aos Pais de Crianças de diferentes culturais	116
Anexo VIII – Respostas dos Inquéritos realizados aos Pais de Diferentes Culturas	120
Anexo IX – Inquérito à Representante da Parceria local - CPCJ.....	136
Anexo X – Respostas do Inquérito realizado à Representante da Parceria Local: CPCJ	143
Anexo XI– Inquérito à Psicóloga	147
Anexo XII– Respostas do Inquérito realizado à Psicóloga da Escola	154
Anexo XIII – Inquérito à Educadora Itinerante	158
Anexo XIV – Respostas do Inquérito realizado à Educadora Itinerante	166
Anexo XV – O PROJETO TEIP	175
Anexo XVI- Avaliação Externa das Escolas referente ao projeto TEIP (2014/2015)	192
Anexo XVII. Ações para a melhoria das aprendizagens, no âmbito do projeto TEIP “ Rumos de Mudanças”	195
Anexo XVIII – Parcerias locais com os quais o agrupamento de Escolas de Coruche trabalha	197
Anexo XIX - Princípios Orientadores do Agrupamento de Escolas de Coruche.....	199
Anexo XX – Autorização para tirar fotografias	202

Índice de Figuras e Quadros

FIGURAS

Figura 1 – Grupo de Crianças da sala dos 2 anos	1
Figura 2- Manuseamento de Instrumentos Musicais	9
Figura 3- Elaboração das ovelhas com colagem de algodão e papel crepe	9
Figura 4- Pintura Facial e Elaboração de Renas de Natal	9
Figura 5- Colagem e Pintura da Castanha com os dedos / São Martinho	9
Figura 6- Grupo de Crianças da sala dos 4 anos	10
Figura 7- Dramatização da História do Capuchinho Vermelho	16
Figura 8- Leitura da História “ Bom dia de todas as cores” com recurso ao fantocheiro	16
Figura 9- Pintura com Palhinhas e Carrinhos	16
Figura 10- Histórias de Cordel inventadas pelas crianças	16
Figura 11- Ação “ Aquém e Além das Salas de Vidro” com a intervenção da educadora itinerante e da Equipa de Mediação Escolar	28
Figura 12- Esquema Concetual do Estudo	36

QUADROS

Quadro 1- Objetivos do projeto da Instituição	3
Quadro 2- Objetivos inerentes ao projeto da Educadora	5
Quadro 3- Atividades e estratégias inerentes ao projeto da Educadora	6
Quadro 4- Objetivos inerentes ao projeto dinamizado em Creche	7
Quadro 5- Objetivos inerentes ao projeto dinamizado em relação à área das Expressões	8
Quadro 6- Objetivos gerais do projeto da Instituição “Crescemos com as Histórias”	11
Quadro 7- Objetivos Específicos do Projeto da Instituição	12
Quadro 8- Objetivos do Projeto da Educadora “Crescemos com as Histórias”	13
Quadro 9- Atividades e Estratégias inerentes ao projeto da Educadora	13
Quadro 10- Objetivos do Projeto dinamizado em Jardim-de-Infância	15
Quadro 11- Questões de Pesquisa	35
Quadro 12- Objetivos da Pesquisa	36
Quadro 13-Intervenientes que participaram no estudo	39
Quadro 14-Alunos por EAC	40
Quadro 15- Alunos por Grupos Culturais	41
Quadro 15.1- Estimativa sobre o número de ciganos em Portugal	41
Quadro 16- Categorização das Respostas dos Inquéritos aos Docentes	43
Quadro 17- Categorização das Respostas dos Inquéritos aos Mediadores Sócio- Culturais	45

Quadro 18- Categorização das Respostas do Inquérito aos Representantes das Famílias Ciganas	47
Quadro 19- Categorização das Respostas do Inquérito aos Pais de crianças de diferentes culturas	50
Quadro 20- Categorização das Respostas do Inquérito à Representante da Parceria Local CPCJ	55
Quadro 21- Categorização das Respostas do Inquérito à Psicóloga	57
Quadro 22- Categorização das Respostas do Inquérito à Educadora Itinerante	59
Quadro 23- Quadro das Respostas dos inquéritos aos Representantes das Famílias ciganas	114
Quadro 24- Quadro das Respostas dos inquéritos aos Pais das crianças de diferentes culturas	127
Quadro 25- Quadro das Respostas do inquérito à representante da parceria local CPCJ	144
Quadro 26- Quadro das Respostas do inquérito à Psicóloga	155
Quadro 27- Quadro das Respostas do inquérito à Educadora Itinerante	167
Quadro 28- Áreas de Intervenção do Projeto TEIP	193
Quadro 29- Caracterização e Avaliação do agrupamento- Relatório da A.E.E.	194
Quadro 30- Pontos fortes e aspetos a melhorar do Agrupamento - Relatório da A.E.E	195
Quadro 31- Resultados Sociais conquistados pelo agrupamento	195

Introdução

O presente relatório de estágio irá incidir sobre duas vertentes: uma vertente mais prática, onde descrevi e refleti sobre os estágios curriculares que realizei ao longo do mestrado em Educação Pré-Escolar, tendo um peso significativo na minha aprendizagem e avaliação final, e outra mais teórico-prática, onde apresento o trabalho de pesquisa que escolhi realizar na sequência das questões vivenciadas durante os estágios.

Os estágios curriculares realizados, integrados no Mestrado de Educação Pré-Escolar, foram realizados com crianças de dois grupos etários diferentes, designadamente com um grupo em contexto de creche e com um outro em contexto de jardim de infância. O contacto com estes diferentes contextos de aprendizagem permitiu-me não só a definição do tema a abordar neste relatório assim como me levou a refletir sobre a importância de alguns aspetos fundamentais a ter em consideração por todos nós enquanto profissionais educativos, no que respeita à Educação de Infância.

Quanto à pesquisa, a minha principal questão – problema:” A diversidade cultural e as suas implicações no processo ensino- aprendizagem: Como integrar a diversidade na educação de infância”, parte do estudo de vários autores que analisam esta temática em diversas perspetivas.

De acordo com os estudos portugueses referidos ao longo deste relatório, deparamo-nos com um aumento de crianças de culturas diferentes a frequentar o pré-escolar e o 1.º ciclo do Ensino Básico, com especial destaque para o estudo da cultura cigana. A maior ambição deste relatório é a de compreender o aumento da frequência da escola pelos alunos de cultura cigana, que muitas das vezes continua associada à atribuição do Rendimento Social de Inserção, registando-se de seguida o abandono da escola.

Perante este quadro fui verificar quais as estratégias, ferramentas e experiências que a Escola Básica Nº 1 de Coruche tem para integrar estes alunos, sem lhe “retirar” a sua identidade e os seus valores. Ainda numa perspetiva de enquadramento do estudo, este relatório debruçar-se-à sobre o isolamento e a especificidade da comunidade étnica cigana, da qual a maioria das pessoas e das instituições apenas tem uma imagem negativa, que é fruto da persistência de uma representação estereotipada e deformada que é, ainda hoje, alimentada pelos meios de comunicação social.

Apresentam-se ainda algumas das características e dos valores específicos que fazem parte desta comunidade. Entre as várias características, vamos encontrar a referência aos baixos índices de escolaridade, que é o cerne deste estudo, mas também à falta de condições básicas de alojamento, que se traduz em carências habitacionais e ao nível dos equipamentos domésticos, colocando este grupo no patamar mais baixo, numa situação de desvantagem e marginalização no contexto social quando comparado com outros grupos étnicos e outras comunidades residentes no espaço português.

Um dos principais objetivos deste relatório é também perceber se o projeto TEIP pode ou não ser um exemplo de um projeto promotor da multiculturalidade e da inclusão.

Neste sentido, tentei fazer uma análise com base nos dados recolhidos, se o facto da existência destas novas culturas e etnias nas escolas pode estar relacionado com o conceito de insucesso escolar e por que motivo.

Sendo a Multiculturalidade um tema muito atual e pertinente, é importante que as escolas de hoje comecem a ter um novo olhar sobre o que são realmente as suas necessidades e o que se pode efetivamente fazer para integrar as chamadas minorias, com características muito diferentes daquelas que estiveram certamente muitos anos habituadas a ter, a que chamamos de grupo dominante.

O termo integração é normalmente usado para descrever e caracterizar a entrada, a socialização e a participação dos imigrantes numa sociedade qualquer de acolhimento, quer a nível do mercado de trabalho, quer a nível da habitação e de relações sociais.

Este relatório pretende também analisar o aumento dos alunos imigrantes nas escolas portuguesas e como se processa a sua integração no contexto escolar. O referido documento surge da necessidade que senti no decorrer dos meus estágios curriculares em saber mais sobre a inclusão da diversidade cultural nas escolas, como forma de poder melhorar futuramente as minhas práticas pedagógicas, adequando-as ao contexto.

As crianças de minorias imigrantes defrontam-se constantemente com atitudes racistas e dificuldades de compreensão e de expressão devido ao seu desconhecimento ou fraco domínio da língua do país em que se encontram; são também algo de troça dos colegas devido a construções gramaticais imperfeitas, sotaque, utilização inadequada de vocabulário, etc. Qualquer destas situações pode facilmente ser causa de insucesso escolar. (cf. Rocha Trindade,1993)

A integração dos imigrantes na sociedade de acolhimento é um processo complexo e multifacetado. Amélia Hamze (2006) argumenta que o conceito de integração se refere à necessidade de modificar a pessoa com necessidades educacionais especiais, de maneira que esta possa vir a identificar-se com os demais cidadãos, para então poderem ser inseridos e associados à convivência igualitária na sociedade. Na realidade, quer dizer que as diferenças não se aniquilam, mas devem ser administradas no convívio social.

A escola portuguesa é, hoje, um microcosmo da nossa sociedade pois tem crianças e jovens de muitas etnias, cores, culturas e nacionalidades que trazem desafios extraordinários. É, pois, necessário reconhecer a diferença como um valor, de forma a contribuir para uma maior qualidade no ensino e tornar a própria sociedade melhor.

Mas não será nessa diferença e nessa diversidade que devemos procurar, em conjunto, tornarmo-nos mais «ricos» como seres humanos? Não deveremos pegar nessas diferenças para aprender com elas e serem elas uma mais-valia para todos nós?

A escola multicultural é uma realidade no mundo de hoje, de tal forma que não é possível pensar numa educação que não seja intercultural, independentemente do contexto em que se processa. De facto, é indispensável que a educação promova uma melhor capacidade de participar na interação social, criadora de identidades e de reconhecimento da pertença comum à humanidade. (Ouellet,1991)

A perspectiva de todos os intervenientes educativos foi determinante para o desenvolvimento deste relatório. A escola ocupa um lugar central em todo o processo de educação para a cidadania, sendo de uma importância cívica fundamental, pois constitui o primeiro degrau de uma caminhada que a família e a comunidade enquadram. Por isso, deve proporcionar a cultura do outro como «necessidade de compreensão de singularidades e diferenças». (Guilherme d' Oliveira Martins,1992)

Não descurando o papel dos restantes intervenientes educativos, há que realçar a importância do papel dos educadores de infância na abordagem desta temática.

Para uma melhor orientação no desenvolvimento da investigação, defini algumas **questões de pesquisa**, que surgem então como ponto de partida:

- A diversidade cultural presente na sala de aula, não será um fator de enriquecimento para a aprendizagem e desenvolvimento da criança?
- A prática e a formação do professor serão fatores que podem facilitar ou mesmo condicionar a integração desses alunos?
- A implementação de projetos pedagógicos específicos ajudará na inclusão de alunos de diferentes culturas no contexto escolar?

Pretende-se ainda com este trabalho de pesquisa, dar respostas às questões levantadas e atingir os seguintes **objetivos**:

- Como se processa a comunicação intercultural na sala de aula;
- Qual a importância da prática e formação do professor na integração de alunos de diferentes nacionalidades, culturas e etnias;
- Qual a relevância da implementação de projetos pedagógicos específicos na inclusão de alunos de diferentes nacionalidades, culturas e etnias.

Em relação à metodologia utilizada, o presente estudo tem como referenciais metodológicos, **a pesquisa bibliográfica, a pesquisa documental e os inquéritos por questionário dirigidos a técnicos, docentes e pais** que lidam diariamente com crianças de culturas diferentes em duas das escolas do agrupamento de Coruche: Centro Escolar de Coruche/ Escola EB nº1 de Coruche e Escola EB 2,3 Dr. Armando Lizardo de Coruche.

Embora este estudo se foque mais na educação de infância (E. B. nº 1 de Coruche), o estudo contempla também dados alusivos a uma outra escola do agrupamento de Escolas de Coruche (Escola EB 2,3 Dr. Armando Lizardo de Coruche), encontrando-se ambas localizadas no mesmo perímetro. Muitos dos professores e técnicos entrevistados acompanham as crianças desde o seu ingresso no pré-escolar até ao final do seu percurso escolar. Este acompanhamento é realizado maioritariamente na E.B. 2,3 Dr. Armando Lizardo pela equipa de Mediação Escolar/ GAAF, que tem vindo a permitir o diálogo entre os intervenientes educativos através do seu empenho.

Neste sentido, este relatório está organizado em duas grandes partes: a primeira, onde são abordados os estágios curriculares que realizei ao longo do Mestrado em Educação Pré-Escolar e a segunda parte, em que consta a pesquisa realizada. Este contém ainda os anexos, que complementam o que é dito ao longo deste.

PARTE I. ESTÁGIOS CURRICULARES REALIZADOS NO ÂMBITO DO MESTRADO EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

O Projeto Educativo (P.E.) é o documento que consagra a orientação educativa da escola, elaborado e aprovado pelos seus órgãos de administração e gestão para um horizonte de três anos, no qual se explicitam os princípios, os valores, as metas e as estratégias segundo as quais a escola se propõe a cumprir a sua função educativa.

(in Dec Lei 115-A/98, artº 3º)

No que concerne à definição da questão - problema deste relatório, importa dizer que foi, efetivamente, no decorrer dos meus estágios curriculares que esta me surgiu, não obstante também, o facto de já ter tido a oportunidade de trabalhar com a população em estudo e me interessar pela temática em questão.

No decorrer do ano letivo passado, 2014 -2015 realizei os meus estágios curriculares no âmbito do Mestrado (um na vertente de Creche e outro na vertente de Jardim-de- Infância), em dois locais diferentes que passo a dar a conhecer de seguida:

1.1. Estágio Curricular na vertente de Creche



Figura 1: Grupo de Crianças da sala dos 2 anos

“A creche é hoje entendida como um contexto formal de educação e de apoio às necessidades das crianças, ao mesmo tempo que cumpre também uma função assistencial, devido à necessidade de os pais deixarem os seus filhos num local seguro durante o seu período laboral. A investigação que tem vindo a ser desenvolvida sobre a vida das crianças na creche e sobre a importância de esta cumprir uma função educativa forte e apoiada nos saberes de profissionais competentes permite que hoje se encare a entrada da criança na creche não apenas como alternativa para responder às necessidades dos pais, mas, sobretudo, como uma resposta educativa para as crianças.”(Eichmann. 2007: pág.45)

Na educação das crianças mais novas, a relação crianças- rotinas- bem-estar surge no quotidiano do ambiente educativo como um dos aspetos mais importantes a considerar pelos profissionais da infância, pelo impacto que têm o modo como influem no seu desenvolvimento global e na aprendizagem da criança. O primeiro estágio curricular que realizei na vertente de creche, no decorrer do 1º semestre, teve lugar numa instituição na zona de Almeirim. É uma instituição particular de solidariedade social (IPSS), relativamente nova, com boas condições térmicas, equipamentos e materiais lúdico- pedagógicos adequados e ainda uma equipa pedagógica extraordinária, assegurando o bem-estar das crianças que a integram. Esta instituição dispõe das vertentes de creche, jardim-de-infância, A.T.L. e lar de idosos.

1.1.1. Projeto da Instituição

Segundo o projeto educativo da instituição “A Estrelinha”, elaborado pela coordenadora/ educadora da instituição:

«A função principal da instituição é assegurar, para além das necessidades básicas das crianças, a sua segurança e a sua formação enquanto ser afetivo, social, cultural e moral, estimulando assim o seu desenvolvimento no respeito pelas características individuais.»

Simões, P. (2012: p.15)

A instituição em relação à Creche, privilegia:

- 1- A qualidade da relação criança/criança, criança/ adulto
- 2- As rotinas sempre definidas de forma sistemática
- 3- O espaço: deve ser gerido e organizado
- 4- Os materiais: adequados /qualidade/quantidade

A instituição e os profissionais que a integram regem-se segundo os princípios orientadores da ação pedagógica que assentam nos seguintes valores:

- **Inclusão** – numa perspetiva de aceitação e valorização da diferença; Solidariedade – para todas as gerações;
- **Cooperação** – desenvolvendo técnicas de ajuda, de comunicação e de escuta;
- **Responsabilização** – numa atitude de reflexão, implicação e desejo de atuar; Liberdade – respeitando a autonomia de si próprio e do outro;
- **Sentido de justiça** – no respeito por si próprio, pelo outro e pelo ambiente.

O projeto educativo da instituição considera prioritário em relação ao Jardim-de-Infância, criar e gerir “espaços”, “tempos” e “instrumentos de trabalho”, que permitam às crianças vivenciar e experimentar situações que as levem a ser capazes de viver de forma cooperativa e democrática, tornando-as seres humanos críticos, criativos, autónomos, responsáveis e ativos. Quanto à valência do A.T.L, esta procura ser uma continuidade do trabalho realizado no Jardim-de-Infância, articulado com a escola e com as necessidades das famílias.

A instituição privilegia ainda a importância de os espaços exteriores serem adequados e equipados, de forma a dar uma resposta em termos de atividades livres e ao mesmo tempo que disponham de segurança para as crianças.

Alguns dos **objetivos gerais pedagógicos** referenciados no projeto da instituição são:

- Promover o desenvolvimento pessoal e social da criança com base em experiências de vida democrática numa perspetiva de educação para a cidadania;
- Contribuir para a igualdade de oportunidades no acesso à escola e para o sucesso de aprendizagem;
- Estimular o desenvolvimento global da criança no respeito pelas suas características individuais, inculcando comportamentos que favoreçam aprendizagens significativas e diferenciadas;
- Incentivar à participação das famílias no processo educativo e estabelecer relações de efetiva colaboração com a comunidade, no sentido de poder existir uma maior articulação entre a instituição e esta, de modo a tornar-se uma mais-valia para ambas;
- Proceder a despistes e inaptações da criança, fazendo para além do seu encaminhamento, projetos de aprendizagens/competências diferenciados.

QUADRO 1: Objetivos Específicos do Projeto da Instituição

- Aprender a partilhar
- Aprender a esperar pela sua vez
- Aprender a escutar
- Facilitar a construção de identidade da criança
- Resolver medos, inseguranças e conflitos interiores
- Desenvolver a capacidade de empatia e identificação com personagens
- Contactar e conhecer diferentes textos de literatura para a infância tradicionais portugueses e de outras culturas
- Interiorizar regras do código escrito
- Valorizar a participação de pares na produção de textos
- Conhecer e identificar as partes de uma história
- Estimular a família no seu papel de mediadores de leitura
- Contactar com livros e personagens de histórias tradicionais
- Realizar recontos de diferentes histórias
- Reproduzir por escrito o que é dito oralmente

Quadro 1: Objetivos do projeto da Instituição

No que se refere à sua localização, a instituição funciona num edifício térreo, bastante organizado, com espaços bem definidos e segue atentamente todas as normas impostas pela segurança social. Em relação ao ambiente educativo e segundo o que vivenciei, penso que todos os profissionais que integram a instituição se dedicavam inteiramente às suas crianças, proporcionando-lhes um ambiente familiar e de aprendizagem, funcionando como uma verdadeira equipa de trabalho. É de realçar o agradável ambiente de trabalho que se fazia sentir dentro da instituição, bem como, o espírito cooperativo notório entre todos os seus elementos, o que nos permitiu vivenciar momentos de grande aprendizagem, não só a nível pessoal como profissional.

1.1.2. Projeto da Educadora

O grupo que inicialmente me foi atribuído a mim e à minha colega de estágio, pela coordenadora do Mestrado, foi o grupo dos 2 anos (dos 24 aos 36 meses), ficando nós com a sala B dos 2 anos e com a educadora cooperante C e a auxiliar educativa F. Esta sala era composta por 15 crianças, sendo 8 raparigas e 7 rapazes.

No que diz respeito ao grupo de crianças da sala B dos dois anos, podemos dizer que a um nível geral foi um grupo que mostrou interesse, curiosidade em adquirir experiências novas e com espírito de inter-ajuda, tanto com o pessoal docente (educadora e auxiliar educativa), como conosco estagiárias. Na globalidade, este grupo encontrava-se já bastante desenvolvido atendendo às competências esperadas para a sua faixa etária, tanto a nível da sua autonomia na realização das tarefas, como do controlo dos esfíncteres e até mesmo em relação à compreensão de enunciados e ao desenvolvimento da linguagem, tornando-se importante destacar a notória motivação da educadora cooperante para estas novas aquisições.

No que se refere às questões comportamentais, de uma forma geral, este grupo apresentava um bom comportamento. Era um grupo afetivo, com espírito de entre ajuda entre eles, com a educadora, auxiliar e conosco estagiárias. Era bastante visível a fácil socialização do grupo de crianças com todo o pessoal docente

da sala, bem como, com todos os membros da comunidade escolar, o que demonstra uma confiança e uma segurança por parte das crianças. Era um grupo muito participativo e que mostrava interesse em realizar atividades de vários domínios. As crianças demonstravam interesse em estar com o outro, embora ainda não conseguissem colocar-se no lugar do outro (Descentralização do eu/ egocentrismo) – característica própria desta faixa etária, nem de resolver conflitos, pois necessitavam da intervenção dos adultos da sala. Não existiam ainda “grupos de crianças” formados na sala em função das suas afinidades, embora fosse cedo para fazer uma análise profunda sobre esta matéria.

Relativamente ao desenvolvimento físico- motor, podemos referir que a totalidade das crianças conseguiam realizar as tarefas consideradas fundamentais para a sua faixa etária (andar, construir pequenas frases, correr de modo mais coordenado, fazer construções, fazer pequenos trabalhos, responder a perguntas com sim e não, etc). Ao nível da motricidade fina, necessitavam de desenvolver atividades como a rasgagem, dobragem, recorte, pintura e desenhos, de forma a desenvolverem a destreza manual, embora a educadora considerasse que já havia um progresso a este nível. Não havia registo de crianças com dificuldades acentuadas de aprendizagem na sala B dos 2 anos. No entanto, a educadora considerava que ao nível da leitura, existia uma criança que demonstrava capacidades cognitivas um pouco afastadas das características para a sua faixa etária, para além, de alguma falta de concentração, embora considerasse prematuro tirar ilações. Ainda sobre este grupo de crianças, apenas 4 delas não frequentaram a sala de 1 ano desta instituição. A adaptação destas crianças foi feita de forma gradual, estando naquela altura perfeitamente integradas no grupo. Ainda ao nível da integração, destaca-se um caso mais difícil de adaptação de uma criança, que tinha entrado pela primeira vez para a creche e era de origem chinesa. Os pais sentiam muitas dificuldades ao nível da reprodução da língua portuguesa, o que muitas vezes se constituía como um obstáculo à comunicação entre a escola e a família.

Relativamente à autonomia, este grupo conseguia alimentar-se sozinho. Tarefas como lavar a cara e as mãos, assoar o nariz, calçar, descalçar, ir buscar o bibe, vestir o bibe tinham de ser frequentemente lembradas e apoiadas pelos adultos. Ao nível do controlo dos esfíncteres, pode-se dizer que a situação até era bastante favorável, sendo que existiam 10 crianças sem fralda durante o dia, 2 crianças com fralda durante o dia todo, 4 crianças com fralda durante a sesta e 4 com cueca trainer.

Ao nível da linguagem haviam desigualdades neste grupo, o que é perfeitamente compreensível face à grande discrepância entre idades, muito notória nestas idades ao nível da aquisição de competências. Acima de tudo, todos procuravam expressar-se verbalmente. Este grupo encontrava-se perfeitamente integrado na rotina diária e algumas crianças já se mostravam bastante autónomas, especialmente nas horas das refeições e da higiene. Em relação à organização do espaço, a sala encontrava-se disposta de acordo com as necessidades e as características do grupo. O grupo tinha preferência em brincar em pequenos grupos, não sendo sempre formados pelos mesmos elementos. Os grupos eram formados de forma espontânea, dependendo do interesse nas diversas brincadeiras, tendo este grupo preferência pela área da casinha.

O projeto da sala/ da educadora, “Contar histórias”, é assim definido pelo facto de a educadora considerar que o mundo da linguagem leva à formação das ideias, dos valores e dos sentimentos que estão presentes na vida real. Para ela, *se os livros e os textos forem apresentados de forma prazerosa, criativa e agradável, despertam o interesse, entusiasmo e desejo de participação das crianças.*

(Nogueira, C. , 2013 : 19)

De acordo com Nogueira, C. (2013: 13), no projeto de sala “Contar histórias”:

«A criança lê muito antes de conhecer o sistema gráfico de forma convencional. Esta leitura pode ser apenas visual ou tátil, pois as crianças constroem conhecimentos sobre a escrita e a partir do que podem observar e das reflexões que fazem a esse respeito. Contar histórias desde a altura que a criança está na creche pode proporcionar oportunidades, para que estas possam analisar as ações e atitudes das personagens, clarificando assim valores importantes para o convívio social, como as noções de bom, mau, justiça e injustiça. Realça que a construção da noção de cooperação favorece a elaboração de níveis mais complexos e estruturados da noção do próprio referencial, ao mesmo tempo em que capacita a compreensão da perspectiva dos demais. Ao opinar, julgar, escolher e coordenar diferentes formas de pensamento e ações das personagens compreende-se que as histórias favorecem aos poucos que a criança tome consciência dos seus pontos de vista e do das outras pessoas. Desta forma, acredita-se que a relação das crianças com os livros deve ser constante, pois quanto mais cedo for proporcionado o contacto, maior o vínculo que se cria. Assim, o trabalho com a literatura infantil reveste-se de fundamental importância, pois a leitura de histórias é o momento em que a criança pode conhecer o universo de valores, costumes e comportamentos de outras culturas, a sua forma de pensar, viver e agir.»

(pág.13)

Em relação à intervenção da educadora cooperante, penso que esta revelou ao longo da minha intervenção em creche, uma atitude de respeito e de valorização, tanto comigo como com a minha colega de estágio. Fez por valorizar sempre as nossas idéias, mesmo que às vezes considerasse que poderiam ser um pouco alteradas, de modo a que se tornassem mais coerentes e adequadas às faixas etárias do grupo, o que nos levou sempre, a querer fazer mais e melhor. Quanto à nossa integração na sala, penso que foi bastante positiva e se assumiu desde cedo como um fator desinibidor para nós, enquanto elementos novos na instituição. As crianças mostraram-se recetivas e até de certa forma, entusiasmadas, em nos “acolher” na sua sala. A educadora teve aqui mais uma vez um papel importante, ía gradualmente lembrando as crianças que nós, embora que temporariamente, também tínhamos o poder de tomar decisões e que tinham o dever de nos respeitar como qualquer outro adulto da sala.

O Projeto da sala, elaborado pela educadora cooperante C, referente ao ano letivo 2014-2015, intitula-se por “Contar Histórias”. Nos seguintes quadros 2 e 3 podemos verificar os objetivos e as estratégias pelo qual se orientou.

QUADRO 2: Objetivos do Projeto da Educadora

<u>Área de Formação Pessoal e Social</u>	<u>Área de Expressão e Comunicação</u>	<u>Domínio da Matemática</u>	<u>Conhecimento do Mundo</u>
<ul style="list-style-type: none"> ● Tomar consciência de si e dos outros; ● Tomar decisões; ● Respeitar as regras da sala; ● Estimular hábitos de autonomia e independência; ● Envolver as famílias nas atividades a desenvolver. 	<ul style="list-style-type: none"> ● Desenvolver a destreza manual; ● Saber escutar e fazer silêncio; ● Desenvolver a criatividade e imaginação; ● Aumentar o vocabulário e desenvolver a linguagem 	<ul style="list-style-type: none"> ● Conhecer e saber formar geométricas e reconhecê-las em diferentes contextos; ● Desenvolver o raciocínio lógico- matemático; ● Saber contar e reconhecer os números. 	<ul style="list-style-type: none"> ● Saber e distinguir estações do ano; ● Efetuar experiências e analisá-las; ● Pesquisar e saber obter ideia; ● Educar para a vida em grupo; ● Educar para a saúde.

Quadro 2: Objetivos inerentes ao projeto da educadora

QUADRO 3 : Atividades e Estratégias do Projeto de Sala

- | |
|--|
| - Aumentar o vocabulário através da “conversa”, dos “temas” e das “histórias “a trabalhar; |
| - Ouvir histórias diariamente como suporte do desenvolvimento; |
| -Elaborar em grupo registos escritos; |
| - Conhecer o seu nome e saber representá-lo; |
| - Cumprir e fazer cumprir as regras da sala |
| - Inventar histórias e elaborar um livro com uma delas; |
| - Corte e colagem; |
| - Atividades e passeios ao exterior; |
| - Participar ativamente na “Hora do Conto”; |
| - Desenho, Pintura, Carimbagem, Digitinta e Desenho. |

Quadro 3: Atividades e Estratégias inerentes ao projeto da educadora

Segundo a educadora cooperante e de acordo com o seu projeto educativo, cujo tema “Contar Histórias”, as atividades eram apresentadas e exploradas com recurso a várias formas de expressão, tendo como temas base: Os animais, As cores, A Natureza e as Estações do ano, Os dias festivos, a Alimentação, O Corpo Humano, As profissões, A Família e As Formas Geométricas. O projeto da Educadora “Contar histórias”, tinha como linhas orientadoras, promover o desenvolvimento da linguagem e da compreensão do oral através do contacto com histórias, canções, lengalengas entre outras estratégias (maiores dificuldades deste grupo segundo a Educadora). Neste sentido, as atividades realizadas pela educadora, enquadraram-se claramente com os objetivos definidos no projeto, pois procurava que as crianças desenvolvessem o seu espírito crítico através da apresentação e do contacto com livros, músicas, mas, sobretudo, através de experiências do seu dia-a-dia, próximas da realidade das crianças.

O grupo adorava histórias, bem como ouvir canções. Algumas crianças, já construíam frases e conversas umas com as outras enquanto brincavam. Eram muito observadoras e gostavam de explorar e experimentar, essencialmente, nas brincadeiras livres.

Em relação à nossa intervenção, tentamos ir ao encontro dos objetivos do projeto de sala da educadora, de modo a apelar à aquisição de hábitos de leitura através do contacto com os livros, bem como, em proporcionar às crianças momentos de discussão e expressão das suas ideias, respeitando-as. No entanto, sem descurar as outras áreas de conteúdo, escolhemos no nosso projeto, dar mais ênfase à área de conteúdo do Conhecimento do Mundo.

1.1.3. Projeto dinamizado no Estágio na vertente de Creche

No início do estágio, foi-nos proposto pela nossa coordenadora de mestrado a elaboração de um projeto conjunto para realizar com este grupo de crianças. Ao falar com a minha colega de estágio e de acordo também com os interesses e gostos das crianças, consideramos que o que se enquadraria melhor neste grupo, perante as suas características, seria desenvolver um projeto ligado à descoberta e à exploração do meio/ ambiente.

Apesar deste projeto incluir atividades que visam trabalhar todas as áreas de conteúdo, quisemos realçar a área do Conhecimento do Mundo, surgindo assim, logo de seguida um nome para o nosso projeto “*Aprender mais sobre o mundo que nos rodeia*”.

Ao analisarmos os quadros a seguir 4 e 5, podemos ver os objetivos que definimos no nosso projeto para as várias áreas de conteúdo.

QUADRO 4: Projeto dinamizado no estágio em creche “Aprender mais sobre o mundo que nos rodeia “			
Formação Pessoal e Social	Linguagem Oral e Abordagem à Escrita	Matemática	Área do Conhecimento do Mundo
<ul style="list-style-type: none"> ● Reconhecer características da sua individualidade; ● Descobrir e utilizar as próprias possibilidades (motoras sensitivas e expressivas); ● Adquirir confiança nas suas possibilidades de atuação. ● Adquirir hábitos e atitudes relacionadas com o bem-estar (segurança, higiene e saúde); 	<ul style="list-style-type: none"> ● Estimular a capacidade de comunicar oralmente com progressiva autonomia e clareza; ● Estimular a utilização da linguagem de forma correta como meio de comunicação, expressão, relacionamento e desenvolvimento criativo; ● Estimular aquisição de novo vocabulário de forma a enriquecer o campo lexical e semântico ● Promover o desenvolvimento da capacidade de expressão oral e transmissão de ideias, opiniões, necessidades e sentimentos; 	<ul style="list-style-type: none"> ● Fomentar o conhecimento e compreensão de conceitos básicos de espaço, tempo, quantidade, ligados à ação; ● Estimular a capacidade de seriar e classificar através de diferentes objetos, animais; ● Favorecer a aquisição de noções temporais simples (antes, depois...); ● Favorecer a aquisição de noções espaciais simples (dentro, fora...); ● Promover o desenvolvimento de raciocínio lógico matemático através da resolução de problemas; 	<ul style="list-style-type: none"> ● Fomentar a curiosidade e o espírito de descoberta; ● Promover o desenvolvimento de interações com o meio envolvente exterior ● Fomentar a aquisição progressiva de conhecimentos relacionados com o meio, a nossa cultura e diversidade de culturas; ● Fomentar o desejo natural da criança de explorar, descobrir e saber, ● Proporcionar o contacto com épocas festivas; ● Fomentar o gosto de estar em grande grupo; ● Distinguir o ambiente familiar do ambiente escolar; ● Vivenciar as épocas festivas.

Quadro 4: Objetivos inerentes ao projeto dinamizado no estágio em Creche

QUADRO 5: Projeto dinamizado no estágio em creche em relação à área das Expressões

“Aprender mais sobre o mundo que nos rodeia”

Área das Expressões

Expressão Dramática	Expressão Plástica	Expressão Motora	Expressão Musical
<ul style="list-style-type: none"> • Promover o reconhecimento de si mesmo e dos outros através da exploração do corpo, da voz, do espaço, de objetos..., recorrendo a situações e vivências do quotidiano; • Favorecer a capacidade de improviso e espontaneidade através do jogo simbólico e do faz-de-conta; • Fomentar a capacidade de mimar e dramatizar vivências, experiências, sentimentos, emoções e necessidades; • Favorecer o desenvolvimento da capacidade de comunicação e expressão. 	<ul style="list-style-type: none"> • Estimular o desenvolvimento da motricidade fina; • Promover o contacto e manipulação com diferentes materiais; • Favorecer o desenvolvimento da capacidade imaginativa e criativa explorando diferentes técnicas e materiais; • Proporcionar o desenvolvimento da coordenação óculo-manual; • Estimular o desenvolvimento da destreza manual; desenvolver a motricidade grossa e fina; • Desenvolver a coordenação motora (ao nível do desenho, rasgagem, colagem, modelagem). 	<ul style="list-style-type: none"> • Fomentar o desenvolvimento de padrões motores básicos (andar, movimentar-se em diversas superfícies, percorrer espaços tendo que ultrapassar obstáculos, agarrar, segurar e lançar vários objetos, correr, saltar em espaços em diferentes dimensões, trepar, rastejar...; • Fomentar o desenvolvimento da descoberta e tomada de consciência do seu corpo; • Estimular os cinco sentidos • Estimular a interiorização de valores e regras nas crianças; • Favorecer o desenvolvimento da identificação e interiorização do esquema corporal; • Desenvolver a coordenação espacial; • Promover e desenvolver o equilíbrio. 	<ul style="list-style-type: none"> • Estimular a capacidade de atenção e concentração; • Promover a interação musical criança/adulto; • Promover experiências de escuta musical de aquisição e exploração do vocabulário musical; • Fomentar o desenvolvimento da capacidade de escutar, cantar, dançar, mimar; • Estimular o desenvolvimento da capacidade de imitar e produzir sons com o corpo e voz; • Proporcionar o desenvolvimento de capacidades de discriminação e memória auditiva; • Estimular o desenvolvimento da sensibilidade musical e o gosto pela música; • Promover o contacto com instrumentos musicais convencionais e não convencionais.

Quadro 5: Objetivos inerentes ao projeto dinamizado no estágio em Creche em relação à área das Expressões

Uma vez que não fazia sentido, em tão pouco tempo de estágio, nos estarmos a desviar do projeto da educadora, tentamos, enquanto “equipa de trabalho”, realizar atividades que fossem ao encontro, tanto dos objetivos do projeto da educadora, como dos objetivos definidos no nosso projeto. Neste sentido, a maior parte das vezes utilizámos como ponto de partida as histórias, as canções e alguns filmes infantis, para assim podermos explorar os temas que desejavamos, como por exemplo, os animais, as plantas, elementos da natureza, o Natal etc. Atendendo às idades deste grupo de crianças, ainda muito precoces, era difícil para estas compreenderem, verdadeiramente, as mensagens que os livros, canções e filmes queriam passar. Por isso, na altura, achámos que ao introduzirmos os temas a partir destes instrumentos e utilizando personagens já conhecidas pelo grupo, as crianças identificariam melhor as personagens, o que tornou efetivamente mais fácil a realização das atividades, despertando-lhes ao mesmo tempo interesse.

Quando abordávamos aspetos da natureza, tínhamos o cuidado de levar para a sala imagens reais, e sempre que possível, íamos ao exterior, de modo a que as crianças tivessem contacto com estes elementos da

natureza, nomeadamente, o solo, as flores, as árvores, os insetos, as aves etc. Todos sabemos que os primeiros anos de vida da criança correspondem a uma fase importante do seu crescimento, onde através dos seus sentidos ela inicia o conhecimento, a adaptação e a exploração do mundo exterior. Entender e respeitar as características de cada etapa que a criança vai atingindo, proporcionando apoio e demonstrando compreensão, é permitir que o seu desenvolvimento aconteça de forma harmoniosa e natural.

Nas atividades que realizei, tentei não me desviar dos objetivos do nosso projeto e corresponder aos interesses que as crianças iam demonstrando, tentando, simultaneamente, combater algumas dificuldades do grupo apontadas pela educadora. Nas minhas semanas de intervenção com este grupo de crianças, constatei que as atividades pelas quais demonstraram mais interesse e empenho foram: a **elaboração e o manuseamento de instrumentos musicais**; a **elaboração de ovelhas com a colagem de algodão e papel crepe**; a **pintura facial e elaboração de renas de natal** e a **pintura e colagem de uma castanha**.



Figura 2: Manuseamento de Instrumentos Musicais



Figura 3: Elaboração das Ovelhas com Colagem de algodão e papel crepe



Figura 4: Pintura Facial e Elaboração de Renas de Natal



Figura 5: Colagem e Pintura da Castanha com os dedos/ São Martinho

Fazendo um balanço da minha intervenção em creche, considero que esta se revelou uma experiência muito interessante e acima de tudo, enriquecedora. De uma forma geral, as atividades propostas e realizadas por mim com as crianças, nas minhas semanas de intervenção, penso que foram, de uma forma geral, bem-sucedidas. Embora tenham surgido alguns contratemplos de principiante, tentei reverter as situações e procurei soluções práticas e muitas vezes de improviso, habilidade necessária nesta profissão. O facto de não ter muita experiência levou-me, a constatar que, na prática, algumas atividades não se concretizam da mesma forma, como quando as esboçamos no papel, principalmente com crianças mais pequenas. Apraz-me referir, o importante papel da educadora cooperante no apoio das minhas dificuldades e na valorização das minhas ideias, ajudando-me a organizar e a dinamizar as atividades na sala. O facto de haver um diálogo claro, entre mim e a educadora cooperante, ajudou-me a rentabilizar o meu tempo e a refletir de uma forma mais prática e clara.

1.2. Estágio Curricular na Vertente de Jardim –de- Infância



Figura 6: Grupo de Crianças da sala dos 4 anos

A UNESCO (2007: 8) apela para a importância assumida pelos jardins-de-infância, “*é fundamental que as crianças tenham uma experiência positiva nesses centros e, portanto, há que garantir que as suas práticas se adaptem à idade das crianças e às suas características culturais*”. Um serviço de qualidade para crianças implica duas vertentes indissociáveis: a atenção/cuidados e educação na primeira infância. É na segunda, a educação, que se enquadra o desenvolvimento cognitivo, social, físico e afetivo, desde o nascimento até à entrada no 1º ciclo do Ensino Básico. Estes estão contemplados e reconhecidos pela Convenção dos Direitos das Crianças. O termo educação é encarado numa visão muito ampla que engloba a aprendizagem através de estimulação precoce, a orientação da criança e uma série de atividades e possibilidades de desenvolvimento.

(OCDE, 2001 in UNESCO, 2007)

O meu segundo estágio curricular que decorreu no 2º semestre, na vertente de jardim-de-infância, teve lugar numa instituição na zona de Salvaterra de Magos. Esta é considerada sobre o ponto de vista jurídico, uma IPSS (uma instituição particular de solidariedade social de cariz religioso) sem fins lucrativos, dispondo de várias vertentes: creche, jardim-de-infância e ATL.

O grupo de crianças que me foi atribuído foi o grupo dos 4 anos (Sala dos Ursinhos) com idades compreendidas entre os 3 e 5 anos de idade, sendo a responsável pela sala a educadora cooperante T e a auxiliar S. Esta sala era composta por 25 crianças, sendo 16 raparigas e 9 rapazes. No que diz respeito ao grupo de crianças da sala dos Ursinhos, podemos dizer que a um nível geral, o grupo demonstrou ser meigo, com espírito de interajuda entre os seus membros, com a educadora e a auxiliar e comigo estagiária. No entanto, era um grupo de crianças muito energético, não conseguindo estar muito tempo concentrado na mesma atividade, sobretudo, nas atividades mais orientadas.

De acordo com o que vivenciei, não existiam ainda “grupos de crianças” formados na sala em função das suas afinidades/ gostos, embora, fosse cedo para fazer uma análise profunda sobre esta questão. Relativamente ao desenvolvimento físico/motor, podemos referir que a totalidade das crianças conseguia realizar as tarefas consideradas fundamentais para a sua faixa etária (deslocar-se no tempo e no espaço, utilizar propriedades expressivas do próprio corpo, recortar, pegar, desenhar, atar, correr, saltar, chutar, subir, etc). No entanto, é de valorizar a constante atitude de respeito por parte da educadora, pelo ritmo e pela forma de aprender de cada criança, baseando as suas práticas até numa perspetiva da Pedagogia diferenciada. De acordo com Gomes M. (2013:98), in *A organização do trabalho na Pedagogia diferenciada: A Pedagogia Diferenciada é uma forma de compreender e explorar as diferenças, assim como de aprender a viver com elas.* (CARON: 1987) Em relação à autonomia, o grupo era bastante autónomo na realização das rotinas. No entanto, estas rotinas tinham de ser frequentemente apoiadas pelos adultos.

1.2.1. Projeto da Instituição

Como é citado no projeto da instituição por Alves L. (2013:19), «*Em creche e jardim de Infância é imprescindível definir formas de pensar e organizar a intervenção do educador, o que implica uma profunda reflexão sobre a importância das atividades, experiências e vivências a proporcionar às crianças. Nestes contextos, surge a necessidade de desenvolver um instrumento de gestão pedagógica, no qual deve ser visível a reflexão e análise dos processos de aprendizagem e desenvolvimento. Este instrumento, o qual designamos por projeto curricular de grupo, é um “documento de gestão pedagógica”, que define prioridades nas aprendizagens e desenvolvimento de cada grupo específico, de acordo com as características e necessidades concretas das crianças que o constituem*», (Ludovico, 2007, in *O contributo da avaliação do processo de ensino-aprendizagem para a qualidade do ensino na Educação Pré- Escolar*)

O Projeto da instituição cujo nome “*Crescemos com as histórias*”, *permitirá a todas as crianças desenvolver a comunicação oral por meio da exposição de ideias; ampliar os conhecimentos sobre o sistema de escrita, trocando experiências e discutindo a grafia das palavras; aprender a organizar uma lista; realizar atividades em grupo; compartilhar decisões e respeitar opiniões; participar em situações de comunicação oral utilizando o vocabulário pertinente; expor as suas ideias com gradativa clareza e autonomia; ouvir as ideias dos outros; ampliar o vocabulário, a autoestima, autonomia e o saber estar, de forma a criar uma relação com o mundo e com todo o processo de desenvolvimento de aprendizagem.*

(Alves L. , in Projeto da Instituição *Crescemos com as Histórias*,2013: p.18)

Neste sentido, os quadros 6 e 7 destacam os objetivos gerais e específicos que a instituição considera fundamentais para as crianças que a frequentam.

QUADRO 6: Objetivos Gerais da Instituição
<ul style="list-style-type: none">- Promover o desenvolvimento pessoal e social da criança com base em experiências de vida democrática numa perspetiva de educação para a cidadania;- Contribuir para a igualdade de oportunidades no acesso à escola e para o sucesso da aprendizagem;- Estimular o desenvolvimento global da criança no respeito pelas suas características individuais, inculcando comportamentos que favorecem aprendizagens significativas e diferenciadas;- Desenvolver a expressão e comunicação através de linguagens múltiplas como meio de relação, de informação, de sensibilização estética e de compreensão do mundo;- Incentivar à participação das famílias no processo educativo e estabelecer relações de efetiva colaboração com a comunidade no sentido de poder existir uma maior articulação entre a instituição e esta, por forma a tornar-se numa mais-valia para ambas;- Proceder a despistes e inadaptações da criança, fazendo, para além do seu encaminhamento, projetos de aprendizagens/competências diferenciados.

Quadro 6: Objetivos Gerais do Projeto da instituição “Crescemos com as histórias”

QUADRO 7: Objetivos Específicos da Instituição

- Aprender a partilhar;
- Aprender a esperar pela sua vez;
- Aprender a escutar;
- Facilitar a construção de identidade da criança;
- Resolver medos, inseguranças e conflitos interiores;
- Desenvolver a capacidade de empatia e identificação com personagens;
- Contactar e conhecer diferentes textos de literatura para a infância tradicionais portugueses e de outras culturas;
- Interiorizar regras do código escrito;
- Valorizar a participação de pares na produção de textos;
- Conhecer e identificar as partes de uma história;
- Estimular a família no seu papel de mediadores de leitura;
- Contactar com livros e personagens de histórias tradicionais;
- Realizar recontos de diferentes histórias;
- Reproduzir por escrito o que é dito oralmente.

Quadro 7: Objetivos Específicos do Projeto da instituição “Crescemos com as histórias”

A instituição a que me refiro funciona num edifício térreo e é situada numa zona calma e de fácil acesso. Esta dispõe de espaços interiores e exteriores adequados e equipados de modo a garantir a segurança e o bem-estar das crianças, tendo sido toda ela construída de raiz para o fim a que se destina. No que respeita à estrutura da instituição, as salas da instituição são amplas, tem boa luminosidade, água corrente, eletricidade e material pedagógico adequado para assegurar o bem-estar de todos os intervenientes que a integram. No entanto, a meu ver, é uma instituição já com alguns anos e que padece de algumas condições de isolamento e de conforto, sobretudo no Inverno.

Ao nível do ambiente educativo, achei que este era um pouco “pesado” comparativamente à instituição onde estagiei no primeiro semestre (vertente de creche), ou seja, havia menos abertura em relação às pessoas que vinham de “novo” para a instituição. Notava-se, de uma forma geral, um enorme cansaço das educadoras devido aos seus largos anos de serviço na instituição, mostrando muitas vezes atitudes de desmotivação e falta de coragem para continuar e incentivar quem chega de novo. No entanto, apesar de inicialmente ter sido recebida com uma atitude de alguma “desconfiança”, penso que me esforcei para me adaptar ao meio e, aos poucos, todos me foram inteirando do normal funcionamento da instituição, mostrando gradualmente uma atitude mais afável.

O facto de isto ter acontecido, teve aspetos positivos como por exemplo, o facto de me querer empenhar mais e ter dado a conhecer alguns materiais e técnicas, com os quais a educadora não tinha ainda trabalhado com as crianças. Teve também aspetos negativos, como por exemplo, a falta de diálogo e partilha e ideias entre as restantes colegas, pois havia muita competição, mesmo entre salas.

Relativamente à comunidade escolar, frequentavam esta instituição cerca de 170 crianças, 9 auxiliares de ação educativa, 9 funcionárias de serviços gerais, 1 ajudante de cozinha, uma cozinheira, uma administrativa e 7 educadoras de infância, sendo uma delas coordenadora. Em relação às atividades definidas pela instituição, muitas delas eram realizadas com a colaboração de todas as salas como era o caso das atividades mais festivas (Natal, Páscoa, Carnaval).

1.2.2. Projeto da Educadora

O Projeto de sala, elaborado pela Educadora Cooperante T referente ao ano letivo 2014-2015 intitula-se por “Crescemos com as Histórias”. Nos quadros 8 e 9 podemos ver os objetivos e as atividades e estratégias a ele associados.

QUADRO 8: Objetivos a atingir			
<u>Área de Formação Pessoal e Social</u>	<u>Área de Expressão e Comunicação</u>	<u>Domínio da Matemática</u>	<u>Conhecimento do Mundo</u>
<ul style="list-style-type: none">• Tomar consciência de si e dos outros;• Tomar decisões;• Respeitar as regras da sala;• Estimular hábitos de autonomia e independência;• Envolver as famílias nas atividades a desenvolver.	<ul style="list-style-type: none">• Desenvolver a destreza manual;• Saber escutar e fazer silêncio;• Desenvolver a criatividade e imaginação;• Aumentar o vocabulário e desenvolver a linguagem;• Desenvolver tentativas de escrita.	<ul style="list-style-type: none">• Conhecer e saber formar geométricas e reconhecê-las em diferentes contextos;• Desenvolver o raciocínio lógico- matemático;• Saber contar e reconhecer os números.	<ul style="list-style-type: none">• Saber e distinguir estações do ano;• Efetuar experiências e analisá-las;• Pesquisar e saber obter ideia;• Educar para a vida em grupo;• Educar para a saúde.

Quadro 8: Objetivos do projeto da educadora “Crescemos com histórias”

QUADRO 9: Atividades e Estratégias
<ul style="list-style-type: none">- Aumentar o vocabulário através da “conversa”, dos “temas” e das “histórias” a trabalhar;- Ouvir histórias diariamente como suporte do desenvolvimento- Elaborar em grupo registos escritos;- Conhecer o seu nome e saber representá-lo;- Cumprir e fazer cumprir as regras da sala;- Inventar histórias e elaborar um livro com uma delas;- Sombras chinesas;- Corte e colagem;- Modelagem;- Desenvolver pequenos projetos;- Participar ativamente na “Hora do Conto”;- Desenho, Pintura, Carimbagem, Digitinta e Desenho;- Atividades e passeios ao exterior

Quadro 9: Atividades e estratégias inerentes ao projeto da educadora

Em relação à organização do espaço, a sala dos 4 anos, encontrava-se organizada por duas grandes áreas: a do trabalho e do jogo. Na área do trabalho situavam-se as áreas do tapete, dos puzzles e das mesas. Na área do jogo encontravam-se as áreas dos blocos lógicos (legos e jogos de construção), da casinha e a da expressão plástica. Em relação à organização do tempo, o momento da rotina, não era forçosamente rígido. Estas rotinas eram apoiadas pelos adultos ao longo do ano, inclusive por mim durante o estágio, e adquiridas gradualmente pelas crianças, de modo a que se pudessem aperceber e situar autonomamente no decorrer do dia.

No que se concerne ao ambiente educativo dentro da sala, era agradável, potenciando novas aprendizagens às crianças e promovendo a valorização da auto-estima das mesmas, tentando sempre dar resposta às carências do grupo de crianças e, mesmo quando não era possível fazê-lo dentro da sala, a educadora procurava articular com parcerias locais que trabalhavam com a instituição. Algumas crianças eram acompanhadas por instituições como a ELI¹ (Equipa Local de Intervenção Precose) e o CAFAP² (Centro de Apoio Familiar e de Aconselhamento Parental). Foi sobretudo ao longo deste 2º estágio, que o tema para o meu relatório surgiu e se foi definindo. O facto de ter tido o privilégio de estar com crianças originárias de outros países, com hábitos, costumes, classes sociais diferentes, fez-me refletir como seria a realidade destas crianças. A meu ver, conhecermos outra realidade, que não a nossa, é sempre uma mais valia e um fator potenciador de riqueza cultural, pessoal e profissional, sobretudo, na área da Educação de Infância, uma realidade cada vez mais presente nas escolas. Como será viver numa barraca? Não ter água canalizada nem uma casa de banho? Entrar numa instituição em que tudo é novo e não dominarmos a língua que se fala, que é a base da comunicação? Como será não festejar o Natal? Como será ter fome e não ter dinheiro? Estas foram algumas das questões, entre muitas outras que me foram surgindo e que me fizeram, efetivamente, partir para o tema do meu relatório.

Considerando-me eu uma pessoa bastante prática, não me revia a fazer um tema recorrente e sem qualquer sentido para mim. E porque não compreender uma realidade diferente da minha? Assumia-se desde então, para mim um tema já por si “enigmático” por não conhecer o que está por detrás dos bastidores.

1.2.3. Projeto dinamizado no Estágio na vertente de Jardim de Infância

No segundo semestre realizei o meu estágio, individualmente, e foi um pouco mais difícil definir um tema para o projeto a desenvolver. No entanto, ao falar com a educadora cooperante ela referiu que este grupo adorava a natureza, os animais e que a maioria das crianças vivia no campo. Nesta linha, achei que faria sentido realizar um projeto que fosse ao encontro dos elementos descritos pela educadora, cujo nome definido por mim: “Os Animais – Da janela do imaginário à porta da realidade”. O nome do projeto surge da necessidade que tive de a partir de histórias infantis, algumas já conhecidas das crianças, outras nem tanto, extrair as idéias principais e trabalhar o tema pretendido a partir dessas histórias como forma de introduzir o tema.

¹ ELI (Equipa Local de Intervenção Precose) privilegia um modelo de intervenção sistémica, centrado na criança e nos seus contextos de vida, promovendo competências nos seus cuidadores, de acordo com as necessidades das mesmas. Destina-se a famílias de crianças entre os 0 e os 6 anos, com alterações nas funções ou estruturas do corpo que limitam a participação nas atividades típicas para a respetiva idade e contexto social ou com risco grave de atraso de desenvolvimento.

² O CAFAP (Centro de Apoio Familiar e de Aconselhamento Parental) visa essencialmente intervir no contexto familiar, ajudando a família a criar condições e a potencializar os recursos necessários à manutenção das crianças e jovens nos seus agregados de origem, prevenindo a sua institucionalização ou possibilitando a desinstitucionalização e reintegração familiar.

O quadro 10 expressa os principais objetivos do projeto.

QUADRO 10: Objetivos do Projeto dinamizado no estágio em Jardim-de-Infância “Da janela do imaginário à porta da realidade”
<ul style="list-style-type: none">▪ Desenvolver a capacidade de atenção e observação;▪ Contactar com a Natureza;▪ Ter consciência da importância do meio ambiente;▪ Adquirir hábitos de cuidado e preservação do meio ambiente;▪ Obter conhecimentos acerca da fauna e da flora;▪ Conhecer algumas profissões relacionadas com a preservação da natureza;▪ Identificar características da estação do ano da Primavera;▪ Observar o nascer e o desenvolvimento de sementes;▪ Reconhecer os diferentes animais, a sua alimentação e o seu habitat;▪ Desenvolver atitudes de solidariedade com o outro;▪ Estabelecer algumas relações entre as características do meio físico e os animais que nele vivem;▪ Desenvolver a capacidade de concentração e o sentido de responsabilidade;▪ Desenvolver a compreensão do oral através da leitura de histórias infantis.

Quadro 10: Objetivos do Projeto dinamizado no estágio em Jardim-de-Infância

A escolha deste tema “Os animais - Da janela do imaginário à porta da realidade” para o meu projeto justifica-se por diversos aspetos. Primeiramente, prende-se ao facto de o Projeto da Instituição ter como tema “Crescemos com as histórias” que por sua vez estão quase sempre ligadas à existência dos animais e da natureza. Por outro lado, durante as primeiras semanas de observação/interação verifiquei que as atividades e projetos presentes no Plano Anual de Atividades assentavam no projeto “A natureza” pelo que achei pertinente.

Em segundo lugar, em diversas conversas com o grupo de crianças percebi o interesse destas em mostrar os diversos conhecimentos que já tinham relativamente aos elementos diretamente ligados à natureza, como as plantas e as alterações destas com a mudança das estações do ano, os animais, entre outras coisas, mas também em aprender sempre mais. Na minha perspetiva, é relevante referir igualmente a importância de abordar temas ligados à natureza, sendo que, de acordo com a pesquisa efetuada, depreendi que o contacto da criança com a natureza é fulcral no seu quotidiano e por consequência na educação pré-escolar. Assim, o educador deve fomentá-lo, de modo que as crianças não oiçam somente falar da natureza e da sua importância, mas que também a explorem através dos sentidos (tocando, cheirando, vendo, ouvindo, saboreando).

De facto, é visível que as crianças ficam bastante entusiasmadas sempre que há uma saída ao exterior e podem brincar em espaços verdes, portanto, há que aproveitar este seu interesse e levar a que o sentimento da criança pela natureza seja reforçado, sendo que, quanto maior for o gosto e respeito por esta, maior preocupação haverá, da sua parte, em preservá-la. Neste segundo estágio, achei que faria sentido envolver mais a família na vida escolar das crianças, realizando atividades com a participação da mesma. Tentei dar a conhecer juntamente com a educadora cooperante, a rotina diária das crianças na sala, receber e atender os encarregados de educação num atendimento individualizado através dos recados onde constavam novidades e / ou conquistas da criança, que iam ficando registadas no dossier individual; dos placards nos quais foram expostas as atividades elaboradas pelas crianças, os registos fotográficos, etc.

O envolvimento entre a família e a instituição, passa pela disponibilidade do educador para com as famílias das crianças. É importante ouvir, informar e aconselhar sempre que necessário. Estabelecer laços e evidenciar a sua disponibilidade, são aspetos imprescindíveis para o estabelecimento de uma boa relação entre a creche e a família. Algumas das atividades que realizei nas minhas semanas de intervenção com este grupo de crianças e pelas quais demonstraram mais interesse e empenho foram: **a Dramatização da História Infantil do Capuchinho Vermelho; a Pintura com Palhinhas e com Carrinhos, a Leitura do livro “Bom dia de todas as cores” com recurso ao fantocheiro e as Histórias de Cordel.** De seguida, serão apresentadas algumas fotografias alusivas a estas atividades. As fotografias tiradas ao longo dos estágios e utilizadas neste relatório tiveram a autorização por escrito dos pais de todas as crianças. (anexo XX)



Figura 7: Dramatização da História do Capuchinho Vermelho



Figura 8: Leitura da História “ Bom dia todas as cores” com recurso ao fantocheiro



Figura 9: Pintura com palhinhas e carrinhos



Figura 10: Histórias de Cordel inventadas pelas crianças

Fazendo um balanço geral das minhas semanas de intervenção, considero que não foi fácil a minha integração na instituição, pois tal como foi referido anteriormente, a falta de diálogo foi logo um fator de inibição, para além do facto de ter realizado este estágio individualmente. Por um lado, não tinha uma colega de estágio que me ajudasse a refletir, a procurar soluções e a partilhar ideias, o que de certa forma me obrigou a gerir melhor o meu tempo. Por outro lado, deu-me mais autonomia na realização das tarefas e tive mais apoio por parte da educadora cooperante, que sempre me ajudou perante as dificuldades. Depois de conhecer melhor a educadora, ela mostrou-se mais acessível e preocupada comigo e, atendendo a que se tratava de um grupo muito difícil, ajudou-me nas minhas intervenções³, apelando ao bom comportamento do grupo.

³ De forma a ter uma visão mais estreita do que foram as minhas intervenções práticas ao longo do mestrado, pode ver-se no CD as planificações decorrentes das minhas intervenções nas duas vertentes: creche e jardim-de-infância.

2. Reflexão sobre os estágios

Relativamente aos estágios que realizei, considero que tanto o primeiro como o segundo, se assumiram como unidades curriculares enriquecedoras e promotoras de aprendizagem a vários níveis. Com efeito, tive ainda o privilégio de partilhar as idéias e as dificuldades que me iam surgindo ao longo dos estágios com as educadoras cooperantes, que se revelaram acessíveis e compreensivas.

Em relação ao estágio realizado no primeiro semestre na vertente de creche, o balanço foi positivo, apesar de considerar fundamental a existência de planos de estudos que incluíssem mais horas de prática /de intervenção tanto ao nível da licenciatura, como do mestrado. Na minha perspetiva, demoramos algum tempo a inteirarmos das regras da instituição e da própria sala e quando finalmente nos adaptamos, termina o estágio, sobrando assim pouco tempo para grandes aprendizagens. Ainda sobre o estágio realizado em contexto de creche, as situações em que me senti mais à vontade foram os momentos do tapete, em que existiram diversas atividades que permitiram a interação com o grupo de crianças, com o objetivo de valorizar as suas opiniões e partilhar as experiências de cada um, pois considero ter facilidade em comunicar. Relativamente às dificuldades sentidas, devo salientar o controlo do grupo, devido sobretudo às faixas etárias precoces destas criaças. Estas não conseguem estar muito tempo sentadas e em silêncio, porque há muitos aspetos que ainda não dominam. Devido à minha falta de experiência, falei com a educadora e pedi-lhe opinião do que devia fazer para inverter esta situação, tendo esta referido que me deveria impor um pouco mais, que deveria haver a mesma base, tanto para o amor, como para a transmissão do respeito. Afinal, apesar de pequenas, as crianças conhecem os pontos fortes e fracos dos adultos e temos de saber gerir este tipo de situações, enquanto futuras educadoras e formadoras de crianças, sendo a creche uma das etapas mais importantes da criança. Outra das dificuldades que tive sobretudo ao início, devido ao fato de ser emotiva demais, foi o fato de “levar as dificuldades /os problemas deste grupo de crianças para casa”, refletindo, à procura de soluções. No entanto, com o tempo, aprendi a gerir isso de melhor forma e a separar a vida profissional da pessoal, fazendo-o hoje de uma forma mais natural.

Em relação ao estágio realizado no segundo semestre, na vertente de jardim-de-infância, considero que foi mais gratificante do que o primeiro. Talvez, por já ter adquirido outras noções que não tinha certamente no primeiro e com elas aprendi a gerir de uma forma natural as dificuldades que, eventualmente, pudessem surgir. As situações que me senti mais à vontade foram novamente as reuniões no tapete, pois penso ter facilidade em me relacionar com as crianças, tentando compreendê-las e ajudando-as a resolver os seus problemas/ conflitos através de um diálogo assertivo. Visto que ainda não as conseguem gerir muito bem devido às características próprias da sua faixa etária, tornava-se necessária a intervenção do adulto como mediador. Em relação às dificuldades sentidas, neste segundo contexto, preocupei-me mais em aperfeiçoar certos aspetos que não controlei bem no primeiro. No entanto, continuei a aperceber-me que realmente tinha um tom de voz rápido e baixo, o que podia interferir na mensagem que passava ao grupo. Uma das dificuldades foi também o início do trabalho com este grupo de crianças, habituados à presença de outra pessoa na sala e à sua forma de trabalhar, sentido alguma dificuldade em gerir o grupo nas primeiras semanas. Para além disso, o grupo era bastante energético e apresentava dificuldades de concentração, sobretudo, em atividades mais orientadas.

No final do estágio ao conversar com a educadora acerca do meu desempenho, ela referiu que me tinha esforçado para colmatar todos estas falhas identificadas por mim e que as tinha conseguido ultrapassar. Mais referiu que, com a experiência, obviamente, iria arranjar estratégias para melhor desempenhar as atividades propostas.

Importa realçar que foi no decorrer dos estágios, sobretudo no contexto de jardim-de-infância, decorrido ao longo do segundo semestre, que me surgiu a questão-problema para o relatório final, pois durante os estágios que realizei sempre contactei com crianças de culturas diferentes. Para além disso, já tinha tido contacto com crianças de etnia cigana a nível profissional, considerando assim que seriam dois temas muito interessantes e que mereciam um destaque especial no relatório.

Sem margem para erros, enquanto futuros educadores e formadores de crianças temos um papel determinante no desenvolvimento das crianças, permitindo que no futuro, estas crianças sejam felizes e tenham sucesso. Assim, a nossa função deverá ser a de mediadora do desenvolvimento e de incentivo à autonomia das crianças. O educador, em Creche, deve basear a sua intervenção/ atuação nos seguintes princípios pedagógicos, designadamente como: Respeitar os estádios de desenvolvimento da criança sem ultrapassar etapas, considerando o ritmo e a necessidade de cada criança como ser individual; Valorizar e escutar a criança contribuindo para o seu bem-estar e auto-estima; Proporcionar à criança um ambiente estável, calmo e acolhedor, tendo em conta o seu desenvolvimento harmonioso; Favorecer o contacto com as várias formas de expressão e comunicação com o intuito de promover novas experiências; Incentivar a colaboração dos pais no processo educativo através da participação em várias iniciativas. (caderno do aluno e carta de apresentação do educador); permitir o desenvolvimento da autonomia e da confiança sempre que possível; trabalhar em equipa.

“O educador deve ser alguém que permite o desenvolvimento de relações de confiança e de prazer através da atenção, gestos, palavras e atitudes. Deve ser alguém que estabeleça limites claros e seguros que permitam à criança sentir-se protegida de decisões e escolhas para as quais ela ainda não tem suficiente maturidade, mas que ao mesmo tempo permitam o desenvolvimento da autonomia e autoconfiança sempre que possível. Deve ser alguém verbalmente estimulante, com capacidade de empatia e de expansividade, promovendo a linguagem da criança através de interações recíprocas e o seu desenvolvimento sócio emocional”.

(Portugal G.1998 ,pp. 198.)

Por outro lado, em relação ao Pré-escolar a perspetiva é um pouco diferente. Segundo a lei-quadro do pré-escolar (97):

“Os educadores organizam o processo educativo tendo em linha de conta as orientações curriculares que se definem como uma “referência comum para todos os educadores da rede nacional da educação do pré-escolar e destina-se à orientação da componente educativa. Estas não são um programa pois adotam uma perspetiva orientadora e não prescritiva das aprendizagens a realizar”.

Lei nº. 5/97, de 10 de fevereiro

Nesta perspetiva, cabe ao educador durante o processo educativo, explorar as áreas de conteúdo das orientações curriculares nomeadamente: Desenvolvimento pessoal e social; Expressão e Comunicação; Conhecimento do Mundo. O educador é o construtor e o dinamizador do currículo, cabendo-lhe elaborar o projeto curricular, tendo em conta as suas opções e a sua intencionalidade educativa, baseando-se nas orientações curriculares. Deve ainda ter em vista o desenvolvimento global de cada criança enquanto ser humano único e com capacidades próprias que a distinguem das outras.

Este deve ainda organizar o ambiente educativo na sala planeando a interação com as crianças e avaliar todo o processo ensino/aprendizagem, sendo reflexivo acerca das suas práticas. O educador deve estar pessoalmente implicado no processo educativo; atento e disponível a tudo o que se passa: nomeadamente, a sugestões, opiniões, diálogo, participação e elaboração dos projetos/ atividades, envolvendo todas as crianças, promovendo a interação social e a aprendizagem. Por último, considero ainda que o educador deve ser flexível e dinâmico na sua planificação, trabalhando em conjunto com as crianças, educadoras, auxiliares e pais.

No que se refere aos estágios curriculares, considero que foram muito positivas as práticas pedagógicas vivenciadas, tanto ao nível da instituição como das próprias educadoras cooperantes que me foram atribuídas. Nos dois contextos existia um bom ambiente educativo e o envolvimento das famílias no processo de ensino e aprendizagem das crianças, o que se tornou numa mais valia. Aprecia-me ainda, apelar à importância da formação multicultural durante os conhecimentos académicos, pois tal como referido ao longo deste relatório, é necessário conhecer outras realidades e outras experiências de vida, para que melhor possamos lidar com elas nas nossas práticas futuras.

Fazendo uma análise mais profunda acerca dos conhecimentos que nos são fornecidos tanto ao nível da licenciatura como no mestrado, considero que o êxito para combater as lacunas que ocorrem ainda com alguma frequência na prática, passa sobretudo pela aposta na realização de mais estágios e de maior durabilidade, pois, na verdade, é isso que nos dá as ferramentas necessárias para ultrapassar as barreiras e as dificuldades que vão surgindo no dia-a-dia. Os estágios curriculares, assumiram-se assim, claramente, como o ponto de partida para a questão- problema a desenvolver no presente relatório. O facto de ter tido o prazer de conhecer e interagir com crianças de diferentes culturas fez com que a questão – problema ganhasse ainda mais ênfase, sendo cada vez mais uma realidade nas nossas escolas.

PARTE II – PESQUISA REALIZADA

1. A diversidade cultural na escola – A Multiculturalidade

De acordo com Rodrigues P (2013: 11- 13), in *O Multiculturalismo – A diversidade cultural na escola*:

Numa sociedade que se percebe cada vez mais multicultural, cuja “pluralidade de culturas, etnias, religiões, visões de mundo e outras dimensões das identidades infiltra-se, cada vez mais, nos diversos campos da vida contemporânea” (Moreira, 2001, p. 41) o multiculturalismo surge como um conceito que permite questionar no interior do currículo escolar e das práticas pedagógicas desenvolvidas, a “superioridade” dos saberes gerais e universais sobre os saberes particulares e locais.

Para este autor a perspetiva do multiculturalismo defende uma educação onde a diversidade não é somente constatada, mas também incluída e valorizada no currículo e nas práticas pedagógicas. Então, no seguimento deste pensamento, o papel do professor será crucial para uma inter-relação entre as diferentes culturas existentes na escola. Esta é a realidade que neste momento temos, então, há que a compreender e transformar o que for necessário, para a plena inclusão e êxito dos alunos, qualquer que seja o seu país natal, a sua etnia ou a sua origem social.

Essa inclusão para Vieira (1999) “implica as noções de reciprocidade e troca na aprendizagem, na comunicação e nas relações humanas (...) entre os indivíduos portadores de diferentes culturas.” (p. 20)

Segundo o que escreveu Lages (2006), uma das grandes riquezas da humanidade é a sua heterogeneidade, daí que os diversos povos devam mostrar uma compreensão recíproca pelos vários elementos culturais existentes nas diferentes sociedades, segundo ele, em Portugal, no séc. XX, principalmente a partir da década de oitenta, deu-se um aumento da imigração, nomeadamente de cidadãos provenientes dos PALOP, posteriormente provindos da República da Índia e do Brasil e mais recentemente da Europa de Leste, com particular incidência da Ucrânia, da Roménia e da Moldávia.

Para Ramos (2003), Portugal é “um dos países comunitários com aumento mais rápido de imigrantes, num curto espaço de tempo nos últimos anos”. (p. 269)

Ramos (2004) considera, ainda, este processo migratório complicado, uma vez que vai:

“Envolvendo ruturas espaciais e temporais, transformações diversas, nomeadamente mudanças psicológicas, físicas, biológicas, sociais, culturais, familiares, políticas, implicando a adaptação psicológica e social dos indivíduos e das famílias e diferentes modalidades de aculturação, constitui um processo complexo, com consequências ao nível de saúde física e psíquica e do stress psicológico e social. “(p. 239)

Por aqui, já se subentende que não está totalmente esgotada a ideia das visões etnocêntricas da cultura e ainda existem entre nós ruturas, sendo o multiculturalismo ainda visto, por alguns, como um risco para a identidade nacional. Mas esta perspetiva acaba por ser algo ambígua, pois se o mundo está cheio de confrontos entre pessoas, grupos e nações que pensam, sentem e atuam de maneira diferente, ao mesmo tempo, essas pessoas, grupos e nações terão de entender que, cada vez mais, são confrontados com problemas idênticos cuja solução exige uma cooperação entre todos, tais como os problemas de ordem ecológica, económica, meteorológica, entre outros, que não terminam nas fronteiras nacionais.

Segundo Souta (1997):

Assiste-se na sociedade portuguesa, e muito em particular nas áreas metropolitanas, a transformações significativas na sua população escolar. Acentua-se, em cada dia que passa, a heterogeneidade cultural, em termos étnicos, linguísticos e mesmo religiosos. Também Portugal é cada vez mais uma sociedade multicultural. (p. 93)

Para este autor, a perspetiva do multiculturalismo defende uma educação onde a diversidade não é somente constatada, mas também incluída e valorizada no currículo e nas práticas pedagógicas. No seguimento deste pensamento, o papel do professor é crucial para uma inter-relação entre as diferentes culturas existentes na escola.

Também Silva (2007) considera que:

“O multiculturalismo, tal como a cultura contemporânea, é fundamentalmente ambíguo. Por um lado, o multiculturalismo é um movimento legítimo de reivindicação dos grupos culturais dominados no interior daqueles países para terem suas formas culturais reconhecidas e representadas na cultura nacional. O multiculturalismo pode ser visto, entretanto, também como uma solução para os “problemas” que a presença de grupos raciais e étnicos coloca, no interior daqueles países para a cultura dominante. De uma forma ou de outra, o multiculturalismo não pode ser separado das relações de poder que, antes de mais nada, obrigam essas diferentes culturas raciais, étnicas e nacionais a viverem no mesmo espaço. “(p. 85)

1.1. Uma escola de todos e para todos

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

(Romani,2004, p.15)

Para o autor citado, a escola é o lugar onde se desenvolve a ação educativa, onde se realiza, de maneira prática, a educação para os cidadãos. Assim, as orientações curriculares, com todas as suas áreas de conteúdo pela qual o ensino se rege, devem estar concebidas e organizadas de maneira a que possam abranger e integrar todos os elementos no processo educativo a este nível.

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

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

Segundo este princípio geral, a escola é uma entidade que tem como função principal educar e ensinar, de modo organizado, uma população, com características próprias da idade, saberes e experiências. A escola 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.

As crianças necessitam de um ambiente saudável e seguro, que é muito importante para o desejo de aprenderem, de crescerem saudáveis e de serem responsáveis.

“A escola, enquanto centro das políticas educativas, tem, assim, de construir a sua autonomia a partir da comunidade em que se insere, dos seus problemas e potencialidades, contando com uma nova atitude da administração central, regional e local, que possibilite uma melhor resposta aos desafios da mudança. “

(DL 115 – A/98, de 4 de Maio)

Sendo assim, dizer que uma escola é para todos, significa que temos de ter em conta a diversidade cultural que existe na mesma, e ter em atenção as diferenças de Língua, religião, costumes, etc. Para Sá (2001):

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

Também, segundo este mesmo autor (2001), a escola, tal como a sociedade, deve ser desafiada a repensar estratégias para acolher todos os alunos, até e sobretudo aqueles que na maior parte das vezes, só dominam a língua do seu país de origem. Tais estratégias terão como objetivo a integração destes alunos na comunidade escolar, para que adquiram as aptidões necessárias para se realizarem na sociedade que os acolhe, sem nunca os deixarem perder as suas origens, pois “as turmas tornaram-se microcosmos da diversidade da sociedade mundial e a compreensão transcultural tornou-se uma condição indispensável para estabelecer de um bom clima de aprendizagem nas escolas de todo o mundo.” (UNESCO, 1995, p. 12)

Para construir uma escola de todos e para todos é, portanto, preciso intervir na inclusão educativa e social dos alunos que têm particularidades e modos de aprendizagem diferentes das do modelo padrão esperado pela escola. Por vezes, esta precisa de refazer os seus objetivos e vencer a distância entre a linguagem das teorias pedagógicas inovadoras e revolucionárias e as práticas escolares muitas vezes conservadoras e antiquadas pois temos de acompanhar os tempos, como pensa Leite (2002). Para este autor, assiste-se a uma mudança nos “discursos de legitimação da escola de um modelo cultural único, que deveria ser transmitido numa intencionalidade assimilacionista e homogeneizadora.” (p.126). Essa viragem discursiva vai no sentido de uma seleção que contemple a diversidade sociocultural das populações escolares.

A escola deve, então, dar resposta à realidade pluricultural que constitui a população escolar, pois só uma perspetiva dinâmica permite compreender de modo global a vida de uma dada comunidade na sua diversidade cultural, nas suas diferenças e na sua riqueza comum. Infelizmente, nem sempre é isso que se verifica, pois segundo Martins (1998) “parece que a escola como todas as instituições sociais, não se encontra preparada para enfrentar-se à diversidade, à desigualdade e à exclusão social (as minorias, a cultura da marginalidade, a inadaptação social, a xenofobia, etc.)” (p. 75)

Também Cortesão (2001) é da mesma opinião, quando diz que “a prática atenta às problemáticas interculturais, temos de reconhecê-lo, está ainda muito longe de se encontrar consolidada no sistema educativo português.” (p. 54)

Segundo este último autor, ainda há muito a fazer neste sentido e a escola deveria sempre adotar uma atitude construtiva face a esta realidade, desenvolvendo práticas positivas de educação, permitindo a criação de um espaço que favorecesse a expressão de cada um, nas suas diferentes componentes – linguagem, valores, quadros de referência, etc., desenvolvendo estratégias que conduzissem à anulação da discriminação. Desta mesma opinião é também Bernestein (1996) quando diz que “para que a criança possa assimilar a cultura da escola, é necessário que a escola consiga assimilar a cultura da criança.” (p. 2)

1.2. Educação e Escola multicultural

De acordo com Rodrigues P (2013: 16), in *O Multiculturalismo- A diversidade cultural na escola* :

Uma educação multicultural também deve ser inclusiva :

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

(Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais. Plataforma de Ação, parágrafo 3)

Esta teoria esclarece que para haver uma educação multicultural inclusiva, deve também exaltar-se o respeito à diversidade na escola e aceitarmos que os agentes que interagem nela têm interesses, visões de mundo e culturas diferentes e que nenhum de nós tem o monopólio da verdade, da inteligência e da sabedoria. Daí, a necessidade de negociações permanentes para que todos façam concessões e tenham, ao menos, parte dos seus interesses e valores contemplados no espaço público da escola. As atitudes negativas para com as diferenças e a consequente discriminação e preconceito na sociedade mostram-se como sendo um sério obstáculo para a educação.

Todo o ser humano tem os mesmos direitos, já o afirmava Matilde Rosa Araújo (1997) num dos seus poemas:

“Toda a criança seja de que raça for, seja negra, branca, vermelha, amarela. Seja rapariga ou rapaz. Fale que língua falar, acredite no que acreditar, pense o que pensar, tenha nascido seja onde for, ela tem direito.” (p.1)

Creio que ao nos capacitarmos para a convivência participativa na escola, estaremos a cooperar num processo de aprendizagem que também nos ensina como participar na restante da vida social. Mas será que temos uma escola multicultural assumida e como docentes e participantes no processo de ensino estamos a contribuir, efetivamente, para que ela o seja? Será que estamos a conseguir responder às necessidades que surgem, a cada momento, nos nossos alunos? Estas duas questões que estão interligadas, talvez sejam algo longas e até intimistas, mas como muito nos preocupam enquanto futuros agentes de ensino, opta-se neste trabalho, por refletir sobre elas. Antigamente bastava seguir e responder às diretrizes vindas do Ministério de Educação, para se ter quase a perfeita noção de que se estava a desempenhar um bom trabalho.

Hoje, já não é assim, para termos essa mesma noção, temos de procurar fazer mais e melhor, estando a par e à altura das melhores escolas do mundo e não estar à espera que seja o Ministério a dar essas diretrizes. É necessário refletir sobre as práticas e o seu enquadramento perante esta nova sociedade.

Devemos sim, ter a consciência de que a escola que todos queremos desde alunos, professores, pais, encarregados de educação e população em geral, é aquela que se apresenta como um local privilegiado de

aprendizagens motivantes, significativas e que dê sentido à vida de todos, sentido esse, que passe pela necessidade de que a mesma se modernize de forma a acompanhar as mudanças da sociedade, como por exemplo, a grande evolução tecnológica que se sente cada vez mais por toda a parte.

De acordo ainda com Rodrigues P (2013: 17) in *O Multiculturalismo – A diversidade cultural na escola* :

Para Leite (2002):

“Se a educação escolar não se transformar, quebrando o tradicionalismo que a caracteriza e englobando na sua cultura, subculturas de populações ou grupos que até há pouco tempo ignorava, ou que lhe eram estranhas, bem como questões das realidades locais e mundiais, está sujeita, pelo menos a duas situações: (1) perder uma das razões da sua existência e que é a de contribuir para uma educação para todos; (2) ser um veículo de marginalização de certos grupos sociais e obrigá-los a um processo de assimilação, sujeitando-os a uma perda das suas identidades culturais”. (p. 97)

Para além de se pretender uma escola multicultural, deve-se acima de tudo, privilegiar uma escola de qualidade, onde as decisões relativas à gestão da mesma, devam incidir sobre as próprias ambições da escola, tendo em conta as prioridades e opções, as aprendizagens, os modos de funcionamento, os métodos, a organização do estabelecimento de ensino e das aulas e a avaliação dos resultados das opções tomadas.

É uma realidade em que a qualidade interessa a todos, e todos são poucos para questionarem e se preocuparem com o que deve ser feito, no sentido de haver sempre uma melhoria no sistema educativo, pois só uma atitude questionadora leva à pesquisa e à mudança construtiva.

Também o trabalho de equipa e o relacionamento mútuo são fundamentais, uma vez que nos formam e transformam, fazendo com que cada um de nós seja um ser em projeto, pois o “homem é uma semente do homem”, como diz o provérbio popular.

O projeto educativo da escola é e deve ser o produto alcançado através de uma laboriosa auscultação de todos os intervenientes no processo educativo. Esta opinião, é também partilhada por Stainback (1999) quando este afirma que:

“Sem dúvida, a razão mais importante para o ensino inclusivo é o valor social da igualdade. Ensinamos os alunos através do exemplo de que, apesar das diferenças, todos nós temos direitos iguais. Em contraste com as experiências passadas de segregação, a inclusão reforça a prática da ideia de que as diferenças são aceites e respeitadas. Devido ao fato de as nossas sociedades estarem em uma fase crítica de evolução, do âmbito industrial para o informacional e do âmbito nacional para o internacional, é importante evitarmos os erros do passado. Precisamos de Escolas que promovam aceitação social ampla, paz e cooperação.” (pp. 26 – 27)

Neste sentido, surge-nos inevitavelmente, enquanto agentes educativos, uma questão: então como podem ser feitas aprendizagens em contexto multicultural?

“A criança não é um recipiente que devemos encher, mas um fogo que é preciso atear.”
(Montaigne ,in A educação das Crianças, 2006)

Será que tudo o que se aprende terá grande importância e valerá de muito para a vida dos alunos? Esta questão surge porque tudo está em constante mudança e o que ontem era, hoje já deixou de o ser, depressa tudo fica obsoleto e decrépito.

Considero que a informação, nos dias que correm, já não é uma raridade como outrora o era, hoje é praticamente gratuita e está «à mão de qualquer um», está sempre a ser renovada e o que realmente importa é saber seleccioná-la e retirar dela o que poderá servir para a aprendizagem de cada um, consoante os seus interesses e as suas expectativas. As aprendizagens também são feitas com a experiência de vida e com os erros que se cometem, mas aprende-se sobretudo com a capacidade de tirar conclusões proveitosas depois de cada erro cometido e de cada experiência vivida.

Hoje, sabe-se que aprender não significa “empilhar saberes”, o nosso intelecto permite-nos desenvolver capacidades que possam sempre atingir etapas mais elevadas no processo de aprendizagem passando por níveis diferentes e cada vez mais difíceis e complexos.

1.3. Benefícios dos projetos pedagógicos na inclusão da Multiculturalidade

Até que ponto o incrementar de projetos pedagógicos beneficiam o processo educativo na escola multicultural que nos dias de hoje temos? A discussão sobre Pedagogia de Projetos não é nova. Ela surgiu no início do século com John Dewey e outros representantes da chamada «Pedagogia Ativa». Já nessa época, a discussão estava embaçada numa conceção de que educação é um processo de vida e não uma preparação para a vida futura e a escola deve representar a vida presente tão real e vital para o aluno como a que ele vive em casa, no bairro ou no pátio. (Dewey, 1996)

Analisando toda a bibliografia lida, aferi que nos últimos tempos, verificou-se um incrementar de projetos pedagógicos que têm vindo a introduzir várias inovações necessárias e urgentes no nosso sistema educativo, pois de acordo com Leite (1996): Um projeto gera situações problemáticas, ao mesmo tempo, reais e diversificadas. Possibilita, assim, que os educandos, ao decidirem, opinarem, debaterem, construam a sua autonomia e o seu compromisso com o social. A Pedagogia de Projetos visa a resignação do espaço escolar, transformando-o num espaço vivo de interações, aberto ao real e às suas múltiplas dimensões. (p. 8)

D acordo com Rodrigues P . (2013: 44- 45), *in O Multiculturalismo- A diversidade cultural na escola* : Para Leite a definição das grandes metas educativas é assegurada pela própria evolução da nossa história, sendo assim, a «energia» resultante deste processo dinamizador deve ser aproveitada, o mais possível, face à educação. O aluno vai-se estruturando através de uma interação constante com o seu meio sociocultural, no qual participa e do qual faz parte. Este facto exige o progresso humano e a introdução de métodos científicos nas intervenções educativas.

Segundo o que escreveu Leite (1996), pretende-se, cada vez mais, alargar a educação a todos os domínios humanos, para a formação total do indivíduo e a educação atual já não tem por único objetivo fazer da criança um ser inteligente, cujo raciocínio lógico não tem falhas, mas sim, desenvolver uma personalidade de modo equilibrado, rica de todas as potencialidades. Também, não se pode esquecer que a educação ultrapassa amplamente o âmbito escolar, neste processo há uma interação ativa, prevista ou imprevista entre os alunos e também na comunidade onde estão inseridos. É neste sentido, que surge a título de exemplo neste relatório, o projeto TEIP, mais à frente apresentado. Será o projeto TEIP, implementado no agrupamento de escolas de Coruche (agrupamento em estudo), um projeto promotor da multiculturalidade e da inclusão?

2. A integração das minorias na Educação de Infância

2.1. A etnia cigana

Este estudo dá especial destaque à inclusão das crianças de etnia cigana no sistema de ensino, num contexto de educação intercultural e de política inclusiva. No entanto, esta inclusão continua a enfrentar algumas dificuldades. Estas dificuldades podem ter várias origens. Desde a cultura dos alunos, que se traduz por um conjunto de hábitos e de práticas diferentes, a linguagem que os alunos dominam não é a mesma que os professores e a escola, entre outras. As escolas em estudo – EB 2.3 Dr. Armando Lizardo de Coruche e E.B. nº 1 de Coruche (escola com mais destaque no estudo) às quais foram aplicadas a medida da criação de **Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (projeto TEIP)** lidam diariamente com a presença da etnia cigana, tornando-se fundamental analisar a relação dos alunos do grupo étnico cigano com a instituição escolar. Neste sentido, o presente relatório pretende aprofundar não só no que consiste efetivamente o projeto TEIP bem como perceber se as escolas em estudo promovem a inclusão e a multiculturalidade.

▪ Motivação para a escolha da Escola Básica Nº 1 de Coruche

Com o objetivo de estudar a diversidade cultural, neste caso específico: a presença de alunos imigrantes e de etnia ou ascendência cigana na Educação de Infância, escolhi a escola Básica Nº 1 de Coruche (com jardim de infância e 1º ciclo integrados) por esta problemática ser tão evidente nesta. Perante este quadro fui verificar quais são as estratégias, as ferramentas e experiências que a escola possui para integrar estes alunos, sem lhe retirar a sua identidade e os seus valores. Esta escola foi escolhida após ter sido feita uma pesquisa na internet, para apurar estabelecimentos do concelho de Coruche, onde a presença de minorias étnicas fosse evidente, sendo esta considerada TEIP⁴ – Território Educativo de Intervenção Prioritária.

O Projeto TEIP “Rumos de Mudança”, é um projeto de intervenção global, ou seja, apresenta ações enquadradas em eixos e centradas em escolas – alvo, consideradas prioritárias, tendo em conta os problemas diagnosticados ao nível da comunidade, dos alunos e da gestão e organização escolar. Neste sentido, achei pertinente saber mais sobre este projeto: quais as suas linhas centrais, quais os eixos de intervenção em que se apoia e quais as ações para a melhoria das aprendizagens (**Anexo XV**).

O agrupamento de Escolas de Coruche, nomeadamente a Escola Básica nº 1 de Coruche, dispõe de **protocolos e parcerias (anexo XVIII)** com vários organismos / instituições que apoiam o agrupamento de escolas de Coruche no seu quotidiano, pois trabalhando sozinha seria impensável devido à enorme população escolar.

Outro aspeto, que me levou a escolher esta área geográfica e não outra, prende-se com o facto de ser mais acessível ao investigador, neste caso eu, para recolher todas as informações necessárias, visto ser residente na zona de Coruche, pois tal como Quivy e Campenhoudt (2005) referem:

“Não é de estranhar que, a maior parte das vezes, o campo de investigação se situe na sociedade onde vive o próprio investigador (...) logo este tem uma maior facilidade em controlar a sua investigação”. (p.158)

⁴ *Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (Despacho Normativo 20/2012 elaborado pelo Ministério da Educação e da Ciência a 3 de Outubro de 2012).*

▪ **Conhecer a Escola Básica nº 1 de Coruche e os profissionais que a integram**

A Escola Básica nº 1 de Coruche ou CEC⁵, integrada no Agrupamento de Escolas de Coruche, é uma escola que contempla a Educação Pré-Escolar e a Educação Básica. Conta, atualmente, com a presença de 348 alunos a frequentar, 15 assistentes operacionais, 25 docentes a lecionar (na educação pré-escolar e no ensino básico), 1 coordenadora de estabelecimento e 1 adjunta da diretora.

Ao longo deste relatório é destacado o excelente papel da Equipa de Mediação Escolar, que têm vindo a permitir o diálogo entre a escola e a família, sobretudo na Educação de Infância.

A escola em estudo dispõe de uma Equipa de Mediação Escolar / Gabinete de Apoio ao Aluno e à Família (GAAF). Esta equipa exerce as suas funções na Escola EB 2,3 Dr. Armando Lizardo de Coruche, pertencendo ao mesmo agrupamento e intervindo em ambas as escolas. O principal objetivo desta equipa de mediação é contribuir para o desenvolvimento harmonioso de crianças e jovens nas suas diferentes dimensões: individual, familiar, escolar e social. O GAAF presta um serviço de apoio aos alunos e às respetivas famílias, corpo docente e não docente e a toda a comunidade escolar, funcionando em estreita articulação com os serviços e instituições da comunidade envolvente.

A escola dispõe também de uma psicóloga que dá apoio a toda a comunidade educativa e que trabalha em parceria com esta equipa de mediação escolar, desempenhando intervenções em contexto de pátio e em contexto de bairro. O GAAF / Equipa de Mediação Escolar, desempenha funções em todas as escolas pertencentes ao agrupamento de Escolas de Coruche, mas maioritariamente na Escola Básica 2,3 Dr. Armando de Lizardo e na Escola Básica nº1 devido ao seu elevado número de alunos e ocorrências registadas. Deste gabinete fazem parte 1 técnica de educação social, 1 educadora itinerante, 1 educadora de infância e 1 técnica de ação social.

▪ **No que consiste o Projeto Territórios de Intervenção Prioritária / Projeto TEIP?**

De acordo com o Ministério da Educação, in *Projeto do Agrupamento de Escolas de Coruche* (2013: 25):

Com objetivo de melhorar a Escola Básica nº1 de Coruche (educação Pré-escolar incluída), com igualdade de oportunidades, exigência e rigor, foram empreendidas algumas medidas, entre elas a criação dos Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP).

A experiência dos territórios educativos de intervenção prioritária (TEIP) surgiu pela primeira vez em 1996. No entanto, apenas em 2006 começou a ganhar mais autonomia, sendo dirigido às escolas ou agrupamentos de escolas localizados nas áreas metropolitanas de Lisboa e Porto, com elevado número de alunos em risco de exclusão social e escolar, com o objetivo de promover o sucesso educativo dos alunos pertencentes a meios particularmente desfavorecidos, através da apropriação, por parte das comunidades educativas assim caracterizadas, de recursos que lhes permitam orientar a sua ação para a reinserção escolar dos alunos.

Na sequência do anterior, o Programa TEIP2 desenvolveu -se a partir do ano letivo de 2008-2009 e materializou-se na apresentação e desenvolvimento de projetos plurianuais, visando, sem prejuízo da autonomia das escolas que os integram, a consecução dos seguintes objetivos centrais: a melhoria da qualidade das aprendizagens traduzida no sucesso educativo dos alunos; o combate ao abandono escolar e às saídas precoces do sistema educativo; a criação de condições que favoreçam a orientação educativa e a transição qualificada da escola

⁵ O Centro Escolar de Coruche, pertencente ao agrupamento de escolas de Coruche, integra o ensino pré-escolar e o ensino básico.

para a vida ativa; a progressiva coordenação da ação dos parceiros educativos — incluindo o tecido institucional público, empresas e a sociedade civil — com a ação da escola e das instituições de formação presentes em áreas geográficas problemáticas; a disponibilização por parte da escola dos recursos culturais e educativos necessários ao desenvolvimento integrado da educação, da qualificação, do reconhecimento e certificação de competências e ainda da animação cultural.

As escolas do agrupamento integrantes de um TEIP2, como é o caso das escolas em estudo, promovem a elaboração de projetos educativos, envolvendo um conjunto diversificado de medidas e ações de intervenção na escola e na comunidade, explicitamente orientadas para a qualidade do percurso e dos resultados escolares dos alunos; a redução do abandono e insucesso escolar dos alunos; a transição da escola para a vida ativa; intervenção da escola como agente educativo e cultural central na vida das comunidades em que se insere.

A Escola Básica nº1 de Coruche, desenvolve atualmente várias **ações**, centradas em eixos de intervenção⁶, que visam combater algumas falhas diagnosticadas um pouco por todas as faixas etárias.

Entre elas, destacam-se: **Animação e Intervenção em Pátios**⁷(que conta com a presença da Equipa de Mediação Escolar, dos animadores sócio-culturais e dos assistentes operacionais); **Identificação e acompanhamento de situações e jovens em risco**- Mediação Escolar; **Gabinete “ Vamos Refletir”**(combate à indisciplina), **Aquém e Além das Salas de Vidro**(intervenção / dinamização de atividades em bairros/ educação em itinerância), **Dinamização de ações de sensibilização para alunos ,pessoal docente e não docente;” Da família à escola e da escola á família** (envolvimento de encarregados de educação na vida escolar dos alunos); **Espaço 5+ e Grupo 5 +**(alunos a frequentar o 1º ciclo ou pré escolar que apresentem lacunas ao nível das competências do pré -escolar). De uma forma mais detalhada, pode ver-se no **anexo XV**, as linhas orientadoras do Projeto TEIP.De entre as várias ações, a que mais se tem destacado pelo seu sucesso na Educação de Infância é a ação “Aquém e além das Salas de Vidro” , que conta com a intervenção de uma educadora itinerante e com a Equipa de Mediação Escolar/ GAAF em bairros de etnia cigana. A figura seguinte (11) representa algumas das atividades realizadas em contexto de bairro com o objetivo de sensibilizar as famílias e as suas crianças para a importância da frequência da escola. O agrupamento tem-se destacado pelas ações desenvolvidas a decorrer, tendo sido solicitada a sua ajuda por outros que se encontram em situações escolares semelhantes.



Figura 11: Ação "Aquém e Além das Salas de Vidro" com a intervenção da Educadora Itinerante e da Equipa de Mediação Escolar

⁶ O projeto TEIP (definido no Despacho Normativo nº 20/2012) destaca 4 grandes eixos de intervenção: Eixo 1 – Melhoria do Ensino e da Aprendizagem; Eixo 2 – Prevenção do Abandono, Absentismo e Indisciplina; Eixo 3- Gestão e organização e Eixo 4- Relação- Escola- Família- Comunidade.

⁷ A Animação e a Intervenção em Pátios conta também com o apoio de vários recursos materiais disponibilizado pelo agrupamento de Escolas de Coruche, através de uma dinâmica de centro de recursos denominada REDE- Recursos e Equipamentos para Dinâmicas Educativas.

De acordo com Pereira J (2008: 17) in *A inclusão dos alunos das comunidades ciganas nas escolas portuguesas* :

A experiência de vários anos no âmbito da docência indicava que os alunos ciganos eram os mais prejudicados neste processo de convivência com a escola, tanto pelos hábitos manifestados, que envolviam grande absentismo, como pela receção que normalmente a escola lhes fazia - e que era de grande desconfiança- e, por vezes, de algum receio principalmente em relação aos encarregados de educação destes alunos. Esta comunidade já se encontra em Portugal há mais de cinco séculos. Durante esse período sempre sofreram numerosas perseguições. Atualmente atravessam um momento decisivo de mudança que está a alterar o estilo de vida desta comunidade, que se faz sentir a vários níveis e que conseqüentemente faz com que cada vez mais crianças deste grupo sejam colocadas nas escolas. No entanto, a frequência dos estabelecimentos de ensino por alunos ciganos é normalmente caracterizada ainda por níveis muito baixos de participação, mesmo na educação pré-escolar, ao que se segue um elevado nível de insucesso escolar e uma taxa de desistência precoce bastante alta.

A escola, porém, também desenvolve algumas relações de conflituosidade com os alunos ciganos uma vez que os encara como diferentes e desvaloriza as suas experiências. Estes, por seu lado, vêem na escola um espaço de “domesticação” que é adverso à sua cultura e à sua educação que é tradicionalmente feita no seio familiar. Estes fatores, além de contribuírem para a fixação das famílias ciganas, estabelecem o contacto diário com estilos de vida e sistemas de valores distintos dos que caracterizam a cultura deste povo. Estas transformações encontram-se associadas a exigências legais para o usufruto de alguns benefícios sociais, como o Rendimento Mínimo Garantido (RMG) e atualmente, o Rendimento Social de Inserção (RSI)⁸ que levam a que muitas famílias vençam antigas resistências e se sintam obrigadas não só a matricular os seus filhos nos jardins- de-infância e nas escolas, como em mantê-los até à conclusão da escolaridade obrigatória. Assim, a chegada à escola de crianças e jovens ciganos é cada vez em maior número. A confirmar esta análise, Montenegro (2003: 76) indica que “as comunidades ciganas têm vindo a sedentarizar-se devido a políticas sociais como o RMG (Rendimento Mínimo Garantido) e o Programa Especial de Realojamento ⁹ (PER), ainda que procurem continuar a utilizar atividades económicas baseadas na mobilidade (desde o trabalho agrícola temporário até à venda ambulante nas vias públicas, nas feiras e mercados) ”.

Esta autora refere ainda que não foram criadas ou encontradas soluções político-administrativas eficazes, no sistema político e administrativo português, que permitam “resolver algumas contradições emergentes da aplicação das leis e orientações normativas” (Montenegro, 2003: 76). Ou seja, se por um lado possuir um atestado de residência e enviar os filhos à escola, ou irem eles próprios à escola de adultos ou/e de formação profissional, é uma das condições para obter a contribuição financeira (RMG), por outro, cada vez que as comunidades ciganas (principalmente as mais pobres) se fixam em terrenos baldios, são “escorraçadas” pelas autoridades e pela população, uma vez que são indesejadas. Assim, têm de se deslocar para outra freguesia, onde vão tentar obter novamente o RMG e o PER, a qual, por sua vez, também os escorraçará (Montenegro, 2003: 76)

⁸ RSI – Legislação em Segurança Social <http://195.245.197.196/left.asp?03.06.06.01> consultado a 12 de Dezembro de 2015

⁹ Desde 1993, através da implementação do Plano Especial de Realojamento (PER), concebido como uma solução face às carências habitacionais, com a finalidade última de proceder à erradicação das barracas e ao realojamento das respetivas famílias (Decreto-Lei n.º 163/1993, de 7 de maio), muitas famílias ciganas foram realojadas em bairros de habitação social, permitindo a sua sedentarização e facilitando a convivência quotidiana em contextos interculturais.

No entanto, também a própria “escola tal e qual a conhecemos, desenvolve relações de conflituosidade e não de empatia com as crianças ciganas. São muitas vezes consideradas como intrusas, não são compreendidas na sua diferença” (Sousa, 2001: 39 in *A inclusão dos alunos das comunidades ciganas nas escolas portuguesas*).

A educação das crianças ciganas gira tradicionalmente em torno da sua família. Esta é a unidade básica da organização social, económica e educativa onde os saberes são incorporados através da vivência de experiências, de fracassos ou insucessos.

Segundo (cf. Liégeois, 1998), o desempenho escolar da comunidade cigana explica-se por variáveis sociais derivadas da sua tradicional marginalização; por variáveis da cultura vivida tais como: a) seus modelos de relacionamento social que desafiam os ritmos, rotinas e normas escolares; b) uma conceção do tempo que valoriza o aqui e agora; c) um tempo de maturação no qual, com frequência não cabe o prolongamento da adolescência que na nossa sociedade se converteu em imprescindível para completar itinerários educativos; d) uma conceção do espaço que choca com a organização pautada e rotineira que tem a escola; e) uma tradição oral, de comunicação direta que não suporta os silêncios escolares.

A instituição escolar condiciona direta e indiretamente a organização e o ritmo da maior parte das famílias. Para a comunidade cigana a entrada das suas crianças na escola cria dificuldades de várias índoles, sendo as noções de tempo e o modo de as utilizar um exemplo. Estas crianças são educadas num ambiente de liberdade de movimentos, onde, a hora de se deitar e levantar, a forma de ocupação do tempo e outras é substancialmente diferente daquilo que a escola estabelece. Os horários rígidos da escola e as obrigações estabelecidas por esta interferem com os hábitos diários menos rígidos das famílias ciganas, dificultando ainda mais a aproximação entre as duas instituições.

“(...) o «ser cigano» é caracterizado principalmente, pelo modo policromo como vivem os espaços e os tempos. Uma das manifestações culturais mais significativas deste modo de apreender e viver a vida, é a sua prática sócia educativa consubstanciada no «processo de socialização» das suas crianças que está incrustado nas suas práticas socioeconómicas e culturais”.

Montenegro (cf.1999:17)

Não devemos descurar a existência de muitas famílias ciganas, ainda analfabetas, que mantêm a perceção da escola e a frequência escolar, não como um meio de desenvolvimento e de formação pessoal e social, mas sim, como uma ameaça aos valores e normas da sua cultura.

A educação das crianças ciganas é coletiva – da responsabilidade de todos – acontecendo num “sistema educativo” (cf. Liégeois, 1997), em que os vários elementos que nele figuram fazem parte de um conjunto organizado. Neste contexto, a criança é educada para a aquisição de autonomia dentro do respeito pelo grupo e pelos seus valores. A rápida passagem de criança a adulto dificulta, na escola, a aquisição de responsabilidades as quais se processam de uma forma lenta. Desta forma, a aprendizagem de uma atividade profissional para os ciganos, não requer apenas a preparação que a formação escolar pode proporcionar, ainda que básica, mas deverá realizar-se mediante a transmissão de conhecimentos e experiências de pais para filhos, como era norma nas sociedades tradicionais. Embora alguns pais, já estejam conscientes da importância da educação formal, para muitos, aprender “a ler e a escrever”, é ainda suficiente para os seus filhos poderem exercer as profissões, maioritariamente a venda ambulante.

Desta forma, o mais importante é que aprendam o desempenho dos trabalhos que realizam com eles e/ou com os irmãos mais velhos, através de uma incorporação progressiva, observando primeiro, fazendo depois, mas ao seu próprio ritmo sem que se faça qualquer pressão sobre as crianças (cf. San Román, 1997:130).

Os conhecimentos e o sistema de valores que incutem às crianças é feito através de um sistema de educação, não formal, que se traduz em aprendizagens feitas no quotidiano, priorizando-se, neste processo, as qualidades e os valores que contribuem para a manutenção e persistência do grupo familiar, bem como aquelas que permitem a adaptabilidade e a independência do sujeito face ao “ambiente social estranho” ao grupo cigano (cf. Foletier, 1983:102-108). Geralmente, estas crianças, não aprendem o que os currículos escolares exigem, ou aprendem mal, não gostam, não se interessam pelo que acontece na Escola, embora muitas vezes não tenham consciência do seu tédio e até digam que gostam. Muitas delas interiorizam que “não são capazes de aprender”, que não “dão para os estudos” e interiorizam também que os seus saberes não são aceites, nem valorizados na Escola e que são considerados, pela sociedade, como sendo de inferior qualidade.

Ainda na perspetiva de Rodrigues P (2013: 11- 13), in *O Multiculturalismo – A Diversidade cultural na escola*:

Os contextos escolares e profissionais são contextos que consideram pertencerem a um “mundo não cigano” representando uma certa “ameaça”, com efeitos desajustados aos seus projetos de vida. Daí emergem medos que se verifiquem contradições e desvios ao que é transmitido no seu seio familiar e comunitário. A sua presença na escola implica, para as famílias, a partilha da custódia dos filhos com a escola, o que entre outras coisas pode ser vivido pelos pais como uma perda, na medida em que, como refere Liégeois “Os pais podem pensar que a escola que propõe formar as suas crianças pode ao mesmo tempo deformá-las, ou seja de os retirar, de os perder culturalmente” (cf. 1997:16). Há a preocupação de que as relações se possam traduzir numa “fusão” com os não ciganos, preocupação essa, acrescida, no que diz respeito às raparigas, uma vez que estas são socializadas no sentido de não estabelecerem relacionamentos de amizade e de namoro com os não ciganos, o que é mais facilmente controlável quando as raparigas se circunscrevem à vida familiar e se mantêm no interior do grupo, mas deixa de o ser na medida em que estas alargam os círculos de relações, quando se inserem numa instituição, como a escola, que é exterior ao grupo. A educação da criança, no universo cigano, não é homogénea, varia de uma família para outra, mas de uma forma geral, em todas as famílias existe uma tendência similar: a criança é em primeiro lugar um bem para a identidade coletiva, para a identidade dos pais e não deverão existir casais sem filhos. Uma mulher deve ser mãe e um homem deve ser pai, o que gera uma regra fundamental. O homem e a mulher são reconhecidos no grupo a partir do momento em que são pais e se possível de bastantes filhos.

Numa perspetiva mais pessoal, penso que dar autonomia e responsabilidade a crianças de etnia cigana é fundamental, pois elas irão adotar uma atitude de irmão mais velho com as crianças mais pequenas (aspetos valorizados pela sua cultura). Vão comportar-se como pequenos adultos com outras crianças. É necessário ser flexível, e claro, é importante conhecer realmente o grupo de pertença destas crianças porque através da valorização da especificidade e do conhecimento do grupo, podemos ajudar verdadeiramente as crianças a melhorarem os seus resultados escolares.

Ainda na perspetiva de Rodrigues P (2013), Não devemos esquecer que a população cigana, em geral, se marca por objetivos a muito curto prazo, necessitando obter resultados de imediato, enquanto a escola tem uma formação “desenhada” para longo prazo. A falta de conhecimento da cultura cigana, por parte de um grande número de profissionais que se dedicam à educação, impede que na instituição escolar se faça referência à mesma

e se partilhem valores. Ao mesmo tempo, a falta de conhecimento, por parte da escola, dos valores com os quais a criança se identifica, pode levar à infra valorização do seu próprio grupo cultural ou à rejeição da escola.

Numa perspetiva de análise e de acordo com os dados recolhidos nos inquéritos aos pais destas crianças matriculas na Escola Básica nº 1 de Coruche, a conclusão a que se chega, é que muitos dos pais inquiridos ainda se sentem discriminados pelos agentes educativos da escola por pertencerem à comunidade cigana, em várias situações. Em relação à utilidade da escola, muitos deles já reconhecem a escola como uma ferramenta fundamental para conseguirem ter um nível de vida melhor, verificando-se em muitos casos que mesmo sem usufruírem do RSI, as crianças frequentam a escola desde a Educação Pré-Escolar. No entanto, encaram o abandono escolar das crianças ciganas como um acontecimento natural, marcado por questões culturais rígidas.

De uma forma geral e de acordo com a Educadora Itinerante que participou no estudo, responsável pela dinamização de diversas atividades na área da Educação de Infância:

“As famílias, que ,por exemplo, tem crianças a frequentar o JI em segunda geração (os pais já frequentaram) e aquelas que tiveram elementos com possibilidades de continuação dos estudos(por exemplo, através de programas de formação para adultos) parecem revelar expetativas mais elevadas e, de um modo geral, mostram-se mais interessadas no percurso escolar dos seus educandos, mostrando-se mais permissivas.”

(Fonseca, M.,2015 in Quadro das Respostas ao Inquérito á Educadora Itinerante (p.163)

No que refere ao trabalho que os profissionais têm realizado nas escolas, estes consideram-no muito importante e afirmam que têm possibilitado o diálogo entre a escola e a comunidade cigana, o que há muitos anos era totalmente impensável acontecer.

Em relação às educadoras de infância que têm crianças de etnia ou ascendência cigana dentro das suas salas, estas revelam ter ainda algumas dificuldades em lidar com esta cultura, com características culturais tão específicas. Consideram que o sistema de ensino ainda não está totalmente preparado para integrar estas crianças. No entanto, reconhecem o excelente trabalho desenvolvido pela Equipa de Mediação Escolar nos últimos anos de acordo com as linhas orientadoras do Projeto TEIP (definidas no anexo XV).

2.2. Os alunos imigrantes

Foi através do estudo das perspetivas dos vários autores que me surgiu a outra parte da minha questão-problema: Como são integrados os alunos imigrantes na escola? Quis perceber como se sentiam nas escolas portuguesas, quais as principais dificuldades e como eram vistos no meio escolar pelos intervenientes que os acompanham na sua formação, contando para isso também com o testemunho dos pais destas crianças, nesta fase tão importante da Educação Pré-Escolar.

De acordo com Rodrigues E. (2009: 16 - 18), in *A integração dos alunos de origem estrangeira na escola portuguesa:*

Nas últimas décadas, como referimos anteriormente, Portugal deixou de ser apenas um país de emigração para passar também a ser um país de imigração.

Sem que tenham cessado os fluxos migratórios de portugueses que procuram oportunidades de trabalho em outras paragens, Portugal passou a ser país de acolhimento de muitos imigrantes que procuram em Portugal condições de subsistência que não encontram nos seus países. As primeiras comunidades a atingir proporções significativas foram as de origem africana, vindas de países de língua oficial portuguesa, mas mais recentemente chegaram em número expressivo imigrantes vindos do Brasil e de Países do Leste. Os maiores fluxos migratórios

coincidiram, como é natural, com períodos de crescimento económico registados nos anos oitenta e noventa, associados a grandes projectos de obras públicas financiados em larga medida pelo recurso a fundos comunitários e que permitiram absorver grandes fluxos de mão-de-obra.

Porém, enquanto a procura e a oferta de oportunidades de trabalho para os imigrantes convergiam, as leis da imigração tornavam-se mais restritivas. Apesar de todos os estudos reconhecerem a mais-valia do trabalho imigrante para a sustentabilidade das economias europeias, os países europeus, cedendo a concepções xenófobas, tornaram mais restritivas as respectivas leis da imigração. Portugal, a partir do início dos anos noventa, afinou por esse diapasão. O resultado foi o aumento da imigração ilegal.

No processo de integração, é importante sublinhar a importância da integração cultural e linguística. Dominar suficientemente a língua do país de acolhimento é condição essencial para que haja uma integração com sucesso. Por isso, é extremamente importante proporcionar aos imigrantes a aprendizagem da língua do país de acolhimento, neste caso, o Português. Portugal tem acolhido imigrantes, na maioria de países de expressão portuguesa. Os restantes imigrantes, apesar de não terem o Português como língua materna, não apresentam dificuldade na aprendizagem do Português. Mas mesmo assim é necessário agilizar este processo de aprendizagem do Português e chegar a comunidades que, por se manterem muito fechadas, são pouco permeáveis à aprendizagem da língua, como é caso das comunidades asiáticas. O Manual de Integração da União Europeia diz o seguinte: “As medidas seletivas, como cursos de línguas para recém-chegados (...) podem desempenhar um papel importante na política para os imigrantes e refugiados.”

Com esta medida, é notória a preocupação de tornar obrigatória a frequência de ações de formação na língua do país de acolhimento. Assim sendo, esta é uma condição necessária à atribuição de renovações de títulos de longa duração. A integração cultural e linguística não se limita apenas a uma imposição por parte do país de acolhimento aos imigrantes para aprenderem a língua de acolhimento ou adaptarem-se aos traços culturais da sociedade que os acolhe. Porque se assim for a sociedade de acolhimento acaba por se tornar uma sociedade etnocentrista, desvalorizando assim a diversidade que poderia até ser uma mais valia para a sociedade anfitriã. O imigrante recém-chegado não deve ser obrigado a renunciar a sua língua materna, os seus costumes só pelo facto de se encontrar fora do seu país. Antes, pelo contrário, o imigrante deve ser incentivado a conciliar a sua origem com a cultura do país de acolhimento, o que muitas vezes torna difícil o processo de ensino e aprendizagem para estas crianças principalmente quando ingressam nas escolas, na educação pré-escolar.

Numa perspetiva de análise e de acordo com os dados recolhidos nos inquéritos aos pais de crianças imigrantes, matriculadas na Escola Básica nº 1 de Coruche, a conclusão a que se chega é que, comparados com as crianças de cultura cigana, estes tendem a ter percursos escolares de sucesso e contínuos. No entanto, ao ingressarem nas escolas portuguesas, deparam-se com algumas dificuldades, nomeadamente: o não domínio da língua portuguesa, diferenças entre o sistema de ensino em Portugal e no seu país de origem (método, rigor disciplinar, carga horária) etc. Estes são alguns fatores que podem levar a que os seus filhos se sintam afastados do padrão de normalidade.

De uma forma geral, na perspetiva dos pais destas crianças, os seus filhos encontram-se adaptados à instituição e aos profissionais que nela trabalham, gostam de frequentar a escola onde se encontram e não se sentem discriminados face à restante população escolar. Estes pais, apesar de sentirem algumas dificuldades ao nível da construção frásica e gramatical da Língua Portuguesa, procuram mesmo assim, ter um contacto constante com a escola dos seus filhos e participam nas atividades que esta organiza, demonstrando uma preocupação com a vida escolar dos seus filhos.

Na escola em estudo (EB nº1 de Coruche), as educadoras de infância procuram adotar as suas práticas aos seus grupos de crianças, adotando estas uma atitude multicultural, promovendo atividades pedagógicas que visem a exploração das várias culturas dentro da sala, reconhecendo as suas semelhanças e diferenças, valorizando-as como fonte de riqueza e aprendizagem para todos.

2.3. Como integrar a diversidade cultural na Educação de Infância?

Presentemente, a educação só faz sentido se for pensada tendo por base a diversidade cultural. Para isso é necessário repensar as práticas pedagógicas à luz da intensificação das relações sociais e responder de forma adequada, e através de materiais igualmente adequados, respeitando os valores de cada cultura. Segundo Stoer e Cortesão (1999), a escola deve constituir um espaço democrático para a construção da cidadania. Para podermos viver juntos temos que respeitar a liberdade dos outros.

Cada jardim de infância deve orientar o seu trabalho para este fim, quer tenha ou não crianças de outras culturas a frequentá-lo. A própria Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar (1997), salienta a importância do desenvolvimento pessoal e social da criança, com base em experiências de vida democrática, numa perspectiva de educação para a cidadania.

De acordo com Jantarda A.(2011:9), in *A diversidade cultural no Jardim de Infância* :

As primeiras experiências de vida são as que marcam mais profundamente a pessoa. Quando positivas tendem a reforçar, ao longo da vida, atitudes de autoconfiança, cooperação, solidariedade e responsabilidade. A educação pré-escolar inicia, assim, a educação da pessoa, em colaboração com a família e com a comunidade de inserção. É no jardim de infância que o processo de socialização da criança atinge o auge do seu desenvolvimento. Fazer esta socialização em simultâneo com a aquisição de valores de tolerância e de respeito pela diferença é, sem dúvida, um dos papéis mais importantes de qualquer educador de infância, uma vez que é nestas idades que as personalidades se encontram em formação. A escola tem vindo a sofrer algumas alterações no que respeita aos valores e atitudes, no entanto, ainda encontramos alguma resistência em inovar. Cabe aos educadores, ajudar as crianças a desenvolver uma atitude democrática, bem como os seus próprios comportamentos, pois estes exercem particular influência nas crianças com quem trabalham.

Cabe ao jardim de infância e à escola ensinar as crianças a saberem respeitar as diferenças e a saberem conviver com elas, criando meios para que a auto-estima e auto-confiança dos alunos seja uma realidade. É, igualmente, papel fundamental da escola combater os preconceitos e as discriminações, procurando garantir igualdade de oportunidades no acesso ao sistema educativo. O desafio que se depara ao actual sistema de ensino, e igualmente aos jardins de infância, é o de construir um espaço autenticamente multicultural, onde os diferentes grupos possam ser ouvidos e respeitados no que concerne à sua identidade, numa sociedade igualitária e democrática. Neste sentido, alguns educadores de infância que participaram neste estudo, referem que utilizam a leitura de livros infantis e as canções na abordagem dos temas de teor inter/multicultural, considerando-as como estratégias muito pertinentes para trabalhar o preconceito e atitudes racistas.

De acordo com Borges M. e Marques J. (2012: 99), in *A educação inter / Multicultural no Jardim de Infância – Os livros infantis e as suas imagens de alteridade: Qualquer currículo ou abordagem ao nível dos conteúdos no âmbito da educação inter/multicultural desafia o professor/educador de infância a uma permanente articulação entre os conteúdos, os processos de ensino/aprendizagem e a realidade sociocultural envolvente. O educador deve ser capaz de identificar com rigor o «mosaico cultural» que o rodeia e conhecer, com a*

profundidade possível, os traços culturais e identitários das crianças com quem trabalha, isto é, deve procurar ultrapassar os estereótipos frequentemente folclorizantes do senso comum.

Atendendo a que estamos perante uma sociedade cada vez mais multicultural, é importante que tenhamos uma atitude cada vez mais atenta e adaptada à realidade da população escolar. Neste sentido, O Relatório Delors (1997) define quatro pilares para a educação do século XXI:

- **Aprender a conhecer** (adquirir conhecimentos, no domínio dos instrumentos do saber, conhecer e compreender o mundo que nos rodeia);

- **Aprender a fazer** (privilegiar as competências pessoais, estimulando o aumento da qualidade do que se faz);

- **Aprender a viver juntos** (facilitar, aos indivíduos a aprendizagem de uma vida em contexto de igualdade, tomando consciência das semelhanças existentes e da interdependência entre todos);

- **Aprender a ser** (tem a ver com o desenvolvimento global do ser humano, como pessoa).

3. Objetivos e Etapas da Pesquisa

3.1. Questões da Pesquisa e Objetivos

“Querer uma transformação não é tudo, são necessárias: uma proposta consciente e uma metodologia adequada para alcançar algo.” (Gandin:2007:18)

No fundo, a principal questão pela qual se orienta todo este relatório é a de compreender a diversidade cultural como fonte de riqueza para todos/as, tentando nós enquanto profissionais de ensino, ter uma atitude mais assertiva em relação às minorias étnicas, compreendendo-as e integrando-as na sociedade normativa. Para tal, optei por explorar o projeto TEIP, de forma a perceber se efetivamente, este pode ou não, ser um exemplo de um projeto que promove a multiculturalidade e a inclusão na escola. Neste capítulo descrevem-se, as **questões de pesquisa** (Quadro 11), os objetivos (Quadro 12) que se pretendem atingir para todos os intervenientes que participaram no estudo, bem como **a metodologia utilizada**.

QUADRO 11: Questões da Pesquisa	
Questão 1	A diversidade cultural presente na sala de aula, não será ela própria um fator de enriquecimento no desenvolvimento global da criança?
Questão 2	Será que a atitude, prática e formação do professor serão fatores que podem facilitar ou mesmo condicionar a integração desses alunos?
Questão 3	E a implementação de projetos pedagógicos específicos ajudará na inclusão de alunos de diferentes culturas no contexto escolar?

Quadro 11: Questões da Pesquisa

QUADRO 12: Objetivos da Pesquisa	
Objetivo 1	Perceber como se processa a comunicação intercultural na sala de aula;
Objetivo 2	Determinar a importância da atitude, prática e formação do professor na integração de alunos de diferentes nacionalidades, culturas e etnias;
Objetivo 3	Perceber o valor da implementação de projetos pedagógicos específicos na inclusão de alunos de diferentes nacionalidades, culturas e etnias.

Quadro 12: Objetivos da Pesquisa

De acordo com o quadro 12(objetivo da pesquisa) e com base na análise em pesquisas e na recolha de dados, podemos constatar o seguinte:

- Em relação ao **objetivo 1**: A escola têm vindo a fazer um esforço para adaptar os currículos às características dos alunos. No entanto, as práticas devem acompanhar a evolução da sociedade e os seus novos elementos ;

- Em relação ao **objetivo 2**: Se as práticas não valorizarem as diferentes culturas poderão contribuir para a perda de raízes das minorias, podendo a cultura dominante absorver o grupo minoritário;

- Em relação ao **objetivo 3**: A realização de projetos pedagógicos possibilita aos alunos que ao decidirem, opinarem e debaterem construam a sua autonomia e o seu compromisso com o social. No caso específico do projeto TEIP, este veio permitir a promoção do sucesso educativo para todos os alunos, mesmo aos que pertencem a meios particularmente desfavorecidos através da apropriação de recursos físicos e materiais que permitam orientar a sua ação para a reinserção escolar dos alunos.

A Educação Intercultural e a escola inclusiva incluem alguns conceitos teóricos de referência. A importância do papel que a instituição escolar desempenha na promoção efetiva da igualdade de oportunidades educativas – ideal da educação intercultural – depende também da compreensão e da reflexão profunda sobre estes conceitos por parte de todos os seus atores. A figura 12 apresenta esses mesmos conceitos.



Figura 12: Esquema Conceitual do Estudo

3.2. Opções Metodológicas

Tendo em conta a especificidade da problemática em estudo, optou-se por recolher dados no contexto de educação pré-escolar, onde o estágio foi realizado e num estabelecimento TEIP (Escola EB nº1 de Coruche com educação pré-escolar integrada), onde existem várias crianças de etnia cigana e imigrantes. O presente estudo é um estudo qualitativo. Optou-se pela realização de **inquéritos por questionário** aos vários intervenientes educativos no estudo (docentes, mediadores sócio-culturais, representantes de famílias ciganas, pais de crianças de outras culturas, uma representante de uma parceria local, uma psicóloga da escola e uma educadora itinerante com intervenção em bairros de etnia cigana).

Embora todos os inquéritos pretendam, explorar de uma forma geral, como é vista a diversidade cultural em contexto escolar, houve modos de construção diferentes dos inquéritos:

- Para os dois primeiros intervenientes (docentes e mediadores sócio-culturais), os inquéritos foram construídos com o objetivo de abordar sobretudo a diversidade cultural na própria sala e refletir sobre as práticas utilizadas e o seu sucesso;

- Para os pais de crianças ciganas e para os pais de crianças de outras culturas existentes na escola em estudo, os inquéritos foram construídos no sentido de explorar, através das suas opiniões, quais as dificuldades sentidas, perceber o comportamento das crianças e a sua atitude face à utilidade da formação escolar;

- Para os restantes intervenientes (Representante da CPCJ, Psicóloga da Escola e Educadora Itinerante), os inquéritos foram construídos no sentido de diagnosticar, o conhecimento que tinham acerca do projeto TEIP e das suas linhas orientadoras bem como o conhecimento que tinham acerca do trabalho da equipa de Mediação Escolar. Estes inquéritos permitem-nos ainda conhecer um pouco dos seus papéis em contexto escolar. Em síntese, o objetivo principal foi perceber se o projeto TEIP é um projeto promotor da Multiculturalidade e da inclusão. Em relação ao tratamento de dados , também foram utilizados métodos diferentes. Para os dois primeiros inquéritos (docentes e mediadores sócio-culturais) foi aplicada a análise gráfica, uma vez que as perguntas são fechadas. Nos restantes inquéritos (pais e técnicos) foram utilizadas tabelas com as respostas de cada interveniente, uma vez que as perguntas são abertas.

O inquérito usado foi de administração direta pois como Quivy e Campenhoudt (2005) mencionam, o questionário chama-se “de administração direta quando é o próprio inquirido que o preenche.” (p.188) E foi, precisamente, o que aconteceu.

Após leitura de Rojas (2001) e Carmo e Ferreira (1998) in *O Multiculturalismo- A diversidade cultural na escola* (2013), pode-se concluir que um questionário deve possuir as seguintes características:

“As questões não devem ser em número muito alargado, devem ser compreensíveis para os inquiridos, não devem ser ambíguas e devem abranger todos os pontos a questionar. Para estes mesmos autores, devem-se evitar questões indiscretas, o questionário deve indicar o tema a que se refere e este deve mostrar clareza e deve ser abordado de forma simplista. Deve, ainda, haver rigor na apresentação/boa, apresentação, e deve-se ter em conta a qualidade e a cor do papel.”

Assim, colocou-se uma série de questões que abrangem o tema a desenvolver neste relatório, não havendo interação direta entre o investigador e os inquiridos, pois para Carmo e Ferreira in *O Multiculturalismo- A diversidade cultural na escola* (1998), esta é uma das grandes características deste tipo de metodologia (o facto do investigador e os inquiridos não interagirem em situação presencial). Este método tem algumas vantagens tais como o facto de possibilitar uma maior sistematização dos resultados fornecidos, permitir uma maior facilidade

de análise, bem como, reduzir o tempo que é necessário despendido para recolher e analisar os dados, também este método de inquirir apresenta ainda vantagens relacionadas com o custo, sendo este menor, daí ter-se optado por esta metodologia.

O presente estudo tem como referenciais metodológicos, a pesquisa bibliográfica, a pesquisa documental e a aplicação dos inquéritos por questionário (15 a 30 perguntas) aos intervenientes neste estudo, mais à frente descritos. Estes depoimentos foram fulcrais para o desenvolvimento deste estudo. Esta recolha de dados teve ainda como finalidade o enriquecimento e a contextualização da problemática em análise, possibilitando conhecer esta realidade na prática, de uma forma mais aprofundada.

Segundo Rojas (2001) construir um questionário válido não é uma tarefa fácil; implica controlar uma série de variáveis. Alguns pontos foram levados em consideração na organização e estruturação dos questionários e entrevistas, tais como: Antes de os administrar, procedi a uma revisão gráfica pormenorizada deste, de modo a excluir quaisquer erros ortográficos, gramaticais ou de sintaxe existentes, que tanto podem provocar erros ou induções nas respostas dos inquiridos, como pode fazer baixar a credibilidade por parte destes. Tentei ainda ter uma atitude imparcial, de modo a não influenciar as respostas dos entrevistados. Uma vez redigidos os itens dos inquéritos, antes de este ser aplicado ao grupo-alvo, procedeu-se à sua validação empírica junto de três «avaliadores», todos eles docentes. Foi solicitado que preenchessem o questionário na minha presença, apontando possíveis falhas e respostas dúbias. Tive o cuidado de, no início do questionário, escrever um pequeno texto introdutório onde apresenta o tema, explica os objetivos do inquérito e agradece a colaboração do inquirido. Os inquéritos possuem vários tipos de questões: questões de escolha direta, indireta, múltipla com graus de concordância. A escala utilizada foi a de Likert. Escolhi esta escala porque considero ser a mais vantajosa em relação a todas as outras. Segundo Mattar (2001) são a simplicidade de construção; o uso de afirmações que não está explicitamente ligado à atitude estudada, permitindo a inclusão de qualquer item que se verifique, empiricamente, ser coerente com o resultado final; e ainda, a amplitude de respostas permitidas apresenta informação mais precisa da opinião do respondente em relação a cada afirmação.

3.3. Etapas da Pesquisa

A pesquisa decorreu, concretamente, em 2 contextos diferentes: um primeiro em contexto de estágio, e um segundo num estabelecimento considerado TEIP, em que, após uma pesquisa, constatei que dispunha de um número significativo de crianças de etnia cigana e imigrantes a frequentar a mesma (sujeitos em estudo).

Esta pesquisa passou por várias etapas. A primeira deu-se logo na escolha do tema e da problemática a estudar. Depois, assim que formuladas as questões de investigação, a metodologia e os objetivos do estudo, comecei por fazer uma pesquisa bibliográfica e uma pesquisa documental adequadas à problemática do relatório. Posteriormente, seguiu-se a aplicação dos inquéritos por questionário aos intervenientes no estudo (docentes, técnicos e pais) que deu origem à análise dos dados e à chegada a conclusões.

Na primeira parte dos inquéritos realizados a todos os intervenientes, da primeira à quinta questão, selecionei algumas variáveis independentes que se consideraram relevantes e que poderiam ter influência nas respostas dadas pelos inquiridos, nomeadamente a idade, género, tempo de serviço, situação profissional e habilitações académicas (constantes nos anexos). Com estas questões pretendeu-se fazer uma caracterização dos investigados, ou seja, conhecer melhor a amostra do estudo.

3.3.1. População e contexto estudado

Após selecionada a metodologia, o passo seguinte foi a escolha da população do estudo (os alunos ciganos e emigrantes na educação de infância) e dos intervenientes que colaboraram no estudo: **docentes, pais e técnicos** de uma escola pública do Agrupamento de Escolas de Coruche. Após uma pesquisa do número de alunos por grupos culturais e etnias, existentes em diversas escolas, optou-se pela Escola Básica Nº1 de Coruche. A amostra é constituída por 23 pessoas no total.

Em relação à amostra, começando pela idade dos intervenientes no estudo, 44% dos inquiridos tem entre 30 e 40 anos, 26% tem idades compreendidas entre os 41 e os 50 anos, 22% dos inquiridos tem mais de 50 anos e apenas 8% têm menos de 30 anos. No que se refere ao sexo, 83% é do sexo feminino, sendo apenas 18% do sexo masculino. Em relação à situação profissional, 60% da população têm emprego, já 40% se encontra atualmente desempregada.

Entre muitos outros objetivos inerentes a este relatório, o que quis efetivamente perceber foi se o projeto TEIP pode ser um exemplo de um projeto promotor de multiculturalidade e da inclusão social, no que respeita à Educação de Infância . O facto de ter interagido com crianças de diferentes culturas nos contextos de estágio, não obstante o facto de já ter tido a oportunidade de trabalhar com estas crianças, fez-me optar pela escolha desta problemática . Foi através da realização de algumas pesquisas mas , sobretudo, através do meu interesse em saber mais sobre a diversidade cultural, que decidi utilizar o Projeto TEIP e as suas linhas orientadoras referentes à Educação de Infância, como o ponto de partida para este relatório e , de certa forma ,como um exemplo de um projeto de sucesso.

Uma vez que o relatório se baseou na observação direta de dois contextos, o quadro 13 apresenta os intervenientes que participaram no estudo, através dos seus testemunhos .

Contexto	QUADRO 13: Intervenientes que participaram no Estudo
Contexto 1: Contexto de Estágio	- 2 educadoras de infância (educadoras cooperantes nos meus estágios curriculares)
Contexto 2: Contexto do Projeto TEIP	- 1 Educadora itinerante com intervenção em bairros -4 Mediadores sócio culturais (técnicos de Ação e Educação social) que têm intervenção em bairros -1 Técnica de ação social representante de uma parceria local – CPCJ -2 Educadoras de infância -5 Pais de crianças de cultura cigana -5 Pais de crianças de culturas diferentes -1 Psicóloga da Escola

Quadro 13: Intervenientes que participaram no estudo

3.3.2. Alunos por Grupos Culturais e Etnias no Agrupamento de Escolas de Coruche

O Quadro que se segue (quadro 14), permite-nos ter uma visão do número de crianças e jovens de etnia ou ascendência cigana a frequentar as escolas em estudo pertencentes ao agrupamento de Escolas de Coruche.

QUADRO 14: Alunos por EAC a frequentar a instituição TEIP em estudo

Agrupamento	Escola	Alunos EAC - Etnia ou Ascendência Cigana
Agrupamento de Escolas de Coruche	E.B. nº 1 de Coruche – Centro Escolar	Pré-Escolar / Jardim de Infância 51 Crianças a frequentar no total <u>30 alunos EAC</u> 1º ciclo 297 crianças a frequentar no total <u>36 alunos EAC</u>
Agrupamento de Escolas de Coruche	E.B 2,3 Dr. Armando Lizardo - Coruche	2º ciclo 540 alunos a frequentar no total <u>50 alunos EAC</u>
Agrupamento de Escolas de Coruche	Escola Secundária de Coruche	3º ciclo 619 alunos a frequentar no total <u>4 alunos EAC</u>

Quadro 14: Alunos por EAC / Fonte: Projeto do Agrupamento de Escolas de Coruche

Nas escolas em estudo, designadamente na Escola Básica nº 1 de Coruche, tem-se notado, de ano para ano, um aumento da frequência de alunos de etnia ou ascendência cigana na Educação Pré-Escolar. No entanto, continuam a existir muitos alunos desta etnia a não frequentar a escola ou a abandonar a escola a meio do percurso escolar devido a questões ligadas à sua cultura.

De acordo com a análise do quadro 14, à medida que avançamos nos ciclos, o que verificamos é que quanto maior for o ciclo de ensino, menos alunos de etnia cigana frequentam a escola, o que não acontece com as outras culturas que geralmente seguem os estudos e têm percursos escolares de sucesso.

Isto deve-se, ao facto de ser imposto a muitos alunos de etnia/ ascendência cigana, pela própria família, que abandonem a escola, sobretudo às raparigas. Na maior parte dos casos, os alunos de etnia cigana apenas frequentam a escola até aos 10/11 anos de idade, idade considerada para as famílias ciganas, razoável para a aquisição das competências básicas não obstante o facto de desde cedo, estas crianças serem preparadas para a vida “adulta” (casar, ter filhos, tratar da vida doméstica, etc) por motivos culturais.

O quadro 15, permite-nos ter uma visão do número de crianças e jovens de diferentes grupos culturais a frequentar as escolas em estudo.

QUADRO 15: Alunos por grupos culturais a frequentar a instituição TEIP em estudo

Agrupamento de Escolas	Escola	Portugal	África	Ásia	Brasil	Europa de Leste	Total de alunos portugueses e imigrantes
Agrupamento de Escolas De Coruche	E.B nº 1 de Coruche / Centro Escolar	200	17	20	25	20	282
Agrupamento de Escolas De Coruche	E.B 2, 3 Dr. Armando Lizardo	400	25	24	25	16	490

Quadro 15: Alunos por Grupos Culturais / Fonte: Projeto do Agrupamento de Escolas de Coruche

De acordo com o Quadro 15, constata-se que é bastante considerável o número de alunos imigrantes das mais variadas nacionalidades a frequentar estas duas escolas.

QUADRO 15.1. : Estimativas sobre o número de ciganos em Portugal

Fonte Bibliográfica	Estimativa de pessoas ciganas
OCDE, (s.d), European Roma Center, Centre de Recherches Tsiganes et Unicef (1998)	90 000 a 100 000
SOS Racismo (2001) através de um Inquérito realizado junto de Câmara Municipais	21831
Estratégia Nacional para a Integração das Comunidades Ciganas (ACIDI, 2011)	40 000 a 60 000
European Commission Against Racisms and Intolerance (ERCI) (2002:23)	50 000 a 60 000

Quadro 15.1 : Estimativas sobre o número de ciganos em Portugal/ Fonte: Magano O, (2014,) Ciganos e Políticas sociais em Portugal.

De acordo com Magano (2014 : 19), Os ciganos continuam a ser considerados o grupo étnico mais pobre, com piores condições habitacionais, menos escolarizado e o principal alvo de racismo e de discriminação nas sociedades modernas (Comissão Europeia, 2004; Mendes, 2007; ERRC/Númena, 2007; Bastos, Correia e Rodrigues, 2007). As medidas e políticas sociais públicas nacionais pautam-se pelo seu carácter universalista e geral, muitas vezes pouco adequadas às características e necessidades básicas desta população. No entanto, desde 1994, com a criação dos TEIP - Territórios Educativos de Intervenção Prioritária, este paradigma tem vindo a ser revertido, prevendo esta medida a criação de estratégias de ensino que visam a integração social e a igualdade de oportunidades para todos os cidadãos em contexto escolar.

3.4. Avaliação dos resultados da implementação do Projeto TEIP no Agrupamento de Escolas de Coruche?

Ao realizar os inquéritos aos vários intervenientes educativos neste estudo (docentes, técnicos e pais), o objetivo principal inerente a este relatório, foi o de utilizar o projeto TEIP como um exemplo de um projeto promotor da Multiculturalidade e da inclusão das crianças.

Como forma de avaliar a intervenção do Projeto de TEIP ¹⁰ nas escolas consideradas prioritárias, é realizado anualmente, um relatório de Avaliação Externa das Escolas. De acordo com a Avaliação Externa das escolas ¹¹ 2014-2015, alusiva ao agrupamento de Escolas de Coruche e realizada pela Equipa de Avaliação Externa composta por António Frade, Jorge Sarmento Morais e José Saragoça (2015):

“As taxas de abandono e desistência registam uma melhoria fruto de uma dinâmica de trabalho intencional e empenhada, no sentido de fazer com que toda a população do concelho, em idade escolar, frequente a escola. Esta atuação combate não só a falta de reconhecimento da importância da educação escolar que incute a desistência, mas também uma narrativa pouco integrada, que por vezes, veicula que os alunos com comportamentos inadequados não deveriam frequentar a escola, evitando assim, o prejuízo de terceiros. Para tal, o agrupamento tem procurado diversificar a oferta formativa e apostado na sinalização precoce e oportuna de possíveis situações que conduzem à desistência com a intervenção dos professores e do Gabinete de Apoio ao aluno e à Família que, de um modo muito diligente e próximo, acompanham, ao mínimo indício, os alunos e as respetivas famílias.

O agrupamento está a fazer, desde a educação pré-escolar, um trabalho de integração das crianças e jovens (mediação escolar, combate ao abandono e absentismo) contando para tal com o empenho do GAAF), o que demonstra o seu envolvimento na resolução dos problemas da comunidade, na promoção da multiculturalidade e da inclusão.

A diretora e a equipa revelam ser um grupo coeso, empenhado e dedicado, que protagoniza uma gestão equilibrada e que é positivamente reconhecida pela comunidade educativa. Está atenta aos problemas do agrupamento e mostra disponibilidade para ouvir opiniões e sugestões. As lideranças intermédias têm autonomia para atuar e fazem-no no âmbito das suas competências. Constata-se haver um bom ambiente de trabalho, com boas relações interpessoais, que se repercute na motivação do pessoal docente e não docente.”

¹⁰ O projeto TEIP, definido no Despacho Normativo nº 20/2012, de 3 de Outubro, é uma iniciativa governamental, implementada atualmente em 137 agrupamentos de escolas que se localizam em territórios económica e socialmente desfavorecidos, marcados pela pobreza e exclusão social, onde a violência, a indisciplina e o abandono escolar mais se manifestam.

¹¹ O relatório da Avaliação Externa das Escolas consiste em expressar os resultados da Avaliação Externa do Agrupamento de Escolas de Coruche. A Inspeção – Geral da Educação e Ciência (IGEC) desenvolve esta atividade consignada como sua competência no Decreto de Lei nº 15/2012.

4. Apresentação e Análise dos dados

Este capítulo tem como objetivo analisar as perspetivas dos vários intervenientes no processo educativo, nomeadamente: os docentes, os técnicos e os pais/ encarregados de educação. Esta análise foi feita com base na recolha de dados dos inquéritos realizados e que são apresentados de forma detalhada em anexo.

■ Perspetiva dos Docentes

Este quadro foi realizado com base na análise dos dados recolhidos, após a realização do inquérito destinado aos docentes, constante no **Anexo I**, estando a apresentação da globalidade das respostas apresentada no **Anexo II**. As respostas a este inquérito são apresentadas sob a forma de gráficos, uma vez que contêm maioritariamente perguntas fechadas.

Quadro 16: Categorização das Respostas do Inquéritos aos Docentes

Categoria	Resposta	Unidade de Contexto
A Multiculturalidade dentro da sala Q6, Q 6.1.	A totalidade dos docentes inquiridos têm alunos de diferentes nacionalidades, culturas, etnias ou religião na sua sala de aula, tendo entre o mínimo de 4 e o máximo de 22 alunos.	DE 1; DT 2; DE 3; DT 4; DT 5.
Integração da diversidade cultural Q 7	75% dos docentes inquiridos concorda que a integração da diversidade cultural em contexto escolar é vista como um desafio positivo, já 25% ainda não tem uma opinião formada.	DE 1; DE.3; DT 4.
Atitude, prática e formação do professor Q8, Q9, Q12	A totalidade dos docentes concorda que a atitude, a prática e a formação do professor é um fator determinante e que pode facilitar ou mesmo condicionar a integração das minorias na sala de aula e que cabe ao professor valorizar as raízes de cada um. A maior parte dos professores considera ainda que enquanto docentes, têm contribuído e ajudado na inclusão dos seus alunos.	DE 1; DT 2; DE 3; DT 4.
Realização e pertinência das ações de formação sobre o contexto da Multiculturalidade Q 10, Q 11	A maioria dos docentes (75%) já realizou ações de formação sobre esta temática e considera importante que haja uma continuidade e que seja partilhada com todos os intervenientes educativos presentes nas escolas.	DE 1; DT 2; DE 3; DT 5.

<p>Contribuição para a inclusão dos seus alunos Q 12</p>	<p>75% dos docentes concorda que, enquanto docentes, tem contribuído e ajudado na inclusão dos seus alunos, já 25% ainda não tem uma opinião formada.</p>	<p>DE 1; DT 2; DE 3.</p>
<p>Desenvolvimento de Projetos pedagógicos no âmbito da Multiculturalidade Q 14, Q 16</p>	<p>Ainda existe alguma reticência na elaboração de projetos pedagógicos por parte dos professores no âmbito da Multiculturalidade. No entanto, já existe uma maior preocupação em trabalhar esta temática, tendo 25% dos inquiridos já realizado projetos. Os professores reconhecem ainda que a diversidade cultural na escola pode ser um fator de enriquecimento no desenvolvimento global da criança.</p>	<p>DE 1 e DT 2.</p>
<p>Divergência cultural entre a natureza do aluno pertencente a um grupo minoritário e o conteúdo dos programas escolares Q 17</p>	<p>75% dos docentes concordam que existe, claramente, divergências culturais entre a natureza dos alunos pertencentes a grupos minoritários e o conteúdo dos programas escolares. Tal como disse o D3, <i>“Cabe ao professor ajustar a sua prática, de modo a não contribuir para que haja uma perda de raízes do grupo minoritário uma vez que misturado com a cultura dominante. É ele que têm de valorizar as características da cultura de cada um na sala de aula. Apenas assim conseguirá promover uma Educação Inclusiva.”</i></p>	<p>DE 1; DT 2; DE 3.</p>
<p>Diversidade e Flexibilidade do Currículo Q 19</p>	<p>84% dos docentes inquiridos concorda que uma diversidade e flexibilidade do currículo poderão ser boas soluções para uma melhor inclusão destas crianças, já 13% discordam parcialmente, uma vez que consideram que a escola já está a adaptar o currículo a esta nova comunidade escolar.</p>	<p>DT 2; DE 3 ;DT 5</p>

Quadro 16: Categorização das Respostas do Inquérito aos Docentes

Legenda do Quadro 17 : DT – Docente contexto TEIP DE - Docente Contexto Estágio Curricular Q – Questão do Inquérito realizado aos docentes alusiva à categoria apresentada

Reflexão

Em relação aos docentes inquiridos no âmbito da educação pré-escolar, estes revelaram de uma forma geral, que a integração da diversidade cultural em contexto escolar é um desafio positivo para as escolas de hoje. Concordam, integralmente, com o facto da atitude, prática e formação do professor ser um fator que facilita ou condiciona a integração das minorias na sala de aula.

Consideram que as práticas docentes poderão contribuir para uma perda das raízes do grupo minoritário que se tem na sala, quando misturados com a cultura dominante. No entanto, acham que se devem promover, na sala, estratégias de valorização de ambas as culturas, cabendo ao professor incentivar para esta valorização. Valorizam a formação sobre o contexto da multiculturalidade e acrescentam que esta é uma formação importante não só para docentes como para técnicos e assistentes operacionais nas escolas.

Defendem ainda que enquanto docentes, têm contribuído para ajudar na inclusão dos seus alunos, reconhecendo a multiculturalidade nas escolas como uma fonte de riqueza e de novas aprendizagens. No entanto, consideram que os currículos ainda não estão preparados para integrar as minorias étnicas com características tão diferentes da sociedade normativa, o que faz com que muitas vezes os alunos tenham comportamentos desajustados face à realidade educativa da instituição. Acrescentam ainda, que já existe um grande esforço e preocupação para integrar as minorias nas escolas, apesar de ser um processo demorado.

▪ Perspetiva dos Técnicos

Este quadro foi realizado com base na análise dos dados recolhidos, após a realização do inquérito destinado aos mediadores sócio-culturais, constante no **anexo III**, estando a apresentação da globalidade das respostas no **anexo IV**. As respostas a este inquérito são apresentadas sob a forma de gráficos, uma vez que contêm maioritariamente perguntas fechadas.

Quadro 17: Categorização das Respostas dos Inquéritos aos Mediadores Sócio-Culturais

Categoria	Respostas	Unidade de Contexto
Funções enquanto mediadores Q 8.2.	Na generalidade, os mediadores sócios – culturais inquiridos desempenham funções como: Resolução de conflitos; Apoio às Famílias com dificuldades, Desenvolvimento de Atividades lúdico- pedagógicas, Acompanhamento de Jovens em Risco, Elo de ligação entre a entidade e a família, Controlo da Assiduidade e prevenção do Absentismo escolar, Animação de Pátios.	M1, M2, M3, M4
Existência de reuniões de planeamento de atividades Q 10 e Q 10.1.	Todos os mediadores sócio-culturais afirmam ter reuniões de planeamento de atividades regularmente.	M1, M2, M3, M4
Autonomia na realização de atividades de intervenção com a comunidade cigana Q 11	99% dos mediadores inquiridos sente que tem autonomia na realização de atividades em que intervenham com a comunidade cigana, apenas 1% considera que a escola não permite ainda essa autonomia.	M1, M2, M4

<p>Contributo do seu trabalho para melhorar as relações entre a comunidade cigana e a não cigana Q 12 e Q 12.1.</p>	<p>85% dos mediadores inquiridos concordam que o seu trabalho tem ajudado a melhorar as relações entre a comunidade cigana e a não cigana, já 15% consideram que ainda é cedo para se fazer uma avaliação sobre isso. No entanto, consideram que a principal ajuda se destaca ao nível da Assistência Social e da ligação entre a comunidade familiar e a comunidade escolar.</p>	<p>M1, M5</p>
<p>Dificuldades de inclusão escolar dos alunos oriundos de comunidades ciganas Q 18</p>	<p>A opinião é unânime. Os mediadores consideram que estes alunos, oriundos de comunidades ciganas, ainda apresentam dificuldades de inclusão escolar. No entanto, consideram que as escolas, têm cada vez mais a preocupação de os integrar.</p>	<p>M1, M2, M3, M4</p>
<p>Perturbações na sala de aula originados pelos alunos ciganos e a necessidade da Educação Intercultural Q 20, Q 21.1., Q 21.2. e Q 21.</p>	<p>90% dos mediadores considera que a presença de alunos de comunidades ciganas provoca ainda muitas tensões nos professores, já 10% não concorda. Acrescentam ainda que essas tensões provocadas na sala de aula, se devem sobretudo aos seus hábitos comportamentais e culturais e à diferença de valores, crenças e motivações. Consideram ainda que é fundamental a continuação da aposta na formação na Educação Intercultural nas escolas, tanto para os professores como para os restantes intervenientes educativos.</p>	<p>M1, M2</p>
<p>Existência de apoios educativos e Psicológicos existentes na escola Q 23 e Q 23.1.</p>	<p>100% dos mediadores afirmam que existem apoios educativos e psicológicos nas suas escolas para todos os alunos, valorizando a criação do projeto TEIP e o trabalho fundamental com os vários parceiros (CAFAP, CPCJ, ELI; IP, etc...)</p>	<p>M1, M2, M3, M4</p>
<p>Relação entre contexto familiar e o sucesso escolar Q 29</p>	<p>95% dos mediadores inquiridos concorda que o contexto familiar dos jovens oriundos das comunidades ciganas se reflete no seu sucesso escolar, já 5% não concorda., acrescentando que às vezes até existe motivação da família, mas no entanto, as crianças seguem sempre os exemplos dos pais.</p>	<p>M1, M2, M5</p>
<p>Organização das turmas de forma homogénea Q 30</p>	<p>A totalidade dos mediadores discordam totalmente com a organização das turmas de forma homogénea, acrescentando que não é assim certamente que se promove uma educação inclusiva e intercultural. No entanto, comentam que, infelizmente, essa é uma situação que ainda acontece muito nas escolas de hoje por ninguém querer ter estes alunos nas suas turmas, sobretudo os pais.</p>	<p>M1, M2, M3, M4</p>

Quadro 17: Categorização das Respostas dos Inquiridos aos Mediadores Sócio- Culturais

<p>Legenda do Quadro 18:</p>	<p>M- Mediador</p>	<p>Q – Questão do Inquérito realizado aos docentes alusiva à categoria apresentada</p>
-------------------------------------	--------------------	--

Reflexão

Em relação aos técnicos, estes afirmam que a Educação Multicultural é fundamental para a sociedade em que vivemos hoje em dia, acrescentando que as escolas de hoje estão repletas de alunos com características bem diferentes daquelas que os intervenientes educativos estavam habituados a ter há uns anos atrás. Apela para a realização de projetos nesse sentido, que promovam a igualdade de oportunidades independentemente da cultura, religião, orientação sexual, etc.

Dizem ser importante combater a Indisciplina, o Absentismo e o Abandono escolar e fortalecer a relação escola-família, pois consideram que cada vez assistimos a uma sociedade sem valores e é preciso, urgentemente, inculcar esses valores nas crianças que estamos a formar. Consideram ainda que em relação aos alunos de etnia cigana, estes já se encontram integrados nas escolas. No entanto, referem que as suas questões culturais levam muitas vezes a que estes entrem em conflito com os funcionários, professores e assistentes operacionais devido à incompreensão das regras instituídas pelas escolas, bem diferente da comunidade em que vivem em liberdade. Dizem haver ainda um longo caminho a percorrer no combate a estas falhas e acrescentam que mudar mentalidades e comportamentos é uma tarefa árdua e que exige muito empenho dos técnicos. Defendem que a escola e a família devem ser instituições promotoras da igualdade de oportunidades e facilitadoras da comunicação. Por último, consideram que o seu trabalho tem ajudado a melhorar as relações entre as comunidades ciganas e não ciganas, acrescentando que é preciso um esforço de todos os elementos que a escola integra para melhor se poder integrar “crianças diferentes” nas nossas escolas.

▪ Perspetiva dos Representantes das Famílias Ciganas

Este quadro foi realizado com base na análise dos dados recolhidos, após a realização do inquérito destinado às famílias ciganas, constantes no anexo V, estando a apresentação da globalidade das respostas no **anexo VI**.

Quadro 18: Categorização das Respostas dos Inquéritos aos Representantes das Famílias Ciganas

Categoria	Respostas	Unidade de Contexto
Frequência da escola Q7 Grupo I	<ul style="list-style-type: none"> - “Tenho o 4º ano de escolaridade.” - “Nunca frequentei a escola.” - “Andei na escola até ao 3ºano, mas depois tive de abandonar porque me casei.” - “Estou a frequentar a escola novamente, estou no 6ºano. “ - “Tenho o atual 4ºano.” 	P1 “Santiago” M2 “Simone” M3 “Madalena” M4 “Maria” P5 “Fernando”

<p>Sucesso nos estudos Q 9 Grupo III</p>	<p>- <i>“Quando eu estudei, eu tinha sucesso nos estudos.”</i> - Não frequentou a escola - <i>“Na altura, eu tinha sucesso nos estudos, nunca reprovei.”</i> - <i>“Sou boa aluna penso eu. Estou contente em poder estar na escola novamente depois de ter sido mãe.”</i> - <i>“Era bom aluno, nunca reprovei na escola.”</i></p>	<p>P1 “Santiago” M2 “Simone” M3 “Madalena” M4 “Maria” M5 “Fernando”</p>
<p>Relacionamento com professores e colegas e funcionários Q 17, Q 18 , Q 22-Grupo IV</p>	<p>- <i>“O meu relacionamento com os professores era um bocado chato, mas com os colegas era bom e sentia-me integrado. A relação dos meus filhos com a escola também é boa, mas são muito traquinas às vezes.”</i> - <i>“Não andei na escola como já disse. O relacionamento dos meus filhos com a escola é bom, mas a minha filha é muito respondona e isso prejudica-a muitas vezes.”</i> - <i>“Dou-me bem com toda a gente desde os professores aos funcionários, até os acho muito simpáticos e preocupados comigo. Com os meus filhos já é diferente, são conflituosos na escola e depois têm problemas com os outros colegas e com os professores por serem assim.”</i> - <i>“Sempre me dei bem como toda a gente na escola e os meus filhos também.”</i> - <i>“Na minha altura, eu mantinha um bom relacionamento com os professores, os empregados e os meus colegas. A escola era bem diferente no meu tempo, as crianças eram obrigadas a saber para passar de ano. Hoje não. Os meus filhos, penso que têm uma boa relação com toda a escola.”</i></p>	<p>P1 “Santiago” P2 “Simone” M3 “Madalena” M4 “Maria” P5 “Fernando”</p>
<p>Expetativas face à escola Q 21, Q 24, Q 24.1, Q 26</p>	<p>- <i>“O meu filho gosta muito de andar na escola e acho que ele vai ter uma boa profissão. Tem capacidades para isso.”</i> - <i>“Eu incentivo a minha filha a continuar os estudos para poder ter uma vida melhor que a minha.”</i> - <i>“Gostava de um dia continuar o estudo e acabar pelo menos o 4º ano para poder saber ler e escrever melhor.”</i></p> <p>- <i>“A escola é muito importante e a vontade de estudar está na base do sucesso. Por isso digo aos meus filhos para estudarem até ao mais longe possível, para serem alguém na vida e para darem o exemplo aos filhos.”</i></p>	<p>P1 “Santiago” M2 “Simone” M3 “Madalena” M4 “Maria” P5 “Fernando”</p>
<p>Atitude face às Questões Culturais Q 29</p>	<p>- <i>“Por exemplo, o abandono escolar na comunidade cigana é um acontecimento normal. Mais tarde ou mais cedo as crianças ciganas têm de abandonar a escola para cuidar do marido e dos filhos a tempo inteiro. São raros os casos em que continuam na escola depois disso.”</i> - <i>“Há diferenças em relação à frequência da escola das raparigas ou dos rapazes. Por exemplo, as raparigas acabam por ser afastadas da escola mais cedo para evitar os olhares de fora da comunidade cigana.”</i></p>	<p>P1 “Santiago” M2 “Simone” M3 “Madalena”</p>

	<ul style="list-style-type: none"> - “As raparigas são mais protegidas do que os rapazes por poderem engravidar e andarem metidas com rapazes não ciganos.” - “As raprugas são ensinadas desde cedo a cuidarem dos irmãos mais novos, casaraem, serem mães e tratarem das tarefas da casa. “ - “As raparigas são preparadas logo cedo para ser mães e cuidarem dos seus filhos a tempo inteiro.” 	<p>M4 “Maria”</p> <p>M5“Fernando”</p>
<p>Conhecimento da figura de Mediador Sócio Cultural e sua relevância Q 30 e Q 31</p>	<p>Todos os inquiridos tinham conhecimento da figura do Mediador Sócio- Cultural, uma vez que frequentam as suas residências com regularidade, acrescentando ainda que a sua presença é muito importante.</p> <p>De acordo com o I2 “A presença destes faz com que haja ligação entre a escola e o bairro, mantêm-nos informados sempre sobre os nossos filhos e temos menos medo que lhes aconteça alguma coisa “.</p>	<p>P1 “Santiago”</p> <p>M2 “Simone”</p> <p>M3 “Madalena”</p> <p>M4 “Maria”</p> <p>P5“Fernando”</p>
<p>Descriminação em relação à restante comunidade escolar Q 23, Q 23.1.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - “Não existe discriminação por parte dos profissionais que trabalham nas escolas dos meus filhos.” - “Os meus filhos são discriminados, principalmente pelas auxiliares de ação educativa, à hora da refeição do almoço. Metem menos comida aos meus filhos do que aos outros alunos. Eu já vi isso uma vez quando fui ao refeitório da escola. “ - “Os meus filhos são tratados de maneira igual aos outros.” - “Acho que os meus filhos ainda são muito discriminados por serem ciganos principalmente pelas auxiliares educativas e professores. Dão-lhes castigos duros, o que não acontece com os outros miúdos não ciganos.” - “Penso que os meus filhos não são tratados de maneira diferente dos outros e os professores e os funcionários demonstram gostar muito deles.” 	<p>P1 “Santiago”</p> <p>M2 “Simone”</p> <p>M3 “Madalena”</p> <p>M4 “Maria”</p> <p>P5“Fernando”</p>

Quadro 18: Categorização das Respostas dos Inquiridos aos Representantes das Famílias Ciganas

<p>Legenda do Quadro 19 :</p>	<p>M- Mãe P- Pai Q – Questão do Inquérito realizado aos docentes alusiva à categoria apresentada</p>
--------------------------------------	---

Reflexão

Apesar de se tratar de uma cultura muito enraizada, com características muito específicas, têm-se notado uma atitude positiva face à utilidade da frequência da escola, revelando-se num aumento da frequência de alunos de etnia nas escolas em estudo, sobretudo na Educação Pré-Escolar. Gradualmente, têm-se notado uma mudança de mentalidades destes pais. É de realçar o trabalho que a Equipa de Mediação Escolar juntamente com as parcerias locais tem realizado com as crianças e as suas famílias, através de um

acompanhamento constante nas escolas em estudo. Ao analisarmos as perspetivas, podemos concluir que os pais de crianças de etnia cigana ainda sentem alguma discriminação, acrescentando estes que esta discriminação é sobretudo feita por docentes e assistentes operacionais. Reconhecem, no entanto, que os seus filhos são crianças que estão habituadas a viver em comunidade num ambiente de liberdade e que muitas vezes o facto de serem obrigados a cumprir as regras das instituições os leva a provocar perturbações na escola.

▪ **Perspetiva dos Pais de Diferentes Culturas**

Este quadro foi realizado com base na análise dos dados recolhidos, após a realização do inquérito destinado aos pais de diferentes culturas constante no anexo **VII**, estando a apresentação da globalidade das respostas no **anexo VIII**.

Quadro 19: Categorização das Respostas do Inquérito aos Pais de crianças de diferentes culturas

Categoria	Respostas	Unidade de Contexto
Permanência e escolha de Portugal Q1, Q2, Q3	-34 Anos; Auxiliar de Educação; - Veio para Lisboa em 2011 com o marido e os filhos, um com 5anos(A) e outro com 10anos(B);	Inquirido 1 Mãe Brasileira
Atitude face à escola e a Portugal Q7.1, Q9, Q13	- Atitude muito positiva em relação à diretora da escola e à escola em si, descrevendo a directora como “uma pessoa muito acessível e um bom ser humano”; - Acompanha o estudo dos filhos apesar do pouco tempo que têm disponível; - Considera que a atenção e o carinho são fundamentais para que sejam mais tarde “pessoas interessadas e felizes”; - Considera que Portugal apesar de ser um país pacífico têm muita gente que deseja mal ao próximo e isso descontenta-a; - Não conhece os projetos da escola e tem pouca intervenção neles, acrescentando que têm de começar a intervir mais; - Considera que o filho (A) não teve dificuldades de integração pelo facto de vir de um país estrangeiro;	

<p>Dificuldades e aspetos a melhorar Q5, Q8</p> <p>O país de origem e Portugal Q 10, Q 16, Q 17</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Considera importante que os seus filhos tenham nas suas turmas, crianças de outras nacionalidades, acrescentando que pode ser “uma forma de aprender a valorizar o outro e as suas características”. - O seu filho(A) já se encontra completamente adaptado à escola e aos colegas; - Conhece pais e avós de outras nacionalidades que participam ativamente nas atividades que a escola realiza; <ul style="list-style-type: none"> - Considera que a escola dos seus filhos permite uma ligação entre a escola e a família; - Considera que os alunos emigrantes não provocam tantas perturbações como as crianças portuguesas, que muitas vezes vêm de zonas carentes e de famílias muito destruídas com ambientes familiares muito ligados à agressão e à delinquência. Acrescenta ainda que “<i>a escola, muitas vezes, acaba por compensar essas carências</i>”; - Considera que as crianças, sobretudo as emigrantes, quando são novas numa instituição, têm medo do “desconhecido”, mas não valoriza muito a ideia, pois diz acontecer o mesmo com as crianças do próprio país”; - Considera que os seus filhos são muito inteligentes no que depender dela vai motivá-los para que cheguem o mais longe nos estudos e tenham uma vida melhor que a sua, desafiada e que não seja necessário emigrar. 	
<p>Permanência e escolha de Portugal Q1,Q2,Q3</p> <p>Atitude face à escola e a Portugal Q7.1, Q9,Q13</p>	<ul style="list-style-type: none"> - 37anos; Engenheira de Construção Civil; - Veio para Portugal em 2009; - Têm um filho com 20 (C) e outro com 11anos(D); - Considera que a cultura portuguesa é muito diferente da cultura russa: o comportamento, a comunicação entre as pessoas. “Cá, fala-se muito e com todas as pessoas. Lá as pessoas são mais neutras e o ambiente é mais sério”; - Na Rússia, a educação é obrigatória. “ Quem estuda pouco lá é uma vergonha. Com um curso melhor, o trabalho é melhor e a vida também”. - Considera que o ambiente na escola na Rússia é muito mais sério : “ Há mais disciplina, ninguém anda nas aulas de pé, ninguém fala livremente e o currículo é muito mais exigente. Existem muito mais disciplinas e professores e não tem esta paciência de falar e ensinar as crianças como em Portugal” ; - Gosta da escola do seu filho e admira muito a paciência dos professores; 	<p>Inquirido 2</p> <p>Mãe Russa</p>

<p>Dificuldades e aspetos a melhorar Q5 , Q8</p> <p>O País de Origem e Portugal Q 10, Q 16, Q 17</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Considera que o seu filho(C) no princípio teve algumas dificuldades de integração mas “ agora todos os dias está com pressa de vir para a escola, por gostar de estar cá”; - Está sempre a perguntar se é preciso dar alguma ajuda nos trabalhos de casa, sobretudo de Português, “ é a primeira coisa que é preciso aprender aqui ”; - Considera que enquanto mãe aprendeu bem o português, já o marido tem muitas dificuldades; - Tanto ela como o marido, sempre que possível, participam nas atividades da escola; - Considera que o objetivo primordial da escola deve ser o de ensinar a relação com o outro; - Gostava de voltar ao seu país um dia; - Gostava que o seu filho (B) tivesse um trabalho melhor que o seu, apesar de considerar que o seu trabalho é honesto; - Todas as Crianças que conhece da sua nacionalidade gostam de estar nas escolas portuguesas; - Considera que as crianças do seu país, de uma forma geral, têm orgulho em que os pais frequentem a escola. A educação no seu país valoriza muito a família, sendo esta a “primeira escola” e a escola a “complementação da família”. 	
<p>Permanência e escolha de Portugal Q1,Q2,Q3</p> <p>Dificuldades e aspetos a melhorar Q5 , Q8</p> <p>Atitude face à escola e a Portugal Q7.1, Q9,Q13</p>	<ul style="list-style-type: none"> - 30 anos; Empregada de Mesa; - Veio para Portugal em 2006; - Têm um filho com 5 anos(E) e outro com 11 anos(F) que vieram para Portugal há um ano e meio; - O mais velho frequentou a escola na Ucrânia antes de vir para Portugal; - O filho (F) tem algumas dificuldades: conhecimento da língua portuguesa e a “preguiça”. <i>“Trabalha pouco e acha que sabe tudo”</i> ; - Na Ucrânia, o filho (F) frequentou um bom colégio e tinha um aproveitamento acima da média, era obrigado a trabalhar. Quando veio para Portugal achou que não precisava de se esforçar e começou a atrasar-se em relação aos outros. No entanto, já está a recuperar as notas; - A mãe tem um contacto regular com a diretora de turma, considerando que estes contactos são fundamentais e lamenta que alguns pais não achem o mesmo e se mostrem desinteressados; - A entrevistada considera que têm alguma influência nas decisões na escola, na medida em que participa e se manifesta enquanto mãe e encarregada de educação nas reuniões; - Não tem dificuldades nas suas relações com a escola, onde diz ser sempre bem recebida, sem que se note qualquer diferença em relação aos encarregados de educação portugueses; - O filho (E) tem tido um bom aproveitamento escolar, corresponde ao que é solicitado pelos adultos da sala, embora ainda seja cedo para fazer uma avaliação; - Tem conhecimento das disciplinas que os filhos frequentam e ajuda-os sempre que possível, sobretudo no Português; - Espera que a escola propicie aos seus filhos: disciplina e convivência em sociedade, - Considera que em relação ao filho (F) a escola podia fazer melhor, porque <i>“há alguns professores que não se preocupam em verificar se o aluno sabe ou não”</i>; - Esta mãe gostava que os seus filhos tirassem um curso superior, de preferência, medicina mas sabe que é difícil em Portugal. O filho (F) gostava de ser aviador, mas a mãe acha que não é tarefa fácil devido às dificuldades que este tem na Matemática; - Tenciona ficar em Portugal; - A entrevistada vê o futuro dos filhos mais fácil em Portugal do que na Ucrânia. No entanto, acrescenta que é preciso estudar para se conseguir melhores trabalhos do que lá; - Considera que as famílias emigrantes são interessadas pela integração e educação dos filhos, participando na escola; 	<p>Inquirido 3</p> <p>Mãe Ucraniana</p>

<p>O país de origem e Portugal Q 10, Q 16, Q 17</p>	<ul style="list-style-type: none"> - A escola que os filhos frequentam é diferente das escolas da Ucrânia; - Considera que as escolas de Portugal são boas e fazem muito pelos alunos. <p>No entanto, considera que os professores deveriam mandar mais trabalhos de casa;</p> <ul style="list-style-type: none"> - A entrevistada fala e compreende razoavelmente o português, embora tenha pouco vocabulário; - Em casa fala com os seus filhos em ucraniano e português, considerando que treinar duas línguas ao mesmo tempo é um processo difícil e demorado. 	
<p>Permanência e escolha de Portugal Q1,Q2,Q3</p> <p>Atitude face à escola e a Portugal Q7.1, Q9,Q13</p> <p>Dificuldades e aspetos a melhorar Q5 , Q8</p>	<ul style="list-style-type: none"> - 54 anos; Servente na Construção Civil; - Estudo na Escola Muçulmana em Bissau; - Tem 4 filhos : 3 nascidos em Portugal e 1 nascido em Bissau; - Veio para Portugal em 1978; - Tem um filho (H) na escola que têm 8 anos e outro com 4anos(I); - Vai muitas vezes à escola para saber como vão as coisas com os filhos. <i>“Eles são muito brincalhões, é preciso puxar-se por eles”</i>. Só não pode comparecer na altura do Ramadão que é a partir das 17horas e são essas as horas das reuniões; - O filho mais velho passou para o 6ºano, comprou-lhe um telemóvel como recompensa, mas antes foi a escola saber os resultados do 3ºperíodo; - Dá liberdade aos filhos para estudarem o que quiserem; - Considera que a vida em Portugal é muito diferente <i>“Na Guiné , quando eu era pequeno não havia fraldas e comíamos todos do mesmo prato”</i>; - Andou na escola muçulmana porque em relação à portuguesa (a escola do padre), dizia-se que depois se virava as costas à família . Era uma mentalidade antiquada, acrescentou; - Trabalhou em vários locais: um deles a Mauritânia. <i>“Na Guiné vivia-se a respeitar o pai, a trabalhar para o pai e para a mãe. Uma pessoa de idade, por exemplo, não se chamava pelo nome, mas sim por “tio” ou “paizinho”. Era uma questão de respeito”</i>; - Considera que em Portugal, apesar das pessoas serem simpáticas, não são amigas de ajudar o próximo nas suas dificuldades, principalmente os jovens. Considera ainda que antigamente havia mais valores e as pessoas eram mais felizes e mais preocupadas com o outro; - Considera que a escola educa, mas que o ambiente em que estamos hoje é uma <i>“revolução”</i>, <i>“temos de lembrar constantemente os filhos para agradecer as ações, antigamente não era preciso ninguém nos lembra, tínhamos de ser educados e agradecer tudo “</i>; - Considera que hoje em dia, os pais vivem muito preocupados com os filhos porque há muito mais maldade na sociedade que estamos a formar; - <i>“A minha mulher é quem acompanha mais os filhos, pois eu trabalho muitas vezes fora daqui.”</i> - Sempre foi bem-recebido na escola e não tem razões de queixa de ninguém; - Considera que há um melhor ambiente em Coruche do que na Damaia, onde vivem os seus conterrâneos e pode ter uma vida mais tranquila; - Em casa, fala muitas vezes <i>“crioulo”</i> com a mulher, mas os filhos não falam; - Participa nas festas da escola, acrescentando que há 20 e tal anos que está em Portugal e que não têm razões de queixa de racismo; - Na zona onde mora, onde diz ser apenas a sua família de <i>“cor”</i>, os vizinhos tratam-no bem , 111 	<p>Inquirido 4 Pai Guineense</p>

<p>O País de Origem e Portugal Q 10, Q 16, Q 17</p>	<p>não havendo qualquer distinção por isso; - Gostava que os seus filhos fossem enfermeiros ou médicos; - Tem pouco conhecimento das matérias dos filhos, dizendo que a maneira de ensinar de hoje é bastante diferente em relação ao seu tempo; - Reconhece a importância da escola para os seus filhos e acrescenta que devem aprender a saber falar bem francês e inglês, considerando que são línguas indispensáveis hoje em dia; - Considera que ainda existem muitos guineenses com dificuldades de legalização em Portugal, acrescentando que Portugal é um país de burocracias.</p>	
<p>Permanência e escolha de Portugal Q1,Q2,Q3</p> <p>Atitude face à escola e a Portugal Q7.1, Q9,Q13</p> <p>Dificuldades e aspetos a melhorar Q5 , Q8</p> <p>O País de Origem e Portugal Q 10, Q 16, Q 17</p>	<p>- 32 anos;Lojista; - Estudou na Escola Internacional de Xangai; - Veio para Portugal em 2013, com a mulher e os filhos; - Tem um filho com 6 anos(J) e outra(M) com 12 anos; - Tem ainda uma atitude positiva face à escola dos seus filhos, acrescentando que os profissionais que lá trabalham são muito empenhados; - Os seus filhos tem muitas dificuldades na língua portuguesa e na História de Portugal. O mais velho(M) estudou numa escola em Xangai, onde era muito bom aluno; - Vem a escola quando têm necessidade, pois tem horários pouco flexíveis e não dominam a língua, constituindo um entrave à comunicação. Considera que os pais chineses são simpáticos e gostam de mostrar que os seus filhos se sentem integrados e bem recebidos; - Sente-se um bocado inibido quando há reuniões de pais e com a diretora de turma, pois não se sente à vontade para falar em público; - É interessado pela educação dos filhos; - Considera que as escolas na China são escolas que promovem desde cedo a competição entre os alunos, são escolas exigentes e que trabalham muito a parte profissional, o que diz faltar muito em Portugal. “ Aqui em Portugal, as pessoas sabem muito no papel mas na prática não são capaz de pôr na prática. O ensino é muito à base da teoria não preparando as pessoas para a realidade do mercado de trabalho”; - Considera ainda que deveria haver muito mais Matemática nas escolas portuguesas “ Na china desde muito cedo, somos habituados a fazer contas e a gerir o nosso dinheiro. Lá uma criança com 12 anos já tem uma conta no banco, onde vai aprendendo a gerir o seu dinheiro juntamente com os pais. Aqui não, os pais escondem isso aos filhos , não os ensinam e muitas vezes tem o primeiro cartão de crédito apenas aos 18 anos, quando vão para o ensino superior” ; - Não considera que haja discriminação em relação a ele e aos filhos, acrescentando que Portugal é um país que recebe bem as pessoas e integra-as mas suas tradições e hábitos culturais, ao contrário da China que considera ser um país um pouco fechado e “ desconfiado das boas intenções”; - Considera que a escola devia apostar em projetos que visassem o domínio da língua portuguesa, principalmente para os alunos emigrantes e até para os pais.</p>	<p>Inquirido 5 Pai Chinês</p>

Quadro 19: Categorização das Respostas do Inquérito aos Pais de crianças de diferentes culturas

<p>Legenda do Quadro 20 :</p>	<p>Q – Questão do Inquérito realizado aos docentes alusiva à categoria apresentada</p>
--------------------------------------	---

Reflexão

Relativamente aos pais das crianças de diferentes culturas, estes dizem não sentir qualquer tipo de discriminação face aos intervenientes educativos e que Portugal é um país que acolhe bem. No entanto, quando inquiridos, quase todos eles encontram diferenças entre o ensino em Portugal e no seu país, acrescentando que Portugal ao nível do ensino, devia ser mais exigente. Quando falamos em famílias devemos ter sempre presente que “A família surge, assim, sem contornos, sem teor, sem funções, sem direitos, sem obrigações. Mas a família é o lugar afetivo e social onde a pessoa nasce, cresce e se desenvolve, necessitando sempre de convívio, acolhimento, socialização, interajuda e solidariedade gratuitos, o que só o laço de parentesco pode fornecer” (Cooperação Escola Família, ACIME p.40). Na verdade, são os pais os responsáveis pela primeira “escola” dos seus independentemente da cultura ou etnia. Ao analisarmos as perspetivas, podemos concluir que os pais de crianças de diferentes culturas se sentem integrados e bem acolhidos tal como os seus filhos em Portugal. No entanto, o domínio incorrecto da língua portuguesa continua a ser um obstáculo para muitos pais .

▪ Perspetiva da Representante da Parceira Local CPCJ

Este quadro foi realizado com base na análise dos dados recolhidos, após a realização do inquérito destinado à Representante da Parceria Local CPCJ , constante no **anexo IX**, estando a apresentação da globalidade das respostas no anexo **X**.

Quadro 20: Categorização das Respostas do Inquérito à Representante da Parceria Local : CPCJ

Categoria	Respostas	Unidade de Contexto
Políticas Inclusivas e igualdade de oportunidades (Q1.1, Q8, Q13)	<p><i>“É necessário garantir a educação a todos os indivíduos da sociedade e deve ser reconhecido a cada aluno as suas potencialidades e necessidades. Uma escola somente poderá ser inclusiva quando está organizada para favorecer cada aluno, independentemente da etnia, sexo, idade, deficiência, condição social.”</i></p> <p><i>“Há que favorecer a igualdade de oportunidades no acesso ao saber, proporcionando contextos de aprendizagens adequados às condições sociais e às necessidades educativas específicas.”</i></p> <p><i>“Sim. Penso que se nota cada vez mais um esforço das escolas em promover o diálogo intercultural e favorecer a integração de elementos de minorias étnicas em contexto escolar.”</i></p>	R.P.
O papel da mediação escolar e as parcerias locais Q2 ,Q 10, Q15	<p><i>“A mediação escolar e as parcerias locais são indispensáveis para apoiar e discriminar as barreiras sociais e culturais e permite descobrir que na diferença construímos pontes e relações de uma grande riqueza. Estas tornam possível uma intervenção direcionada e justa”</i></p> <p><i>“ A equipa de mediação escolar deverá ser uma equipa facilitadora, incentivadora e motivadora de aprendizagem.”</i></p> <p><i>“ A existência de uma educadora itinerante é uma mais valia, pois permitirá compreender melhor a realidade da etnia cigana por forma a se poder agir no sentido de ajudar a ultrapassar os condicionalismos da sua cultura e da sua experiência de vida.”</i></p>	R.P.

Dificuldades de inclusão escolar da etnia cigana Q3	<i>“Acho que não existem dificuldades de inclusão por parte desta etnia. É ela que não se deixa incluir muitas vezes.”</i>	R.P.
Adaptação do currículo a uma nova realidade escolar Q5	<i>“Apesar de já haver um trabalho feito e uma preocupação em adaptar o currículo a esta nova realidade escolar, ainda há um longo caminho a percorrer. É fundamental mudar mentalidades e comportamentos e isso pode levar anos.”</i>	R.P.
Problemas de intervenção com a etnia cigana Q7, Q16	<i>“Os principais problemas estão relacionados com atitudes de mau comportamento e falta de respeito. “Talvez a criação de cursos profissionais com estágios práticos integrados fosse uma boa forma de motivar os alunos a não desistirem da escola .”</i>	R.P.
Atribuição do RSI Q11	<i>“Sim. Infelizmente, na maior parte das vezes a frequência da escola destes alunos deve-se somente à atribuição do RSI, o que faz com que estes sejam crianças desmotivadas e desinteressadas, até porque já sabem que não vão continuar os seus estudos muito tempo devido a questões culturais.”</i>	R.P.
A importância do contexto familiar Q 1.2 , Q6	<i>“ A família deverá ser o primeiro contexto a promover a inclusão pela educação. A família e a escola assumem-se como um compromisso comum : o da educação, complementando-se um ao outro. É fundamental a intervenção em bairros de etnia cigana, uma vez que acaba por ser uma intervenção que dá resposta à diversidade e ao acesso muitas vezes à escola.” “Sim, se os pais não mostram a utilidade de formação aos filhos, consequentemente os seus filhos também não terão esses valores inculcados. Os filhos são os espelhos dos pais.”</i>	R.P.
Projeto TEIP e a contemplação multiétnica de alunos e famílias Q14, Q17	<i>“Sim. Têm tido a preocupação de os integrar em contexto escolar, inclusive o projeto do agrupamento define eixos para combater as várias dificuldades que ultrapassa no seu dia-a-dia: Prevenção do abandono, absentismo e indisciplina; Relação Escola- Famílias- Comunidade; Apoio à melhoria das Aprendizagens.” “Têm procurado esclarecer professores, pessoal não docente e a comunidade em geral. Têm também procurado identificar os problemas, tentando encontrar soluções que têm passado pela criação de novas respostas e implementação de estratégias adaptadas à sua realidade escolar.”</i>	R.P.

Quadro 20: Categorização das Respostas do Inquérito à Representante da Parceria Local : CPCJ

Legenda do Quadro 21 :	Q – Questão do Inquérito realizado aos docentes alusiva à categoria apresentada	R.P. – Representante da Parceria
-------------------------------	--	---

▪ **Perspetiva da Psicóloga**

Este quadro foi realizado com base na análise dos dados recolhidos, após a realização do inquérito destinado à Psicóloga da Escola, constante no anexo **XI**, estando a apresentação da globalidade das respostas no anexo **XII**.

Quadro 21: Categorização das Respostas do Inquérito à Psicóloga

Categoria	Respostas	Unidade de Contexto
Políticas Inclusivas e igualdade de oportunidades (Q1.1, Q8, Q13)	<p><i>“As escolas têm tido uma evolução enorme, ao longo do tempo, relativamente à promoção de igualdades para que os nossos jovens concluam com sucesso a sua escolaridade. Apesar do caminho ainda ser longo para se atingir o que é desejável, temos caminhado num bom sentido, existindo uma diversidade ao nível de ofertas formativas.”</i></p> <p><i>“ Sim. As escolas de hoje são inclusivas e esforçam-se para integrar todos os elementos na comunidade educativa independentemente da sua cor, cultura, religião, orientação sexual. As escolas têm tido uma preocupação de se assumirem como “escolas justas” e promotoras da igualdade de oportunidades para todos os membros.”</i></p>	P.
O papel da mediação escolar e as parcerias locais Q2 ,Q15	<p><i>“Sim. Da minha experiência profissional, só conseguimos ter sucesso no trabalho que fazemos diariamente com os jovens na comunidade cigana se existir um trabalho muito coeso, de enorme parceria com todos os parceiros locais, com a família, docentes e assistentes operacionais. Sem um extraordinário trabalho de equipa com todos estes elementos, não teremos com certeza, sucesso educativo.”</i></p> <p><i>“Sim. Da minha experiência, tem sido realizado uma formação, dinamizada pelos técnicos do GAAF (Gabinete de Apoio ao Aluno e à Família), aos assistentes operacionais e aos docentes com esta temática, comunidade cigana, para que cada vez mais exista uma maior compreensão sobre as tradições desta comunidade.”</i></p>	P.
Dificuldades de inclusão escolar da etnia cigana Q3	<p><i>“Não. Hoje em dia, as escolas são extramamente inclusivas. Na minha opinião, existem ainda alguns elementos da comunidade cigana que se excluem face à comunidade escolar, por falta de confiança.”</i></p>	P.

<p>Adaptação do currículo a uma nova realidade escolar Q5</p>	<p><i>“Penso que a escola não se encontra desajustada. Cada vez mais, existe uma preocupação por parte de todos os elementos da comunidade educativa em ter formação para poder lidar com a multiculturalidade que está patente às escolas.”</i></p>	<p>P.</p>
<p>Problemas de intervenção com a etnia cigana Q7, Q16</p>	<p><i>“Sim. Já existe este tipo de oferta, mais profissionalizada, nas nossas escolas, tais como o PIEF (Programa Integrado de Educação e Formação) e os cursos vocacionais, sendo que com este tipo de população ainda existe um longo trabalho pela frente a fim de se trabalhar as suas condições.”</i></p> <p><i>“As intervenções em crise, envolvendo alunos de etnia cigana, na maioria das vezes têm origem nas suas vivências, crenças e valores passados pela sua comunidade.”</i></p>	<p>P.</p>
<p>Atribuição do RSI Q11</p>	<p><i>“Penso que não. Assiste-se já a um esforço de alguns pais a matricular as crianças na escola, mesmo sem usufruírem do RSI, revelador de uma confiança na escola e nos seus técnicos, reconhecendo muitos deles a importância da escola no futuro.”</i></p>	<p>P.</p>
<p>A importância do contexto familiar Q 1.2 , Q6</p>	<p><i>“ Sim. Na minha opinião, é fundamental o trabalho com as famílias para que não exista resistência no início do percurso educativo das crianças. Relativamente à intervenção em bairros, acho que é uma das estratégias fundamentais sendo complementada com outras intervenções.”</i></p> <p><i>“ Sim. As famílias são um ponto fulcral das atitudes, do empenho e da envolvimento das crianças e adolescentes nas escolas e por essa razão, a importância de envolver cada vez mais estes elementos tão importantes na vida escolar dos nossos discentes.”</i></p>	<p>P.</p>
<p>Projeto TEIP e a contemplação multiétnica de alunos e famílias Q14, Q17</p>	<p><i>“Penso que sim. Embora este projeto ainda se encontre numa fase de desenvolvimento, acho que já conseguiu resultados muito bons. A equipa de mediação escolar muito se tem empenhado e ultrapassado barreiras que para muitos, era impensável acontecer.”</i></p> <p><i>“Sim. É uma mais-valia para o agrupamento, no sentido de focar três eixos prioritários, sendo eles: A indisciplina, o Absentismo e Abandono Escolar e a Relação Escola- Família e também permitindo o reforço das equipas multidisciplinares que tão bem conseguem fazer a ponte entre as famílias e a escola.”</i></p>	<p>P.</p>

Quadro 21: Categorização das Respostas do Inquérito à Psicóloga

<p>Legenda do Quadro 22 :</p>	<p>Q – Questão do Inquérito realizado aos docentes alusiva à categoria apresentada</p>	<p>P. – Psicóloga</p>
--------------------------------------	---	------------------------------

▪ **Perspetiva da Educadora Itinerante**

Este quadro foi realizado com base na análise dos dados recolhidos, após a realização do inquérito destinado à Educadora Itinerante, constante no anexo **XIII**, estando a apresentação da globalidade das respostas no anexo **XIV**.

Quadro 22: Categorização das Respostas do Inquérito à Educadora Itinerante

Bloco/ Categoria	Unidade de Registo	Unidade de Contexto
<p>Políticas Inclusivas e igualdade de oportunidades (Q1.1, Q8, Q13)</p>	<p>“<i>Sim. A escola, e nomeadamente, a Escola Pública, deve oferecer um contexto educativo em que esteja salvaguardada a igualdade de oportunidades. Deverá ser uma escola com todos e para todos. As políticas inclusivas devem estar na base da organização da escola, mas infelizmente, mesmo quando estão contempladas em diplomas assinados por diferentes países, muitas vezes não são asseguradas. De acordo com a declaração de Salamanca, as escolas se devem ajustar a todas as crianças, independentemente das suas condições físicas, sociais, linguísticas, ente outras, tendo de incluir-se crianças com deficiência ou sobredotadas, crianças de rua ou crianças que trabalham, crianças de populações remotas ou nómadas, crianças de minorias linguísticas, étnicas ou culturais e crianças de áreas ou grupos desfavorecidos ou marginais.</i>”</p> <p>“<i>Sim. Julgo que, de uma forma geral, as escolas e os profissionais que nela desempenham as suas funções estão mais sensibilizadas para a construção de uma escola inclusiva e para a importância do diálogo intercultural. A disponibilização de informação e de formação nesta área tem tido um contributo muito valioso para que tal possa acontecer. No entanto, ainda está muito caminho por percorrer no que respeita à verdadeira integração das crianças e jovens oriundos de minorias.</i>”</p>	<p>E.I.</p>
<p>O papel da mediação escolar e as parcerias locais Q2 ,Q8, Q13, Q15</p>	<p>“<i>A mediação tem tido um papel muito importante, não só na intervenção direta junto das crianças/ jovens e suas famílias (de toda a população escolar cigana e não cigana) mas também na sensibilização dos profissionais</i>”.</p> <p>“<i> Sim. É essencial que a escola e os parceiros estejam empenhados para a realização de um trabalho verdadeiramente colaborativo no que respeita à realização de diagnósticos (identificação de problemas e dificuldades existentes) bem como à definição de estratégias coesas e complementares entre si para a resolução das situações identificadas. A mediação escolar, tendo um lugar estratégico na comunidade escolar e educativa, na construção de pontes de ligação entre os diferentes intervenientes, poderá sem dúvida ter um papel de grande relevo nesse processo, em conjunto com os parceiros locais e , mesmo, com outros parceiros a nível nacional.</i>”</p> <p>“<i>Sim. Não só pelo conhecimento próximo das crianças / jovens de etnia ou ascendência cigana e das suas famílias, mas também pelo “ know-how” que, ao longo do tempo de duração do projeto TEIP (6anos), a equipa foi adquirindo no que respeita ao conhecimento de aspetos culturais desta população escolar que influenciam a vida na escola e que foi podendo partilhar com outros profissionais, tendo sido este projeto, através das suas acções de melhoria, muito procurado por outras escolas nas mesmas situações sem respostas para os mesmos problemas.</i>”</p>	<p>E.I.</p>
<p>Dificuldades de inclusão escolar da etnia cigana Q3</p>	<p>“<i>Sim continuam a persistir muitas dificuldades no que respeita à integração dos/as alunos/as de etnia ou ascendência cigana, muitas das quais ainda se relacionam com o desconhecimento mútuo e os preconceitos existentes entre comunidades ciganas e não ciganas (nos dois sentidos). A escola ainda não está verdadeiramente preparada para acolher estes alunos, muitos dos quais em faixas etárias muito desfasadas dos/as colegas de turma, desmotivados e com percursos de insucesso escolar que os impedem de acompanhar as atividades letivas e os conduzem ao absentismo escolar e a comportamentos desajustados.</i>”</p>	<p>E.I.</p>

<p>Adaptação do currículo a uma nova realidade escolar</p> <p>Q5</p>	<p>“ Sim. Cada vez mais as escolas precisam de ajustar o currículo à população escolar real e, no caso da população de etnia ou ascendência cigana, perpetuam-se muitas dificuldades no percurso escolar pelo facto de muitas das crianças não terem frequência do pré-escolar, terem vivências muito diferentes daquelas que a escola valoriza no que respeita a aprendizagens escolares, frequentarem a escolaridade obrigatória muito desfazadas às suas faixas etárias da turma e de outras situações. Muito cedo são considerados adultos e adultas e os seus interesses ficam focalizados na vida laboral e doméstica, aliada à constituição de família, muito mais cedo do que a restante população escolar da sua idade, não tendo a escola, muitas vezes, oferta que os possam cativar para continuar a estudar e “ contrariar” a pressão cultural da comunidade. Há necessidade de encontrar soluções, nomeadamente ao nível de experiências inovadoras com vista a prevenir dificuldades já diagnosticadas, nomeadamente na intervenção de idades muito precoces.”</p>	<p>E.I.</p>
<p>Problemas de intervenção com a etnia cigana</p> <p>Q7, Q16</p>	<p>“ (...) Como já disse anteriormente, muito cedo os seus interesses destas crianças ficam focalizados para uma “ vivência adulta ” (casar, trabalhar, ter filhos) .Caso a oferta curricular da escola se possa aproximar dessa visão da vida, as aprendizagens escolares podem vir a ser mais valorizadas pelas comunidades ciganas- cursos de cariz mais prático, que fossem ao encontro dos interesses dos jovens de cada um dos géneros masculino e feminino. O facto de ser uma componente que valorizasse competências mais ao nível do saber-fazer e do saber- ser/ saber- estar, poderia ajudar a ultrapassar o impacto de outras lacunas de cariz mais académico que muitas vezes resultam de percursos pautados por elevado insucesso escolar.”</p> <p>“Frequentemente as perturbações na escola derivam de situações com origem no espaço exterior e, bastantes vezes, têm origem em desavenças entre as próprias famílias de etnia ou ascendência cigana. Em algumas situações, as perturbações que possam existir assumem maiores proporções pelo facto de os elementos das diferentes comunidades agirem enquanto grupo (quase único) na defesa de alguém de cultura cigana. De uma forma geral, as perturbações existentes resultam geralmente das dificuldades de relacionamento intercultural que ainda persistem e do desconhecimento/ sentimento de desconfiança de mútuos, existentes entre elementos de diferentes culturas, com expressão tanta entre pares, como entre crianças/jovens e adultos.”</p>	<p>E.I.</p>
<p>Atribuição do RSI</p> <p>Q11</p>	<p>“Não. Numa fase inicial de intervenção, esta era uma realidade muito comum. Nos últimos anos, verificou-se o início da inversão da situação junto de algumas famílias cujas crianças/ jovens se mantêm assíduos, mesmo sem a família receber o RSI, parecendo revelar maior valorização da escola e das aprendizagens académicas. Penso que estamos a caminhar para uma mudança de mentalidades, o que é muito bom, sobretudo para pessoas que de uma forma geral, se têm mostrado muito pouco recetivas devido às suas questões culturais, tão rígidas.”</p>	<p>E.I.</p>
<p>A importância do contexto familiar</p> <p>Q 1.2, Q6</p>	<p>“Sim porque é no contexto familiar que se inicia a educação e, portanto, a educação inclusiva deve ter nesse contexto o seu primeiro enquadramento. O adulto funciona como um modelo neste, como em outros âmbitos, sendo significativas as conversas que a criança ouve, as atitudes que a criança vê nos adultos, etc.”</p> <p>“Sim. Tradicionalmente, a cultura cigana não valoriza a frequência da escola. O saber era transmitido de geração para geração, pelos mais velhos. A aprendizagem da leitura e da escrita, bem como de outros saberes escolares, não eram relevantes. Atualmente, entre a população de etnia ou ascendência cigana, existe uma forte discrepância no que respeita às expectativas face à utilidade da formação escolar. (...)As famílias que tem crianças a frequentar o JI em segunda geração(os pais já frequentaram) e aquelas que tiveram elementos com possibilidades de continuação de estudos (por exemplo, através de programas de formação para adultos) parecem revelar expectativas mais elevadas e, de um modo geral, mostram-se mais interessadas no percurso escolar dos seus educandos, mostram-se mais permissivas em relação à participação em visitas de estudo, por exemplo, o discurso das crianças jovens revelam interesses para a vida futura para horizontes mais alargados do que o habitual.”</p>	<p>E.I.</p>
<p>Projeto TEIP e a contemplação</p>	<p>“Sim. O projeto educativo 2014-2015 apresenta algumas referências à existência de alunos / as de etnia cigana e da intervenção junto das famílias destas comunidades, nomeadamente ao nível dos problemas diagnosticados, das parcerias e da indicação de ações para a melhoria das aprendizagens (“ Salas de Vidros”e outras).Nestas situações há uma referência explícita. Em muitas outras, as problemáticas e as estratégias para a resolução, por exemplo,</p>	<p>E.I.</p>

<p>multiétnica de alunos e famílias</p> <p>Q14, Q17</p>	<p><i>estão relacionadas com a existência multiétnica, embora não surjam no documento de uma forma tão explícita. No entanto, isso é perfeitamente natural, pois trata-se de um documento elaborado numa fase mais inicial da vida do projeto e deste agrupamento de escolas.”</i></p> <p><i>“Sim. Porque têm permitido a realização de um conjunto de iniciativas em resposta a necessidades diagnosticadas na população escolar, com vista à promoção do sucesso escolar, à prevenção da Indisciplina e à prevenção da interrupção precoce do percurso escolar/ abandono escolar. Através do projeto TEIP” Rumos de Mudança” foi possível ter recursos materiais e humanos que não poderiam ter existido de outra forma, como é o caso dos técnicos da equipa de Mediação Escolar, da educadora itinerante e de outros docentes. Foi possível a realização de experiências-piloto de prevenção de insucesso escolar e de melhoria das aprendizagens bem como desenvolver outras ações que exigem mais recursos humanos para a sua implementação. A possibilidade de realização de ações de sensibilização para pais / encarregados de educação e alunos/as , com diferentes temáticas , de acordo com os diagnósticos de necessidades efetuados, têm sido também outros aspetos relevantes da intervenção.</i></p> <p><i>A implementação de experiências – piloto ao nível da prevenção da indisciplina, muito particularmente, no que respeita à dinamização de espaços de recreio, só foi possível através do projeto TEIP, tanto do ponto vista humano e técnico, como do ponto de vista material. Têm também contribuído para consolidar e tornar mais coeso e consistente o trabalho em rede com os parceiros locais (e nacionais), estando implicados na elaboração de diagnósticos partilhados e em momentos de intervenção conjunta.”</i></p>	
---	--	--

Quadro 22: Categorização das Respostas do Inquérito à Educadora Itinerante

<p>Legenda do Quadro 23 :</p>	<p>Q – Questão do Inquérito realizado aos docentes alusiva à categoria apresentada</p>	<p>E.I. – Educadora Itinerante</p>
--------------------------------------	---	---

5. Reflexão Final da Pesquisa

Pode-se, então, concluir, perante os resultados apresentados que a integração de alunos de diferentes nacionalidades, culturas, etnias ou religião, na sala de aula, sobretudo na educação de infância (público alvo), está a ser feita de modo muito positivo nas escolas.

De acordo com os dados recolhidos neste relatório, o grupo de docentes inquiridos pensa que tem contribuído para a integração com a sua atitude, prática e formação. Estes mesmos docentes consideram a diversidade cultural como um desafio positivo e um fator de enriquecimento no desenvolvimento global da criança. Na perspetiva dos **docentes**, a inclusão da diversidade cultural deverá começar logo nos primeiros anos, devendo as crianças frequentar o ensino pré-escolar. No entanto, acrescentam que o sistema de ensino ainda não se encontra completamente adaptado para integrar esta realidade, verificando-se ainda, alguma rejeição por parte da sociedade relativamente às etnias recém-chegadas devido a preconceitos existentes. Para os inquiridos, as atitudes e a pedagogia do docente são “a primeira janela das crianças” ,(como refere o Inquirido 3) sobre a forma como se devem relacionar com os grupos minoritários, porém não são a única, o papel da família é aqui também fundamental. Para estes, os projetos pedagógicos, como o Projeto TEIP, promovem a inclusão. Através deste projeto, foi possível ter recursos materiais fundamentais hoje em dia para a promoção da integração dos alunos, bem como recursos humanos , designadamente a Equipa de Mediação Escolar, a Educadora Itinerante e outros docentes. Referem ainda, que no impacto da interação entre diferentes nacionalidades, as práticas docentes são muito importantes, mesmo cruciais, isto porque, se essas práticas não valorizarem as diferentes culturas poderão contribuir para a perda das raízes das minorias, podendo a cultura dominante ter tendência a absorver o grupo minoritário. Em relação à etnia cigana, existem ainda docentes que continuam sem saber como lidar com estes alunos, acrescentando que o seu ambiente familiar tem muito importância para o seu sucesso escolar e, que o seu modo de vida em comunidade, diverge totalmente das regras vigentes da escola pública, gerando muitas vezes conflitos, tanto dentro, como fora da sala. Analisando os resultados dos dados obtidos, quanto às ações de formação sobre a diversidade cultural, concluí que a maioria dos docentes acha de grande importância a sua realização, por considerar uma ajuda na sua prática pedagógica e um fator facilitador de integração na sala de aula. No entanto, existe ainda um quarto dos inquiridos que não tem opinião formada. A maioria dos docentes já frequentou ações de formação sobre esta temática.

Relativamente aos **pais / encarregados de educação de crianças ciganas**, que frequentam o pré-escolar, os inquiridos referem que os seus filhos continuam a ser alvo de discriminação nas instituições de ensino públicas, embora reconheçam a importância do trabalho da Equipa de Mediação Escolar. Consideram que o pessoal afeto à escola deveria estar mais informado sobre a sua cultura, o que faria com que não pusessem em causa alguns aspetos, considerados naturais na sua comunidade. Em relação ao emprego, explicam também que a sua atividade profissional não é fácil, pois segundo o Inquirido 2 “ninguém quer dar trabalho a um cigano” porque a sociedade os considera seres preguiçosos e excessivamente dependentes do RSI. Em relação à gestão deste conflito na relação escola- comunidade cigana, aprez-me dizer que a Equipa de Mediação Escolar, da escola em estudo, muito tem contribuído para a motivação, tanto dos alunos como dos pais, para a frequência da escola, bem como, para a importância da formação escolar, tentando minimizar a taxa de absentismo e de indisciplina. Tem sido, seguramente, um trabalho conjunto com as parcerias locais com vista ao diagnóstico de problemas e à procura de

soluções ajustadas às necessidades, e se estes forem identificados em idades mais precoces, melhor serão os resultados.

Em relação aos pais de crianças de diferentes culturas, o paradigma com que nos deparamos é o seguinte: Os **pais das crianças chinesas** têm um grande obstáculo, que é a língua. No entanto, vão à escola sempre que necessário e também participam quando são chamados a fazê-lo, preocupam-se com a qualidade do ensino, porque no seu País é muito exigente; - Em relação aos **pais das crianças oriundas de países de leste**, vão imensas vezes à escola, para saber das crianças, conversar com os professores e com a coordenadora, têm dificuldade em pertencer à AP por causa dos horários de trabalho pouco flexíveis. Trabalham com horários muito díspares e por turnos, na construção (os homens) ou em serviço de limpeza (as senhoras) ou são lojistas, vêm à escola quando têm disponibilidade de folga. Preocupam-se com a qualidade do ensino e com a aprendizagem dos filhos; -Os **pais das crianças africanas e ciganas** são os que apresentam um maior absentismo, no que concerne à participação como encarregados de educação em reuniões da escola. Preocupam-se mais em termos formais, nomeadamente, com o comportamento e com a discriminação, e não tanto, com a aprendizagem académica. No entanto, tem-se vindo a assistir a uma mudança de mentalidades nos últimos anos.

Em relação aos **técnicos** que lidam diariamente com crianças de diferentes culturas, etnias e /ou religiões nas suas diversas dificuldades diárias, a maior parte deles têm formação específica na área da Educação e Ação Social. Exercem funções como: apoio às famílias com dificuldades, ligação à comunidade, resolução e gestão de conflitos, controle do absentismo escolar e da assiduidade dos alunos, acompanhamento de jovens em risco entre outras. De uma forma geral, os técnicos consideram que o seu trabalho, tem ajudado a melhorar as relações entre as comunidades ciganas e não ciganas, considerando também, que o seu trabalho tem contribuído para o aumento de crianças matriculadas e a frequentar o ensino pré-escolar e também o primeiro e segundo ciclo. Inevitavelmente, devido ao seu contexto profissional, já ouviram falar muito em Educação Intercultural e consideram que é um tema que cada vez mais deve ser aprofundado e partilhado com todo o pessoal (docente e não docente) que trabalha nas escolas. No que respeita à sua perspetiva em relação aos alunos de etnia cigana, consideram que estes apresentam ainda algumas dificuldades de inclusão escolar e complexos inferiorizados em relação aos restantes colegas, notando-se com mais ênfase no ensino pré-escolar. Por exemplo, as crianças de etnia cigana acabam por não ter acesso a roupas, brinquedos, materiais escolares, condições de vida dignas como qualquer criança da sua idade. De acordo ainda com a análise dos inquéritos, os técnicos afirmam que os apoios educativos e psicológicos destinados aos alunos provenientes das comunidades ciganas estão já a dar alguns frutos, porque já se assiste a uma mudança de mentalidades deste povo. No entanto, refutam que ainda existem muitos casos de crianças que a sua presença na escola se deve exclusivamente ao Rendimento de Inserção Social. Concordam ainda, que existe, efetivamente, uma relação entre o sucesso escolar dos jovens das comunidades ciganas e a pedagogia intercultural, na medida em que dá aos professores estratégias para refletirem e melhorarem as suas práticas educativas. Consensualmente, todos estes técnicos consideram que o contexto familiar destes jovens determina o seu sucesso escolar. Ao serem inquiridos relativamente à organização de turmas de modo homogêneo de uma forma geral os técnicos não concordam, afirmando que não é assim que se promove uma educação inclusiva e intercultural.

De um modo geral em relação à população em destaque no estudo, tem-se observado que o sistema de ensino português ainda não está totalmente adaptado, para lidar com a escolarização das crianças e jovens pertencentes às crianças de culturas diferentes, nomeadamente as de etnia cigana. Os indicadores disponíveis apresentam uma percentagem elevada de absentismo e de abandono escolar por parte destes alunos, relativamente

à média nacional. As políticas educativas portuguesas não prevêm a forma como as crianças de etnia cigana devem ser incorporadas no sistema educativo, uma vez que se faz cumprir o direito de igualdade para todos os cidadãos portugueses não se encontrando delineadas políticas que assegurem uma inclusão bem-sucedida nas escolas onde, na maior parte das vezes, também faltam recursos humanos e materiais.

A primeira hipótese que conduziu o meu trabalho, antes de realizar a pesquisa, recaía sobre o facto da escola ou o sistema educativo, num contexto de diversidade cultural, como é Portugal atualmente, respondia com atitudes assimilacionistas e integracionistas ¹²e não com uma perspetiva pluralista e de interculturalidade. Esta hipótese verifica-se porque de facto, segundo o estudo, a presença de alunos de etnia cigana nas turmas e nas salas de aula continua a provocar algumas tensões na maioria dos docentes. Estes atribuem as perturbações provocadas pelos alunos ciganos aos seus hábitos comportamentais e/ou culturais e aos diferentes valores, crenças e motivações. Ou seja, a escola mantém um currículo centrado nos padrões dominantes da sociedade que ignora as culturas de origem dos alunos das minorias étnicas. Por outro lado, alguns professores incluem já, na sua dinâmica de aula, alguns elementos multiculturais, que na maior parte das vezes, se destinam a possibilitar o conhecimento e o respeito por outras culturas, de modo a combater os preconceitos. É, contudo, frequentemente uma abordagem bastante abstrata e estereotipada, sem ligação às representações e às experiências das crianças e jovens de etnia cigana. Como já foi referido, não existe uma política educativa específica para os alunos de etnia cigana. No entanto, começa-se a assistir a uma evolução, com a criação de legislação da formação dos TEIP, em 1996, permitindo a mediação, o reforço do diálogo intercultural e a ligação das famílias com a escola. Porém, a escassa presença destes profissionais – os mediadores – faz com que a relação das famílias de etnia cigana com a escola seja limitada e difícil, uma vez que os professores são influenciados pela representação social negativa deste grupo étnico. Os hábitos comportamentais e/ou culturais e os valores, crenças e motivações são analisados tendo como referência as características e os pontos de vista de quem observa. É necessário que exista um maior investimento político, principalmente ao nível da oferta da formação contínua de professores no campo da interculturalidade. Com as várias reestruturações do projeto TEIP, estas situações têm vindo a ser revertidas e alcançam, hoje, resultados impensáveis.

Por outro lado, a minha segunda hipótese recaía na influência que a atitude dos professores poderia ter na aplicação da educação intercultural nas escolas. Os professores são os agentes fundamentais da educação escolar e quando questionados, a maioria afirmou já ter ouvido falar em educação intercultural e frequentado ações de formação nesse âmbito. Contudo, nem todos se sentiam bem informados sobre esta temática. A falta de ações de formação contínua para os professores, neste âmbito, faz com que exista uma lacuna grande, especialmente, para os que estão envolvidos no ensino de crianças de etnia cigana. Acrescentam que esta formação seria bem-recebida pelos professores, considerando estes que existe uma relação entre o sucesso destes alunos e a aplicação de uma pedagogia de cariz intercultural. A rara utilização deste tipo de pedagogia, pode estar na base da opinião dos professores que consideram os alunos de etnia cigana como elementos que apresentam dificuldades de inclusão escolar e que se encontram desintegrados na escola. Poderia ainda alterar a ideia de que a presença de alunos ciganos na sala de aula pode dificultar o processo de ensino-aprendizagem.

¹² *Atitudes assimilacionistas* - atitudes baseadas em pensamentos hegemônicos. O assimilacionismo consiste na total conformidade dos originários de grupos culturais e étnicos à cultura dominante. Exige-se às minorias que “esqueçam” as suas culturas de origem de modo a estarem em perfeita conformidade com a cultura dominante.

Atitudes integracionistas – atitudes que enxergam as diferenças e procuram trazer os significados para o convívio.

Em relação à integração de alunos imigrantes na escola, do qual pude apurar através da realização dos inquéritos aos pais e aos professores, os alunos imigrantes sentem-se bem na escola onde estão juntamente com os colegas portugueses. Na visão dos professores, os seus alunos reagem bem perante a existência de alunos de origem estrangeira, tendo em conta que a diversidade é uma realidade nas escolas portuguesas. Os alunos de origem estrangeira, segundo os professores, não têm problemas em se inserirem na vida escolar porque são comunicativos e empenhados em melhorar o seu aproveitamento, contudo, existem alunos que apresentam algumas dificuldades sobretudo ao nível do domínio da língua.

Começa a existir uma consciência dos professores e de todos os profissionais que participam na educação das crianças, que a existência de turmas multiculturais é uma mais valia. Apesar de em Portugal todo o discurso oficial remeter para a ideia de que a educação multicultural não se destina apenas ao grupo minoritário, mas sim para todos, em termos práticos, a realidade dos resultados vem revelando ainda incapacidades de implementação de uma educação voltada para a interculturalidade. No entanto, têm-se assistido a um esforço e uma dedicação cada vez maior por parte das escolas em integrar toda a população escolar, tentando resolver os seus problemas e atenuando as falhas diagnosticadas.

Com a pesquisa realizada, consegui aprofundar as questões que me foram surgindo ao longo dos meus estágios e penso ter adquirido uma atitude mais assertiva em relação às minorias, vendo-as e compreendendo-as hoje, de uma forma diferente. O facto de termos a oportunidade de viver e contactar com outras realidades, que não a nossa, isso abre-nos muitas vezes os nossos horizontes e inevitavelmente, fará com que enquanto seres humanos e agentes educativos, criemos as ferramentas necessárias para saber lidar com esta nova sociedade, cada vez mais heterogénea e diversificada.

A título de exemplo, surge assim o projeto TEIP (implementado pela escola em estudo) aprofundado neste relatório, o qual tendo vindo a revelar-se desde a sua criação (há 6 anos) um projeto de sucesso, promotor da multiculturalidade e da inclusão social nas escolas. É assim de salientar, que os resultados alcançados se devem ao envolvimento e empenho de todos os intervenientes educativos, mas sobretudo ao árduo trabalho do Gabinete de Apoio ao Aluno e à Família/ Equipa de Mediação Escolar e das parcerias que trabalham diariamente com o agrupamento de escolas de Coruche.

Considerações Finais

Se olharmos em nosso redor damos conta que a sociedade se transformou numa sociedade multicultural. Esta realidade está presente nas nossas escolas e deu origem a transformações no sistema educativo. A escola multicultural aceita e defende o pluralismo das famílias e das comunidades dos alunos, estruturando-se para acolher crianças de todas as culturas, pressupondo a igualdade de oportunidades para todos. Foi sobre esta perspectiva que se baseou o meu relatório.

Ao realizar os meus estágios curriculares em duas vertentes distintas: creche e jardim-de-infância, deparei-me com imensas crianças, todas elas com características diferentes, algumas de culturas diferentes, modos de aprendizagem diferentes, uma das maiores aprendizagens obtida após a realização dos estágios, foi, sem dúvida, o respeito pelas crianças e pela sua identidade, compreendendo todo um conjunto de características próprias que define cada criança como um ser único. Enquanto futuras educadoras, não devemos afastar-nos dessa perspectiva, respeitando o ritmo de cada criança e adaptando as nossas práticas às reais características das crianças.

Foi sobretudo, através deste contacto, que optei por explorar a problemática da Diversidade Cultural- Como integrar a diversidade na Educação de Infância e, me surgiu assim, a preocupação com a integração das minorias abordadas neste relatório. No entanto, dado à especificidade da problemática, achei que apenas os alunos com os quais tive contacto durante os estágios curriculares não seriam suficientes. Para tal, e de forma a tornar esta pesquisa mais rica, procurei encontrar o exemplo de um projeto (neste caso o projeto TEIP), que fosse ao encontro dos objetivos que pretendia abordar neste relatório, de forma a perceber as suas linhas de atuação sobretudo na Educação de Infância e se este é ou não realmente um projeto promotor da Multiculturalidade e da inclusão das crianças. Para este efeito, escolhi a Escola Básica Nº 1 de Coruche (com ensino pré-escolar e ensino básico incluídos), que dado às características dos alunos que a integram, é considerada um Território Educativo de Intervenção Prioritário / uma escola TEIP.

De uma forma geral, ressaltam-se alguns pontos-chaves na simbiose entre aquilo que se resume aos meus estágios realizados e a problemática definida na minha pesquisa, tais como: a importância da atitude, prática e formação do professor/educador, a importância do trabalho em equipa e a importância de adequar o currículo às novas realidades escolares.

Conhecido que é o papel cognitivo que os estereótipos desempenham na economia mental dos seres humanos, o claro enviesamento que os livros para a infância apresentam no recurso a imagens estereotipadas da alteridade pode ter efeitos reais na socialização das crianças e na formação de atitudes diferenciadas perante a diversidade étnica, «racial» ou cultural dos seres humanos. Como tem vindo a ser estudado (Marques, 2007, 2010), os preconceitos racistas não estão de todo ausentes da sociedade portuguesa contemporânea. Hoje, que o combate serrado à discriminação, ao racismo e à intolerância está na ordem do dia, que as virtudes da cidadania democrática, do diálogo e da convivência multicultural são mais do que nunca proclamadas, torna-se também necessário que se dê uma atenção redobrada aos processos, práticas e materiais com recurso aos quais educamos as nossas crianças para a diversidade humana. Torna-se assim cada vez mais importante, a reflexão e a escolha das estratégias e recursos a utilizar nas práticas educativas.

No que se refere à população em destaque neste relatório, as crianças de etnia cigana, o que podemos constatar é que a implementação do sistema democrático em Abril de 1974 permitiu que pessoas e famílias de origem cigana vissem reconhecida, de uma forma mais facilitada, a igualdade perante os direitos de cidadania. No

entanto, quarenta anos passados, continua a verificar-se um profundo fosso entre as condições de vida de muitas pessoas ciganas, quando comparadas com os restantes cidadãos portugueses.

Em Portugal, não existem medidas de políticas públicas dirigidas especificamente a pessoas ciganas. A postura das instâncias oficiais tem oscilado sobretudo entre o desconhecimento (sobre os seus modos de vida, a sua dimensão demográfica e o seu contributo social, cultural e económico) e o não reconhecimento, pelo que urge realizar um diagnóstico social profundo que permita delinear medidas ajustadas, de modo a gerar transformações sociais.

A pesquisa realizada, assumiu-se para mim, como uma ferramenta promotora de grandes aprendizagens a vários níveis : primeiramente, porque me possibilitou o contacto com técnicos de outras áreas, no trabalho diário que se faz com as crianças e depois, porque me permitiu ter um conhecimento mais aprofundado de um projeto em desenvolvimento promotor da inclusão social , que muito têm contribuído para a mudança de mentalidades e comportamentos tanto das famílias como das crianças da nossa sociedade.

Apesar de existirem ainda algumas lacunas ao nível do sistema educativo como: a realização de currículos demasiado teóricos (afastados dos interesses destas crianças) , o desconhecimento e a desvalorização da cultura cigana pela sociedade portuguesa , que muitas vezes se refletem ainda hoje em imagens limitativas, deformadas, de inferiorização e de desprezo, a verdade é que a escola têm vindo, gradualmente, a adaptar-se àquilo que são as características e as necessidades de uma sociedade que se afirma cada vez mais multicultural, como é o caso das estratégias utilizadas pelo agrupamento de escolas mencionado neste relatório .

Entre os vários resultados sociais conquistados pelo agrupamento de Escolas de Coruche, no qual se inclui a Escola E.B nº1 de Coruche, o que mais se destaca nos âmbitos da Educação de Infância e da Integração Social, é o trabalho da mediação e de acompanhamento de alunos que o Gabinete de Apoio ao Aluno e à Família tem realizado. Este tem envolvido todos os intervenientes educativos nos processos de escolarização dos seus alunos e incentivando, sobretudo as famílias, para a importância da frequência da escola, registando-se, atualmente, um aumento significativo de matrículas na Educação Pré-Escolar. No entanto, os técnicos e os docentes inquiridos nesta pesquisa, consideram haver ainda um longo caminho a percorrer e que mudar mentalidades é um processo lento e pressupõe uma continuidade por parte de todos os profissionais que trabalham com as crianças.

Referências Bibliográficas

- Aires, Sérgio, “A Escola Ainda é Alheia e Adversa à Cultura Cigana”, *Jornal Mensal A Página da Educação*, Ano XIII, n.º 131, Fevereiro, 2004.
- André, Isabel, *Metodologias de Investigação em Geografia Humana*, “Estudos de Geografia Humana e Regional N.º 47”, Lisboa, Centro de Estudos Geográficos da Universidade de Lisboa, 2005.
- Araújo, M.R. (1997), *O chão e a estrela*. Editora Verbo. Lisboa.1997.
- Araújo, S. (2008), *Contributos para uma educação para a cidadania. Professores e alunos em contexto Intercultural*. Lisboa. Dezembro 2008.
- Azevedo, Carlos A. Moreira; Azevedo, Ana Gonçalves de, *Metodologia Científica –Contributos Práticos para a Elaboração de Trabalhos Académicos*, 6.ª Edição, Lisboa, Universidade Católica Editora, 2003.
- Aguado, D. M.J. (2000). *A Educação Intercultural e Aprendizagem Cooperativa*. Porto Editora, Porto.
- Ainscow, M. (1995). “Educação para todos: torná-la uma realidade” – Comunicação apresentada no Congresso Internacional de Educação Especial em Abril de 1995, Birmingham.
- Alves L. (2013), *Projeto da instituição- Crescemos com as histórias*. Salvaterra de Magos.2013.
- Almeida, M.E.B. (março/abril 2002). *Como se trabalha com projetos (Entrevista)*. Revista TV ESCOLA. Secretaria de Educação à Distância, Ministério da Educação, SEED, nº 22, Brasília, Brasil.
- Borges M. e Marques J. (2012), *A educação inter/ Multicultural no Jardim de Infância – os libros infantis e as suas imagens de alteridade*. Lisboa. 2012.
- Bernstein, (1996), *Pedagogy, Symbolic Control and Identity (1996-2000)*
- Cardoso, Carlos (Coordenador), *Gestão Intercultural do Currículo – 3.º Ciclo*, (“coleção Educação Intercultural, n.º 12”), Lisboa, Secretariado Entreculturas, Ministério da Educação,2001.
- Casa Nova, Maria José, *Etnicidade, Género e Escolaridade – Estudo em Torno das Socializações Familiares de Género, Numa Comunidade Cigana da Cidade do Porto*, (“Coleção Ciências da Educação 43”), Lisboa, Instituto de Inovação Educacional, Ministério da Educação, 2002.
- Cardona , M.J. ; Nogueira, C.; Vieira , C. ; Uva. M; Tavares, T.C , *Guião de Género e Cidadania Pré-Escolar*, Lisboa,2010.
- Carvalho, C.; Nunes, T. ; Boléo, M. ; Bispo Auxiliar de Lisboa, *Cooperação Família- Escola, Um estudo de situações de Famílias imigrantes na sua relação com a Escola*, Lisboa, 2006.
- Coelho, Adolfo, *Os Ciganos de Portugal: Com um Estudo Sobre o Calão*, Publicações D.Quixote, Lisboa, 1995.
- Cortesão, Luiza, MAGALHÃES, António M. e STOER, Stephen R, (2001), *Mapeando decisões no campo da educação no âmbito do processo da realização das políticas educativas*. Educação, Sociedade & Culturas, N.º 15, pp. 45-58.
- Delors J,(1997), *Educação : Um tesouro a descobrir. Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o séc. XXI*. Cortez Editora. 1997.
- Dewey J, (1996), *Educar para Crescer*. Lisboa.1996
- Educação Intercultural, n.º 11”), Lisboa, Secretariado Entreculturas, Ministério da Educação, 2001.*
- Eichmann (2014), *As rotinas na creche: a sua importância no desenvolvimento integral da criança dos 0 aos 3 anos*. Portalegre.2014.

- Fernandes, I.(2009), O contributo da avaliação do processo de ensino- aprendizagem para a qualidade educativa na educação pré-escolar. Vila Real. 2009.
- Freitas, Maria Luísa; SILVA, Eugénio Adolfo ;SANTOS, Maria Luísa, A evolução do sistema educativo e o prodep, Uma escola à procura de Rumo, Ministério da Educação, Lisboa,1998.
- Gandin D, (2007), A prática do planeamento participativo na educação e em outras instituições, grupos e movimentos dos campos cultural , social, político, religioso e governamental . 14. Ed. Petrópolis , RJ: Vozes, 2007.
- Gomes, M. (2013), A organização do trabalho na Pedagogia Diferenciada. Lisboa.2013.
- Jantarada A.(2011), A diversidade cultural no Jardim de Infância. Porto. 2011.
- Jesus, Neves Saul, Influência do Professor sobre os alunos, Cadernos correio pedagógico, Ministério da Educação, Lisboa,1996.
- Lages, (2006), Atitudes e valores perante a imigração , Alto Comissário para a Imigração e Minorias étnicas. Lisboa.
- Leite, (2002) ; TERRASÊCA, Manuela. Ser Professor/a num contexto de reforma. 3 ed. Porto: Asa, 2002.
- Liégeois (1997), A escolarização das crianças ciganas e viajantes . Relatório- Síntese. Comissão das Comunidades Europeias e Ministério da Educação. Lisboa. 1994.
- Magano O. (2014), Ciganos e Políticas Sociais em Portugal. Lisboa. 2014
- Marques, Rui, As grandes linhas da política de acolhimento e integração de imigrantes em Portugal, Presidência do Conselho de Ministros, Alto Comissário para a Imigração e Minorias Étnicas. Lisboa.2001.
- Martins, E. (1998), Desigualdade e identidade no discurso da diversidade.A educação intercultural como uma pedagogia de “ baixa densidade”. Actas do V Congresso da AEPEC. Évora. 1998.
- Martins, L. (2007), Um olhar sobre o Insucesso Escolar na diversidade cultural. Porto.2007
- Martins, G. O.(1992), Escola de Cidadãos. 1º edição. Lisboa. Fragmentos. 1991.
- Mayor, Frederico, Professores e Ensino num mundo em Mudança Relatório Mundial da Educação, Lisboa, Edições ASA, 1998.
- Montaigne,(2006), a Educação das crianças. 2006. Lisboa.
- Montenegro, Mirna, “Projecto Nómada”, in MONTENEGRO, Mirna, Ciganos e Educação,(“Colecção Cadernos ICE, N.º 5), Setúbal, Instituto das Comunidades Educativas, 1999, pp. 17
- Montenegro, Mirna, Aprendendo com Ciganos: Processos de Ecoformação, Lisboa, Educa – Formação, 2003.
- Moreira,(2001) , Antonio Flávio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. Educação escolar e cultura(s): construindo caminhos. Revista Brasileira de Educação, n. 23, p. 156-167, mai./jun./jul. 2001.
- Nogueira C. (2013), Projeto de Sala - Contar Histórias. Almeirim.2013.
- Unesco, (1994), Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas : Acesso e Qualidade. Salamanca . Ministério da Educação e da Ciência de Espanha.
- Pereira, J. (2008), A inclusão dos alunos das comunidades ciganas nas escolas portuguesas.Lisboa. 2008.
- Portugal G , (1998), Crianças , famílias e creches, uma abordagem ecológica da adaptação do bebé à creche. Col. CIDIne, Porto, Porto Editora.
- Ramos, (2004), Sociologia, Problemas e Práticas 43:13-30. Lisboa.
- Rodrigues, E(2009), A integração dos alunos de origem estrangeira na escola portuguesa. Lisboa. 2009.
- Rodrigues, P. (2013), O Multiculturalismo- A diversidade cultural na Escola. Lisboa.2013.

Romani ,(2004), Revista trimestral de investigação cigana, nº 48 (outubro-dezembro 2004).Lisboa.2004

."

Sá, Virgínio (2004), A participação dos Pais na Escola Pública Portuguesa. Uma abordagem sociológica e organizacional. Braga, Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia.

Secretariado Coordenador dos Programas de Educação Multicultural, Base de Dados Entreculturas VIII, Lisboa, Ed. Secretariado Coordenador dos Programas de Educação Multicultural, 1998.

Silva P, (2007), Escola, famílias e lares: Um caleidoscópio de olhares. Porto: Profedições.

Silva M, (2000), "Internalizar a gualdade de Género nas Políticas Públicas. Um Caminho em Aberto". Ex æquo. Nº. 2/3, pp. 43-52

Simões A. (2012), Projeto da Instituição- A estrelinha. Almeirim.2012.

Souta L, (1995), "Género, Multiculturalidade, Cidadania – Problematizações para a Educação no Mundo de Hoje". Novos caminhos para a Cidadania na Europa e os Valores da Igualdade. Género, Multiculturalidade e Direitos Humanos. ESE de Setúbal, Centro para a Igualdade de Oportunidades em Educação, pp. 11-29.

Stainbak, W. (1999), Inclusão. Um guia para educadores. Artmed. Porto Alegre. (RS). 1999.

Stoer ,(1999). Multiculturalismo eis a questão! Educação, Sociedade & Culturas, 12, 3-5.1999.

Trindade,R. (1993), Migrações e Multiculturalismo- Escola e Sociedade Multicultural. Lisboa. Ministério da Educação. Entreculturas.1993.

Unesco, (1994), Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas : Acesso e Qualidade.

Vieira, (1999), As tensões identitárias nas sociedades contemporâneas, in Anais - Série Sociologia, 1999, Universidade Autónoma de Lisboa. Lisboa.

Sites Consultados

Ação Social da Câmara Municipal de Coruche www.cm-coruche.pt/fles/2/documentos/20070719181735261079.pdf.consultado 30-11-2015

Agrupamentode escolas de Coruche(http://agrument.com.sapo.pt/upload/PEA_AgrupMT_2005_2008.pdf) Consultado em 12-12-2015

Formação de Professores (www.fenprof.pt › FENPROF › Opinião) Consultado em 12-12-2015

Fracasso escolar: mito e realidade Anna Maria Bianchini Baeta Série Idéias n. 6. São Paulo: FDE, 1992, (pp. 17– 23) (www.crmariocovas.sp.gov.br/amb_a.php?t=005) Consultado em 15-12-2015

Multiculturalidade: Entrevista ao Professor Américo Peres (ap12b2010.blogspot.com) Consultado em 05-05- 2012

Mattar (2001), O que é um questionário- Nautilus ([http:// nautilus.fis.uc.pt/cec/esjf/wp-content/uploads/2009/11/elab-quest-outros.doc](http://nautilus.fis.uc.pt/cec/esjf/wp-content/uploads/2009/11/elab-quest-outros.doc).) consultado a 10-11-2015

O que faz com que o aluno e a aluna aprendam os conteúdos escolares? (hozalia.blogspot.com) Consultado em 06-12- 2015

A Diversidade Cultural e as suas implicações no processo de ensino e aprendizagem: Como integrar a diversidade na Educação de Infância

Frade, A., Morais, J., Saragoça, J., Ministério da Educação e da Ciência, Avaliação Externa das Escolas-Agrupamento de Escolas de Coruche 2014/2015, Área Territorial de Inspeção do Sul, 2015.

<http://www.dge.mec.pt/teip> - PROGRAMAS TERRITÓRIOS EDUCATIVOS DE INTERVENÇÃO PRIORITÁRIA

Legislação Consultada

Lei nº 5/ 97 , de 10 de Fevereiro

Lei-Quadro da Educação Pré- Escolar (1997), de 10 de Fevereiro

Decreto - Lei 115-A/ 98, de 4 de Maio

Despacho Normativo nº20/ 2012, de 3 de Outubro

ANEXOS

Anexo I – Inquérito por questionário aos Docentes

INQUÉRITO AOS DOCENTES

Com este questionário pretende-se recolher informações acerca das práticas pedagógicas dos professores nas escolas face à diversidade cultural existente nas mesmas. Este instrumento metodológico enquadra-se numa investigação no âmbito do Mestrado em Ensino, a fim de que seja possível produzir a respetiva dissertação.

Todas as informações aqui recolhidas são estritamente confidenciais e anónimas. Os dados de identificação solicitados servem apenas para efeito de interpretação das respostas.

Por favor responda com sinceridade pois não há respostas corretas ou incorretas. A sua opinião é muito importante.

Preencha, sempre que possível, com um X e justifique por favor a sua resposta sempre que lhe for pedido. Obrigada pela colaboração.

1 – Idade

Menos de 30 anos	<input type="checkbox"/>
De 30 a 40 anos	<input type="checkbox"/>
De 41 a 50 anos	<input type="checkbox"/>
Mais de 50 anos	<input type="checkbox"/>

2 – Género

Masculino	<input type="checkbox"/>
Feminino	<input type="checkbox"/>

3 – Tempo de Serviço

Até 3 anos	<input type="checkbox"/>
De 4 a 10 anos	<input type="checkbox"/>
De 11 a 25 anos	<input type="checkbox"/>
Mais de 25 anos	<input type="checkbox"/>

4 – Situação Profissional

Quadro nomeação definitiva de escola	
Quadro zona pedagógica	
Quadro nomeação provisória	
Contratado	

5 – Habilitação Académica

Doutoramento	
Mestrado	
Licenciatura	
Bacharelato	
Outra	

6 – Tem alunos de diferentes nacionalidades, culturas, etnias ou religião, na sala de aula?

Sim	
Não	

Se respondeu sim, diga quantos alunos tem nestas circunstâncias. _____.

7 – A integração da diversidade cultural em contexto escolar é vista por si, enquanto docente, como um desafio positivo?

Concordo totalmente	
Concordo parcialmente	
Não tenho opinião formada	
Discordo parcialmente	
Discordo totalmente	

Porquê? _____

8 – Concorda que a atitude, prática e formação do professor é para si um fator que pode facilitar ou condicionar a integração das minorias na sala de aula?

Concordo totalmente	
Concordo parcialmente	
Não tenho opinião formada	
Discordo parcialmente	
Discordo totalmente	

Porquê? _____

9 – Concorda que as práticas docentes poderão contribuir para uma perda das raízes do grupo minoritário que se tem na sala, uma vez que misturados com a cultura dominante?

Concordo totalmente	
Concordo parcialmente	
Não tenho opinião formada	
Discordo parcialmente	
Discordo totalmente	

Porquê? _____

10 – Concorda que ações de formação sobre o contexto da multiculturalidade poderão ser uma ajuda na sua prática pedagógica, e um fator facilitador de integração na sala de aula?

Concordo totalmente	
Concordo parcialmente	
Não tenho opinião formada	
Discordo parcialmente	
Discordo totalmente	

Porquê? _____

11 – Realizou ações de formação sobre esta temática?

Nunca	
Quase nunca	
Algumas vezes	
Quase sempre	
Sempre	

Se respondeu nunca ou quase nunca diga porquê. _____

12 – Concorda que como docente tem contribuído e ajudado na inclusão dos seus alunos?

Concordo totalmente	
Concordo parcialmente	
Não tenho opinião formada	
Discordo parcialmente	
Discordo totalmente	

13 – No seu ponto de vista, concorda que o multiculturalismo pode ser um risco para a identidade nacional?

Concordo totalmente	
Concordo parcialmente	
Não tenho opinião formada	
Discordo parcialmente	
Discordo totalmente	

Porquê? _____

14 – Concorda que a diversidade cultural na escola pode ser um fator de enriquecimento no desenvolvimento global da criança?

Concordo totalmente	
Concordo parcialmente	
Não tenho opinião formada	
Discordo parcialmente	
Discordo totalmente	

Porquê? _____

15 – Concorda que a implementação de projetos pedagógicos pode beneficiar o processo educativo e ajudar na inclusão de crianças de diferentes culturas, costumes e tradições na sala de aula?

Concordo totalmente	
Concordo parcialmente	
Não tenho opinião formada	
Discordo parcialmente	
Discordo totalmente	

Porquê? _____

16 – Desenvolve com os seus alunos projetos pedagógicos no âmbito da temática multicultural?

Nunca	
Quase nunca	
Algumas vezes	
Quase sempre	
Sempre	

Se respondeu nunca ou quase nunca diga o porquê. _____

17 – Concorda que podem surgir divergências culturais entre a natureza do aluno pertencente a um grupo minoritário e o conteúdo dos programas escolares existentes?

Concordo totalmente	
Concordo parcialmente	
Não tenho opinião formada	
Discordo parcialmente	
Discordo totalmente	

Porquê? _____

18 – Concorda que uma diversidade e flexibilidade do currículo poderão ser boas soluções para uma melhor inclusão destas crianças?

Concordo totalmente	
Concordo parcialmente	
Não tenho opinião formada	
Discordo parcialmente	
Discordo totalmente	

Porquê? _____

19 – Concorda que já existe essa diversidade e flexibilidade no currículo escolar tendo em vista a boa inclusão da diversidade cultural?

Concordo totalmente	
Concordo parcialmente	
Não tenho opinião formada	
Discordo parcialmente	
Discordo totalmente	

Terminou o preenchimento deste inquérito.

Obrigada pela sua colaboração.

Anexo II – Respostas dos Inquéritos realizados aos Docentes

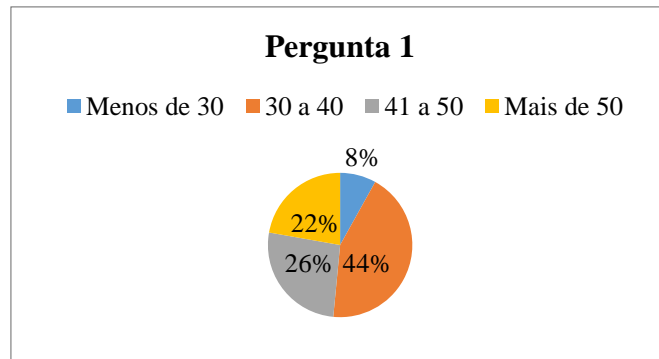


Gráfico 1 : Idades dos Docentes

Ao analisar o gráfico 1 pode-se verificar que 44% dos inquiridos tem entre 30 e 40 anos, 26% tem idades compreendidas entre 41 e 50 anos, 22% dos inquiridos tem mais de 50 anos e apenas 8% têm menos de 30 anos.

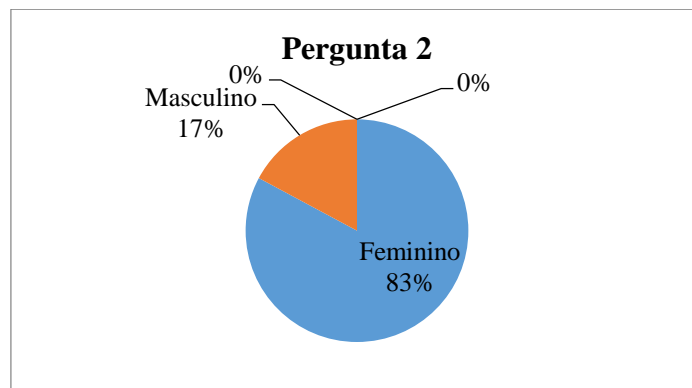


Gráfico 2 : Sexo dos Docentes

Ao analisar o gráfico 2 pode-se verificar que uma maioria de 83% dos inquiridos é do sexo feminino, sendo apenas 17% do sexo masculino.

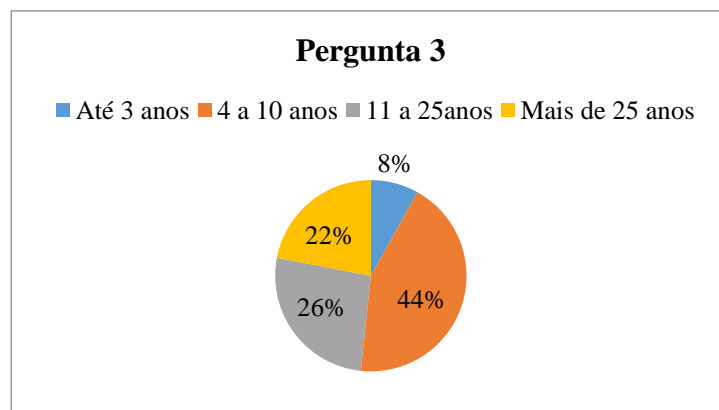


Gráfico 3: Tempo de Serviço dos Docentes

Ao analisar o gráfico anterior pode-se verificar que 70% dos inquiridos já têm alguns anos de experiência profissional.

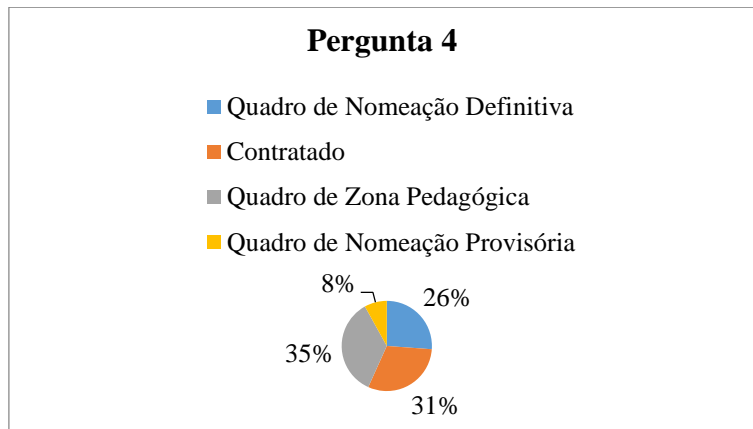


Gráfico 3: Situação Profissional dos Docentes

Ao analisar o gráfico 4 pode-se verificar que 26% dos inquiridos pertence ao quadro de nomeação definitiva, 31% contratados, 35% pertencem ao quadro de zona pedagógica e apenas 8% pertencem ao quadro de nomeação provisória.

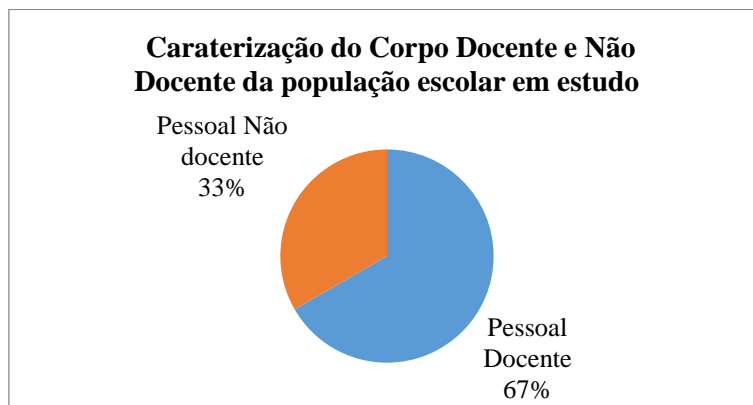


Gráfico 4 : Caraterização do Corpo Docente e Não docente

O corpo docente conta com o total de 270 professores (67%) e em relação ao pessoal não docente com 135 funcionários (33%). No total a escola conta com cerca de 405 trabalhadores. Relativamente às habilitações académicas dos docentes que foram inquiridos todos têm licenciatura, alguns com mestrado integrado.

Foi feita a seguinte questão: “Tem alunos de diferentes nacionalidades, culturas, etnias ou religião, na sala de aula?”

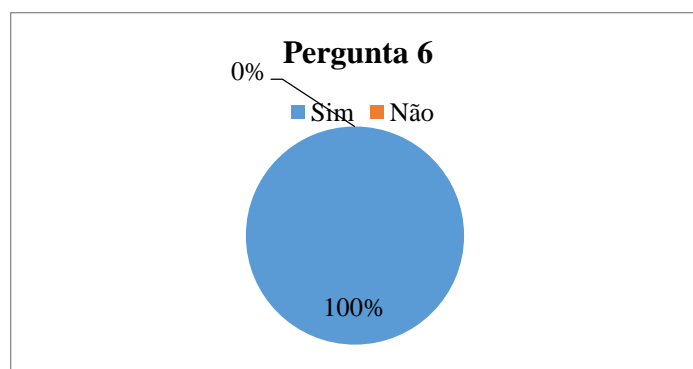


Gráfico 6 – Alunos de diferentes nacionalidades, culturas, etnias ou religião, na sala de aula

Ao analisar o gráfico acima referido verificou-se que a totalidade dos docentes inquiridos tem alunos de diferentes nacionalidades, culturas, etnias ou religião na sua sala de aula, pois todos responderam que sim.

Foi pedido a cada docente que indicasse o número de alunos de diferentes nacionalidades, culturas, etnias ou religião que tem na sala de aula.

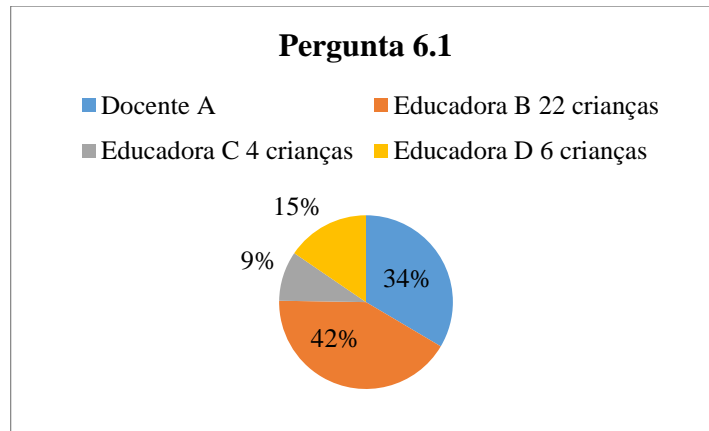


Gráfico 7 – Número de alunos de diferentes nacionalidades, culturas, etnias ou religião que cada professor tem na sala de aula

Ao analisar este gráfico verificou-se que o número máximo de alunos de diferentes nacionalidades, culturas e /ou etnias que os docentes inquiridos têm na sua sala é de 22 alunos e o mínimo é 4 alunos.

Foi feita a seguinte questão: “A integração da diversidade cultural em contexto escolar é vista por si, enquanto docente, como um desafio positivo?”

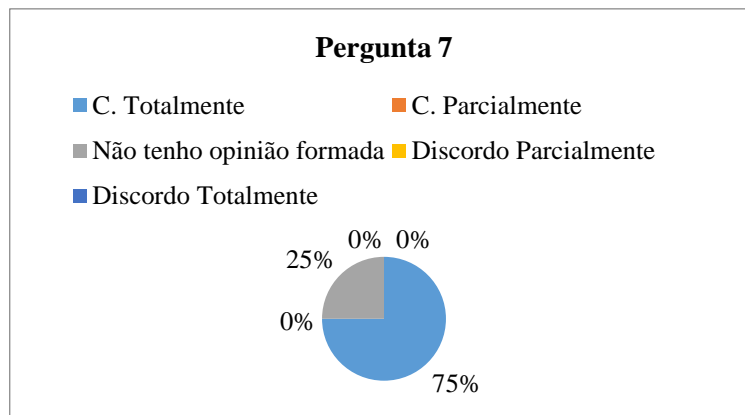


Gráfico 8 – A integração da diversidade cultural em contexto escolar é vista como um desafio positivo?

Ao analisar o gráfico acima apresentado verificou-se que a maioria, 75% dos docentes inquiridos, concorda que a integração da diversidade cultural, em contexto escolar, é um desafio positivo e 25% não tem opinião formada.

Foi feita a seguinte questão: “Concorda que a atitude, prática e formação do professor é para si um fator que pode facilitar ou condicionar a integração das minorias na sala de aula?”

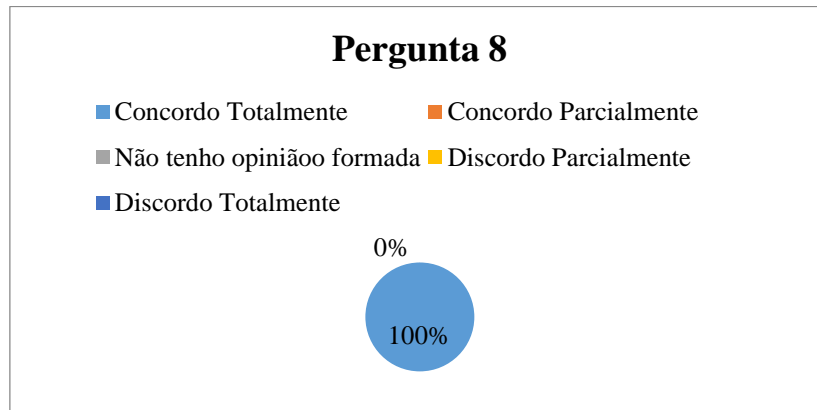


Gráfico 9 – *A atitude, prática e formação do professor é um fator que pode facilitar ou condicionar a integração das minorias na sala de aula*

Ao analisar o gráfico 9 verificou-se que 100% dos docentes inquiridos concorda totalmente que a atitude, prática e formação do professor é um fator determinante, que pode facilitar ou mesmo condicionar a integração das minorias na sala de aula.

Foi feita a seguinte questão: “Concorda que as práticas docentes poderão contribuir para uma perda de raízes do grupo minoritário que se tem na sala, uma vez que misturado com a cultura dominante?”

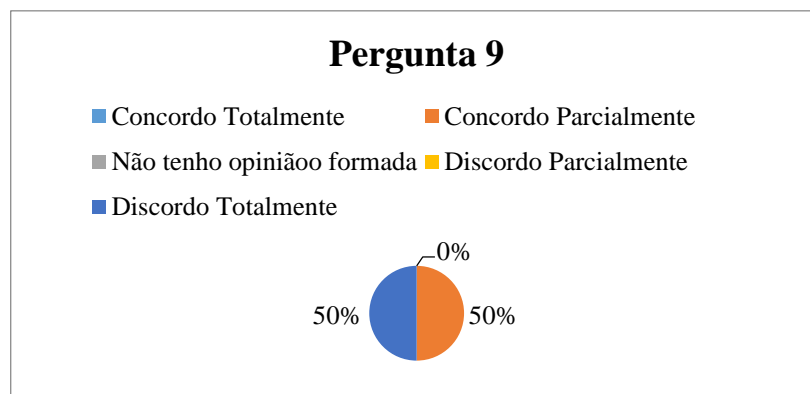


Gráfico 10 – *As práticas docentes poderão contribuir para uma perda de raízes do grupo minoritário que se tem na sala, uma vez que misturado com a cultura dominante?*

Ao analisar o gráfico anterior verificou-se que as opiniões se encontram divididas. 50% dos docentes inquiridos concordam parcialmente que as práticas docentes poderão contribuir para uma perda de raízes do grupo minoritário uma vez que misturado com a cultura dominante, os outros 50% dos docentes discordam totalmente.

Foi feita a seguinte questão: “Concorda que ações de formação sobre o contexto da multiculturalidade poderão ser uma ajuda na sua prática pedagógica e um fator facilitador de integração na sala de aula?”

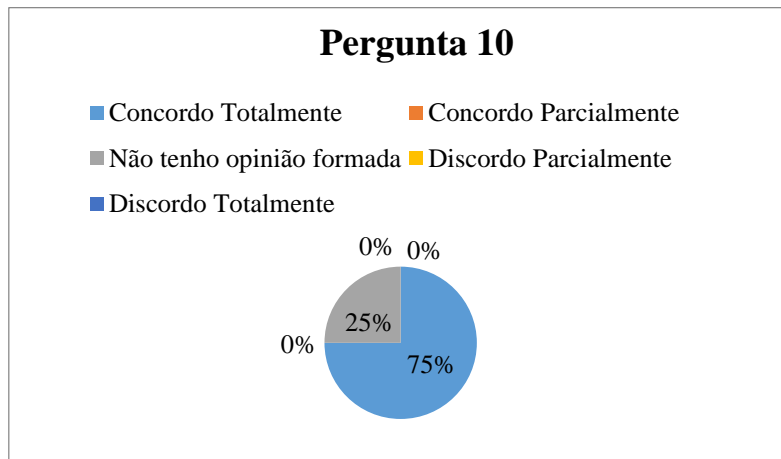


Gráfico 11 – As ações de formação sobre o contexto da multiculturalidade poderão ser uma ajuda na sua prática pedagógica e um fator facilitador de integração na sala de aula?

Ao analisar o gráfico 11 verificou-se que a maioria, 75% dos docentes inquiridos concordam totalmente que ações de formação sobre o contexto da multiculturalidade poderão ser uma ajuda na sua prática pedagógica e um fator facilitador de integração na sala de aula, só uma minoria de 25% não tem opinião formada.

Foi feita a seguinte questão: “Realizou ações de formação sobre esta temática?”

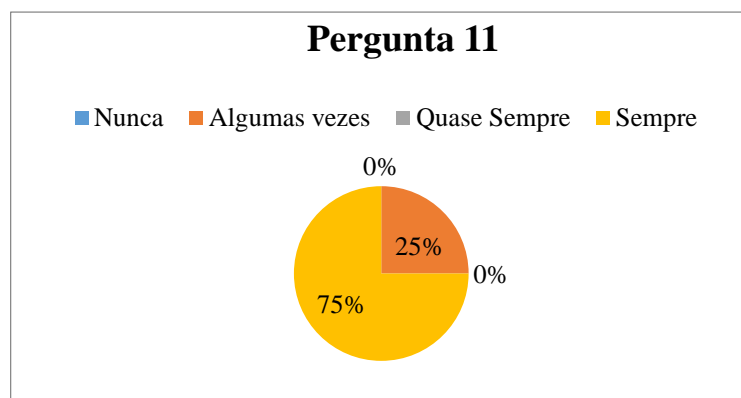


Gráfico 12 – Realizou ações de formação sobre esta temática?

Ao analisar o gráfico acima verificou-se que a maioria, 75% dos docentes inquiridos, já realizou ações de formação sobre esta temática e 25% já realizaram algumas vezes.

Foi feita a seguinte questão: “Concorda que como docente tem contribuído e ajudado na inclusão dos seus alunos?”

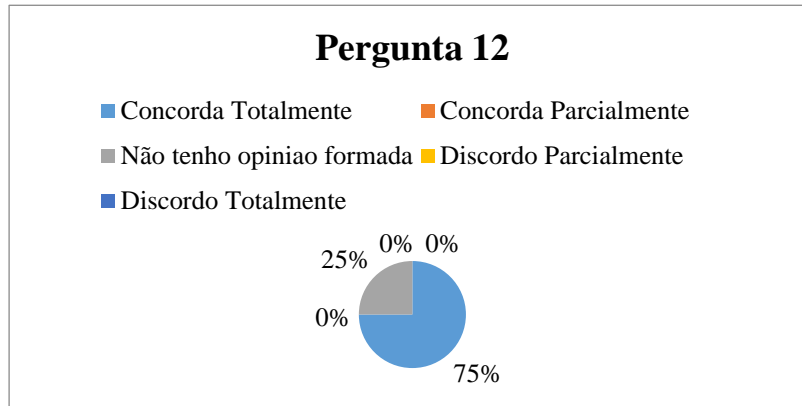


Gráfico 13 – Como docente tem contribuído e ajudado na inclusão dos seus alunos?

Ao analisar o gráfico 13 verificou-se que a maioria, 75% dos docentes inquiridos, concorda que como docente tem contribuído e ajudado na inclusão dos seus alunos, nenhum docente discorda, enquanto 25% não tem opinião formada.

Foi feita a seguinte questão: “No seu ponto de vista, concorda que o multiculturalismo pode ser um risco para a identidade nacional?”

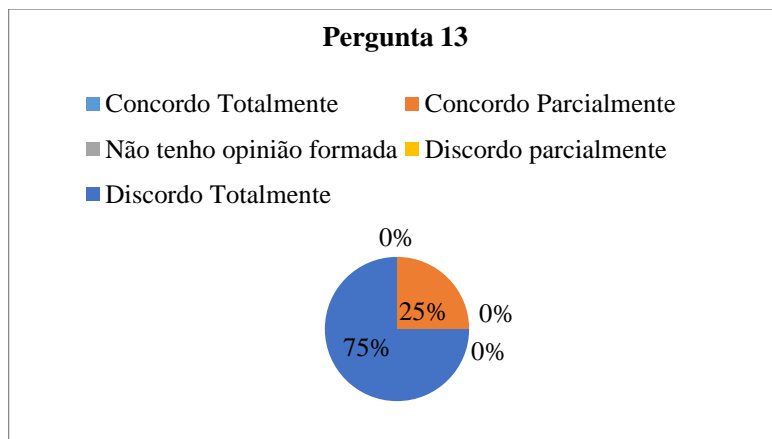


Gráfico 14 – O multiculturalismo pode ser um risco para a identidade nacional?

Ao analisar o gráfico 14 verificou-se que a maioria, 75% dos docentes inquiridos, discorda que o multiculturalismo pode ser um risco para a identidade nacional, enquanto 25% concorda parcialmente que o multiculturalismo pode mesmo ser um risco para essa identidade.

Foi feita a seguinte questão: “Concorda que a diversidade cultural na escola pode ser um fator de enriquecimento no desenvolvimento global da criança?”

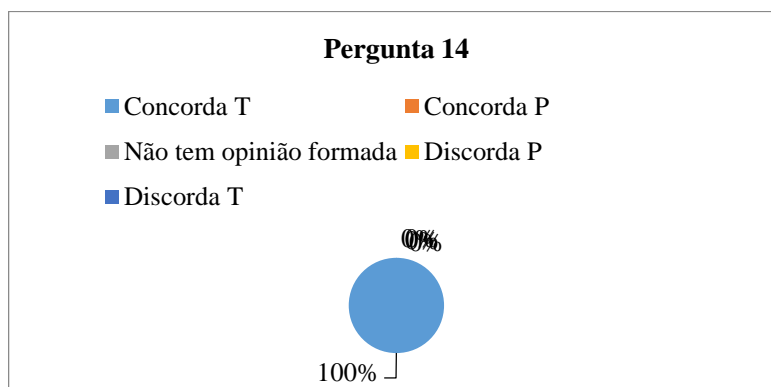


Gráfico 15 – A diversidade cultural na escola pode ser um fator de enriquecimento no desenvolvimento global da criança?

Ao analisar o gráfico anterior verificou-se que a maioria, 100% dos docentes inquiridos, concorda que a diversidade cultural na escola pode ser um fator de enriquecimento no desenvolvimento global da criança.

Foi feita a seguinte questão: “Desenvolve com os seus alunos projetos pedagógicos no âmbito da temática multicultural?”

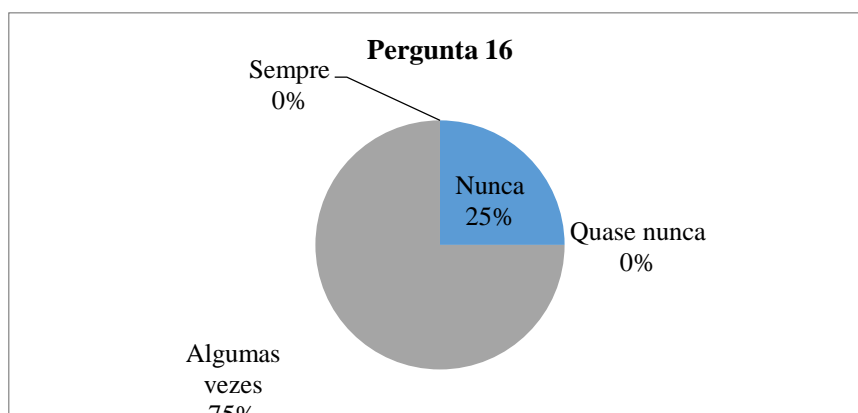


Gráfico 17 – Desenvolve com os seus alunos projetos pedagógicos no âmbito da temática multicultural?

Ao analisar o gráfico acima referido verificou-se que a maioria, 75% dos docentes inquiridos, desenvolve algumas vezes com os seus alunos projetos pedagógicos no âmbito da temática multicultural, enquanto 25% nunca desenvolveu ainda nenhum projeto.

Foi feita a seguinte questão: “Concorda que podem surgir divergências culturais entre a natureza do aluno pertencente a um grupo minoritário e o conteúdo de programas escolares existentes?”

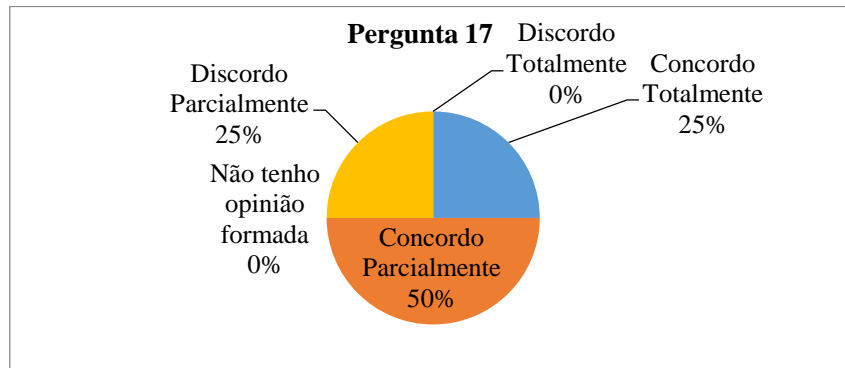


Gráfico 18 – Podem surgir divergências culturais entre a natureza do aluno pertencente a um grupo minoritário e o conteúdo de programas escolares existentes?

Ao analisar o gráfico 18 verificou-se que 75% dos docentes inquiridos, concorda que podem surgir divergências culturais entre a natureza do aluno pertencente a um grupo minoritário e o conteúdo de programas escolares, já 25% discorda.

Foi feita a seguinte questão: “Concorda que uma diversidade e flexibilidade do currículo poderão ser boas soluções para uma melhor inclusão destas crianças?”

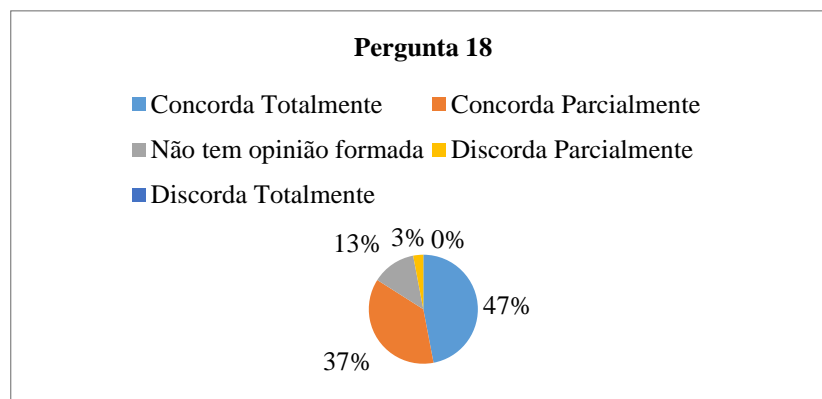


Gráfico 19 – Uma diversidade e flexibilidade do currículo poderão ser boas soluções para uma melhor inclusão destas crianças?

Ao analisar o gráfico anterior verificou-se que a maioria, 84% dos docentes inquiridos, concorda que uma diversidade e flexibilidade do currículo poderão ser boas soluções para uma melhor inclusão destas crianças, enquanto 13% não tem opinião formada e só uma minoria de 3% discorda parcialmente, mas nenhum docente discorda totalmente.

Foi feita a seguinte questão: “Concorda que já existe essa diversidade e flexibilidade no currículo escolar tendo em vista a boa inclusão da diversidade cultural?”

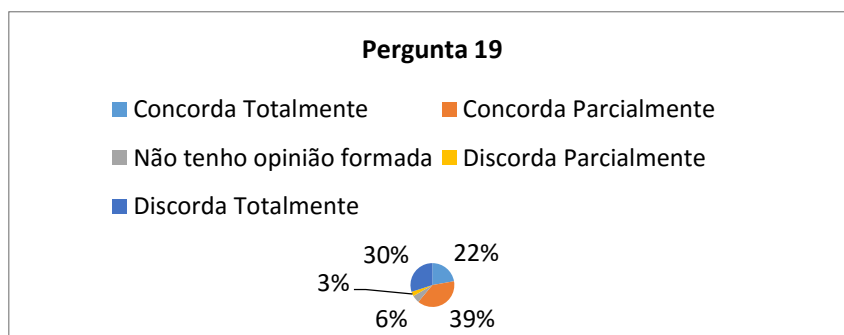


Gráfico 20 – Já existe essa diversidade e flexibilidade no currículo escolar tendo em vista a boa inclusão da diversidade cultural?

Ao analisar o gráfico 20 verificou-se que a maioria, 65% dos docentes inquiridos, concorda que já existe essa diversidade e flexibilidade no currículo escolar tendo em vista a boa inclusão da diversidade cultural, enquanto uma minoria de 5% ainda não tem opinião formada e 30% discorda.

Anexo III – Inquérito por Questionário aos Mediadores Sócio-culturais

INQUÉRITO AOS MEDIADORES SÓCIO-CULTURAIS

O presente inquérito faz parte do desenvolvimento e da elaboração de uma dissertação de mestrado em Educação Pré- Escolar pela Escola Superior de Educação de Santarém. Tem como objetivos:

- procurar conseguir um melhor conhecimento da comunidade cigana que frequenta a escola;
- detetar se os docentes do ensino pré-escolar e básico inquiridos se encontram informados sobre o significado de Educação Intercultural, se receberam formação sobre este mesmo assunto e se põem em prática pedagogia intercultural;
- detetar se os docentes do ensino pré-escolar e básico inquiridos sabem o que é a Escola/Educação Inclusiva;
- Os dados recolhidos são confidenciais e anónimos, pelo que agradecemos a sua colaboração e sinceridade.

Escola: _____

Localidade: _____

1. Idade: _____

2. Sexo:

1. Masculino

Feminino

3. Nacionalidade: _____

4. Pertence à comunidade cigana?

5. Quais são as suas habilitações académicas?

6. Fez algum curso de formação para ser mediador? 6. 1. Se SIM, qual o nome desse curso de formação?

1. Sim

2. Não

Qual?

6. 1. 1. Quais são os módulos / cadeiras que compõem esse curso?

6. 1. 2. Qual é a entidade formadora?

6. 1. 3. Qual foi a duração do curso de formação?

7. Fez Estágio? 1. Sim

2. Não

7. 1. Se SIM, onde realizou esse estágio?

10. 1. Se SIM, com que periodicidade?

10. 2. Considera que as reuniões de planeamento são úteis para o desenvolvimento do seu trabalho?

- 1. Discorda Totalmente
- 2. Discorda
- 3. Não Discorda, Nem Concorda
- 4. Concorda
- 5. Concorda Totalmente

10. 3. Caso tenha respondido que NÃO existem reuniões de planeamento das atividades, considera que esse planeamento seria importante?

1. Sim

2. Não

10. 3. 1. Se SIM, porquê?

11. Sente-se com falta de autonomia na realização de atividades em que intervenha com a comunidade cigana?

1. Sim

Não

Porquê?

12. Considera que o seu trabalho tem ajudado a melhorar as relações entre as comunidades ciganas e não-ciganas?

- 1. Discorda Totalmente
- 2. Discorda
- 3. Não Discorda, Nem Concorda
- 4. Concorda

5. Concorda Totalmente

12. 1. Se SIM, em que áreas é que essa ajuda se destaca:

12. 1. 1. Na ligação entre as famílias e a escola?

12. 1. 2. Na relação entre o professor e o aluno?

12. 1. 3. No acompanhamento médico?

12. 1. 4. No acompanhamento social?

12. 1. 5. No acompanhamento administrativo?

12. 1. 6. Outro tipo de acompanhamento?

12. 1. 6. 1. Outra. Qual?

13. Considera que a sua presença resulta no aumento de crianças ciganas matrículas e a frequentar as aulas?

- 1. Discorda Totalmente
- 2. Discorda
- 3. Não Discorda, Nem Concorda
- 4. Concorda
- 5. Concorda Totalmente

14. Concorda que existe uma relação entre o sucesso escolar dos jovens das comunidades ciganas e a sua presença na escola?

- 1. Discorda Totalmente
- 2. Discorda
- 3. Não Discorda, Nem Concorda
- 4. Concorda

5. Concorda Totalmente

19. Considera que quanto maior for o número de alunos das comunidades ciganas numa turma maior é a dificuldade do processo ensino-aprendizagem?

- 1. Discorda Totalmente
- 2. Discorda
- 3. Não Discorda, Nem Concorda
- 4. Concorda
- 5. Concorda Totalmente

20. Considera que a presença de alunos das comunidades ciganas provoca tensões nos professores?

- 1. Discorda Totalmente
- 2. Discorda
- 3. Não Discorda, Nem Concorda
- 4. Concorda
- 5. Concorda Totalmente

21. Quando a presença de alunos das comunidades ciganas provoca perturbações, estas devem-se:

21. 1. Ao seu *deficit* intelectual, académico, linguístico.

- 1. Discorda Totalmente
- 2. Discorda
- 3. Não Discorda, Nem Concorda
- 4. Concorda
- 5. Concorda Totalmente

21. 2. Aos seus hábitos comportamentais e/ou culturais.

- 1. Discorda Totalmente
- 2. Discorda
- 3. Não Discorda, Nem Concorda
- 4. Concorda
- 5. Concorda Totalmente

21. 3. Aos seus diferentes valores, crenças e motivações.

- 1. Discorda Totalmente
- 2. Discorda
- 3. Não Discorda, Nem Concorda
- 4. Concorda
- 5. Concorda Totalmente

22. Na sua escola existem apoios educativos destinados aos alunos provenientes das comunidades ciganas?

- 1. Nenhum
- 2. Poucos
- 3. Bastantes
- 4. Muitos

5. Concorda Totalmente

30. Considera que as turmas nas escolas deveriam ser organizadas de modo homogéneo (ou seja, as crianças das comunidades ciganas separadas das outras crianças)?

1. Discorda Totalmente
2. Discorda
3. Não Discorda, Nem Concorda
4. Concorda
5. Concorda Totalmente

Obrigado pela sua colaboração!

Anexo IV – Respostas dos Inquéritos realizados aos Mediadores sócio-culturais/Técnicos

Dado a enormidade do questionário dirigido aos mediadores socioculturais, selecionaram-se as respostas aos inquéritos mais pertinentes de acordo com os objetivos estipulados para este relatório.

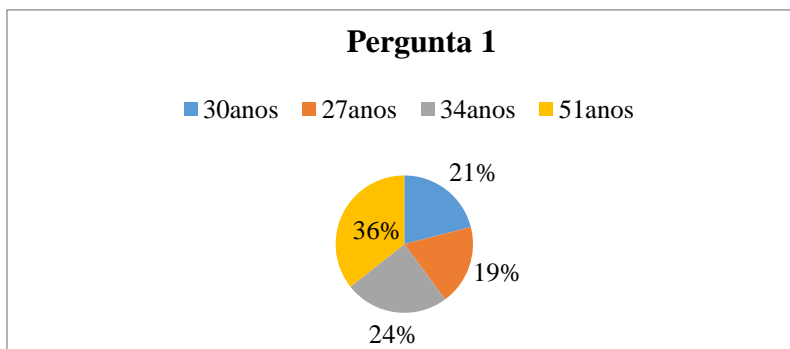


Gráfico 21 : Idade dos mediadores Sócio- Culturais

Ao analisar o gráfico 21, verificamos que 75% dos mediadores sócio culturais inquiridos têm entre 30 e 51 anos.

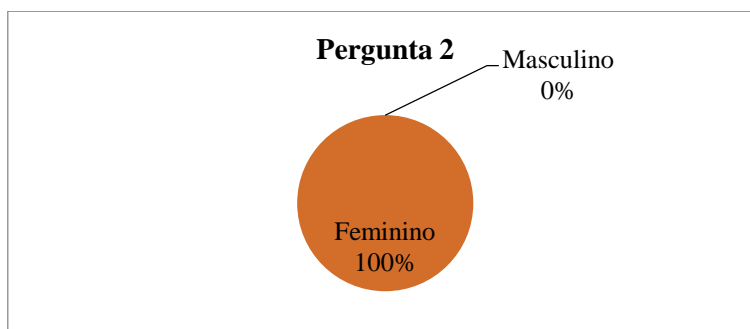


Gráfico 22 : Sexo dos mediadores Sócio- Culturais

Ao analisarmos o gráfico 22, podemos verificar que todos os mediadores sócio- culturais inquiridos pertencem ao sexo feminino.

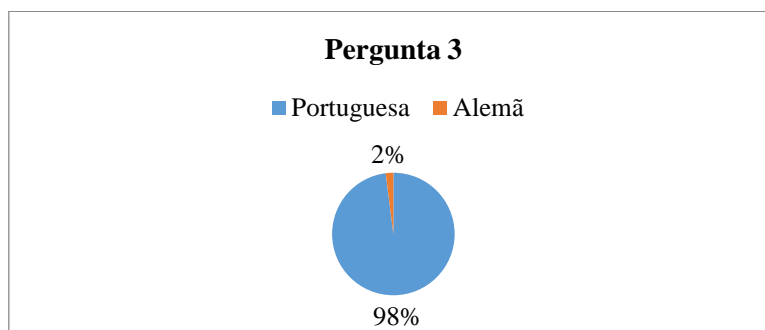


Gráfico 22 : Nacionalidade dos mediadores Sócio- Culturais

A Diversidade Cultural e as suas implicações no processo de ensino e aprendizagem: Como integrar a diversidade na Educação de Infância

Ao analisarmos o gráfico anterior, verificamos que 98% dos mediadores sócio- culturais inquiridos têm nacionalidade portuguesa, já 2% tem nacionalidade alemã.

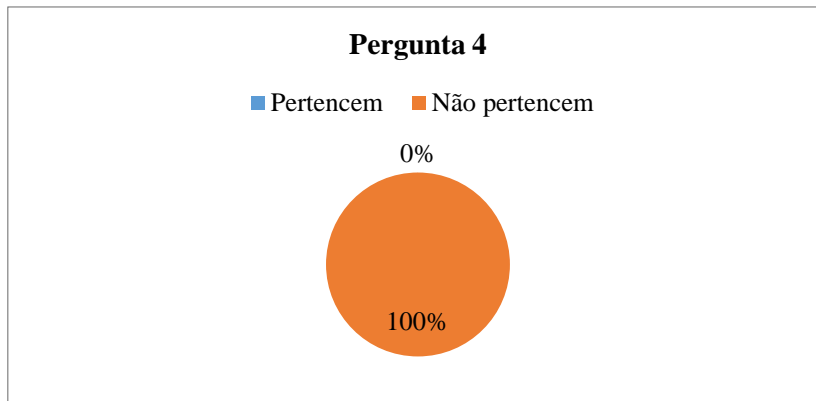


Gráfico 23 :Mediadores que pertencem à comunidade cigana

Ao analisarmos o gráfico 23, podemos verificar que nenhum dos mediadores pertence à comunidade cigana.

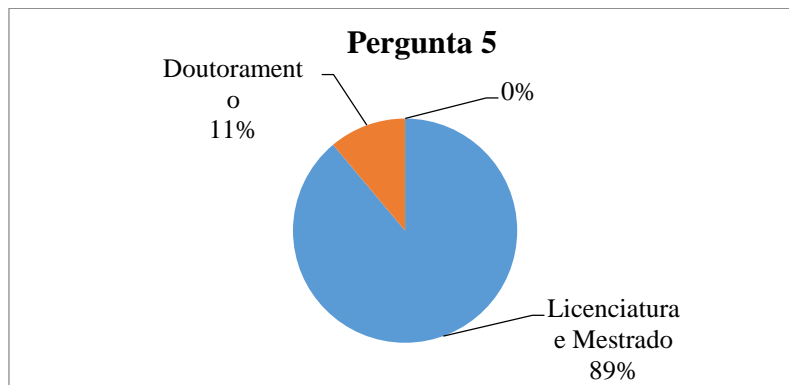


Gráfico 23 :Habilitações Académicas dos Mediadores

Podemos concluir após a análise do gráfico que 89% dos mediadores têm licenciatura e mestrado e apenas 11% possuem doutoramento.

Fez-se a pergunta: Fez algum curso formação para ser mediador?

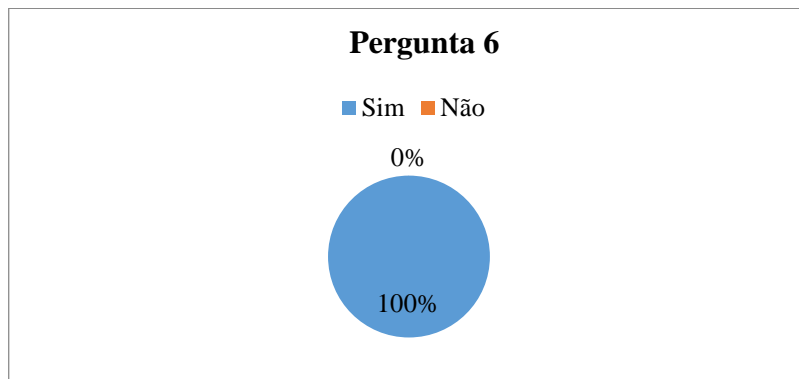


Gráfico 24: Curso de formação para ser mediador sócio-cultural

Ao analisar o gráfico 24, verificamos que todos os inquiridos tiveram formação para ser mediadores, tanto ao nível da licenciatura e do mestrado como em participação em várias formações ao nível do contexto escolar.

Fez-se a seguinte pergunta: Quais os módulos/ cadeiras que compõem o curso?

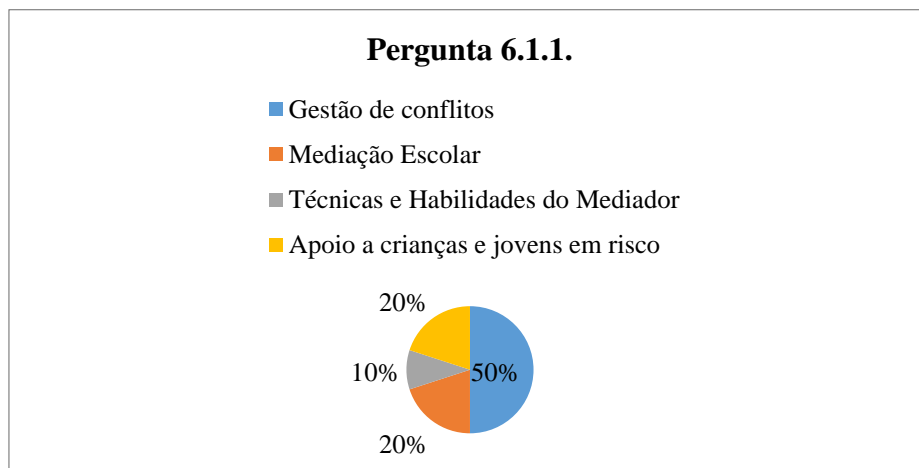


Gráfico 25: Módulos cadeiras que compõem o curso

Ao analisar o gráfico 25, podemos verificar que os mediadores tiveram como principais cadeiras ao longo do curso, Gestão de conflitos, Técnicas e habilidades do Mediador, Mediação Escolar e Apoio a crianças e jovens em risco.

Fez-se a seguinte pergunta : Há quanto tempo exerce a função de mediador?

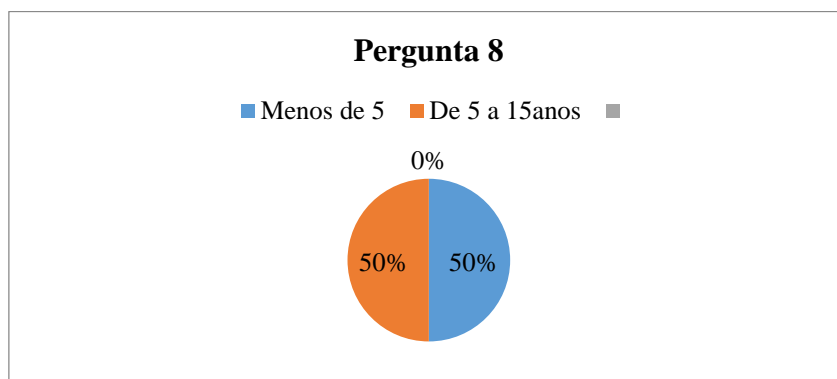


Gráfico 26: Tempo que exerce a função de Mediador

Ao analisar o gráfico 26, podemos referir que 50% dos mediadores exercessem função há menos de 5 anos e outros 50% exercem esta função entre 5 a 15 anos.

Fez-se a seguinte pergunta: Quais são as suas funções enquanto mediador?

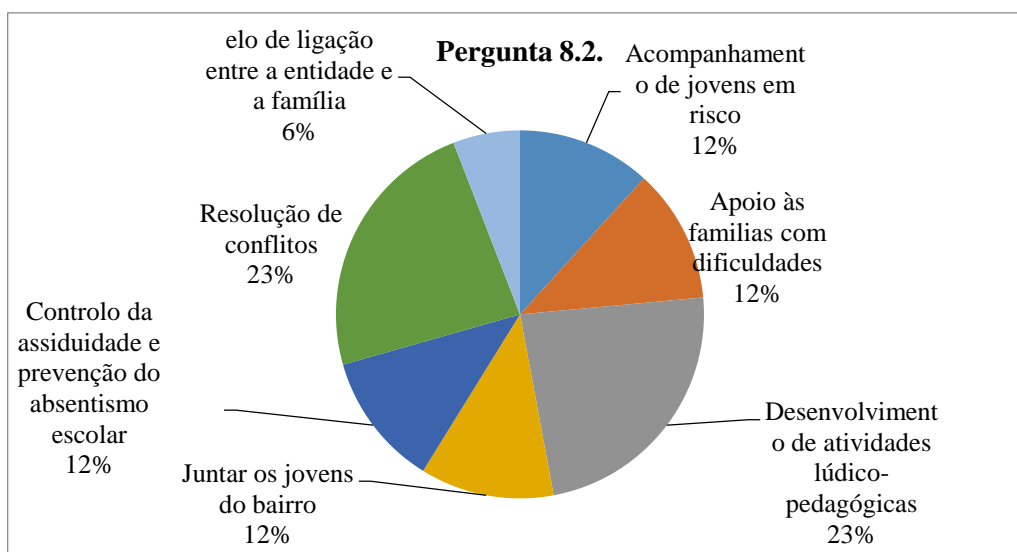


Gráfico 27: Funções enquanto de Mediador

Ao analisar o gráfico 27, podemos verificar que os mediadores socioculturais inquiridos desempenham funções como: Resolução de conflitos, Apoio às Famílias com dificuldades, Desenvolvimento de Atividades lúdico-pedagógicas, Acompanhamento de jovens em risco, Elo de ligação entre a entidade e a família e Controlo da Assiduidade e prevenção do Absentismo escolar.

Fizeram-se as seguintes perguntas: “ Existem reuniões de planeamento das atividades? “ e “ Com que frequência?”

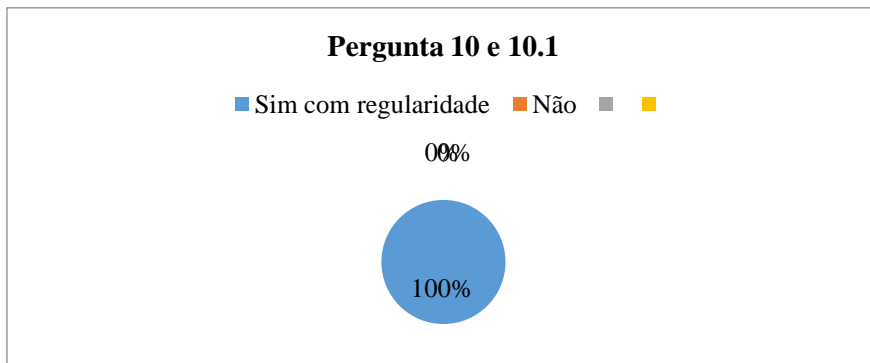


Gráfico 28: Existência de reuniões de planeamento das atividades

Ao analisar o gráfico 28, verificamos que todos os mediadores sócios culturais têm reuniões de planeamento das atividades regularmente.

Fez-se a seguinte pergunta : “ Sente-se com falta de autonomia na realização de atividades que intervenha com a comunidade cigana?”

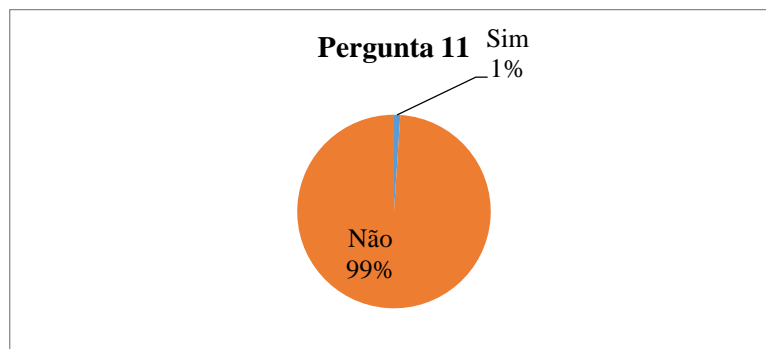


Gráfico 29: Autonomia na realização de atividades de intervenção com a comunidade cigana

Ao analisarmos o gráfico 29, podemos concluir que a maioria, 99% dos mediadores socioculturais inquiridos sente que tem autonomia na realização de atividades em que intervenham com a comunidade cigana, só 1% considera não ter.

Fez-se a seguinte pergunta: “ Considera que o seu trabalho tem ajudado a melhorar as relações com as comunidades ciganas e não- ciganas?”

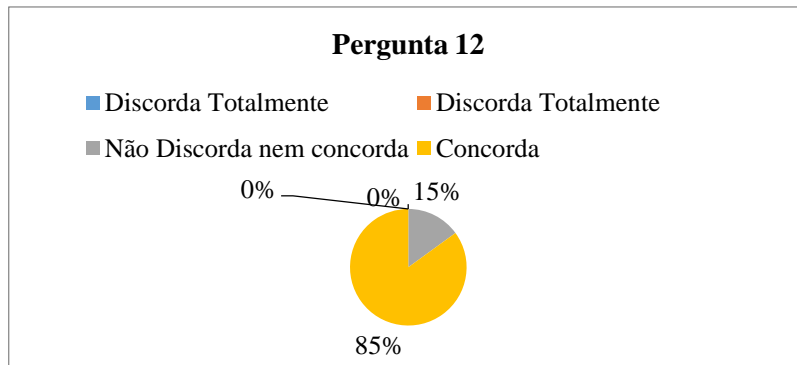


Gráfico 30: Contributo do seu trabalho para melhorar as relações

Concluimos através da interpretação do gráfico anterior que 85% dos mediadores inquiridos concordam que o seu trabalho tem ajudado para melhorar as relações entre as comunidades ciganas e não ciganas, já 15% não concorda nem discorda, acrescentando que ainda é cedo para fazer uma avaliação sobre isso.

Fez-se a seguinte pergunta: “Se sim, em que áreas é que essa ajuda se destaca?”

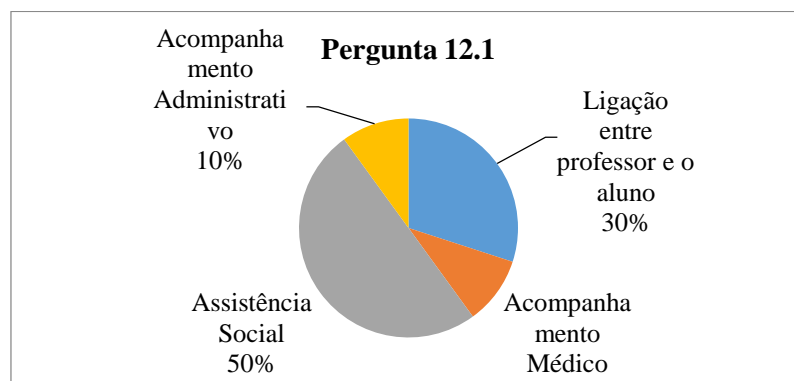


Gráfico 31 : Áreas em que a ajuda se destaca

Ao analisarmos o gráfico 31, podemos concluir que a maioria dos professores, 50% considera que a sua ajuda se destaca sobretudo ao nível da assistência social, seguindo-se posteriormente a ligação entre o professor e o aluno com 30% e o acompanhamento administrativo e o acompanhamento médico com 10%.

Fez-se a seguinte pergunta: “ Concorda que existe uma relação entre o sucesso escolar dos jovens das comunidades ciganas e a sua presença na escola?”

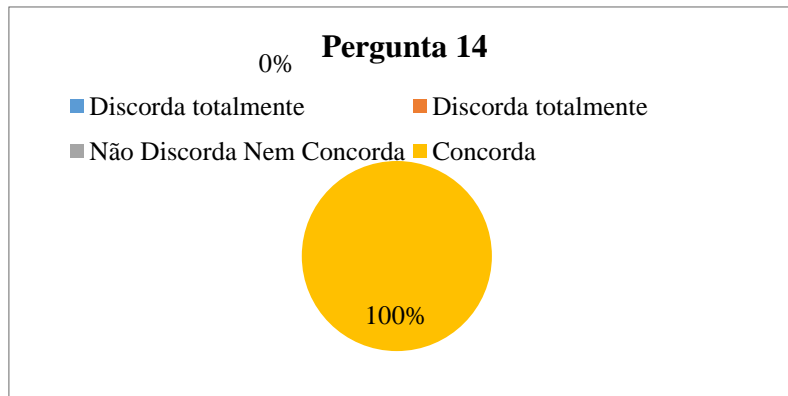


Gráfico 32 : Relação entre sucesso escolar dos jovens ciganos e a presença do mediador na escola

Podemos concluir que sem dúvidas nenhuma, todos os mediadores inquiridos pensam existir uma relação entre o sucesso escolar dos jovens das comunidades ciganas e a sua presença na escola.

Fez-se a seguinte pergunta: “ Considera que os alunos oriundos das comunidades ciganas apresentam dificuldades de inclusão escolar?”

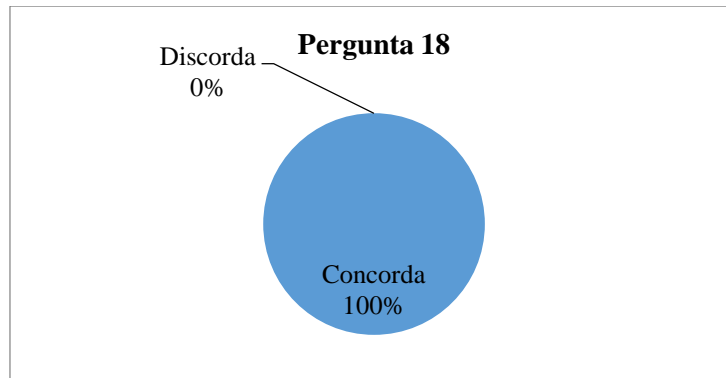


Gráfico 33 : Alunos oriundos de Comunidades ciganas e as dificuldades de inclusão escolar

Ao analisarmos o gráfico 33, verificamos que a opinião dos mediadores sócio- culturais inquiridos é unânime, quando dizem que os alunos oriundos de comunidades ciganas apresentam inevitavelmente dificuldades de inclusão escolar.

Fez-se a seguinte pergunta: “ Considera que a presença de alunos das comunidades ciganas provoca tensões nos professores?”

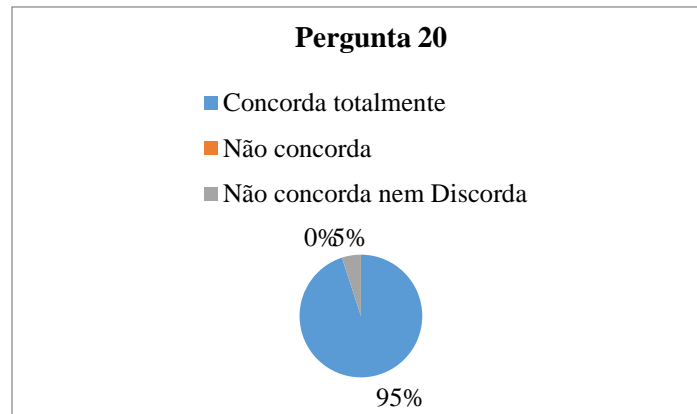


Gráfico 34 : Os alunos ciganos e as tensões que provocam nos professores

Em relação ao gráfico 34, o que podemos concluir é que 95% dos mediadores inquiridos consideram que a presença de alunos das comunidades ciganas provoca tensões nos professores, já 5% não concorda nem discorda.

Fez-se a seguinte pergunta: “ Considera que essas perturbações se devem ao quê?”

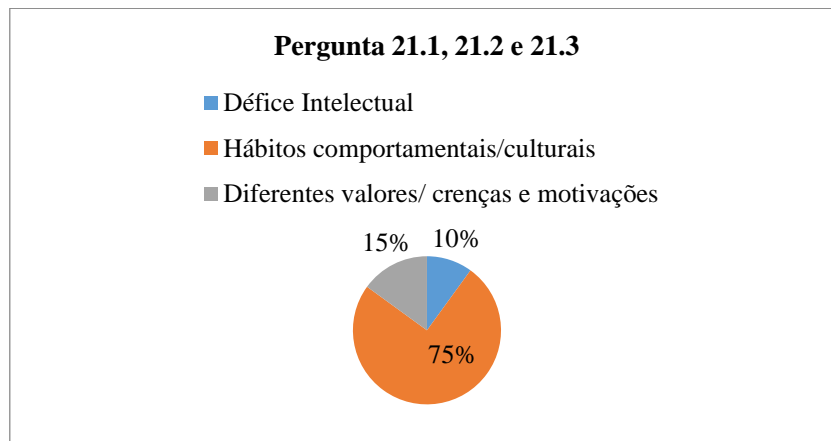


Gráfico 35 : Motivos das Perturbações na Sala originados pelos alunos ciganos

Ao interpretarmos o gráfico 35, verificamos que 75% dos mediadores consideram que as perturbações que os alunos das comunidades ciganas provocam se devem aos hábitos comportamentais e culturais, já 15% consideram que se devem às diferentes valores, crenças e motivações. 10% consideram ainda que estas se devem a um défice intelectual.

Fez-se as seguintes perguntas: “ Existem apoios educativos e psicológicos na sua escola para os alunos oriundos das comunidades ciganas?” e “ Considera-os pertinentes?”

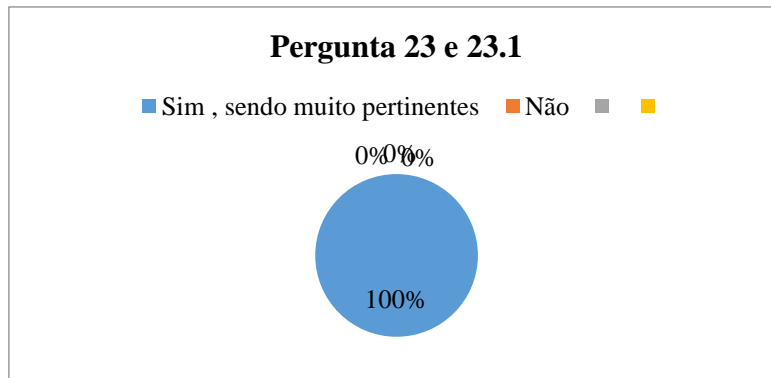


Gráfico 36: Apoios educativos e Psicológicos existentes na Escola e sua relevância

Ao analisar o gráfico 36, podemos concluir que a totalidade dos mediadores inquiridos afirmam que existem apoios educativos e psicológicos na sua escola para os alunos ciganos, considerando-os muito pertinentes.

Fez-se posteriormente a seguinte pergunta “ Consideram que quer os professores que ensinam diretamente os alunos das comunidades ciganas quer os que não ensinam diretamente necessitam de formação em Educação intercultural?”

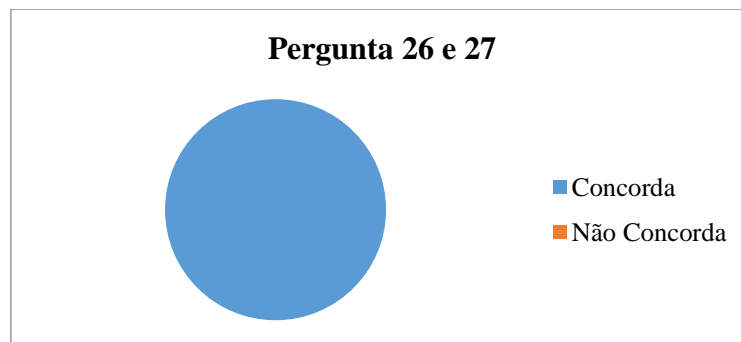


Gráfico 37: Os professores e a necessidade de Educação Intercultural

Ao analisarmos o gráfico 37, verificamos que 100% dos mediadores inquiridos consideram que a formação em Educação intercultural é fundamental tanto para os professores que tenham nas suas turmas alunos de etnia cigana quer para os alunos que não têm na sua sala.

Fez-se a seguinte pergunta: “ Considera que o contexto familiar dos jovens oriundos das comunidades ciganas se reflete no seu sucesso escolar?”

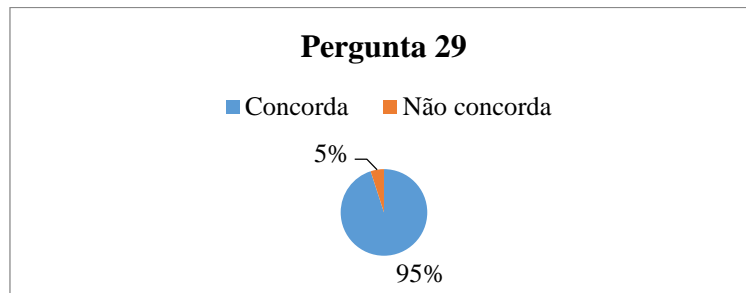


Gráfico 38: Relação entre contexto familiar e o sucesso escolar

Ao analisarmos o gráfico 38, podemos verificar que 95% dos mediadores inquiridos concorda que o contexto familiar dos jovens oriundos das comunidades ciganas se reflete no sucesso escolar, já 5% não concorda, acrescentando que nem sempre o meio influencia o desempenho do aluno e que o facto de terem desempenhos muito baixos se deve ao seu pouco esforço.

Fez-se a seguinte pergunta: “ Considera que as turmas nas escolas deveriam ser organizadas de modo homogéneo (ou seja, as crianças das comunidades ciganas separadas das outras crianças?)

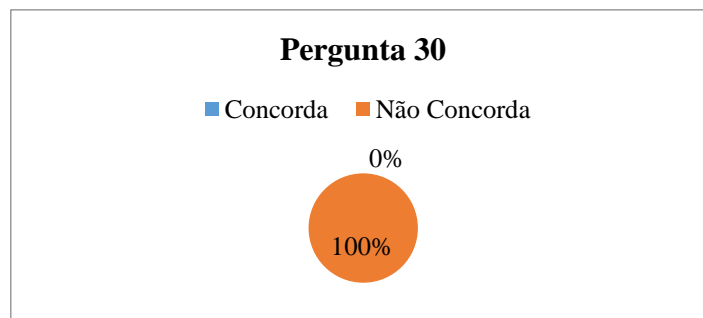


Gráfico 39: Organização das turmas de forma homogénea

Ao analisarmos o gráfico 39, verificamos que todos os mediadores socioculturais inquiridos discordam totalmente com o fato das turmas serem organizadas de modo homogéneo, acrescentando que não é assim que se promove uma educação inclusiva e intercultural.

Anexo V – Inquérito por Questionário às Famílias Ciganas

INQUÉRITO ÀS FAMÍLIAS CIGANAS

O presente inquérito faz parte do desenvolvimento e da elaboração de uma dissertação de mestrado em Educação Pré- Escolar pela Escola Superior de Educação de Santarém. Tem como objetivos:

- procurar conseguir um melhor conhecimento da comunidade cigana que frequenta a escola;
- detetar se os docentes do ensino pré-escolar e básico inquiridos se encontram informados sobre o significado de Educação Intercultural, se receberam formação sobre este mesmo assunto e se põem em prática pedagogia intercultural;
- detetar se os docentes do ensino pré-escolar e básico inquiridos sabem o que é a Escola/Educação Inclusiva;
- Os dados recolhidos são confidenciais e anónimos, pelo que agradecemos a sua colaboração e sinceridade.

Por favor, faça uma círculo à volta da resposta correta quando for necessário.

I. Caraterização do agregado familiar

1.1. 1

1.2. 2

1.3. 3 ou mais filhos

2. Sexo

2.1. Feminino

2.2. Masculino

3. Idade

4. Estado Civil

4.1. Solteiro

4.2. Casado

5. Nacionalidade

6. Naturalidade

7. Escolaridade

7.1. Não tem estudos

7.2. Até ao 4ºano

7.3. Até ao 9ºano

7.4. Até ao 12ºano

8. Profissão

8.1. Desempregado

8.2. Empregado **Função:** _____

9. Principal meio de vida

II. Percursos Residenciais

1. Trajeto geográfico

2. Tempo de residência no local da residência escolar

3. Razões de mudança (caso tenham existido)

4. Avaliação das Mudanças

III. Trajeto Escolar

7. Com que idade deixou de estudar?

8. Porque deixou de estudar?

9. Como avalia o seu grau de sucesso ou insucesso escolar?

10. Quais as razões do seu sucesso / insucesso escolar?

11. Como era o seu relacionamento com:

Colegas _____

Professores e funcionários _____

12. Como avalia a escola que frequentou?

13. Tem algum projeto de retorno à escola?

a)Sim

b)Não

14. Quais os problemas da área da formação profissional?

14.1. O que se deveria fazer?

15. Quais os principais problemas que se colocam na inserção profissional da comunidade cigana?

IV- Educação dos seus filhos

16. Os seus filhos frequentam a escola?

17. Como é que é a sua relação com a escola?

18. E com os professores?

19. Com que frequência o encarregado de educação contacta a escola / professores?

20. Para que assuntos?

21. Pensa que a frequência da escola poderá ser um fator importante para o futuro dos seus filhos?

22. Quais os principais problemas de relacionamento que têm com:

a)A escola

b)Professores

22.1. E os seus filhos, quais são os principais problemas de relacionamento com:

a) Escola_____

b)Professor_____

c)Colegas_____

23. Sente que há um tratamento diferente entre crianças ciganas e não ciganas?

a)Sim

b)Não

23.1. Porquê e por parte de quem?

24. Vai deixar os seus filhos continuarem a estudar?

24.1. Até onde é que vai deixar os seus filhos estudarem?

24.2. Porquê?

25. Os seus filhos já reprovaram algum ano?

a)Sim

b)Não

25.1. Porque é que acha que isso aconteceu?

26. Qual é que gostaria que fosse a profissão dos seus filhos?

27. Acha que os seus filhos vão conseguir uma boa profissão?

a)Sim

b)Não

27.1. Porquê? _____

28. Com quem ficam os seus filhos quando não estão na escola?

29. Há diferença na educação dos seus filhos e das suas filhas?

30. Tem conhecimento da existência dos mediadores socio- culturais?

a) Sim

b) Não

30.1. O que pensa desta existência?

V- Meios de vida

31. De que tipo de rendimentos usufrui?

a) Salário

b) Subsídio de desemprego

c) Reforma

d) RSI

31.1. O seu agregado familiar beneficia do RSI?

a) Sim

b) Não

31.2. Qual a origem do seu rendimento dominante?

Obrigado pela sua colaboração!

Anexo VI – Respostas dos Inquiridos realizados às Famílias Ciganas

Foram entrevistados 5 representantes de famílias ciganas, que foram selecionados pela coordenadora da Equipa de Mediação Escolar.

A recolha de dados junto dos entrevistados ciganos foi feita através de um questionário (anexo 2) que alternava questões abertas e questões fechadas. A formulação e a ordem das questões eram fixas e orientada pelo entrevistador. O entrevistado podia dar uma resposta tão longa quanto desejasse podendo ser incitado pelo entrevistador.

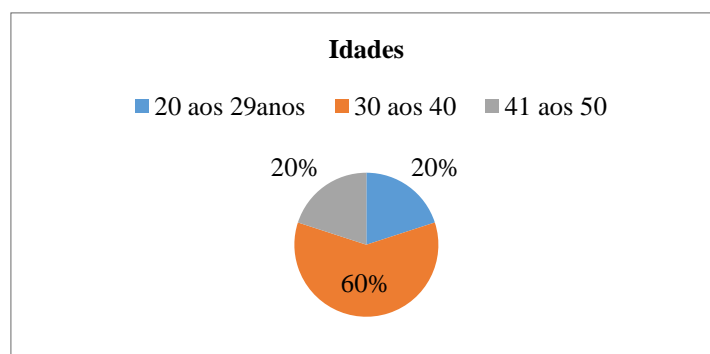


Gráfico 40: Idades dos Representantes das Famílias Ciganas

Ao analisarmos o gráfico 40, podemos verificar que as idades dos inquiridos variam entre os 21 e 50 anos, sendo que a maioria 60% têm entre os 30 e os 40anos.

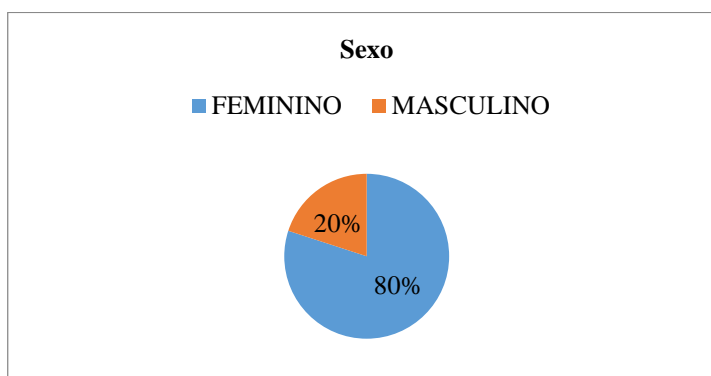


Gráfico 41: Sexo dos Representantes das Famílias Ciganas

Ao analisarmos o gráfico 41, podemos verificar que a 80% dos inquiridos pertencem ao sexo feminino e apenas 20% ao sexo masculino. De maneira a facilitar a interpretação deste quadro, atribuiu-se nomes fictícios aos inquiridos.



Gráfico 42: Atual situação profissional dos inquiridos

Ao analisarmos o gráfico 42, podemos verificar que 90% dos representantes das famílias ciganas inquiridos encontram-se desempregados e apenas 10% se encontram a trabalhar, nomeadamente na limpeza de ruas.

De que tipo de rendimentos auferem?

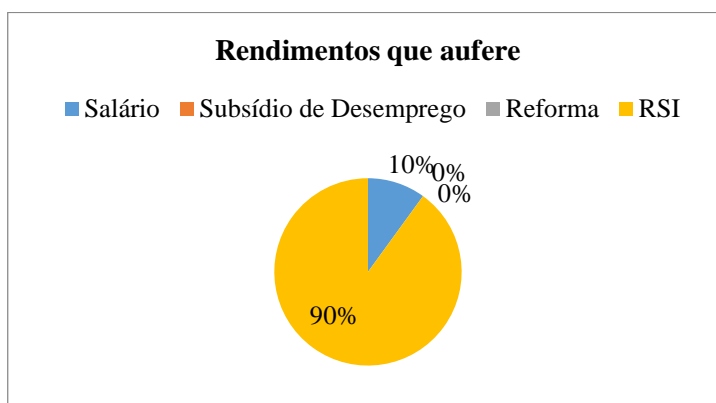


Gráfico 43: Rendimentos dos Inquiridos

Ao analisarmos o gráfico 43, verificamos que 90% dos inquiridos auferem do RSI¹³ (Rendimento Social de Inserção) e apenas 10% auferem de salário.

Nos termos da legislação em vigor, o valor estipulado para o RSI é de 178,15euros por titular (100%) do valor do RSI; 89,07euros por cada individuo maior (50%) do valor do RSI e 53,44euros por cada individuo menor (30%) do valor do RSI. Os inquiridos que possuem salário encontram-se ao abrigo de

¹³ Guia Prático – Rendimento Social de Inserção (2015:9):

contratos de Empregos de Inserção. O salário que os inquiridos auferem corresponde ao salário mínimo nacional, rondando os 500,05 euros mensais.

Ao analisarmos o **quadro 23** referente às respostas obtidas nos inquéritos aos representantes das famílias ciganas, podemos de uma forma geral, concluir que a discriminação no caso dos entrevistados, é mais sentida, como se pode constatar, entre os elementos do sexo feminino, visto que são as mulheres as principais responsáveis por cuidar dos seus filhos. Estes entrevistados podem ser caracterizados como pessoas que possuem um baixo grau de escolaridade ou mesmo nenhum.

No entanto, aqueles que frequentaram a escola na sua infância referem que tinham sucesso nos seus estudos, o que afasta o estigma da inadaptação e da incapacidade, que é por vezes evocado para justificar o absentismo e a desistência dos alunos ciganos. No caso das raparigas ciganas, o abandono dos estudos deve-se essencialmente a razões culturais. Por uma questão de preservação, os elementos do sexo feminino são retirados mais cedo da escola do que os elementos do sexo masculino e do contacto com os não-ciganos. Actualmente os nossos entrevistados dizem não fazer distinção entre os rapazes e as raparigas, tratando-os de igual modo.

A discriminação por parte da instituição escolar também é sentida por alguns destes pais. Sentem que os seus filhos são mais castigados do que as outras crianças não-ciganas. Porém reconhecem a utilidade da escola mantém algumas expectativas face ao desempenho académico dos seus educandos que terão possibilidade de estudar enquanto o desejarem.

QUADRO 23: Respostas dos Inquiridos aos Representantes das Famílias Ciganas

UNIDADE DE REGISTO					
OBJETIVOS	INQUIRIDO 1	INQUIRIDO 2	INQUIRIDO 3	INQUIRIDO 4	INQUIRIDO 5
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Compreender a utilidade da formação para os pais/ encarregados de educação de etnia cigana; ▪ Compreender as especificidades culturais desta etnia; ▪ Discriminar atitudes de racismo e discriminação. 	<p>“Santiago”</p> <p>21anos e é casado;</p> <p>-Atual 4ºano ano de escolaridade;</p> <p>-Tinha sucesso nos estudos;</p> <p>-O seu relacionamento com os professores é descrito como “chato”;</p> <p>-Tinha um bom relacionamento com os colegas e sentia-se integrado;</p>	<p>“Simone”</p> <p>-38anos e é casada;</p> <p>-Nunca frequentou a escola;</p> <p>-A relação dos seus educandos com a escola é boa;</p> <p>-Considera que a sua filha é muito “respondona” e para além disso, no ano passado, teve problemas de visão e teve de usar óculos e os professores só a informaram no final do ano, o que fez com que a sua filha reprovasse , motivo de descontentamento desta mãe;</p> <p>-Consideram que os filhos são discriminados principalmente</p>	<p>“Madalena”</p> <p>-37anos e é casada;</p> <p>-3ºano;</p> <p>-Tinha sucesso nos estudos, nunca reprovou;</p> <p>-Abandonou a escola porque casou;</p> <p>-Tem planos para concluir o 4ºano;</p> <p>-Sempre teve um bom relacionamento com os professores e colegas;</p>	<p>“Maria”</p> <p>- 40anos e é casada;</p> <p>-A frequentar pela primeira vez o 1ºano;</p> <p>-Grande entusiasmo pela frequência da escola;</p> <p>-A relação dos seus educandos com a escola é boa;</p> <p>-Consideram que os filhos são discriminados por pertencerem à comunidade cigana sobretudo pelos professores;</p>	<p>“Fernando”</p> <p>-50anos e é viúvo;</p> <p>-Atual 4ºano de escolaridade;</p> <p>-Tinha sucesso nos estudos, nunca reprovou;</p> <p>-Considera que a vontade de estudar está na base do sucesso;</p> <p>-Na sua altura, mantinha um bom relacionamento com os professores e os colegas;</p>

	<p>-Vê o abandono dos estudos como um acontecimento normal;</p> <p>-A relação dos seus educandos com a escola é boa;</p> <p>-Não sentem discriminação por parte dos profissionais que trabalham na escola dos seus filhos;</p> <p>-Define como meta para o estudo dos seus filhos o 7º ou 8ºano. No entanto, gostava que os seus filhos no futuro fossem “professores”;</p> <p>-Acredita que o filho vai ter uma boa profissão uma vez que possui capacidades para tal;</p>	<p>pelas auxiliares de acção educativa à hora da refeição por pertencerem à comunidade cigana</p> <p>Afirmam que a quantidade de comida que é distribuída ao seu filho é menor do que a distribuída aos restantes alunos;</p> <p>-Incentiva a sua filha a continuar os estudos para poder ter uma vida melhor do que a sua;</p> <p>-Acha que a sua filha têm muitas capacidades e só não aprende mais porque é distraída e respondona;</p> <p>-Considera que há diferenças em relação à frequência da escola das raparigas, uma vez que estas tem de ser afastadas</p>	<p>-A relação dos seus educandos com a escola é boa;</p> <p>-Considera que o seu filho é conflituoso , o que o faz ter problemas com os outros colegas da escola;</p> <p>-Consideram que os filhos são discriminados principalmente pelas auxiliares de acção educativa por pertencerem à comunidade cigana e em relação aos castigos que são aplicados aos seus filhos;</p> <p>-Considera que há diferenças em relação à frequência da escola das raparigas, uma vez que estas tem de ser afastadas dos olhares exteriores à etnia cigana, abandonando mais cedo a escola;</p>	<p>-Têm uma expectativa positiva em relação à utilidade da formação escolar;</p> <p>-Considera não haver diferenças entre o tratamento entre os rapazes e as raparigas das comunidades ciganas em relação à frequência da escola;</p> <p>-Considera que há diferenças no tratamento entre os rapazes e as raparigas das comunidades ciganas;</p> <p>pois segundo eles “ os pais educam as filhas no sentido destas cuidarem dos irmãos mais novos”, valorizando desde cedo o conceito de mãe de acordo com as suas funções;</p>	<p>-Considera que no “seu tempo “ a escola e o ensino eram bem diferentes , uma vez que as crianças eram obrigadas a saber para passar de ano ao contrário de hoje em dia;</p> <p>-A relação dos seus educandos com a escola é boa;</p> <p>-Não sentem discriminação por parte dos profissionais que trabalham na escola dos seus filhos, elogiando muito a escola e o diretor;</p> <p>-Consideram que há diferenças no tratamento entre os rapazes e as raparigas das comunidades ciganas,</p>
--	---	--	---	---	---

	<p>-Tinha conhecimento da figura dos Mediadores Sócio-Cultural, uma vez que eles frequentam os bairros com regularidade;</p> <p>-Considera a sua presença bastante importante , na medida em que permitem que haja uma ligação entre a escola e o bairro.</p>	<p>dos olhares exteriores à etnia cigana, abandonando mais cedo a escola;</p> <p>-Tinha conhecimento da figura dos Mediadores Sócio-Cultural, uma vez que eles frequentam os bairros com regularidade;</p> <p>-Considera a figura dos Mediadores bastante importantes , na medida em que permitem que haja uma ligação entre a escola e o bairro.</p> <p><i>QUADRO 23: Respostas dos Inquiridos aos Representantes das Famílias Ciganas</i></p>	<p>-Tinha conhecimento da figura dos Mediadores Sócio-Cultural, uma vez que eles frequentam os bairros com regularidade;</p> <p>-Considera a figura dos Mediadores bastante importantes , na medida em que permitem que haja uma ligação entre a escola e o bairro;</p> <p>-Considera importante que haja um mediador cigano e um não cigano na escola para acabar com as diferenças.</p>	<p>-Tinha conhecimento da figura dos Mediadores Sócio- Cultural, uma vez que eles frequentam os bairros com regularidade;</p> <p>-Considera a figura dos Mediadores bastante importantes , na medida em que permitem que haja uma ligação entre a escola e o bairro de forma a acabar com o racismo.</p>	<p>pois segundo eles “ os pais educam as filhas no sentido destas cuidarem dos irmãos mais novos”, valorizando desde cedo o conceito de mãe de acordo com as suas funções;</p> <p>-Tinha conhecimento da figura dos Mediadores Sócio- Cultural, uma vez que eles frequentam os bairros com regularidade;</p> <p>-Considera a figura dos Mediadores bastante importantes , na medida em que permitem que haja uma ligação entre a escola e o bairro.</p>
--	---	---	---	--	---

Anexo VII – Inquérito aos Pais de Crianças de diferentes culturais

INQUÉRITO AOS PAIS DE CRIANÇAS DE DIFERENTES CULTURAS

O presente inquérito faz parte do desenvolvimento e da elaboração de uma dissertação de mestrado em Educação Pré- Escolar pela Escola Superior de Educação de Santarém. Tem como objetivos:

- procurar conseguir um melhor conhecimento da comunidade cigana que frequenta a escola;
- detetar se os docentes do ensino pré-escolar e básico inquiridos se encontram informados sobre o significado de Educação Intercultural, se receberam formação sobre este mesmo assunto e se põem em prática pedagogia intercultural;
- detetar se os docentes do ensino pré-escolar e básico inquiridos sabem o que é a Escola/Educação Inclusiva;
- Os dados recolhidos são confidenciais e anónimos, pelo que agradecemos a sua colaboração e sinceridade.

I - DADOS PESSOAIS

1. Caraterização do agregado familiar

1.1. 1

1.2. 2

1.3. 3 ou mais filhos

2. Sexo

2.1. Feminino

2.2. Masculino

3. Idade

4. Estado Civil

4.1. Solteiro

4.2. Casado

5. Nacionalidade

6. Naturalidade

7. Escolaridade

7.1. Não tem estudos

7.2. Até ao 4ºano

7.3. Até ao 9ºano

7.4. Até ao 12ºano

8. Profissão

8.1. Desempregado

8.2. Empregado

Função: _____

II - ENTREVISTA

1. Há quanto tempo está em Portugal?

1.1. E o seu filho?

2. Esta é a primeira escola que o seu filho frequenta em Portugal?

3. Há quanto tempo está o seu filho nesta escola?

4. Em que ano de escolaridade está o seu filho?

5. Que dificuldades têm o seu filho nesta escola?

6. Que contactos tem habitualmente com a escola: diretor de turma, reunião de pais?

7. Tem ou já teve contactos com o diretor, o conselho executivo, o conselho pedagógico ou a assembleia da escola?

7.1. Que apreciação faz desses contactos?

8. Que dificuldades tem encontrado nas relações com a escola?

9. Considera-se bem recebido na escola?

10. Encontra diferenças na forma como os pais portugueses são tratados e a sua? Porquê?

11. Como tem sido o aproveitamento escolar do seu filho?

12. Que espera que a escola dê aos seus filhos?

13. Em que aspetos acha que a escola devia dar mais atenção para melhorar a aprendizagem do seu filho?

14. Que nível de estudos gostaria que o seu filho atingisse?

15. Acha que a escola se preocupa com a participação das famílias dos alunos na preparação e realização das atividades promovidas pela escola?

16. As famílias imigrantes deviam participar mais nas escolas? Que medidas sugere?

17. Compare a escola do seu filho com as escolas do seu país: Que aspetos comuns reconhece? E que diferenças?

Obrigado pela sua colaboração!

Anexo VIII – Respostas dos Inquiridos realizados aos Pais de Diferentes Culturas

Parte I – Dados dos Inquiridos

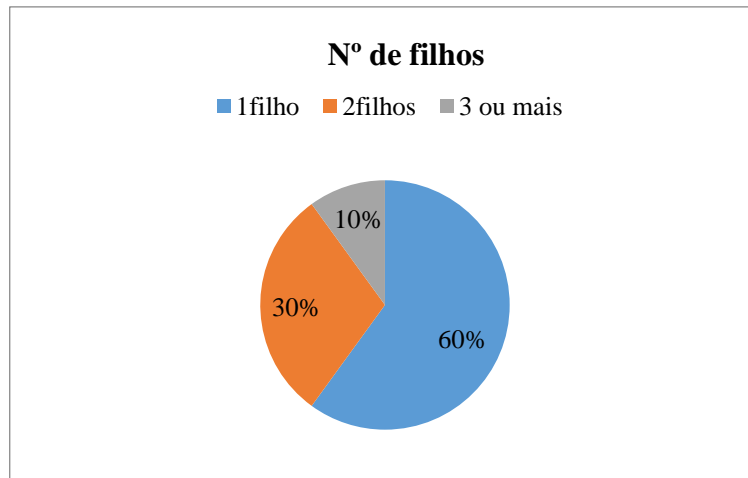


Gráfico 44: Número de filhos dos pais inquiridos de diferentes culturas

Ao analisarmos o gráfico 44, podemos verificar que a maioria (60%) dos inquiridos tem apenas um filho enquanto 40% têm 2 filhos e 10% têm 3 ou mais filhos.

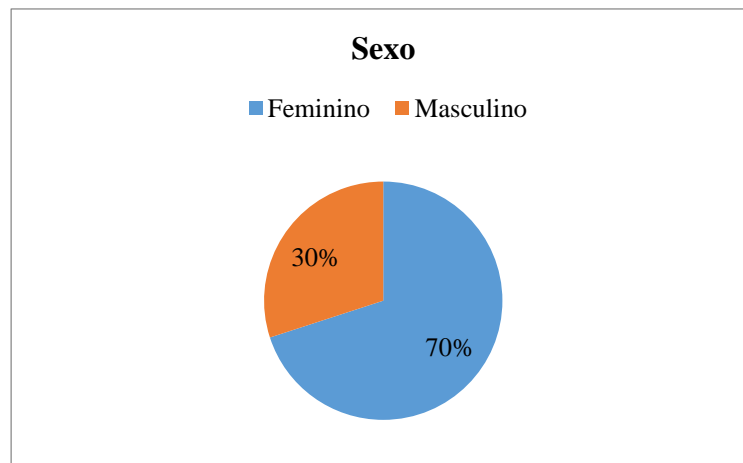


Gráfico 45: Número de filhos dos pais inquiridos de diferentes culturas

Após a análise da leitura do gráfico anterior, podemos afirmar que 70% dos inquiridos pertencem ao sexo feminino e 30% pertencem ao sexo masculino.

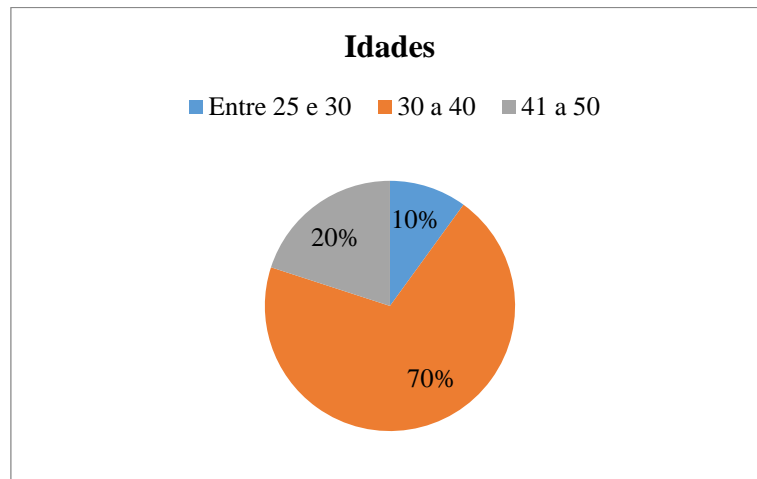


Gráfico 46: Idades dos pais inquiridos de diferentes culturas

Verifica-se que a maior parte dos pais inquiridos, 70% têm entre os 30 e os 40 anos , enquanto que 20% tem entre os 25 e os 30 anos e apenas 10% têm entre 41 e 50 anos.

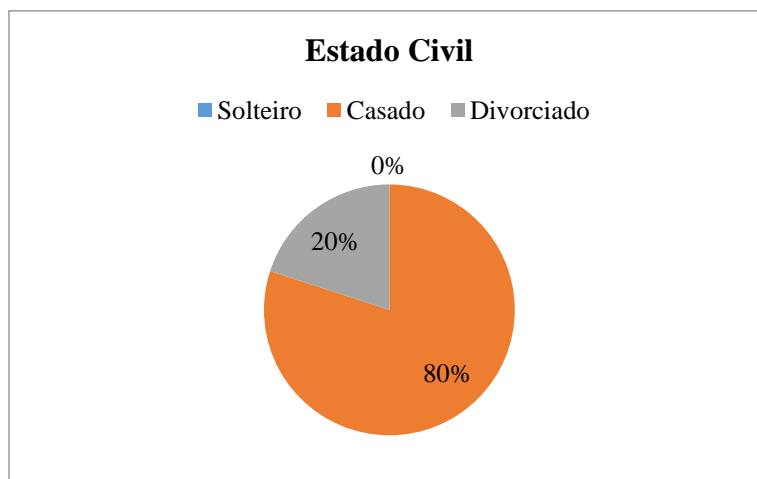


Gráfico 47: Estado civil dos pais inquiridos de diferentes culturas

Ao analisarmos o gráfico 47, podemos verificar que 80% dos pais inquiridos são casados, já 20% são divorciados.

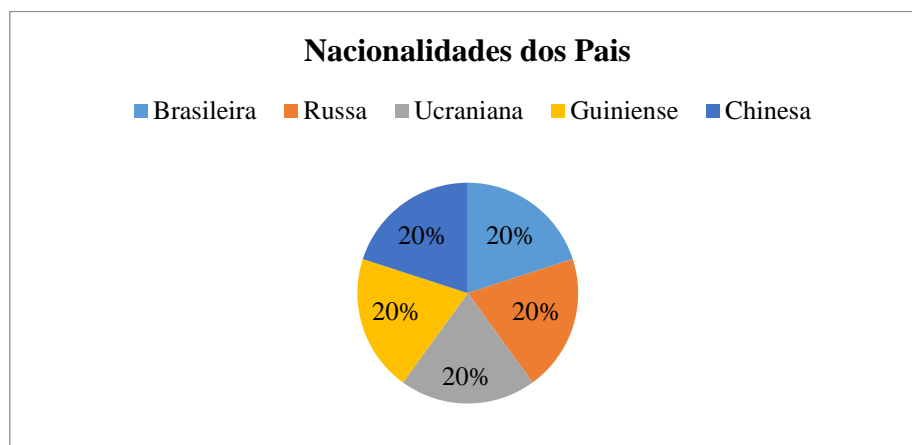


Gráfico 48: Nacionalidades dos Pais Inquiridos de diferentes culturas

Foram feitos inquéritos a pais de cultura brasileira, russa, ucraniana, guineense e chinesa.

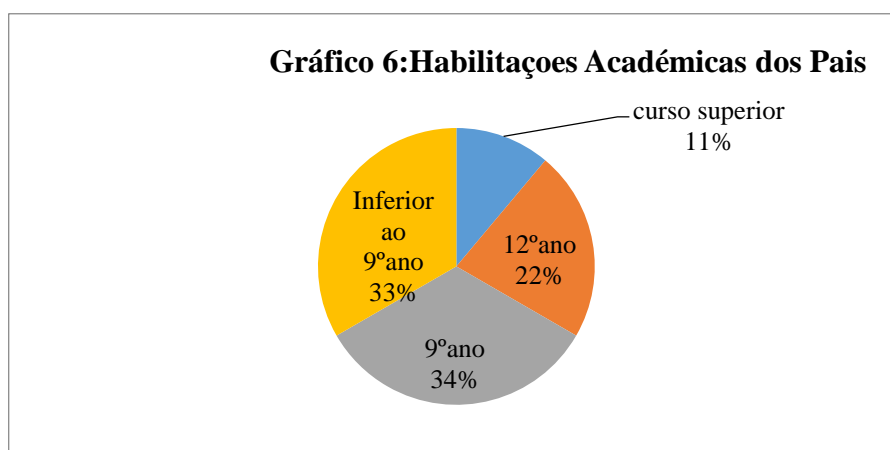


Gráfico 49: Habilitações Académicas dos Pais Inquiridos de diferentes culturas

Em relação aos pais inquiridos, verificamos que 33% tem habilitações académicas inferiores ao 9º ano, 11% tem curso superior, 22% têm o 12º ano e 34% têm o 9º ano.

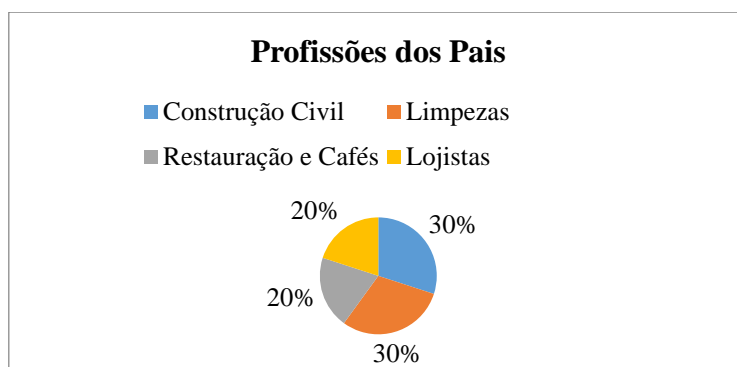


Gráfico 50: Profissões dos Pais Inquiridos de diferentes culturas

Segundo a análise do gráfico 50, podemos verificar que os pais inquiridos trabalham na área da construção civil (30%), na área das limpeza(30%), na área da restauração e cafés(20%) e apenas 10% são lojistas.

Parte II – Entrevista

Pergunta 1 : Há quanto tempo está em Portugal?

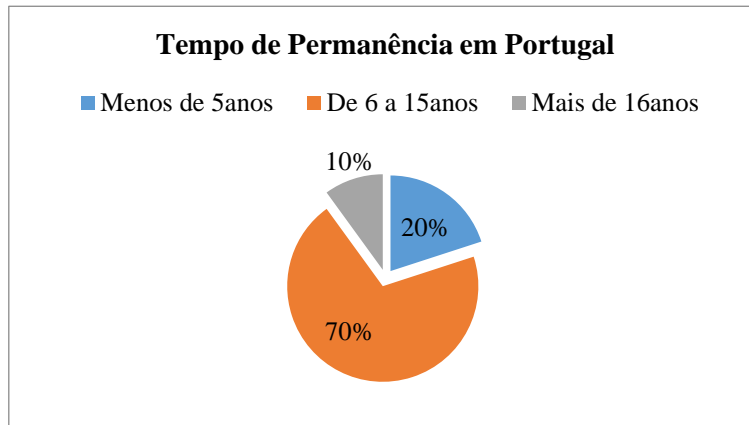


Gráfico 51: Tempo de Permanência dos Pais inquiridos em Portugal

Ao analisarmos o gráfico 51 podemos verificar que a maioria dos pais inquiridos (70%) encontram-se em Portugal entre 6 a 15 anos, 20% há menos de 5 anos e apenas 10% se encontram em Portugal há mais de 16 anos.

Pergunta 2 : Há quanto tempo está o seu filho/filhos em Portugal?

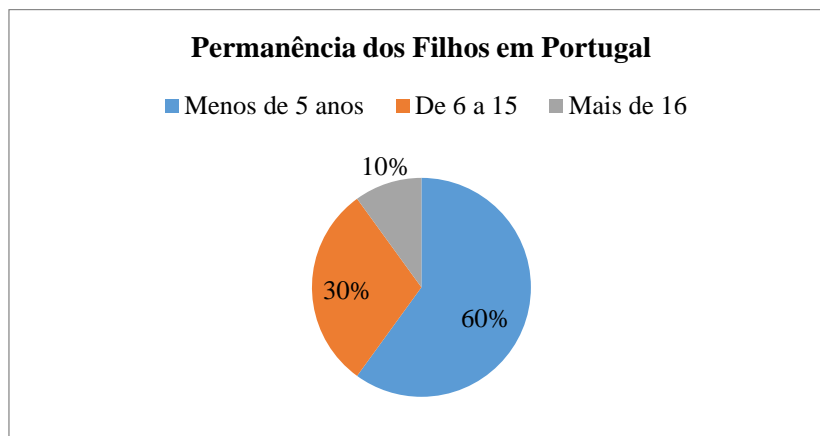


Gráfico 52 Tempo de Permanência dos Pais inquiridos em Portugal

Podemos concluir através da análise do gráfico 52 que a maioria (60%) dos pais inquiridos têm filhos com menos de 5 anos de idade 30% tem filhos entre os 6 e 15 anos e 10% tem filhos com mais de 16 anos.

Pergunta 3: Esta é a primeira escola que o seu/s filho/s frequenta em Portugal?

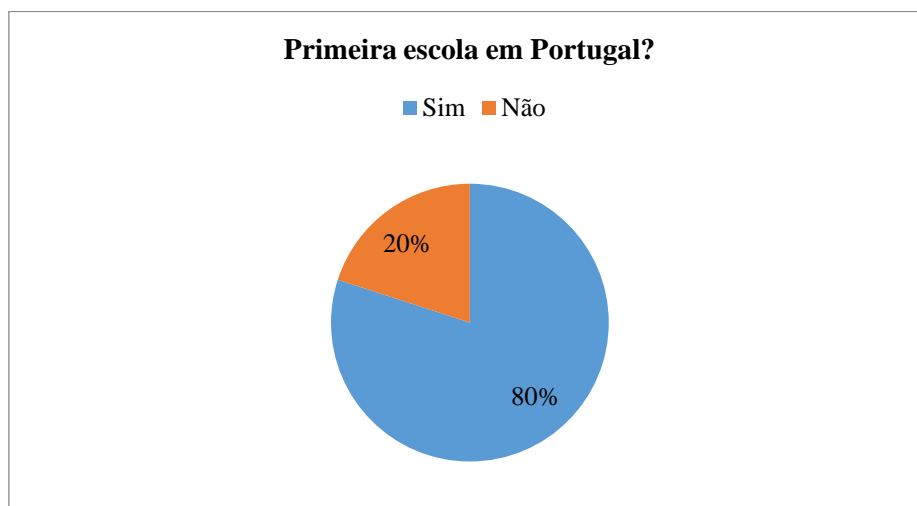


Gráfico 53 Primeira escola que o seu filho frequenta em Portugal?

Podemos verificar que 80% dos inquiridos afirma que o Centro Escolar de Coruche é a primeira escola do seu/s filho/s e 20% afirmam não ser.

Pergunta 4: Em que ano de escolaridade está o seu filho/s?

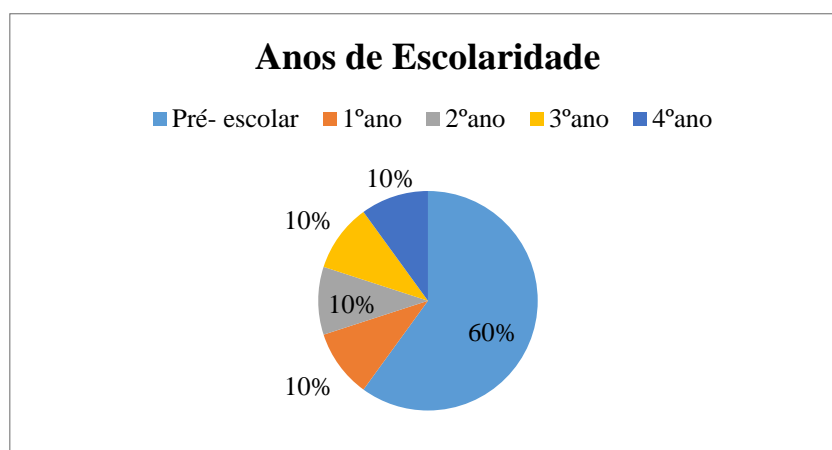


Gráfico 54: Primeira escola que o seu filho frequenta em Portugal?

Importa referir que anteriormente a analisarmos o gráfico, importa referir que a escola em estudo : Centro Escolar de Coruche /Escola Básica N°1 de Coruche contempla o ensino pré-escolar e o 1º 2º 3º e 4ºano do ensino básico.

Assim, encontramos uma maioria (60%) a frequentar o ensino pré-escolar e os outros 40% encontram-se a frequentar o ensino básico.

Pergunta 5 : Que dificuldades têm o seu filho?

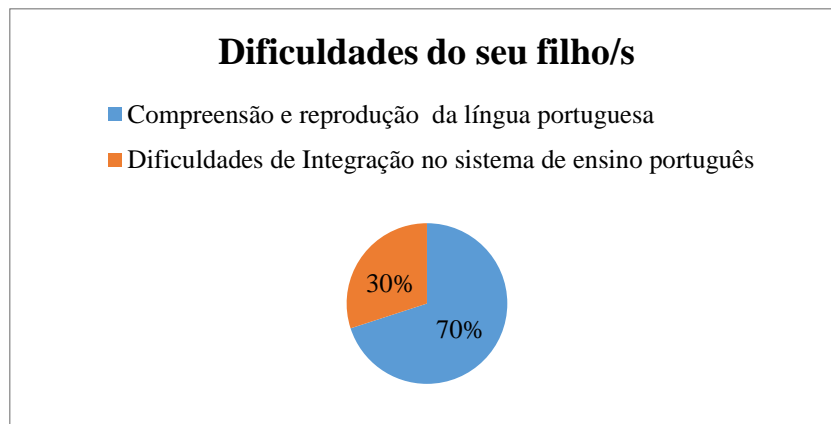


Gráfico 55: Primeira escola que o seu filho frequenta em Portugal?

De acordo com as respostas dadas pelos inquiridos podemos afirmar que 70% dos pais de crianças de culturas diferentes afirma que os seus filhos têm dificuldades na compreensão e reprodução da língua portuguesa, já 30% têm dificuldades na integração do sistema de ensino português, visto para muitos como um “ sistema de ensino pouco exigente e com falta de regras” .

Quadro 24: Quadro das Respostas do Inquérito realizado aos pais de diferentes culturas

OBJETIVOS	INQUIRIDOS	UNIDADE DE REGISTO
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Compreender a diversidade cultural como fonte de riqueza; ▪ Avaliar as perspetivas das diferentes culturas face à utilidade da formação escolar; ▪ Comparar diferenças e semelhanças entre Portugal e o país de origem. 	<p>Inquirido 1</p> <p>Mãe Brasileira</p>	<ul style="list-style-type: none"> -34 Anos; - Auxiliar de Educação; - Veio para Lisboa em 2011 com o marido e os filhos, um com 5anos(A) e outro com 10anos(B); - Atitude muito positiva em relação à diretora da escola e à escola em si, descrevendo a diretora como “ uma pessoa muito acessível e um bom ser humano”; - Acompanha o estudo dos filhos apesar do pouco tempo que têm disponível; - Considera que a atenção e o carinho são fundamentais para que sejam mais tarde “ pessoas interessadas e felizes”; - Considera que Portugal apesar de ser um país pacífico têm muita gente que deseja mal ao próximo e isso descontenta-a; - Não conhece os projetos da escola e tem pouca intervenção neles; - Considera que o filho (A) não teve dificuldades de integração pelo facto de vir de um país estrangeiro; - Considera importante que os seus filhos tenham nas suas turmas, crianças de outras nacionalidades, acrescentando que pode ser “uma forma de aprender a valorizar o outro e as suas características”. - O seu filho(A) já se encontra completamente adaptado à escola e aos colegas;

		<ul style="list-style-type: none"> - Conhece pais e avós de outras nacionalidades que participam ativamente nas atividades que a escola realiza; - Considera que a escola dos seus filhos permite uma ligação entre a escola e a família; - Considera que os alunos emigrantes não provocam tantas perturbações como as crianças portuguesas, que muitas vezes vêm de zonas carentes e de famílias muito destruídas com ambientes familiares muito ligados à agressão e à delinquência. Acrescenta ainda que <i>“a escola, muitas vezes, acaba por compensar essas carências;</i> - Considera que as crianças, sobretudo as emigrantes, quando são novas numa instituição ,têm medo do “desconhecido” mas não valoriza muito a ideia, pois diz acontecer o mesmo com as crianças do próprio país”; - Considera que os seus filhos são muito inteligentes no que depender dela vai motivá-lo para que chegue o mais longe nos estudos e tenha uma vida melhor que a sua, desafogada e que não seja necessário emigrar.
	<p>Inquirido 2</p> <p>Mãe Russa</p>	<ul style="list-style-type: none"> - 37anos; - Engenheira de Construção Civil; - Veio para Portugal em 2009; - Têm um filho com 20 (C) e outro com 11anos(D); - Considera que a cultura portuguesa é muito diferente da cultura russa: o comportamento, a comunicação entre as pessoas. “Cá, fala-se muito e com todas as pessoas. Lá as pessoas são mais neutras e o ambiente é mais sério”;

		<ul style="list-style-type: none">- Na Rússia, a educação é obrigatória. “ Quem estuda pouco lá é uma vergonha. Com um curso melhor, o trabalho é melhor e a vida também”.- Considera que o ambiente na escola na Rússia é muito mais sério : “ Há mais disciplina, ninguém anda nas aulas de pé, ninguém fala livremente e o currículo é muito mais exigente. Existem muito mais disciplinas e professores e não tem esta paciência de falar e ensinar as crianças como em Portugal” ;- Gosta da escola do seu filho e admira muito a paciência dos professores;- Considera que o seu filho(C) no princípio teve algumas dificuldades de integração mas “ agora todos os dias está com pressa de vir para a escola, por gostar de estar cá”;- Está sempre a perguntar se é preciso dar alguma ajuda nos trabalhos de casa, sobretudo de Português, “ é a primeira coisa que é preciso aprender aqui ”;- Considera que enquanto mãe aprendeu bem o português, já o marido tem muitas dificuldades;- Tanto ela como o marido, sempre que possível, participam nas atividades da escola;- Considera que o objetivo primordial da escola deve ser o de ensinar a relação com o outro;- Gostava de voltar ao seu país um dia;- Gostava que o seu filho (B) tivesse um trabalho melhor que o seu, apesar de considerar que o seu trabalho é honesto;- Todas as crianças que conhece da sua nacionalidade gostam de estar nas escolas portuguesas;
--	--	--

		<p>- Considera que as crianças do seu país, de uma forma geral, têm orgulho em que os pais frequentem a escola. A educação no seu país valoriza muito a família, sendo esta a “primeira escola” e a escola a “complementação da família”.</p>
	<p>Inquirido 3 Mãe Ucraniana</p>	<ul style="list-style-type: none"> - 30 anos; - Empregada de Mesa; - Veio para Portugal em 2006; - Têm um filho com 5 anos(E) e outro com 11 anos(F) que vieram para Portugal há um ano e meio; - O mais velho frequentou a escola na Ucrânia antes de vir para Portugal; - O filho (F) tem algumas dificuldades : conhecimento da língua portuguesa e a “preguiça”. <i>“Trabalha pouco e acha que sabe tudo”</i> ; - Na Ucrânia, o filho (F) frequentou um bom colégio e tinha um aproveitamento acima da média, era obrigado a trabalhar. Quando veio para Portugal achou que não precisava de se esforçar e começou a atrasar-se em relação aos outros. No entanto, já está a recuperar as notas; - A mãe tem um contacto regular com a diretora de turma, considerando que estes contactos são fundamentais e lamenta que alguns pais não achem o mesmo e se mostrem desinteressados; - A entrevistada considera que têm alguma influência nas decisões na escola, na medida em que participa e se manifesta enquanto mãe e encarregada de educação nas reuniões; - Não tem dificuldades nas suas relações com a escola, onde diz ser sempre bem recebida, sem que se note qualquer diferença em relação aos encarregados de educação portugueses;

		<ul style="list-style-type: none"> - O filho (E) tem tido um bom aproveitamento escolar, corresponde ao que é solicitado pelos adultos da sala, embora ainda seja cedo para fazer uma avaliação; - Tem conhecimento das disciplinas que os filhos frequentam e ajuda-os sempre que possível, sobretudo no Português; - Espera que a escola propicie aos seus filhos: disciplina e convivência em sociedade, - Considera que em relação ao filho (F) a escola podia fazer melhor, porque <i>“há alguns professores que não se preocupam em verificar se o aluno sabe ou não”</i>; - Esta mãe gostava que os seus filhos tirassem um curso superior , de preferência , medicina mas sabe que é difícil em Portugal. O filho (F) gostava de ser aviador mas a mãe acha que não é tarefa fácil devido às dificuldades que este tem na Matemática; - Tenciona ficar em Portugal; - A entrevistada vê o futuro dos filhos mais fácil em Portugal do que na Ucrânia. No entanto, acrescenta que é preciso estudar para se conseguir melhores trabalhos do que lá; - Considera que as famílias emigrantes são interessadas pela integração e educação dos filhos, participando na escola; - A escola que os filhos frequentam é diferente das escolas da Ucrânia; - Considera que as escolas de Portugal são boas e fazem muito pelos alunos. 110 <p>No entanto, considera que os professores deveriam mandar mais trabalhos de casa;</p> <ul style="list-style-type: none"> - A entrevistada fala e compreende razoavelmente o português, embora tenha pouco vocabulário;
--	--	---

		<p>- Em casa fala com os seus filhos em ucraniano e português, considerando que treinar duas línguas ao mesmo tempo é um processo difícil e demorado.</p>
	<p>Inquirido 4 Pai Guineense</p>	<p>- 54 anos;</p> <p>- Servente na Construção Civil;</p> <p>- Estudo na Escola Muçulmana em Bissáu;</p> <p>- Tem 4 filhos : 3 nascidos em Portugal e 1 nascido em Bissáu;</p> <p>- Veio para Portugal em 1978;</p> <p>- Tem um filho (H) na escola que têm 8 anos e outro com 4anos(I);</p> <p>- Vai muitas vezes à escola para saber como vão as coisas com os filhos. “<i>Eles são muito brincalhões, é preciso puxar-se por eles</i>”. Só não pode comparecer na altura do Ramadão que é a partir das 17horas e são essas as horas das reuniões;</p> <p>- O filho mais velho passou para o 6ºano, comprou-lhe um telemóvel como recompensa mas antes foi a escola saber os resultados do 3ºperíodo;</p> <p>- Dá liberdade aos filhos para estudarem o que quiserem;</p> <p>- Considera que a vida em Portugal é muito diferente “ Na Guiné , quando eu era pequeno não havia fraldas e comíamos todos do mesmo prato”;</p> <p>- Andou na escola muçulmana porque em relação à portuguesa (a escola do padre), dizia-se que depois se virava as costas à família . Era uma mentalidade antiquada, acrescentou;</p>

		<ul style="list-style-type: none">- Trabalhou em vários locais : um deles a Mauritânia. “ <i>Na Guiné vivia-se a respeitar o pai, a trabalhar para o pai e para a mãe. Uma pessoa de idade, por exemplo, não se chamava pelo nome mas sim por “tio” ou “paizinho”. Era uma questão de respeito</i>”;- Considera que em Portugal, apesar das pessoas serem simpáticas, não são amigas de ajudar o próximo nas suas dificuldades, principalmente os jovens. Considera ainda que antigamente havia mais valores e as pessoas eram mais felizes e mais preocupadas com o outro;- Considera que a escola educa mas que o ambiente em que estamos hoje é uma “revolução”, “<i>temos de lembrar constantemente os filhos para agradecer as ações, antigamente não era preciso ninguém nos lembra , tínhamos de ser educados e agradecer tudo</i>” ;- Considera que hoje em dia , os pais vivem muito preocupados com os filhos porque há muito mais maldade na sociedade que estamos a formar;- “ <i>A minha mulher é quem acompanha mais os filhos, pois eu trabalho muitas vezes fora daqui.</i>”- Sempre foi bem recebido na escola e não tem razões de queixa de ninguém;- Considera que há um melhor ambiente em Coruche do que na Damaia, onde vivem os seus conterrâneos e pode ter uma vida mais tranquila;- Em casa, fala muitas vezes “criolo” com a mulher mas os filhos não falam;- Participa nas festas da escola, acrescentando que há 20 e tal anos que está em Portugal e que não têm razões de queixa de racismo;- Na zona onde mora, onde diz ser apenas a sua família de “cor” , os vizinhos tratam-no bem , 111 não havendo qualquer distinção por isso;
--	--	--

		<ul style="list-style-type: none">- Gostava que os seus filhos fossem enfermeiros ou médicos;- Tem pouco conhecimento das matérias dos filhos, dizendo que a maneira de ensinar de hoje é bastante diferente em relação ao seu tempo;- Reconhece a importância da escola para os seus filhos e acrescenta que devem aprender a saber falar bem francês e inglês, considerando que são línguas indispensáveis hoje em dia;- Considera que ainda existem muitos guineenses com dificuldades de legalização em Portugal, acrescentando que Portugal é um país de burocracias.
--	--	---

	<p>Inquirido 5</p> <p>Pai Chinês</p>	<ul style="list-style-type: none">- 32 anos;- Lojista;- Estudou na Escola Internacional de Xangai;- Veio para Portugal em 2013, com a mulher e os filhos;- Tem um filho com 6 anos(J) e outra(M) com 12 anos;- Tem ainda uma atitude positiva face à escola dos seus filhos, acrescentando que os profissionais que lá trabalham são muito empenhados;- Os seus filhos tem muitas dificuldades na língua portuguesa e na História de Portugal. O mais velho(M) estudou numa escola em Xangai, onde era muito bom aluno;- Vem a escola quando têm necessidade, pois tem horários pouco flexíveis e não dominam a língua, constituindo um entrave à comunicação. Considera que os pais chineses são simpáticos e gostam de mostrar que os seus filhos se sentem integrados e bem recebidos;- Sente-se um bocado inibido quando há reuniões de pais e com a diretora de turma, pois não se sente à vontade para falar em público;- É interessado pela educação dos filhos;- Considera que as escolas na China são escolas que promovem desde cedo a competição entre os alunos, são escolas exigentes e que trabalham muito a parte profissional, o que diz faltar muito em Portugal. “Aqui em Portugal, as pessoas sabem muito no papel mas na prática não são capaz de pôr na prática. O ensino é muito à base da teoria não preparando as pessoas para a realidade do mercado de trabalho”;
--	--	---

		<ul style="list-style-type: none">- Considera ainda que deveria haver muito mais Matemática nas escolas portuguesas “ Na china desde muito cedo, somos habituados a fazer contas e a gerir o nosso dinheiro. Lá uma criança com 12 anos já tem uma conta no banco, onde vai aprendendo a gerir o seu dinheiro juntamente com os pais. Aqui não, os pais escondem isso aos filhos , não os ensinam e muitas vezes tem o primeiro cartão de crédito apenas aos 18 anos, quando vão para o ensino superior” ;- Não considera que haja discriminação em relação a ele e aos filhos, acrescentando que Portugal é um país que recebe bem as pessoas e integra-as mas suas tradições e hábitos culturais, ao contrário da China que considera ser um país um pouco fechado e “ desconfiado das boas intenções”;- Considera que a escola devia apostar em projetos que visassem o domínio da língua portuguesa, principalmente para os alunos emigrantes e até para os pais.
--	--	---

Quadro 24: Quadro das Respostas ao Inquérito realizado aos pais de diferentes culturas

Anexo IX – Inquérito à Representante da Parceria local - CPCJ

INQUÉRITO À REPRESENTANTE DA PARCERIA LOCAL - CPCJ

O presente inquérito faz parte do desenvolvimento e da elaboração de uma dissertação de mestrado em Educação Pré- Escolar pela Escola Superior de Educação de Santarém. Tem como objetivos:

- procurar conseguir um melhor conhecimento da comunidade cigana que frequenta a escola;
- detetar se os docentes do ensino pré-escolar e básico inquiridos se encontram informados sobre o significado de Educação Intercultural, se receberam formação sobre este mesmo assunto e se põem em prática pedagogia intercultural;
- detetar se os docentes do ensino pré-escolar e básico inquiridos sabem o que é a Escola/Educação Inclusiva;
- Os dados recolhidos são confidenciais e anónimos, pelo que agradecemos a sua colaboração e sinceridade.

1. *“A diferença é respeitada e valorizada. A discriminação e o preconceito deverão ser firmemente combatidos através de políticas, instituições e comportamentos”* (Stubbs, 1998).

1.1. Concorda que a escola deve promover cada vez mais políticas inclusivas e que promovam a igualdade de oportunidades independentemente do seu género, idade, cultura, religião?

Sim

Não

Porquê? _____

1.2. Considera que a educação inclusiva começa em casa com a família? A intervenção em bairros de etnia cigana é fundamental?

Sim

A Diversidade Cultural e as suas implicações no processo de ensino e aprendizagem: Como integrar a diversidade na Educação de Infância

Não

Porquê?

2. Considera que o papel da mediação escolar juntamente com as parcerias locais tem um papel importante no que respeita á identificação e à resolução dos problemas diários que surgem na comunidade escolar?

Sim

Não

Porquê?

3. Acha que a etnia cigana continua de certa forma a ser excluída, ou seja, a ter dificuldades de inclusão escolar, face à restante comunidade escolar?

Sim

Não

Porquê? _____

4. A promoção do diálogo intercultural torna-se hoje uma ferramenta útil para todos os intervenientes no processo ensino-aprendizagem. Considera que a formação intercultural é importante?

Sim

Não

Porquê? _____

5. A escola encontra-se desajustada daquilo que são as dificuldades, interesses e o estilo de vida da comunidade cigana?

Sim

Não

Há um longo trabalho pela frente

Porquê? _____

6. As expetativas dos elementos das comunidades ciganas face à utilidade da formação escolar influenciam o desempenho das suas crianças na escola?

Sim

Não

Porquê? _____

7.No contexto escolar, optar por uma vertente “profissional” e não tanto por uma” excessivamente teórica” seria mais vantajoso para esta etnia?

Sim

Não

Porquê?

8. A aquisição de regras por parte das crianças de etnia é um processo muito demorado e um pouco controverso, uma vez que a realidade da etnia cigana é bastante diferente da sociedade comum. Quanto mais cedo for o ingresso na escola mais rápido se pode tornar este processo?

Sim

Não

Porquê?

9. O analfabetismo, o absentismo e o abandono escolar são alguns dos problemas com que nos deparamos ao intervir diariamente com esta etnia. Os pais deviam ser mais flexíveis face à frequência da escola das suas crianças e não permitir que a abandonassem tão cedo?

Sim

Não

Porquê?

10. Considera que a existência de uma educadora itinerante é uma mais-valia numa instituição e que facilita o contato entre a escola e a comunidade cigana?

Sim

Não

Porquê? _____

10.1. Em termos práticos, qual é o seu papel como representante da parceria local -CPCJ?

11. Considera que quando os alunos das comunidades ciganas são assíduos, isto se deve apenas ao Rendimento Social de Inserção que é atribuído à família?

Sim

Não

Porquê? _____

12. Considera que as turmas nas escolas deveriam ser organizadas de modo homogéneo (ou seja, as crianças das comunidades ciganas separadas das outras crianças)?

Sim

Não

Porquê? _____

13. Considera que as escolas de hoje em dia promovem o diálogo intercultural e favorecem a integração de elementos de minorias étnicas, nomeadamente dos alunos de etnia cigana?

Sim

Não

Porquê? _____

14. O Projeto Educativo do agrupamento de Escolas de Coruche contempla a existência multiétnica dos alunos e das suas famílias?

Sim

Não

Têm um longo caminho pela frente

Porquê? _____

15. A existência de uma equipa da mediação escolar no agrupamento de escolas de Coruche facilita a comunicação entre os profissionais (professores, pessoal administrativo, pessoal auxiliar,...) e os alunos das comunidades ciganas?

Sim

Não

Porquê? _____

Anexo X – Respostas do Inquérito realizado à Representante da Parceria Local: CPCJ

Quadro 25 : Quadro das Respostas do Inquérito realizado à Representante da Parceria Local – CPCJ

OBJETIVOS	QUESTÕES	UNIDADE DE REGISTO
<p>▪Compreender o papel da CPCJ em contexto escolar;</p> <p>▪Avaliar a perspetiva da representante da CPCJ face à diversidade culturas e às suas implicações no processo de ensino;</p> <p>▪Compreender o ponto de vista da representante em relação ao projeto TEIP</p>	<p>Questão 1.1</p>	<p><i>“ Sim. É necessário garantir a educação a todos os indivíduos da sociedade e deve ser reconhecido a cada aluno as suas potencialidades e necessidades. Uma escola somente poderá ser inclusiva quando está organizada para favorecer cada aluno, independentemente da etnia, sexo idade, deficiência, condição social ou qualquer outra situação.”</i></p>
	<p>Questão 1.2</p>	<p><i>“ Sim. A família deverá ser o primeiro contexto a promover a inclusão pela educação. A família e a escola assumem-se como um compromisso comum: o da educação, complementando-se um ao outro. É fundamental a intervenção em bairros de etnia cigana, uma vez que acaba por ser uma intervenção que dá resposta “à diversidade”.</i></p>
	<p>Questão 2</p>	<p><i>“ Sim. A mediação escolar é indispensável para apoiar e discriminar as barreiras sociais e culturais e +permite descobrir que na diferença construímos pontes e relações de uma grande riqueza. Estas tornam possível uma intervenção direcionada e justa.”</i></p>
	<p>Questão 3</p>	<p><i>“ Não, porque é ela que não se deixa incluir muitas das vezes.”</i></p>

	Questão 4	<i>“Sim. A sociedade multicultural que hoje se coloca às nossas escolas exige que a criança, no seu contexto escolar se obrigue a desenvolver a sua relação com o outro, identificando e reconhecendo as diferenças e as semelhanças. Surge assim , inevitavelmente, a necessidade da formação intercultural .”</i>
	Questão 5	<i>“Há um longo caminho a percorrer. É fundamental mudar mentalidades e comportamentos e isso pode levar anos. “</i>
	Questão 6	<i>“ Sim, se os pais não mostram a utilidade da formação escolar aos seus filhos, conseqüentemente os seus filhos também não terão esses valores inculcados. Os filhos são os espelhos dos pais.”</i>
	Questão 7	<i>“ Sim. Talvez a criação de cursos profissionais com estágios práticos integrados fosse uma boa forma de motivar os alunos e reverter assim a situação.”</i>
	Questão 8	<i>“ Sim. Há que favorecer a igualdade de oportunidades no acesso ao saber, proporcionando contextos de aprendizagem adequados às condições sociais e às necessidades educativas específicas. Quanto mais cedo for o ingresso na escola ,mais fácil será a sua integração social. “</i>
	Questão 9	<i>“ Sim mas as questões culturais por vezes têm valores mais elevados. “</i>
	Questão 10	<i>“Sim. Permitirá compreender melhor a realidade da etnia cigana por forma a se poder agir no sentido de os ajudar a ultrapassar os condicionalismos da sua cultura e da sua experiência de vida.”</i>

	Questão 10.1	<i>“ A criação de uma relação próxima e de confiança que possibilite uma intervenção consertada.”</i>
	Questão 11	<i>“Sim. Infelizmente, na maior parte das vezes a frequência na escola destes alunos deve-se somente à atribuição do RSI, o que faz com estes sejam crianças desmotivadas e desinteressadas, até porque já sabem que não vão continuar os seus estudos muito tempo devido a questões culturais.”</i>
	Questão 12	<i>“Não. Sem a promoção da interculturalidade, a diversidade nunca será aceite. Homogeneizar por grupos é favorecer a exclusão e o estigma social. “</i>
	Questão 13	<i>“ Sim. Penso que se nota cada vez mais um esforço das escolas em promover o diálogo intercultural e favorecer a integração de elementos de minorias étnicas em contexto escolar.”</i>
	Questão 14	<i>“ Sim. Têm tido a preocupação de os integrar em contexto escolar, inclusive o projeto do agrupamento define eixos para combater as várias dificuldades que ultrapassa no seu dia-a-dia: Prevenção do abandono, absentismo e indisciplina; Relação Escola- Famílias- Comunidade, Apoio à melhoria das Aprendizagens, etc. “</i>
	Questão 15	<i>“ Sim. Uma equipa de mediação escolar deverá ser uma equipa facilitadora, incentivadora e motivadora da aprendizagem. “</i>
	Questão 16	<i>“Os principais problemas estão relacionados com atitudes de mau comportamento e falta de respeito.”</i>

	Questão 17	<p><i>“ Sim. Têm sido notória a sua importância nos últimos anos, no agrupamento de escolas de Coruche, assente numa intervenção integradora e de promoção de exclusão.</i></p> <p><i>Têm procurado esclarecer professores, pessoal não docente e a comunidade em geral.</i></p> <p><i>Têm também procurado identificar os problemas, tentado encontrar soluções que têm passado pela criação de novas respostas e implementação de estratégias adaptadas à sua realidade”</i></p>
--	-------------------	--

Quadro 25 : Quadro das Respostas ao Inquérito realizado à Representante da parceria local – CPCJ

Anexo XI– Inquérito à Psicóloga

INQUÉRITO À PSICÓLOGA

O presente inquérito faz parte do desenvolvimento e da elaboração de uma dissertação de mestrado em Educação Pré- Escolar pela Escola Superior de Educação de Santarém. Tem como objetivos:

- procurar conseguir um melhor conhecimento da comunidade cigana que frequenta a escola;
- detetar se os docentes do ensino pré-escolar e básico inquiridos se encontram informados sobre o significado de Educação Intercultural, se receberam formação sobre este mesmo assunto e se põem em prática pedagogia intercultural;
- detetar se os docentes do ensino pré-escolar e básico inquiridos sabem o que é a Escola/Educação Inclusiva;
- Os dados recolhidos são confidenciais e anónimos, pelo que agradecemos a sua colaboração e sinceridade.

1. *“A diferença é respeitada e valorizada. A discriminação e o preconceito deverão ser firmemente combatidos através de políticas, instituições e comportamentos”* (Stubbs, 1998).

1.1. Concorda que a escola deve promover cada vez mais políticas inclusivas e que promovam a igualdade de oportunidades independentemente do seu género, idade, cultura, religião?

Sim

Não

Porquê? _____

1.2. Considera que a educação inclusiva começa em casa com a família? A intervenção em bairros de etnia cigana é fundamental?

Sim

Não

Porquê?

2. Considera que o papel da mediação escolar juntamente com as parcerias locais tem um papel importante no que respeita á identificação e à resolução dos problemas diários que surgem na comunidade escolar?

Sim

Não

Porquê?

3. Acha que a etnia cigana continua de certa forma a ser excluída, ou seja, a ter dificuldades de inclusão escolar, face à restante comunidade escolar?

Sim

Não

Porquê?

4. A promoção do diálogo intercultural torna-se hoje uma ferramenta útil para todos os intervenientes no processo ensino-aprendizagem. Considera que a formação intercultural é import

Sim

Não

Porquê?

5. A escola encontra-se desajustada daquilo que são as dificuldades, interesses e o estilo de vida da comunidade cigana?

Sim

Não

Há um longo trabalho pela frente

Porquê _____

6. As expectativas dos elementos das comunidades ciganas face à utilidade da formação escolar influenciam o desempenho das suas crianças na escola?

Sim

Não

Porquê? _____

7. No contexto escolar, optar por uma vertente “profissional” e não tanto por uma “excessivamente teórica” seria mais vantajoso para esta etnia?

Sim

Não

Porquê? _____

8. A aquisição de regras por parte das crianças de etnia é um processo muito demorado e um pouco controverso, uma vez que a realidade da etnia cigana é bastante diferente da sociedade comum. Quanto mais cedo for o ingresso na escola mais rápido se pode tornar este processo?

Sim

Não

Porquê? _____

9. O analfabetismo, o absentismo e o abandono escolar são alguns dos problemas com que nos deparamos ao intervir diariamente com esta etnia. Os pais deviam ser mais flexíveis face à frequência da escola das suas crianças e não permitir que a abandonassem tão cedo?

Sim

Não

Porquê? _____

10. Considera que a existência de uma educadora itinerante é uma mais-valia numa instituição e que facilita o contato entre a escola e a comunidade cigana?

Sim

Não

Porquê? _____

10.1. Em termos práticos, qual é o seu papel como psicóloga da escola?

11. Considera que quando os alunos das comunidades ciganas são assíduos, isto se deve apenas ao Rendimento Social de Inserção que é atribuído à família?

Sim

Não

Porquê?

12. Considera que as turmas nas escolas deveriam ser organizadas de modo homogéneo (ou seja, as crianças das comunidades ciganas separadas das outras crianças)?

Sim

Não

Porquê?

13. Considera que as escolas de hoje em dia promovem o diálogo intercultural e favorecem a integração de elementos de minorias étnicas, nomeadamente dos alunos de etnia cigana?

Sim

Não

Porquê?

14. O Projeto Educativo do agrupamento de Escolas de Coruche contempla a existência multiétnica dos alunos e das suas famílias?

Sim

Não

Têm um longo caminho pela frente

Porquê?

15. A existência de uma equipa da mediação escolar no agrupamento de escolas de Coruche facilita a comunicação entre os profissionais (professores, pessoal administrativo, pessoal auxiliar,...) e os alunos das comunidades ciganas?

Sim

Não

Porquê? _____

16. Na sua opinião, a que se deve as perturbações na escola originadas pela presença de alunos das comunidades ciganas?

17. Têm conhecimento do projeto TEIP? A medida de intervenção aplicada - projeto TEIP / Rumos de Mudança é uma mais-valia para o agrupamento de Escolas de Coruche e para as crianças que a integram?

Sim

Não

Porquê? _____

Anexo XII– Respostas do Inquérito realizado à Psicóloga da Escola

Quadro 26: Quadro das Respostas ao Inquérito realizado à Psicóloga

OBJETIVOS	QUESTÕES	UNIDADE DE REGISTO
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Compreender o papel da psicóloga da escola em contexto escolar; ▪ Avaliar a perspetiva da psicóloga da escola face à diversidade cultural e às suas implicações no processo de ensino; ▪ Compreender o ponto de vista da técnica em relação ao projeto TEIP. 	<p>Questão 1.1</p>	<p><i>“ Sim. As escolas têm tido uma evolução enorme, ao longo do tempo, relativamente à promoção de igualdades para que os nossos jovens concluam com sucesso a sua escolaridade. Apesar do caminho ainda ser muito longo para se atingir o que é desejável, temos caminhado num bom sentido, existindo uma diversidade ao nível das ofertas formativas”</i></p>
	<p>Questão 1.2</p>	<p><i>“ Sim. Na minha opinião, é fundamental o trabalho com as famílias para que não exista resistência no início do percurso educativo das crianças. Relativamente à intervenção nos bairros, acho que é uma das estratégias fundamentais sendo complementada com outras intervenções”</i></p>
	<p>Questão 2</p>	<p><i>“ Sim. Da minha experiência profissional, só conseguimos ter sucesso no trabalho que fazemos diariamente com os jovens na comunidade cigana se existir um trabalho muito coeso, de enorme parceria com todos os parceiros locais, com a família, docentes e assistentes operacionais. Sem um extraordinário trabalho de equipa com todos estes elementos, não teremos com certeza, sucesso educativo”.</i></p>
	<p>Questão 3</p>	<p><i>“ Não. Hoje em dia, as escolas são extremamente inclusivas. Na minha opinião, existem ainda alguns elementos da comunidade cigana que se excluem face à comunidade escolar, por falta de confiança. “</i></p>
	<p>Questão 4</p>	<p><i>“ Sim. Porque a formação intercultural é fundamental para sermos melhores profissionais.”</i></p>

	Questão 5	<i>“ Não. Cada vez mais, existe uma preocupação por parte de toos os elementos da comunidade educativa em ter formação para poder lidar com a multiculturalidade que está patente nas escolas.”</i>
	Questão 6	<i>“ Sim. As famílias são um ponto fulcral das atitudes, do empenho e da envolvência das crianças e adolescentes nas escolas, e por essa razão a importância de envolver cada vez mais estes elementos tão importantes na vida escolar dos nossos discentes. “</i>
	Questão7	<i>“ Sim. Já existe este tipo de oferta, mais profissionalizada, nas nossas escolas, tais como o PIEF(Programa Integrado de Educação e Formação) e os cursos vocacionais, sendo que com este tipo de população ainda existe um longo trabalho pela frente a fim de se trabalhar as suas condições.”</i>
	Questão 8	<i>“ Sim. Quanto mais cedo a integração das crianças na escola, mais facilmente se vão assimilando às regras e às rotinas da comunidade educativa.”</i>
	Questão 9	<i>“ Sim. Na minha opinião, tem-se observado uma evolução ao longo dos anos, mas ainda é necessário muito trabalho com esta população, ainda muito enraizada na sua cultura.”</i>
	Questão 10	<i>“ Sim. Considero que é um elo importante de ligação entre a escola e a família e para além disso, permite que as crianças que vivem no bairro tenham acesso à escola. Muitas vezes, esta juntamente com a restante equipa de mediação escolar, é quem motiva os pais destas crianças a deixá-las frequentar a escola pela primeira vez, destruindo as barreiras e os medos que esta população ainda tem face à frequência da mesma. “</i>

	Questão 10.1	“Resumidamente, o meu papel enquanto psicóloga de uma escola, passa por acompanhamentos individuais a jovens referenciados, avaliações psicológicas, mediação de conflitos, intervenções em crise, uma estreita articulação com todos os parceiros locais, elementos da comunidade educativa e especialmente com encarregados de educação, elaboração de programas de competências sociais e pessoais (muito importante para estas crianças de etnia cigana , sobretudo no combate à indisciplina) entre outras intervenções.”
	Questão 11	“ <i>Penso que não. Assiste-se já a um esforço de alguns pais a matricular as crianças na escola, mesmo sem usufruírem do RSI - Rendimento social de inserção, revelador de uma confiança na escola e nos seus técnicos, reconhecendo muitos deles a importância da escola no futuro. “</i>
	Questão 12	“ <i>Não. Penso que hoje em dia, acho que essa questão já nem se coloca. A escola é inclusiva e exclui qualquer tipo de discriminação. Aliás , até se nota já nos alunos , a preocupação em acolher e integrar pessoas com características diferentes nas suas turmas ou nas suas escolas. “</i>
	Questão 13	“ <i>Sim. Mais uma vez, volto a reforçar que as escolas de hoje são inclusivas e esforçam-se para integrar todos os elementos na comunidade educativa independentemente da sua cor, cultura, religião, orientação sexual, etc. As escolas tem tido uma preocupação de se assumirem como “escolas justas” e promotoras da igualdade de oportunidades para todos os membros. “</i>
	Questão 14	“ <i>Penso que sim. Embora este projeto ainda se encontre numa fase de desenvolvimento, acho que já conseguiu resultados muito bons. A equipa de mediação escolar muito se tem empenhado e ultrapassado barreiras que para muitos, era impensável acontecer.”</i>
	Questão 15	“ <i>Sim. Da minha experiência, tem sido realizado uma formação, dinamizada pelos técnicos do GAAP (Gabinete de Apoio ao Aluno e À Família), aos assistentes operacionais e aos docentes com esta temática,</i>

		<i>comunidade cigana, para que cada vez mais exista uma maior compreensão sobre as tradições desta comunidade.”</i>
	Questão 16	<i>“As intervenções em crise, envolvendo alunos de etnia cigana, na maioria das vezes têm origem nas suas vivências, crenças e valores passados pela sua comunidade.”</i>
	Questão 17	<i>“ Sim. É uma mais- valia para o agrupamento, no sentido de focar três eixos prioritários, sendo eles: A Indisciplina, o Absentismo e Abandono Escolar e a relação Escola- Família e também permitindo o reforço das equipas multidisciplinares que tão bem conseguem fazer a ponte entre as famílias e a escola .“</i>

Quadro 26: Quadro das Respostas ao Inquérito realizado à Psicóloga

Anexo XIII – Inquérito à Educadora Itinerante

INQUÉRITO À EDUCADORA ITINIRANTE

O presente inquérito faz parte do desenvolvimento e da elaboração de uma dissertação de mestrado em Educação Pré-Escolar pela Escola Superior de Educação de Santarém. Tem como objetivos:

- procurar conseguir um melhor conhecimento da comunidade cigana que frequenta a escola;
- detetar se os docentes do ensino pré-escolar e básico inquiridos se encontram informados sobre o significado de Educação Intercultural, se receberam formação sobre este mesmo assunto e se põem em prática pedagogia intercultural;
- detetar se os docentes do ensino pré-escolar e básico inquiridos sabem o que é a Escola/Educação Inclusiva;
- Os dados recolhidos são confidenciais e anónimos, pelo que agradecemos a sua colaboração e sinceridade.

1. *“A diferença é respeitada e valorizada. A discriminação e o preconceito deverão ser firmemente combatidos através de políticas, instituições e comportamentos”* (Stubbs, 1998).

1.1. Concorda que a escola deve promover cada vez mais políticas inclusivas e que promovam a igualdade de oportunidades independentemente do seu género, idade, cultura, religião?

Sim

Não

Porquê? _____

1.2. Considera que a educação inclusiva começa em casa com a família? A intervenção em bairro é fundamental?

Sim

A Diversidade Cultural e as suas implicações no processo de ensino e aprendizagem: Como integrar a diversidade na Educação de Infância

Não

Porquê?

2. Considera que o papel da mediação escolar juntamente com as parcerias locais tem um papel importante no que respeita á identificação e à resolução dos problemas diários que surgem na comunidade escolar?

Sim

Não

Porquê?

3. Acha que a etnia cigana continua de certa forma a ser excluída, ou seja, a ter dificuldades de inclusão escolar, face à restante comunidade escolar?

Sim

Não

Porquê? _____

4. A promoção do diálogo intercultural torna-se hoje uma ferramenta útil para todos os intervenientes no processo ensino-aprendizagem. Considera que a formação intercultural é importante?

Sim

Não

Porquê? _____

5. A escola encontra-se desajustada daquilo que são as dificuldades, interesses e o estilo de vida da comunidade cigana?

Sim

Não

Há um longo trabalho pela frente

Porquê? _____

6. As expetativas dos elementos das comunidades ciganas face à utilidade da formação escolar influenciam o desempenho das suas crianças na escola?

Sim

Não

Porquê? _____

7.No contexto escolar, optar por uma vertente “profissional” e não tanto por uma” excessivamente teórica” seria mais vantajoso para esta etnia?

Sim

Não

Porquê?

8. A aquisição de regras por parte das crianças de etnia é um processo muito demorado e um pouco controverso, uma vez que a realidade da etnia cigana é bastante diferente da sociedade comum. Quanto mais cedo for o ingresso na escola mais rápido se pode tornar este processo?

Sim

Não

Porquê? _____

9. O analfabetismo, o absentismo e o abandono escolar são alguns dos problemas com que nos deparamos ao intervir diariamente com esta etnia. Os pais deviam ser mais flexíveis face à frequência da escola das suas crianças e não permitir que a abandonassem tão cedo?

Sim

Não

Porquê? _____

10. Considera que a existência de uma educadora itinerante é uma mais-valia numa instituição e que facilita o contato entre a escola e a comunidade cigana?

Sim

Não

Porquê? _____

10.1. Em termos práticos, qual é o seu papel como educadora itinerante?

11. Considera que quando os alunos das comunidades ciganas são assíduos, isto se deve apenas ao Rendimento Social de Inserção que é atribuído à família?

Sim

Não

Porquê?

12. Considera que as turmas nas escolas deveriam ser organizadas de modo homogéneo (ou seja, as crianças das comunidades ciganas separadas das outras crianças)?

Sim

Não

Porquê?

13. Considera que as escolas de hoje em dia promovem o diálogo intercultural e favorecem a integração de elementos de minorias étnicas, nomeadamente dos alunos de etnia cigana?

Sim

Não

Porquê?

Anexo XIV – Respostas do Inquérito realizado à Educadora Itinerante

Quadro 27: Quadro das Respostas ao Inquérito realizado à Educadora Itinerante

OBJETIVOS	QUESTÕES	UNIDADE DE REGISTO
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Compreender o papel da educadora itinerante em contexto escolar; ▪ Avaliar a perspetiva da educadora face à diversidade cultural e às suas implicações no processo de ensino; ▪ Compreender o ponto de vista da educadora em relação ao projeto TEIP. 	<p>Questão 1.1</p>	<p><i>“Sim. A escola, e nomeadamente, a Escola Pública, deve oferecer um contexto educativo em que esteja salvaguardada a igualdade de oportunidades. Deverá ser uma escola com todos e para todos. As políticas inclusivas devem estar na base da organização da escola, mas infelizmente, mesmo quando estão contempladas em diplomas assinados por diferentes países, muitas vezes não são asseguradas – é o caso do que aconteceu com a declaração de Salamanca que defende que “ as escolas se devem ajustar a todas as crianças, independentemente das suas condições físicas, sociais , linguísticas ou outras”, tendo de “ incluir-se crianças com deficiência ou sobredotados, crianças de rua ou crianças que trabalham , crianças de populações remotas ou nómadas, crianças de minorias linguísticas , étnicas ou culturais e crianças de áreas ou grupos desfavorecidos ou marginais.”</i></p>
	<p>Questão 1.2</p>	<p><i>“Sim. Porque é no contexto familiar que se inicia a educação e, portanto, a educação inclusiva deve ter nesse contexto o seu primeiro enquadramento. O adulto funciona como um modelo neste, como em outros âmbitos, sendo significativas as conversas que a criança ouve, as atitudes que a criança vê nos adultos, etc. Por outro lado, os próprios materiais são comprados para oferecer às crianças são de maior ou menor qualidade no que se refere às questões de educação inclusiva – muitas empresas começam a ter a preocupação de incluir, nas personagens dos jogos ou dos livros, elementos de deficiência física, de raças diferentes, representantes de etnias como a etnia cigana, por exemplo, etc. As próprias expressões que a criança ouve desde cedo como “ este quarto parece uma tenda de ciganos”, “pareces um cigano assim vestido”, “tenho de estar com o olho no burro outro no cigano”, “ vem um cigano e leva-te”, podem ajudar a determinar percursos adversos no que respeita à inclusão, nomeadamente, no que respeita à etnia cigana.”</i></p>

	Questão 2	<p><i>“Sim. É essencial que a escola e os parceiros estejam empenhados para a realização de um trabalho verdadeiramente colaborativo no que respeita à realização de diagnósticos (identificação de problemas e dificuldades existentes) bem como à definição de estratégias coesas e complementares entre si para a resolução das situações identificadas. A mediação escolar, tendo um lugar estratégico na comunidade escolar e educativa, na construção de pontes de ligação entre os diferentes intervenientes, poderá sem dúvida ter um papel de grande relevo nesse processo, em conjunto com os parceiros locais e, mesmo, com outros parceiros a nível nacional.”</i></p>
	Questão 3	<p><i>“Sim. Continuam a persistir muitas dificuldades no que respeita à integração dos/as alunos/as de etnia ou ascendência cigana, muitas das quais ainda se relacionam com o desconhecimento mútuo e os preconceitos existentes entre comunidades ciganas e comunidades não ciganas(nos dois sentidos) . A escola ainda não está verdadeiramente preparada para acolher estes alunos, muitos dos quais em faixas etárias muito desfasadas dos/as colegas de turma, desmotivados e com percursos de insucesso escolar que os impedem de acompanhar as atividades letivas e os conduzem ao absentismo escolar e a comportamentos muito desajustados.”</i></p>
	Questão 4	<p><i>“Sim. Considero essencial que todos os intervenientes no percurso educativo das crianças e jovens tenham formação relacionada com a Interculturalidade, no sentido mais lato, e especificamente em relação a determinadas culturas que possam estar presentes na escola. Por outro lado, considero que essa formação precisa também de complementar o desenvolvimento de competências pessoais e sociais que permitam promover esse mesmo diálogo intercultural – caso contrário, a formação pode ser muito útil do ponto de vista teórico (conhecimento académico) e o indivíduo ser pouco competente do ponto de vista inter-relacional.”</i></p>
	Questão 5	<p><i>“Sim. Cada vez mais as escolas precisam de ajustar o currículo à população escolar real e, no caso da população de etnia ou ascendência cigana, perpetuam-se muitas dificuldades no percurso escolar pelo facto de muitas das crianças não terem frequência de educação pré-escolar, terem vivências muito diferentes daquelas que a escola valoriza no que respeita a aprendizagens escolares, frequentarem a escolaridade obrigatória muito desfasadas da faixa etária da turma e outras situações. Muito cedo são consideradas adultos e adultas e os seus interesses ficam</i></p>

		<p><i>focalizados na vida laboral e doméstica, aliada à constituição da família, muito mais cedo do que na restante população escolar da sua idade, não tendo a escola, muitas vezes, oferta que os possam cativar para continuar a estudar e “contrariar” a pressão cultural da comunidade. Há necessidade de encontrar soluções, nomeadamente ao nível de experiências inovadoras com vista a prevenir dificuldades já diagnosticadas, nomeadamente na intervenção de idades muito precoces.”</i></p>
	<p>Questão 6</p>	<p><i>“ Sim. Tradicionalmente, a cultura cigana não valoriza a frequência da escola. O saber era transmitido de geração em geração, pelos mais velhos, e aprendizagem da leitura e da escrita, bem como de outros saberes escolares, não eram relevantes. Atualmente, entre a população de etnia ou ascendência cigana, existe uma forte discrepância no que respeita às expetativas face à utilidade da formação escolar. De uma forma geral, as famílias, que, por exemplo, tem crianças a frequentar o JI em segunda geração (os pais já frequentaram) e aquelas que tiveram elementos com possibilidades de continuação de estudos (por exemplo, através de programas de formação para adultos) parecem revelar expetativas mais elevadas e, de um modo geral, mostram-se mais interessadas no percurso escolar dos seus educandos, mostram-se mais permissivas em relação à participação em visitas de estudo, por exemplo, e o discurso das crianças jovens revela interesses para a vida futura com horizontes mais alargados do que o habitual. No entanto, as lacunas ao nível do desenvolvimento, no início da escolaridade(por exemplo, no que se refere à linguagem e ao conhecimento do mundo) criam constrangimentos graves para que tais expetativas possam ter maior impacto ao nível do sucesso escolar.”</i></p>
	<p>Questão 7</p>	<p><i>“ Sim. Tal como disse anteriormente, muito cedo os interesses ficam canalizados para uma “vivência adulta” (casar, trabalhar, ter filhos, etc). Caso a oferta curricular da escola se possa aproximar dessa visão da vida, as aprendizagens escolares podem vir a ser mais valorizadas pelas comunidades ciganas- cursos de cariz mais prático, que fossem ao encontro dos interesses dos jovens de cada um dos géneros masculino e feminino , como por exemplo, nas áreas da mecânica ou eletricidade(rapazes) ou relacionadas com competências para a vida doméstica e cuidados</i></p>

		<p><i>de crianças(raparigas), como é o caso dos cursos relacionados com a hotelaria ou a ação educativa. O facto de ser uma componente que valorizasse competências mais ao nível</i></p> <p><i>do saber fazer e do saber ser/saber estar, poderia ajudar a ultrapassar o impacto de outras lacunas de cariz mais académico que muitas vezes resultam de percursos pautados por elevado insucesso escolar .”</i></p>
	<p>Questão 8</p>	<p><i>“ Penso que sim. As diferenças culturais, entre a população de etnia ou ascendência cigana e a restante população não cigana, são muito acentuadas, bem como as vivências próprias, os hábitos de vida, etc. Por exemplo, o/a aluno/a de etnia ou ascendência cigana, que viva em contexto de bairro, passa uma grande parte do dia no exterior da habitação e chega à escola com muito poucos hábitos de permanecer sentado numa cadeira. A dificuldade que revelará em estar fechado dentro de uma sala, sentado numa cadeira, facilmente se confundirá com a dificuldade em cumprir regras instituídas.</i></p> <p><i>Ao entrar mais cedo num percurso escolar, nomeadamente, através da educação pré-escolar, podem ser proporcionadas às crianças vivências promotoras de uma igualdade de oportunidades (acesso a materiais escolares e lúdico-pedagógicos diversificados, valorização da leitura e da escrita, relacionamento interpessoal com crianças de culturas diferentes, contacto com regras e realidades das que existem na sua comunidade...) o que terá, seguramente, influência no seu desenvolvimento e no seu percurso escolar/ educativo. De referir que a dificuldade da criança aceitar o “não” quando chega à escolaridade obrigatória, pois poucas vezes o terá ouvido no contexto familiar até essa idade.</i></p> <p><i>Acredito , também, que as regras se devem construir num contexto de vivência democrática, dentro de cada grupo/ turma e dentro de cada estabelecimento escolar, no respeito pelas diferenças culturais(e outras), mais do que a imposição de regras pré-definidas a adquirir pela criança. Por outro lado, em faixas etárias mais avançadas, quanto menos foi o “atrito” entre as diferentes culturas, melhor poderão ser aceites as regras de convivência e outras</i></p>

		<i>instituídas, sendo que também aí a participação democrática nos processos de elaboração das mesmas seja vantajosa.”</i>
	Questão 9	<i>“ Sim. De uma forma geral, a não continuidade dos estudos vai ao encontro do que é esperado pelas próprias comunidades ciganas- constituição de família muito cedo, maternidade e participação em atividades relacionadas com o sustento da família, no que respeita ao rapaz. Por vezes, os pais gostariam de permitir a continuidade de estudos às crianças/jovens, mas sentem-se “esmagados” pela pressão da família e da comunidade em que estão inseridos. Isto é particularmente notório no que respeita às alunas, sobretudo a partir do 4º ano de escolaridade. Os receios relativamente à possibilidade de a jovem se enamorar de um aluno não cigano, de perder a virgindade ou de “ser falada” (ser alvo de comentários negativos pela sua conduta) têm um grande impacto sobre as decisões da família, nomeadamente dos pais, levando frequentemente à interrupção precoce do percurso escolar e ao abandono escolar do género feminino. No entanto, existem exceções em que a jovem dá continuidade aos estudos depois de casada, durante a gravidez e mesmo depois de ter filhos. Mas, nestes casos, a influência dos pais está limitada e a decisão de continuidade dos estudos está centrada no casal e muito particularmente no marido”, tendo muitas vezes a “motivação” da obtenção de subsídios. Curiosamente, apesar de, no género masculino, existir maior possibilidade de continuidade dos estudos, o analfabetismo parece ser menos nas jovens que, aparentemente, rentabilizam melhor o tempo em que frequentam a escola.”</i>
	Questão 10	<i>“Sim. O facto de se deslocar aos bairros e ter um contacto próximo e privilegiado com as famílias ajuda a conquistar a confiança e a quebrar barreiras que tornavam distantes a família e escola, como, por exemplo, a dificuldade das mães confiarem a crianças a terceiros. Por outro lado, o tipo de intervenção , de cariz muito social(para além do pedagógico), bem como o facto da equipa em que está inserida ser constituída por técnicos de diferentes áreas, permite a famílias para a importância da escolaridade, da educação pré-escolar , do envolvimento parental na vida escolar ,etc .)</i>

	Questão 10.1	<p><i>“ O papel de uma educadora itinerante é, habitualmente, e de fazer chegar a educação pré-escolar junto de crianças de 3 a 5 anos que não tem possibilidade de aceder aos estabelecimentos de educação (jardins de infância). Este foi o principal foco da minha ação como educadora itinerante nos primeiros anos do projeto, em particular – junto de comunidades ciganas que não confiavam as crianças a terceiros e para quem a ideia de frequência de educação pré-escolar era algo quase impensável para a maioria das famílias. Para tal, foi desenvolvida a atividade docente, com a educadora integrada numa equipa constituída também por técnicos de outras áreas profissionais, que articulavam entre si de uma forma transdisciplinar. No entanto, tendo em conta as necessidades diagnosticadas, a intervenção da educadora itinerante realizou-se também no contexto de jardim de infância no apoio à integração de crianças de etnia cigana ou com dificuldades, bem como em contexto de escolas de 1ºCEB, para o desenvolvimento de competências da educação pré-escolar junto de alunos que apresentava lacunas desse âmbito, impeditivas da realização de um percurso escolar com sucesso. No último ano da minha atividade de educadora itinerante, iniciou-se uma intervenção em parceria com técnicos da ELI- Equipa Local de Intervenção baseada na Intervenção precoce, com faixas etárias muito baixas (desde o nascimento) para o desenvolvimento de competências linguísticas e inter-relacionais, bem como para a promoção de competências parentais junto das mães. Embora seja difícil definir um papel para a educadora itinerante, aquele que me parece sobressair é, na verdade, o de permitir o acesso a atividades de educação pré-escolar, em locais e contextos diferenciados, permitindo articulação entre o contexto escolar e o contexto familiar.”</i></p>
	Questão 11	<p><i>“ Não. Numa fase inicial de intervenção, esta era uma realidade muito comum. Nos últimos anos , verificou-se o início da inversão da situação junto de algumas famílias cujas crianças/ jovens se mantêm assíduos, mesmo sem a família receber o rendimento Social de Inserção , parecendo revelar maior valorização da escola e das aprendizagens académicas. Penso que estamos a caminhar para uma mudança de mentalidades, o que é muito bom sobretudo para pessoas que de uma forma geral, se têm muito pouco recetivas devido às suas questões culturais, tão rígidas.”</i></p>

	Questão 12	<p><i>“ Não a constituição desse tipo de turmas poderia ajudar o/a docente a gerir melhor o contexto de sala de aula, uma vez que poderia ter características mais homogêneas entre estes. No entanto, a falta de relacionamento interpessoal com crianças de outras culturas, com outras vivências e capacidades, iria fazer perpetuar dificuldades comuns a estes grupos da população escolar – por exemplo, pela ausência de modelos alternativos no que respeita à expressão oral (ao nível da dicção e do vocabulário, por exemplo). Seria uma forma de segregação, se tal acontecesse pelo facto de serem alunos e alunas de etnia ou ascendência cigana e poderia trazer dificuldades acrescidas do ponto de vista da gestão dos comportamentos. No entanto, a constituição de grupos com características de certa forma homogêneas, para responder a lacunas/dificuldades diagnosticadas, com alunos ciganos e não ciganos, poderá contribuir para a promoção do sucesso escolar.</i></p>
	Questão 13	<p><i>“ Sim. Julgo que, de uma forma geral, as escolas e os profissionais que nela desempenham as suas funções estão mais sensibilizadas para a construção de uma escola inclusiva e para a importância do diálogo intercultural. A disponibilização de informação e de formação nesta área tem tido um contributo muito valioso para que tal possa acontecer. No entanto, ainda está muito caminho por percorrer no que respeita a uma verdadeira integração das crianças e jovens oriundos de minorias, e neste caso concreto, pertencentes a comunidades de etnia ou ascendência cigana. A mediação escolar tem tido um papel muito importante nesse sentido, não só na intervenção direta junto das crianças/jovens e suas famílias</i></p> <p><i>(de toda a população escolar cigana e não cigana), mas também na sensibilização dos profissionais.”</i></p>
	Questão 14	<p><i>“ Sim. O projeto educativo 2014-2015 apresenta algumas referências à existência de alunos/as de etnia cigana e d a intervenção junto das famílias destas comunidades, nomeadamente ao nível dos problemas diagnosticados, das parcerias e da indicação de ações para a melhoria das aprendizagens (“ Salas de Vidro ” e outras). Nestas situações há uma referência explícita. Em muitas outras, as problemáticas e as estratégias para a sua resolução, por exemplo, estão relacionadas com a existência multiétnica, embora não surjam no documento de uma forma tão explícita. No</i></p>

		<i>entanto, isso é perfeitamente natural , pois trata-se de um documento elaborado numa fase mais inicial da vida do projeto e deste agrupamento de escolas.”</i>
	Questão 15	<i>“ Sim. Não só pelo conhecimento próximo das crianças/jovens de etnia ou ascendência cigana e das suas famílias, mas também pelo “know – how” que, ao longo do tempo de duração do projeto TEIP (6anos), a equipa foi adquirindo no que respeita ao conhecimento de aspetos culturais desta população escolar que influenciam a vida na escola e que foi podendo partilhar com outros profissionais, tendo sido este projeto , através das suas ações de melhoria, muito procurado por outras escolas nas mesmas situações sem respostas para os mesmos problemas.”</i>
	Questão 16	<i>“ Frequentemente as perturbações na escola derivam de situações com origem no espaço exterior e, bastantes vezes, têm origem em desavenças entre as próprias famílias de etnia ou ascendência cigana. Em algumas situações, as perturbações que possam existir assumem maiores proporções pelo facto de os elementos das diferentes comunidades agirem enquanto grupo (quase único) na defesa de alguém da cultura cigana. De uma forma geral, outras perturbações existentes resultam geralmente das dificuldades de relacionamento intercultural que ainda persistem e do desconhecimento/ sentimento de desconfiança mútuos, existentes entre elementos das diferentes culturas, com expressão tanto entre pares, como entre crianças/ jovens e adultos.”</i>

	Questão 17	<p><i>“ Sim. Porque têm permitido a realização de um conjunto de iniciativas em resposta a necessidades diagnosticadas na população escolar, com vista à promoção do sucesso escolar, à prevenção da indisciplina e à prevenção da interrupção precoce do percurso escolar/ abandono escolar. Através do projeto TEIP “ Rumos de Mudança” foi possível ter recursos materiais e humanos que não poderiam ter existido de outra forma, como é o caso dos técnicos da Equipa de Mediação Escolar, da educadora itinerante ou de outros docentes. Foi possível a realização de experiências-piloto de prevenção do insucesso escolar e de melhoria das aprendizagens, bem como desenvolver outras ações que exigiam mais recursos humanos para a sua implementação. A possibilidade de realização de ações de sensibilização para pais/EE e alunos/as, com diferentes temáticas, de acordo com os diagnósticos de necessidades efetuados, tem sido também outros aspetos relevantes da intervenção. A implementação de experiências- piloto ao nível da prevenção da indisciplina, muito particularmente, no que respeita à dinamização de espaços de recreio, só foi possível através deste projeto TEIP, tanto do ponto de vista humano e técnico, como do ponto material. Tem também contribuído para consolidar e tornar mais coeso e consistente o trabalho em rede com os parceiros locais (e nacionais), estando implicados na elaboração de diagnósticos partilhados e em momentos de intervenção conjunta. Além de toda a intervenção relacionada com a prática letiva, foi possível o desenvolvimento de outras ações, muitas das quais da responsabilidade do Gabinete de Apoio ao Aluno e à Famílias(GAAF), o qual foi criado no âmbito deste projeto TEIP.</i></p>
--	-------------------	---

Quadro 27: Quadro das Respostas ao Inquérito realizado à Educadora Itinerant

Anexo XV – O PROJETO TEIP

ESCOLAS DO 1º CICLO



Escola Básica de Coruche



EB1 F. Pelados



EB1 Branca



EB1 Azerveira



EB1 Biscainho



EB1 Azervadinha 2



EB1 Erra



EB1 Fajarda



EB1 Lamarosa



EB1 Rebocho



EB1 Santana do Mato

JARDINS DE INFÂNCIA



JI do Biscainho



JI da Branca



JI da Erra



JI da Lamarosa



JI de Santana do Mato



JI de Santo Antonino



JI de Fajarda

Áreas de Intervenção do Projeto TEIP

Área A	Ensino e Aprendizagem
Objetivo 1	Promover o sucesso educativo
Estratégias	<ul style="list-style-type: none"> • Valorização da L. Portuguesa como área transversal do currículo. • Manutenção do observatório para o sucesso escolar (analisar os fatores que impedem a aprendizagem). • Organização de formas de Apoio Pedagógico diversificadas (individuais e em grupo). • Orientação da ação educativa para a melhoria de resultados. • Aplicação do Plano de Ação da Matemática em todos os Anos de escolaridade do 2º e 3º ciclos, se o mesmo se mantiver. • Regulação do processo de ensino aprendizagem pela realização de momentos de avaliação aferida interna em todos os anos de escolaridade. • Fomento de hábitos de leitura – (RBE e Plano Nacional de Leitura) através da obrigatoriedade da leitura de, pelo menos, um livro por trimestre e elaboração de uma ficha de leitura a apresentar ao grupo turma. • Respeitar as metas definidas pelo Plano Nacional de Leitura. • Promoção da literacia nas diferentes áreas do saber. • Generalização das TIC no processo de ensino aprendizagem. • Implementação de atividades de enriquecimento curricular no 1º, 2º e 3º ciclo, nas áreas do TIC, língua inglesa, áreas de expressão e Desporto Escolar. • Elaboração dos PEI, numa articulação SEAED/SPO com os educadores/ professores titulares/ Conselhos de Turma. • Intervenção no processo de ensino/aprendizagem nas áreas de línguas estrangeiras. • Participação dos Encarregados Educação / família no processo educativo dos alunos. • Formação e treino dos alunos dos 1º e 2º ciclos em técnicas de estudo: <ul style="list-style-type: none"> - no 1º ciclo, os alunos deverão levar para casa os manuais, sempre que os docentes entendam necessário, de forma a possibilitar que os encarregados de educação os possam apoiar. -os docentes deverão sugerir estratégias de estudo, no sentido de serem treinadas técnicas, para que os alunos se sintam orientados no sentido de ser promovida a autonomia no estudo. • Adoção preferencial do horário da componente letiva do 1º ciclo: 9:00-10:30; 10:30-11(intervalo); 11:00-13:00; 13:00-14:00(almoço) 14:00-15:00, sendo as exceções raras e devidamente fundamentadas.

Área A	Ensino e Aprendizagem
Objetivo 2	Diversificar a oferta educativa numa lógica de inclusão
Estratégias	<ul style="list-style-type: none"> • Diversificação da oferta educativas numa lógica de inclusão (escola de oportunidades), respeitando as preferências dos alunos , em intima articulação entre os Departamentos Curriculares, os SPO, a Educação Especial, o Conselho Pedagógico, a Direção e a Comunidade envolvente. • Manutenção das turmas de PCA, CEF, Oficinas Pedagógicas - Ensino Especial, numa ótica de inclusão. • Criação de Cursos Profissionais que respondam às necessidades empresariais e às vontades dos alunos/ famílias. • Continuação da oferta de aprendizagens ao longo da vida (RVCC, EFA, Formações Modulares...) • Articulação com o tecido empresarial da região, no sentido de promover a integração dos jovens que pretendam ingressar no mundo do trabalho. • Articulação do SPO com os serviços de saúde e outras entidades exteriores à escola no sentido de elaborar os PEIs/ PITs e integrar os jovens com NEE de carácter permanente na vida ativa. • Afirmação de uma identidade de escola com a oferta de disciplinas, no ensino secundário, que estejam integradas e consolidadas na cultura de escola. • Oferta de cursos livres de línguas (Espanhol, Francês, Inglês e Alemão, se possível, em atividade extracurricular, com admissão por níveis, no ensino secundário). • Formação em áreas transdisciplinares com relevância para a escola. • Criação de clubes e dinamização de atividades culturais e artísticas que contribuam para a formação global dos alunos.

Área B	Prática Pedagógica
Objetivo 1	Melhorar a qualidade do ensino
Estratégias	<ul style="list-style-type: none"> • Institucionalização do trabalho colaborativo. • Supervisão pedagógica e trabalho colaborativo entre os docentes (quer entre pares, quer pelo Coordenador de Departamento/ Disciplina, quer pelos diversos Coordenadores de ano do 1º ciclo) • Gestão curricular, através da articulação entre docentes dos diferentes níveis de ensino. • Utilização de metodologias diversificadas adequadas às situações de aprendizagem. • Desenvolvimento de estratégias diversificadas e adequadas, conducentes ao sucesso educativo. • Promoção de uma qualidade do ensino e das aprendizagens, fomentando uma cultura de exigência e de responsabilidade. • Benchmarking de práticas pedagógicas com instituições de referência a nível nacional. • Desenvolvimento de um processo de avaliação diversificado e sistemático. • Realização de conselhos de turma / conselho de docentes, com frequência ajustada às necessidades dos grupos turma. • Adequação do processo de ensino/aprendizagem (Projeto Curricular de Turma). • Monitorização das práticas de apoio pedagógico acrescido. • Promoção da formação dos docentes de acordo com as necessidades do Agrupamento. • Rentabilização dos recursos e equipamentos existentes. • Aplicação de uma dimensão formativa na avaliação dos alunos.
Objetivo 2	Garantir a aplicação de uma dimensão curricular no processo ensino aprendizagem
Estratégias	<ul style="list-style-type: none"> • Gestão dos currículos nas diferentes amplitudes. • Adequação dos currículos às necessidades educativas.
Objetivo 3	Promover a inclusão educativa e social dos alunos
Estratégias	<ul style="list-style-type: none"> • Promoção da diferenciação pedagógica como instrumento de inclusão. • Articulação com projetos e instituições de vertente social. • Articulação entre os SPO, Serviços Especializados, o Gabinete de Apoio ao Aluno e à Família - GAAF e os Diretores de Turma e/ou professores.

Área C	Educação Cultural, Desportiva e Artística
Objetivo 1	Contribuir para o desenvolvimento cultural, desportivo e da expressão artística dos alunos e da comunidade
Estratégias	<ul style="list-style-type: none"> • Gestão do currículo de forma a contemplar abordagens que contribuam para o desenvolvimento cultural dos alunos e da comunidade. • Utilização da Educação Musical e Desportiva, sempre que possível, com o objetivo de fomentar a disciplina, o trabalho e o espírito de grupo. • Cooperação com órgãos de comunicação social. • Criação e ou participação em projetos de âmbito cultural, desportivo e de expressão artística nacionais ou internacionais. • Relacionamento com personalidades, no âmbito da promoção do valor cultural. • Realização de momentos de intervenção cultural, desportiva e de expressão artística (projetos, concursos, visitas de estudo, semanas culturais, comemorações, exposições, ...). • Dinamização de uma cultura desportiva e de atividade física. • Contacto com parceiros estrangeiros, dentro e fora da União Europeia, no sentido de tornarmos os nossos alunos cidadãos do mundo.
Objetivo 2	Reconhecer e valorizar o mérito e o sucesso dos alunos
Estratégias	<ul style="list-style-type: none"> • Divulgação dos trabalhos dos alunos. • Instituição de prémios para o resultado do trabalho dos alunos em dimensões: académica, cultural, artística, desportiva, cívica e outras: Quadros de “Mérito Académico, Pessoal e Social e Desportivo”

Área D	Educação para os Valores e Cidadania
Objetivo 1	Desenvolver a educação no âmbito dos valores universais e da cidadania
Estratégias	<ul style="list-style-type: none"> • Dinamização de projetos, promotores de valores e cidadania (educação para a saúde, a solidariedade, educação ambiental, a multiculturalidade, o património, os direitos humanos), nas áreas curriculares disciplinares e também através de clubes . • Participação dos Encarregados de Educação em jornadas culturais/ semanas temáticas, (...) criando-se as condições para o aproveitamento da sua disponibilidade na partilha de saberes e realidades profissionais. • Criação de um documento, em suporte digital, a distribuir aos alunos e encarregados de educação, no início do ano letivo, com o objetivo de divulgar as linhas orientadoras do Projeto Educativo e Curricular e do Regulamento Interno. • Marcação de um segmento de 45 minutos no horário semanal do Diretor de Turma (2º, 3º ciclo e ensino secundário), compatível com o horário dos alunos, que permita o seu atendimento individual. • Aplicação do Regulamento Interno. • Adoção de comportamentos conducentes à preservação dos valores e do exercício da cidadania.
Objetivo 2	Promover uma cultura de segurança
Estratégias	<ul style="list-style-type: none"> • Aplicação de projetos, promotores de valores e cidadania no âmbito da segurança das pessoas e bens, segurança ambiental, ...). • Divulgação de normas e regulamentos de Segurança. • Realização de exercícios e simulacros tendo em vista a resposta a possíveis catástrofes.
Objetivo 3	Reforçar a identidade do Agrupamento

Estratégias	<ul style="list-style-type: none"> • Institucionalização do Dia do Diploma, para entrega dos prémios de mérito de excelência. • Institucionalização do “Jantar de Fim d’Ano” entre todos os profissionais do agrupamento. • Criação de um Clube de antigos alunos das escolas de Coruche. • Celebrações de datas marcantes da vida escolar e do calendário de atividades sociais. • Organização de atividades lúdicas que façam agir/ interagir os vários atores (passeios culturais, torneios e outros). • Realização de eventos que promovam a participação dos Encarregados de Educação e da comunidade.
--------------------	---

Área D	Educação para os Valores e Cidadania
Objetivo 4	Desenvolver na comunidade educativa a capacidade de contribuir ativamente na promoção de estilos de vida saudável
Estratégias	<ul style="list-style-type: none"> • Dinamização do projeto de Educação sexual. • Partilha de conselhos sobre alimentação saudável com os Encarregados de Educação. • Promoção o consumo de frutos secos, água e fruta. • Organização de workshops sobre preparação de refeições saudáveis. • Introdução de maior variedade de alimentos saudáveis nas refeições servidas nos refeitórios. • Introdução, nos bufetes, de diferentes tipos de pão, sandes com legumes, saladas e alimentos com menor teor lipídico e calórico. • Organização de atividades desportivas para toda a comunidade educativa. • Realização de concursos de ementas/ desopas.... • Comemoração de datas temáticas. • Implementação de projetos e participação em programas de prevenção do tabagismo, do alcoolismo e dos consumos de SPA. • Realização de oficinas sobre igualdade de género, bullying.... • Organização e dinamização de um espaço de reflexão e debate com pais e encarregados de educação.
Objetivo 5	Implementar/ dinamizar o gabinete da saúde

Estratégias	<ul style="list-style-type: none">• Criação de uma equipa que possa garantir o funcionamento diário do gabinete de modo a assegurar que 100% dos alunos que necessitem ou solicitem acompanhamento individual obtenham resposta do gabinete ou sejam encaminhados pelas estruturas competentes (Centro de Saúde, Gabinete de Apoio à Família ou Comissão de Proteção de Crianças e Jovens em Risco).• Criação de parcerias com instituições da comunidade capazes de fazer uma rede de apoio aos alunos, e integrar pais e alunos.• Criação de hábitos de monitorização de parâmetros indicadores do estado de saúde (tensão arterial, temperatura corporal, peso)• Promoção o conhecimento e o aconselhamento de atitudes adequadas à promoção da saúde, entre os pares.• Promoção da Semana da saúde.
-------------	---

A Diversidade Cultural e as suas implicações no processo de ensino e aprendizagem: Como integrar a diversidade na Educação de Infância

Área E	Ambiente Educativo
Objetivo 1	Promover o relacionamento institucional em todo o Agrupamento
Estratégias	<ul style="list-style-type: none"> • Promoção e divulgação das normas e regulamentos em funcionamento no interior do Agrupamento. • Melhoria da articulação entre os órgãos de gestão e as estruturas e entre estes e a comunidade educativa. • Promoção de reuniões periódicas com as Associações de Pais, Representantes dos Encarregados de Educação, Associações de Estudantes. • Promoção de reuniões periódicas com o Pessoal não docente.
Objetivo 2	Incrementar as relações de convivência com a comunidade educativa
Estratégias	<ul style="list-style-type: none"> • Estabelecimento/ melhoria de parcerias e protocolos de colaboração com outras instituições locais e/ou nacionais. • Promoção de reuniões periódicas com as Autarquias. • Divulgação das atividades do Agrupamento no site do Agrupamento, no Boletim do Município e nos órgãos de comunicação local e regional. • Divulgação dos trabalhos dos alunos. • Implementação de dinâmicas relacionais e de funcionamento conducentes à integração e ao sucesso educativo. • Continuação da aposta em visitas de estudo de aprofundamento de conteúdos curriculares, de âmbito local, regional, internacional. • Promoção de atividades abertas à comunidade (cinema, teatro, música...) • Organização de debates e conferências abertas à comunidade. • Promoção da oferta de estágios curriculares. • Cedência de instalações, dentro do possível, a instituições (formação, atividades desportivas e socioculturais)

Área E	Ambiente Educativo
Objetivo 3	Promover a participação dos encarregados de educação no acompanhamento do processo de ensino/aprendizagem.
Estratégias	<ul style="list-style-type: none"> • Definição de momentos que tragam as famílias à escola, realizando reuniões periódicas com os pais e encarregados de educação. • Promoção de formas de relacionamento com os Encarregados de Educação e/ ou famílias. • Criação de situações de aprendizagem conjuntas que envolvam o docente, o aluno e a família. • Ações de sensibilização para encarregados de educação.
Objetivo 4	Sensibilizar os alunos para uma maior envolvimento na vida da escola
Estratégias	<ul style="list-style-type: none"> • Implementação de Assembleias de alunos, tendo em vista o tratamento de assuntos específicos. • Maior responsabilização dos Delegados e Subdelegados das turmas, promovendo reuniões com a Diretora. • Promoção, junto dos alunos, de formas de bem-estar e preservação dos espaços escolares. • Promoção de atividades de acolhimento/integração.
Objetivo 5	Implementar a autoavaliação no Agrupamento
Estratégias	<ul style="list-style-type: none"> • Continuação da prática da avaliação interna, através do observatório da vida do Agrupamento. • Definição de planos de melhoria com base nos resultados. • Aplicação de questionários, no âmbito do processo de autoavaliação, e no âmbito dos critérios da CAF e ainda de índole qualitativa, para monitorizar os planos de melhoria.

Objetivo 6	Divulgar boas práticas
------------	------------------------

Área E	Ambiente Educativo
Estratégias	<ul style="list-style-type: none"> • Desenvolvimento de atividades/ações de formação temáticas relevantes, dentro das atribuições do SPO. • Continuação da aposta de divulgação de projetos à comunidade escolar. • Atualização permanente da página web do Agrupamento e do portal GIAE da Escola Secundária de Coruche, como forma de divulgação, junto da comunidade educativa, de boas práticas. • Continuação da divulgação das práticas, no jornal on-line “Pontes de Ligação”, para divulgação das iniciativas da comunidade escolar. • Promoção de encontros, entre pares, para divulgação de boas práticas
Objetivo 7	Melhorar a comunicação interna e externa
Estratégias	<ul style="list-style-type: none"> • Adoção de estratégias e canais de comunicação interna e externa que promovam a simplificação e a eficácia da comunicação. • Redução da utilização de suporte de papel, com recurso ao email. • Criação de um espaço na rádio local para divulgação de atividades do Agrupamento. • Criação de um espaço no Boletim Municipal para divulgação das atividades do Agrupamento.

Área F	Prevenção do Absentismo e Abandono
Objetivo 1	Tomar medidas que assegurem a diminuição do absentismo/ abandono nas escolas do Agrupamento
Estratégias	<ul style="list-style-type: none"> • Cumprimento do Regulamento Interno. • Corresponsabilização dos Encarregados de Educação pela assiduidade dos seus educandos. • Cumprimento de PIT, na situação de assiduidade injustificada. • Sensibilização e responsabilização dos Assistentes Operacionais para controlo e vigilância do espaço exterior de forma a evitar que os alunos fiquem nesse espaço, não entrando na sala de aula. • Envolvimento dos Diretores de Turma e do GAAP na articulação com as famílias, no sentido de prevenir o absentismo e abandono. • Envolvimento dos parceiros sociais na tomada de medidas em situação de assiduidade irregular e/ ou abandono.

Área F	Prevenção da Indisciplina
Objetivo 1	Tomar medidas que assegurem a diminuição da indisciplina nas escolas do Agrupamento
Estratégias	<ul style="list-style-type: none"> • Cumprimento do Regulamento Interno. • Corresponsabilização dos Encarregados de Educação pelos atos de indisciplina cometidos pelos seus educandos. • Definição rigorosa das regras de comportamento dentro e fora da sala de aula. • Promoção de atividades lúdico-pedagógicas (animação de pátios) junto dos alunos para evitar conflitos nos recreios. • Dinamização da mediação escolar, no âmbito da negociação. • Sensibilização e responsabilização dos Assistentes Operacionais para controlo/vigilância e animação do espaço de recreio. • Aplicação de sanções disciplinares para atos de indisciplina. • Manutenção do Gabinete de Apoio ao Aluno. • Ações de sensibilização junto das famílias de alunos sinalizados.

Área H	Constituição de turmas, distribuição de serviço docente e elaboração de horários
Objetivo 1	Assegurar que na elaboração de horários dos alunos do pré-escolar ao ensino secundário bem como na constituição de turmas estão garantidos os critérios de natureza pedagógica
Estratégias	<p>Distribuição do serviço docente(linhas orientadoras)</p> <ul style="list-style-type: none"> • A distribuição de serviço letivo e não letivo é da competência da Diretora, com respeito pelos critérios de natureza pedagógica e das disposições legais em vigor. • Aos Coordenadores de Estabelecimento não deverá ser atribuído o cargo de Coordenador de Departamento. • A atribuição das horas de Apoio ao Estudo, no âmbito das AECs, seguirá o critério da atribuição de dois blocos de 45 minutos semanais ao professor titular. • No âmbito do Trabalho de Estabelecimento (TE), os professores titulares farão 30 minutos semanais de supervisão pedagógica. • O critério da continuidade de serviço deve ser privilegiado, ponderando situações em que se tenha verificado elevado absentismo do professor, elevada taxa de abandono por parte dos alunos, ou outras situações que justifiquem outra decisão, devidamente fundamentadas. • Constituir, sempre que possível, equipas pedagógicas, formadas por grupos de professores das várias áreas disciplinares, a quem serão atribuídas as mesmas turmas, ao longo de cada ciclo de ensino. Esta orientação visa um maior acompanhamento dos alunos ao longo do seu percurso escolar e o desenvolvimento de um trabalho cooperativo ao nível dos conselhos de turma. • Assegurar, prioritariamente, a distribuição das turmas de 12º e 11º anos e das disciplinas sujeitas a exame nacional por professores do quadro do agrupamento. • Apontar para um equilíbrio ao nível dos níveis curriculares atribuídos a cada professor, devendo o coordenador de departamento gerir consensualmente as situações específicas. • No segundo ciclo, distribuir, sempre que possível, o serviço letivo por áreas disciplinares. • Assegurar, sempre que possível, que a lecionação de cada disciplina/nível/ área disciplinar seja feita por equipas de, pelo menos, dois professores. • Evitar a concentração de turmas de um determinado curso num só horário. • Evitar horários exclusivamente noturnos, com exceção dos grupos de recrutamento potencialmente carenciados de horas letivas diurnas. • Atribuir as turmas mais problemáticas a professores mais experientes, constituindo, sempre que possível, equipas pedagógicas que acompanhem os alunos ao longo de todo o ciclo de ensino. • Os tempos atribuídos para Atividades de Complemento e Enriquecimento Curricular dos professores deverão ser, preferencialmente, destinadas ao apoio dos alunos (aulas de recuperação, assessorias pedagógicas, apoio, sala de estudo, entre outras dinâmicas consideradas importantes para o sucesso dos alunos). • Garantir as tardes de quarta-feira sem apoio ao estudo para todos os docentes , destinadas a reuniões, sempre que sejam necessárias.

Área H	Constituição de turmas, distribuição de serviço docente e elaboração de horários
Objetivo 1	Assegurar que na elaboração de horários dos alunos do pré-escolar ao ensino secundário bem como na constituição de turmas estão garantidos os critérios de natureza pedagógica
Estratégias	<p>Atribuição de direção de turma</p> <ul style="list-style-type: none"> • Manter, sempre que possível, a mesma direção de turma ao longo de um ciclo de estudos, desde que não existam motivos de ordem legal ou pedagógica que o impeçam ou desaconselhem. • Atribuir aos diretores de turma, sempre que possível, um bloco de complemento ao exercício do cargo, integrado no horário docente e, sempre que possível, compatível com o horário da turma, para atendimento dos alunos e para o desenvolvimento de atividades neste âmbito. • Atribuir a direção de turma preferencialmente, a docentes do quadro e com perfil adequado ao cargo. <p>Atribuição dos apoios educativos</p> <ul style="list-style-type: none"> • No 1º ciclo, o apoio ao estudo deverá funcionar por grupos de nível, em função das necessidades de cada grupo, constituindo-se salas de estudo, em função das características do grupo. • Os docentes de 1º ciclo deverão articular as estratégias/metodologias a desenvolver com os alunos, tendo em conta as várias realidades. • Nem sempre o docente titular será o docente do apoio ao estudo, pois há a rotação de alunos, tendo em conta a especificidade das aprendizagens a realizar. • Em escolas com apenas dois lugares, propõe-se que os alunos com apoio ao estudo sejam separados, cabendo a um docente o apoio na Matemática e a outro no Português <p>Elaboração de horários</p> <ul style="list-style-type: none"> • Na elaboração de horários deve atender-se a critérios de natureza legal e de natureza pedagógica. • No 1º ciclo, todas as turmas deverão ter apoio ao estudo num bloco de 90' semanais, com todas as turmas à mesma hora/ por estabelecimento de ensino para que se possa aplicar o previsto no Despacho normativo 13-A/2012.

Área H	Constituição de turmas, distribuição de serviço docente e elaboração de horários
Objetivo 1	Assegurar que na elaboração de horários dos alunos do pré-escolar ao ensino secundário bem como na constituição de turmas estão garantidos os critérios de natureza pedagógica
Estratégias	<p>Horários de turmas / alunos</p> <ul style="list-style-type: none"> • Sempre que as atividades escolares decorram nos períodos da manhã e da tarde, o intervalo do almoço não poderá ser inferior a 60 minutos. • Os horários deverão ter uma distribuição letiva equilibrada para que não existam dias muito sobrecarregados. • Nos dias em que exista um maior número de aulas, os horários deverão ter uma distribuição em que se integrem disciplinas de caráter teórico e outras de caráter prático. • As disciplinas de Português e Matemática, no 2º e 3º ciclo do ensino básico e no ensino secundário deverão ser marcadas no horário, preferencialmente, no período da manhã. <p>Horários dos professores</p> <ul style="list-style-type: none"> • Não haverá aulas, nos 2º, 3º ciclo do ensino básico e ensino secundário, no último bloco do período da tarde de 3ª feira, sempre que possível, para que possam realizar-se reuniões (CG, CD, CDT, CT, CP, etc.) • A escola deverá ter uma ocupação homogénea, sendo as atividades letivas distribuídas de forma equitativa pelos períodos e dias da semana. • Os horários têm como limite o primeiro tempo de 2ª feira e o último de 6ª feira. • Nos 2º, 3º ciclo e ensino secundário, o horário dos docentes não deverá ultrapassar os 4 blocos diários, não podendo, em caso algum, ultrapassar os 3 blocos letivos consecutivos. Deverá, ainda, existir um intervalo mínimo de 60 minutos entre o fim do turno da manhã e o início do turno da tarde. • Os blocos destinados à CNL e ao exercício de cargos de nomeação e eleição devem constar, na íntegra, do horário do professor. • Os professores com dificuldades de locomoção lecionarão em sala adequada à sua situação específica. <p>Considerações finais</p> <ul style="list-style-type: none"> • Os pedidos de alteração de horários que surjam após a conclusão dos mesmos só terão deferimento, se possível, após reunidos os consensos necessários. • O coordenador de departamento e o coordenador de conselho de disciplina sempre que solicitados, têm acesso à comissão de horários, para eventuais esclarecimentos.

Área I	Atividades de complemento/ enriquecimento curricular
Objetivo 1	Desenvolver projetos e clubes que mobilizem a comunidade educativa da escola
Estratégias	<ul style="list-style-type: none"> • Criar projetos de enriquecimento curricular que vão ao encontro das necessidades e motivações dos alunos. • Apoiar projetos que valorizem o desenvolvimento de um espírito crítico e de intervenção na comunidade. • Desenvolver um documento orientador anual referente aos projetos e clubes desenvolvidos pelo agrupamento. • Incentivar a participação de alunos em projetos e clubes. • Rentabilizar espaços nos diferentes estabelecimentos do agrupamento para atividades de complemento curricular. • Promover a divulgação dos projetos e clubes em que o agrupamento está envolvido, nomeadamente através da página da Internet.
Objetivo 2	Atividades de Enriquecimento Curricular (1º ciclo)
Estratégias	<ul style="list-style-type: none"> • Desenvolver, nas escolas do 1º ciclo, atividades de enriquecimento curricular, promovidas pela autarquia de Coruche e pelo agrupamento nos termos do Despacho que regulamenta as mesmas. • As atividades de enriquecimento curricular são: Inglês, Atividade Física Desportiva, Música, A Brincar Aprendo. • Ainda como atividade de enriquecimento curricular é desenvolvida a atividade de Apoio ao Estudo, cujos professores são os docentes titulares de turma ou outro docente do 1º ciclo. • Apostar na seleção de professores com formação específica e pedagógica. Recorrer, sempre que possível, a professores do agrupamento com horários incompletos. • Utilizar os equipamentos existentes, privilegiando atividades fora da sala de aula, nomeadamente os equipamentos desportivos existentes. • Criar uma atividade para apoio pedagógico acrescido a língua portuguesa e a matemática, nas AEC. • Articular as AEC de forma a que o apoio ao estudo seja reestruturado, nomeadamente: <ul style="list-style-type: none"> • Seja direcionado apenas para os alunos com maiores dificuldades; • Decorra imediatamente após a atividade letiva, em 2 blocos de 45 minutos lecionados no mesmo dia. • Utilizar 30 minutos semanais para fazer a articulação com os docentes das AEC, de forma rotativa. • Garantir a funcionalidade das turmas organizadas para desenvolver as AEC, constituindo grupos de alunos em nº nunca superior a 25. • Envolvimento da autarquia no sentido de assegurar técnicos para apoio psicológico e outras terapias (fala e ocupacionais) a alunos no 1ºCEB.
Objetivo 3	Atividades de Animação e de Apoio à Família (Pré-Escolar)

Estratégias	<ul style="list-style-type: none"> • No âmbito do prolongamento do horário dos estabelecimentos de Educação Pré- escolar e tendo a autarquia de Coruche como entidade promotora, desenvolvem-se nos Jardins de Infância do agrupamento Atividades de Animação e de Apoio à Família. • Estas atividades desenvolvem-se nos jardins em que haja, pelo menos, oito crianças inscritas. • Estas atividades têm como objetivo primordial a brincadeira espontânea da criança, o prazer de estar e conviver assim como a sua segurança, bem estar e a necessidade de quebrar a rotina das atividades curriculares e promover o desenvolvimento integral da criança, permitindo-lhes contactar com diferentes áreas artísticas.
-------------	---

Área J	Formação
Objetivo 1	Promover a qualificação dos recursos humanos com base no recurso a entidades de formação
Estratégias	<ul style="list-style-type: none"> • Otimizar a inovação através da formação contínua centrada no agrupamento. • Fazer o levantamento das necessidades internas de desenvolvimento profissional, procurando a concretização plena das ações de melhoria. • Organizar um plano de formação para pessoal docente e não docente, com base num levantamento de necessidades a efetuar anualmente. • Utilizar as competências dos recursos humanos de que o agrupamento pode dispor para a realização da formação orientada e consequente concretização do Projeto Educativo do Agrupamento. • Implementar Planos de Ação na área da Matemática nos vários ciclos de ensino. • Implementar o Novo Programa de Português do Ensino Básico. • Implementar o Plano Nacional de Leitura - Pré-escolar, 1º, 2º e 3º Ciclos. • Realizar Oficinas de Formação nas Tecnologias de Informação e Comunicação. • Realizar Oficinas de Formação na Área da Matemática e do Português. • Organizar de Ações de Formação na área da mediação/gestão de conflitos, por técnicos especializados na área da psicologia educacional. • Dinamizar círculos de estudo em gestão e avaliação de escolas. • Promover parcerias e contratos-programa entre o agrupamento e outras instituições de ensino e de formação. • Promover a troca de experiências e de saberes entre estabelecimentos de ensino e de formação. • Divulgar as ações de formação disponíveis. • Promover a participação dos elementos do agrupamento em ações de formação certificadas e em seminários, congressos, colóquios e encontros. • Incentivar a participação em ações de formação que consolidem um quadro de pessoal (docente e não docente) com competências especializadas, designadamente na vertente da avaliação de desempenho. • Incentivar a frequência de ações de formação no âmbito das TIC. • Promover a flexibilização da componente não letiva do docente para efeitos de formação.
Objetivo 2	Desenvolver e consolidar a oferta interna de formação

Estratégias	<ul style="list-style-type: none"> • Elaborar Planos Anuais de Formação para cada um dos setores dos estabelecimentos do agrupamento (docentes, assistentes operacionais e técnicos, entre outros). • Criar um quadro qualificado de formadores internos. • Promover a participação dos diversos elementos dos estabelecimentos do agrupamento (docentes, assistentes operacionais e técnicos) em ações de formação interna. • Aumentar o número de ações e de formandos internos. • Incentivar a implementação de ações de formação no âmbito das TIC (vertentes pedagógica, científica, técnica e administrativa da escola). • Desenvolver ações de divulgação e sessões de esclarecimento sobre ações de formação a desenvolver. • Promover a realização de palestras/ pequenos seminários que contribuam para a qualificação do pessoal docente e não docente do agrupamento.
-------------	--

Quadro 28: Áreas de Intervenção do Projeto TEIP

Anexo XVI- Avaliação Externa das Escolas referente ao projeto TEIP (2014/2015)

De acordo com a Avaliação Externa das Escolas realizado pela Inspeção-Geral da Educação e Ciência, alusiva ao agrupamento de Escolas de Coruche, ¹⁴ cujos autores da equipa da Avaliação Externa: António Frade, Jorge Sarmento Morais e José Saragoça (2015).

Neste sentido, algumas ilações se podem retirar deste documento no que respeita à Educação Pré-Escolar:

Quadro 29: Caracterização e Avaliação do A grupamento

CARACTERIZAÇÃO	AVALIAÇÃO
<ul style="list-style-type: none"> • Dados gerais do agrupamento: • 2107 crianças no agrupamento <ul style="list-style-type: none"> ○ 234 no pré-escolar ○ 666 no 1º ciclo ○ 328 no 2º ciclo ○ 515 no 3º ciclo • 15 no programa Integrado de Educação e Formação • 40 em dois cursos vocacionais • 309 no ensino secundário • 30% de alunos de outras nacionalidades provenientes de 16 países • 40% de alunos de etnia ou ascendência cigana ▪ Quando comparado com outros agrupamentos, o agrupamento de Escolas de Coruche, os valores das variáveis do contexto do agrupamento são bastante favoráveis: • Hablitações dos pais e das mães equivale ao ensino secundário; 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ A taxa de abandono escolar baixou em todos os anos, tendo-se registado valores nulos nos 1º e 2º ciclos, 2,2% nos 7º e 9º anos e de 0,8, 1,8 e 1,9 respetivamente nos 10º, 11º e 12º anos de escolaridades; ▪ Em relação aos resultados obtidos nas provas de avaliação bem como na conclusão com sucesso dos cursos, na globalidade, os resultados dos alunos situam-se em linha com os valores esperados; ▪ No âmbito do Projeto TEIP, todas as metas gerais contratualizadas foram alcançadas em 2013-2014 ▪ Sucesso da criação do Espaço 5+ e Grupo 5+ e Educação Pré-Escolar em Itinerância nos bairros (Aquém e além das salas de vidro) como resposta ao desenvolvimento de competências consideradas essenciais à inserção escolar e social das crianças; ▪ Na educação pré-escolar, no final de cada período letivo, transmite-se aos pais e encarregados de educação, de forma descritiva, a informação relativa

¹⁴ A Inspeção -Geral da Educação e Ciência (IGEC) desenvolveu esta avaliação consignada como sua competência no Decreto Regulamentar nº 15/2012, de 27 de Janeiro.

<ul style="list-style-type: none"> • 63% dos alunos não beneficiam de auxílios económicos no âmbito da acção social escolar; • Não existe um elevado número de alunos por turma). 	<p>à evolução das aprendizagens das crianças que são posteriormente discutidas pelo departamento curricular e no conselho pedagógico. Com base nessa análise, têm sido desenvolvidas algumas medidas de promoção do sucesso escolar:</p> <ul style="list-style-type: none"> • “Da escola à Família e da Família à Escola” (pretende envolver os encarregados de educação/ as famílias na vida escolar dos seus educandos); • Dinamização de acções de sensibilização para alunos, pessoal docente e não docente com especial ênfase na prevenção de situações de risco; • Criação do gabinete “Vamos Refletir” (reflexão de comportamentos perturbadores em sala de aula); • Identificação e Acompanhamento de Situações de Risco no âmbito da Mediação Escolar (através de atendimentos individuais com a assistente social da escola)e articulação com parceiros locais e nacionais; • Aulas de apoio ao estudo e turma aberta para os alunos de 1ºciclo; • “Aquém e além das salas de vidro “(Apoio em itinerância no pré-escolar e 1ºciclo em contexto de bairro); • Acessorias (projeto fator + sucesso para o 3º ciclo e secundário); • Tutorias (2º e 3º ciclo); • Animação de Pátios como forma de Prevenção à Indisciplina.
---	---

Quadro 29: Caraterização e Avaliação do agrupamento

Quadro 30: Pontes fortes e aspetos a melhorar do Agrupamento

PONTES FORTES	ASPETOS A MELHORAR
<ul style="list-style-type: none"> • Trabalho desenvolvido com a comunidade envolvente, o que promove a multiculturalidade e a integração das crianças e dos alunos e das respetivas famílias; • Valorização dos sucessos dos alunos através da distinção em cerimónia pública, com divulgação na comunidade, dos que alcançaram melhores resultados sociais, académicos e desportivos; • Organização do trabalho ao nível dos diferentes departamentos curriculares que possibilita uma rentabilização do tempo 	<ul style="list-style-type: none"> • Reforço da ação coordenada de docentes, não docentes, da diretora e de pais e encarregados de educação, de forma a melhorar a prevenção das situações de indisciplina e o aumento do sentimento de segurança no espaço escolar; • Envolvimento dos alunos na tomada de decisões do quotidiano escolar, de forma a estimular uma cidadania mais responsável e interventiva; • Definição de estratégias a desenvolver com os alunos com piores resultados, nomeadamente através do diagnóstico e da

<p>de cada docente, promovendo oportunidades de colaboração, não só no planeamento, mas também na construção partilhada de instrumentos de avaliação;</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ação da biblioteca da escola-sede, que se constitui como espaço dinamizador de diversas atividades com impacto positivo nas aprendizagens das crianças e dos alunos; • Liderança forte, que revela conhecer e estar atenta aos problemas do agrupamento e cuja atuação é considerada meritória pela comunidade educativa; • Promoção de um bom ambiente de trabalho educativo; • Concretização de práticas de gestão e diferenciação pedagógica assentes na dimensão pedagógica facilitadoras do processo de ensino e aprendizagem. 	<p>generalização de práticas pedagógicas diversificadas e diferenciadas que as permitam ultrapassar;</p> <ul style="list-style-type: none"> • Instituição de mecanismos que permitam aumentar o conhecimento sobre o trabalho em sala de aula/atividades a promover a reflexão e a partilha de boas práticas entre os docentes; • Desenvolvimento de estratégias que incentivam o envolvimento dos pais e encarregados de educação nas dinâmicas do quotidiano escolar.
--	---

Quadro 30: Pontes fortes e aspetos a melhorar do Agrupamento

Quadro 31: Resultados Sociais conquistados pelo Agrupamento

RESULTADOS SOCIAIS
<ul style="list-style-type: none"> • Desenvolvimento cívico assume um lugar de destaque no trabalho realizado com os alunos (aspetos como a integração social, a cidadania, o desenvolvimento pessoal e o rigor disciplinar têm sido tidos em conta); • Os alunos revelaram conhecer as regras estabelecidas. No entanto, ainda persistem situações perturbadoras do desenvolvimento do processo de ensino e de aprendizagem, sobretudo nas escolas básicas nº 1 de Coruche e Dr. Armando Lízardo ao nível do 1º, 2º e 3º ciclos mais recorrentes em contextos de recreio; • O combate à indisciplina concretiza-se numa diversidade de estratégias que envolvem a criação de tutorias, a intervenção de diretores de turma, do Gabinete de Apoio ao Aluno e à Família (GAAF) e da psicóloga, bem como a colaboração da Escola Segura e da CPCJ; • A existência de formação para o pessoal docente como não docente têm sido pertinentes, uma vez que têm ajudado a gerir as situações de indisciplina. No entanto, ainda há um longo caminho a percorrer neste sentido, uma vez que ainda há um número considerável de medidas disciplinares corretivas e sancionatórias; • Estímulo positivo à interiorização de estilos de vida saudável através de ações dinamizadas pelo projeto de Educação para a Saúde entre outros com a ajuda da divulgação da rádio -escola da Associação de Estudantes; • É de realçar, no âmbito da Integração Social, o trabalho da mediação e de acompanhamento de alunos que o Gabinete de Apoio ao aluno e à Família tem vindo a realizar , envolvendo também a família nos processos de escolarização.

Quadro 31: Resultados Sociais conquistados pelo Agrupamento

Anexo XVII. Ações para a melhoria das aprendizagens, no âmbito do projeto TEIP “Rumos de Mudanças”

Em desenvolvimento:

Salas de Vidro

Desenvolvimento de atividades de pré- escolar, ao ar livre, em contexto de bairro, tendo como público alvo as crianças, entre os três e cinco anos que não frequentam o Jardim de Infância. Como é uma atividade de ar livre permite, também, a presença dos adultos e ou familiares que observam e participam nas atividades em desenvolvimento.

Ano 0

Desenvolvimento de competências ao nível da Educação Pré-escolar para alunos que ingressaram no 1.º ano do 1.º ciclo sem terem adquirido as competências do pré-escolar, dado que não frequentaram o Jardim de Infância. Face ao diagnóstico realizado, no início do ano letivo, pelas docentes titulares das várias turmas do 1.º ano, são criados, dentro das turmas alvo da ação, subgrupos de alunos com perfis de aprendizagem diferenciados.

Turma Aberta

Dar continuidade à criação Turma Aberta, onde são incluídos alunos do 2.º ano, ano de matrícula, pertencentes às diferentes turmas da Escola Básica, que apresentam dificuldades ao nível da aprendizagem da Língua Portuguesa e Matemática, necessitando de um apoio mais individualizado. A turma funciona com grupos de alunos, constituídos conforme as dificuldades apresentadas nas disciplinas atrás mencionadas, que saem das suas turmas de origem, diariamente em períodos alternados, para um espaço alternativo, com um professor colocado, a tempo inteiro, para esse efeito.

Apoio a Língua Portuguesa e Matemática em itinerância no 1º CEB

Apoio e acompanhamento dos alunos do 1.º ciclo, essencialmente do 2.º ano de escolaridade, ano de matrícula, que, face ao diagnóstico elaborado pelas docentes titulares das diferentes turmas das escolas que compõem o Agrupamento, apresentam dificuldades de aprendizagem ao nível da Língua Portuguesa e da Matemática. O que implica a criação de subgrupos, dentro das diferentes turmas alvo da ação, com perfis de aprendizagem diferenciados.

A desenvolver:

Turmas “Fator + Sucesso”

De forma breve, a operacionalização das Turmas “ Fator +Sucesso”, nos anos de escolaridade indicados, prevê que as turmas criadas integrem alunos que à partida necessitam de apoio, nas disciplinas em questão, para atingirem os resultados esperados no ano/ciclo que frequentam.

Os alunos destas turmas usufruem de grupos de apoio temporário “Fator + Sucesso”, nas disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática e Inglês no mesmo tempo letivo que as turmas de origem, possibilitando a movimentação dos alunos conforme a sua evolução, promovendo uma resposta organizacional económica e flexível, utilizando os recursos existentes sem causar sobrecarga nos tempos letivos dos alunos.

A dinâmica pedagógica associada a esta estratégia responde às dificuldades identificadas junto dos docentes em dar resposta ao amplo espectro de dificuldades que uma turma pode originar, dada a diversidade de ritmos de aprendizagem que os alunos apresentam.

Pretende-se, ainda, com estes grupos “Fator +Sucesso” que os alunos possam desenvolver aprendizagens fundamentais (quer os alunos com mais capacidades, quer os alunos que apresentam maiores dificuldades de aprendizagem), saindo ciclicamente e de forma rotativa da sala de aula, nos horários da turma, para poderem, em grupo mais restrito, e com o auxílio de outro docente, adquirir e/ ou desenvolver conhecimentos fundamentais, potenciando o sucesso e a qualidade do mesmo.

Estes grupos são organizados em função das dificuldades identificadas e/ ou necessidade de desenvolvimento, com base em referenciais internos, definidos em sede de conselho de disciplina e com base no currículo nacional, havendo movimentação dos alunos entre grupos conforme a evolução das suas aprendizagens.

As turmas “Fator +Sucesso” possibilitarão o apoio mais individualizado a alunos que apresentam diferentes ritmos/ níveis de aprendizagem, sem aumentar a carga letiva, nos seguintes anos e disciplinas: Língua Portuguesa (6.º e 7.º anos); Matemática (5.º, 6.º e 7.º anos); Inglês (6.º e 7.º anos).

Anexo XVIII – Parcerias locais com os quais o agrupamento de Escolas de Coruche trabalha

Ao longo deste relatório, fui elogiando o trabalho das parcerias juntamente com a equipa de Mediação Escolar que muito tem contribuído para combater as falhas no sistema.

Neste sentido, o agrupamento de escolas de Coruche trabalha atualmente com **diversos parceiros** que passo a descrever:

- **Câmara Municipal de Coruche (CMC)**
O Município de Coruche é o nosso parceiro mais privilegiado. Nos últimos anos, a parceria com a CMC tem vindo a intensificar-se, não apenas no domínio da logística (gestão dos espaços e equipamentos dos jardins, escolas do 1º ciclo e EB2,3 Dr. Armando Lizardo e EBIJI do Couço), mas também na gestão dos recursos humanos (a grande maioria dos Assistentes Operacionais e Técnicos das escolas e jardins do Concelho é tutelada pela Autarquia), como na melhoria das relações pedagógicas, que permitem o desenvolvimento do projeto educativo do Município articulado com o Plano Anual de Atividades do Agrupamento.
- **Associações de Pais e Encarregados de Educação**
Estas associações têm dado um contributo fundamental para uma escola de Qualidade, participando ativamente nos órgãos em que têm assento, reunindo periodicamente com a direção, para darem os seus contributos e intervindo nos documentos orientadores do Agrupamento: Regulamento Interno, Plano Anual de Atividades e Projeto Educativo.
- **Centro de Apoio Familiar e Aconselhamento Parental (CAFAP)**
O CAFAP é um serviço privilegiado de apoio a crianças e jovens em situações de risco e respetivas famílias. O principal objetivo passa por avaliar e prevenir situações de risco social reforçando as competências pessoais dos intervenientes no sistema familiar.
- **Sistema Nacional de Intervenção Precoce na Infância (SNIPI)**
O Projeto de Intervenção Precoce faz acompanhamento a crianças dos 0 aos 6 anos de idade que apresentem: atraso de desenvolvimento, associado ou não a deficiência; risco biológico, devido a problemas pré, peri ou pós-natais; risco ambiental, que limite a criança de tirar partido de experiências importantes de aprendizagem e que cause um entrave ao seu bem-estar físico, psicológico e social.
- **Equipa Local de Intervenção (ELI) / Equipa Multidisciplinar do NLI /RSI**
O Projeto de Intervenção Precoce faz acompanhamento a crianças dos 0 aos 6 anos de idade que apresentem: atraso de desenvolvimento, associado ou não a deficiência; risco biológico, devido a problemas pré, peri ou pós-natais; risco ambiental, que limite a criança de tirar partido de experiências importantes de aprendizagem e que cause um entrave ao seu bem-estar físico, psicológico e social.
- **UCC de Coruche – Ponte para a Saúde**
A UCC tem por missão contribuir para a melhoria do estado de saúde da população da sua área geográfica de intervenção, visando a obtenção de ganhos em saúde concorrendo, assim e de um modo direto, para o cumprimento da missão do ACES em que se integra.

- **GNR – Escola Segura**

O Programa Escola Segura é assegurado por agentes policiais devidamente treinados e preparados para este tipo de ação, bem como por viaturas exclusivamente dedicadas à vigilância e proteção da população escolar. As escolas abrangidas pelo Programa Escola Segura beneficiam de uma vigilância reforçada e de uma relação direta com os agentes policiais responsáveis pelo seu policiamento, que se dedicam exclusivamente à vigilância e proteção da população escolar.

- **Comissão de Proteção de Crianças e Jovens (CPCJ)**

As Comissões de Proteção de Crianças e Jovens (CPCJ) é uma instituição oficial não judiciária com autonomia funcional que visa promover os direitos da criança e do jovem e reverter ou pôr termo a situações suscetíveis de afetar a sua segurança, saúde, formação, educação ou desenvolvimento integral. Sendo um parceiro, social, local importante de prevenção e atuação em situações de risco.

- **Instituto de Apoio à Criança (IAC)**

O Instituto de Apoio à Criança é uma instituição privada da solidariedade social, que tem por objetivo principal contribuir para o desenvolvimento integral da criança na defesa e promoção dos seus direitos, como total sujeito de direitos, quer seja na área da saúde, educação, segurança social ou nos seus tempos livres.

- **Cáritas Paroquial de Coruche**

A Cáritas Paroquial de Coruche é uma Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS) Desde a sua fundação, em 1986, tem procurado conhecer a realidade social de Coruche e dar resposta às necessidades sociais que surgem no concelho, contribuindo para o processo de mudança e combate à pobreza e exclusão social.

- **Centro de Recuperação Infantil de Almeirim (CRIAL)**

O Centro de Recuperação Infantil de Almeirim é uma Instituição Particular de Solidariedade Social que surgiu em 1978 por iniciativa de um grupo de pais e técnicos que tomaram consciência da inexistência, a nível local, de respostas para crianças e jovens com problemas/deficiências.

Anexo XIX - Princípios Orientadores do Agrupamento de Escolas de Coruche

Administração das Escolas	Democraticidade e participação de todos os intervenientes no processo educativo, de modo adequado às características específicas dos vários níveis de educação e de ensino;
	Primado de critérios de natureza pedagógica e científica sobre critérios de natureza administrativa;
	Representatividade dos órgãos de administração e gestão da escola, garantida pela eleição democrática de representantes da comunidade educativa;
	Responsabilização do Estado e dos diversos intervenientes no processo educativo;
	Estabilidade e eficiência da gestão escolar, garantindo a existência de mecanismos de comunicação e informação;
	Transparência dos atos de administração e gestão;
Desenvolvimento da Autonomia da Escola	A integração comunitária, através da qual a escola se insere numa realidade concreta, com características e recursos específicos;
	A iniciativa dos membros da comunidade educativa, na dupla perspetiva de satisfação dos objetivos do sistema educativo e da realidade social e cultural em que cada escola se insere;
	A diversidade e a flexibilidade de soluções suscetíveis de legitimarem opções organizativas diferenciadas em função do grau de desenvolvimento das realidades escolares;
	O gradualismo no processo de transferência de competências da administração educativa para a escola;
	A qualidade do serviço público de educação prestado;
	A sustentabilidade dos processos de desenvolvimento da autonomia da escola, elaboração de regimentos dos vários órgãos e estruturas do Agrupamento;
	A equidade, visando a concretização da igualdade de oportunidades;
	Estabelecimento de parcerias com estruturas do poder autárquico, entidades e instituições ligadas à educação, emprego e saúde.

A identidade do agrupamento em 10 traços fundamentais

A análise retrospectiva de quarenta anos de história, no caso da escola sede de agrupamento, permite caracterizar-nos como uma escola com uma identidade forte, que conquistou o seu espaço próprio ao nível local e regional, que afirma as suas especificidades curriculares e que alia a tradição de uma cultura de exigência, de responsabilidade e de qualidade de ensino à aposta na modernidade, na diversidade dos percursos educativos e no desenvolvimento de um ideário humanista que valoriza a autonomia, a solidariedade, o respeito pela diferença, as preocupações com o ambiente e a inovação tecnológica, em suma, uma escola que potencia a educação para uma cidadania plena.

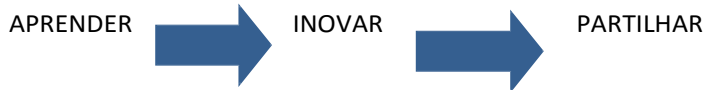
São estes princípios, que assentam num conjunto de traços, que constituem os pilares que caracterizam a identidade, a tradição, e a cultura desta instituição e que pretendemos ver agora alargados a esta grande escola:

- 1- Um Agrupamento que recusa o elitismo, apostando em percursos escolares diversificados, no sentido de permitir aos seus alunos trajetórias que se enquadrem nos seus projetos de vida;
- 2- Um Agrupamento que aposta na qualidade do ensino que ministra, mas que não confunde qualidade com seleção desenfreada, inovando em áreas pedagógicas compensatórias, que permitam atender às necessidades dos alunos com dificuldades;
- 3- Um Agrupamento que se afirma pela defesa da língua, arte e cultura portuguesas, onde aprender, aprender a aprender e aprender a viver juntos, são desafios educativos que acentuam o seu carácter humanista;
- 4- Um Agrupamento que tem apostado e valorizado o ensino noturno como garante de uma nova oportunidade para aqueles que, por razões várias, não puderem seguir o percurso regular diurno;
- 5- Um Agrupamento que aposta e valoriza a solidariedade, o respeito pela diversidade, o exercício de uma cidadania plena, participativa e comprometida com a defesa e preservação dos patrimónios cultural, ambiental e arquitetónico;
- 6- Um Agrupamento escola que valoriza e promove as novas tecnologias;
- 7- Um Agrupamento que aposta na cultura científica e na sua divulgação, desenvolvendo projetos no âmbito das Ciências Experimentais e Tecnológicas;
- 8- Um Agrupamento que se organiza e reflete em torno da promoção vocacional e de vida dos seus alunos;
- 9- Um Agrupamento que procura enriquecer os percursos formativos dos seus jovens através da oferta de formações de complemento curricular;
- 10- Um Agrupamento que procura romper os seus próprios muros através de um programa de visitas de estudo no âmbito nacional e, também, no âmbito internacional, através de participação em projetos de índole internacional;

Visão Estratégica

Rumo à excelência, os valores agora enunciados ocuparão as nossas intenções, enquanto organização no futuro a curto, médio e longo prazo. Este Agrupamento fará um esforço para a MODERNIZAÇÃO, entendido no seu sentido amplo, criando “UMA ESCOLA PÚBLICA, NOSSA E DE QUALIDADE”, capaz de formar cidadãos no século XXI, quer ao nível dos conhecimentos quer ao nível dos princípios e valores. O Agrupamento adota, assim, a agenda do Mundo.

Missão do Agrupamento



Perante as exigências da sociedade atual, torna-se necessário criar na comunidade educativa uma consciência de mudança que acompanhe os novos desafios da Educação. A Escola é o lugar privilegiado para promover essa alteração de atitudes, desenvolvendo capacidades e competências, promovendo a comunicação entre todos e lutando por valores de humanismo e solidariedade, sempre com vista a acompanhar o avanço dos tempos e das mentalidades. A Escola tem, pois, de caminhar para a excelência. Tem de avançar pela via do trabalho, da responsabilidade, da criatividade, do pensar, do fazer, do aprender a comunicar, a partilhar e a trocar ideias.

A Escola tem de “trabalhar” para o sentido do saber e do amor pelo saber. Para levar a cabo esta missão, o Agrupamento de Escolas de Coruche tem de seguir estratégias bem definidas que passam, essencialmente, por criar condições para que os Alunos aprendam com qualidade, os Professores ensinem com qualidade e os restantes elementos cooperem com qualidade. Assim, é preciso que a Escola esteja bem equipada, bem organizada, que os seus Professores se sintam motivados para ensinar, que os seus Alunos se sintam motivados para aprender, que ambos estabeleçam uma boa relação afetiva, essencial a um clima propício à aprendizagem, que os Encarregados de Educação se sintam motivados para colaborar na educação dos seus filhos, que os restantes agentes educativos sintam a importância do seu papel na educação dos alunos.

Anexo XX – Autorização para tirar fotografias

AUTORIZAÇÃO

Exmos. Srs. Encarregados de Educação,

O meu nome é Rita Fradique e estou a realizar um estágio curricular em contexto de Jardim de Infância inserido no Mestrado em Educação Pré –Escolar, que me encontro actualmente a efectuar na Escola Superior de Educação de Santarém.

O objectivo desta carta é requerer a vossa autorização para que sejam tiradas fotografias ao seu filho ou filha, durante as actividades escolares realizadas comigo. Se forem tiradas fotografias, será com o objectivo de serem publicadas exclusivamente no meu projecto de estágio e possivelmente na minha tese no final do ano .

Obrigado pela vossa compreensão!

Beatriz

Autorizo

Não Autorizo

O encarregado de Educação : Beatriz

A estagiária : Rita Fradique