

MULTICULTURALISMO, O CASO DOS ALUNOS DE ETNIA CIGANA.

CONCEÇÕES E PRÁTICAS DE PROFESSORES DO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO

NUNA ALEXANDRA CORREIA GONÇALVES

Provas destinadas à obtenção do grau de Mestre para a Qualificação para a
Docência em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico
Outubro de 2023

Versão final

ISEC LISBOA | INSTITUTO SUPERIOR DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS

Escola de Educação e Desenvolvimento Humano

Provas para a obtenção do grau de Mestre em Educação Pré-Escolar e Ensino
do 1.º Ciclo do Ensino Básico

**MULTICULTURALISMO, O CASO DOS ALUNOS DE ETNIA CIGANA. CONCEÇÕES
E PRÁTICAS DE PROFESSORES DO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO**

Autora: Nuna Alexandra Correia Gonçalves

Orientadora: Professora Doutora Ana Boléo

Outubro de 2023

Agradecimentos

A finalização deste relatório só me foi possível graças ao contributo de algumas pessoas que, de certa maneira, me permitiram chegar até aqui.

Antes de mais, agradeço à minha mãe toda a atenção e apoio incondicional, assim como a sua compreensão e amor que me dedicou durante todo este percurso.

Agradeço, ainda, à minha professora e orientadora Doutora Ana Boléo, por toda a sua orientação, apoio e incentivo, sem a sua ajuda jamais teria conseguido terminar este projeto. Quero agradecer também a todos os professores que marcaram o meu percurso académico e sempre estiveram presentes e disponíveis.

No entanto, não me poderia esquecer também dos professores inquiridos pelo tempo dispensado e pelas informações que me disponibilizaram.

Resumo

O presente estudo que ora se apresenta consiste num Relatório Final de Mestrado de Qualificação para a Docência em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e inscreve-se no tema Multiculturalismo, o caso dos alunos etnia cigana, tendo como objetivos descrever e compreender a inclusão das crianças de etnia cigana numa escola portuguesa, assim como as concepções pedagógicas que os professores do 1.º Ciclo do ensino básico têm de fazer face à escolarização e assiduidade dessas crianças.

Numa primeira abordagem, desenvolvemos um quadro teórico e conceptual onde abordamos o conceito de multiculturalidade e inclusão, temas muito atuais e cada vez mais presentes na realidade escolar, focando-nos no caso da etnia cigana, recorrendo a revisão bibliográfica existente no âmbito do tema em estudo. Neste sentido, procurou-se analisar a prática dos professores numa escola com estas características específicas, bem como explorar as ideias que têm sobre as suas próprias práticas pedagógicas, recorrendo-se assim a um inquérito por questionário.

Após a recolha da informação dos inquéritos, procedeu-se a uma análise do conteúdo, onde a maioria dos professores admitiu precisar de formação sobre as questões multiculturais e inclusão social. Para ensinar eficazmente os alunos ciganos, os professores têm de compreender o contexto cultural da comunidade cigana, quebrando barreiras e promovendo mudanças inclusivas. No entanto, apesar dos esforços feitos pelos professores a falta de assiduidade das crianças de etnia cigana naquela escola continua muito elevada, fazendo com que muitos desses alunos fiquem retidos.

Em suma, os professores desempenham um papel fundamental na promoção da inclusão, ao serem culturalmente conscientes, podendo contribuir para quebrar barreiras e para criar uma experiência educativa mais equitativa e solidária para os alunos ciganos. Paralelamente, reconhecemos que o ensino deve estar em constante evolução para satisfazer as necessidades dos alunos e acreditamos que deve haver, mais formação na área da multiculturalidade e inclusão.

Palavras-Chave: Etnia cigana, diversidade, inclusão, 1º Ciclo do Ensino Básico, escolas TEIP.

Abstract

The present study consists of a Final Report for a Master's Degree in Teaching Qualification in Pre-School Education and 1st Cycle Teaching of the 1st Cycle of Basic Education and is part of the theme Multiculturalism, the case of Roma students, with the objectives of describing and understanding the inclusion of Roma children in a Portuguese school, as well as the pedagogical conceptions that the teachers of 1st Cycle have to face the schooling and attendance of those children.

In a first approach, we developed a theoretical and conceptual framework where we approach the concept of multiculturalism and inclusion, themes that are very current and increasingly present in the school reality, focusing us on the case of gypsy ethnicity, resorting to the existing bibliographical review in the scope of the theme in question. In this point, an attempt was made to analyze the practice of teachers in a school with these specific characteristics, as well as to explore the ideas they have about their own pedagogical practices, resorting to a questionnaire survey.

After collecting the information from the surveys, a content analysis was carried out, where the majority of teachers admitted to needing training on multicultural issues and social inclusion. In order to teach Roma pupils effectively, teachers need to understand the cultural context of the Roma community, breaking down barriers and promoting inclusive change. However, despite the efforts made by the teachers, the lack of attendance of Roma children in that school remains very high, causing many of these pupils to be held back.

In short, teachers play a key role in promoting inclusion by being culturally aware and can contribute to breaking down barriers and creating a more equitable and supportive educational experience for Roma pupils. At the same time, we recognise that teaching must constantly evolve to meet the needs of students and we believe that there should be more training in the area of multiculturalism and inclusion.

Keywords: Roma students, diversity, inclusion, Primary School, TEIP schools.

Índice Geral

Agradecimentos	vi
Resumo	viii
Abstract	x
Índice de figuras.	xiv
Índice de tabelas.	xv
Lista de abreviaturas, siglas e acrónimos	xvi
Introdução	1
CAPÍTULO I - ENQUADRAMENTO TEÓRICO	3
1.1 Diversidade cultural, Multiculturalismo e Interculturalidade	3
1.1. Modelos para Competência Comunicativa Intercultural (CCI).....	5
1.2. Comunidade cigana	15
1.3. Relação da etnia cigana com a escola	18
1.4. Integração e a inclusão	20
CAPÍTULO II – Problematização e metodologia	23
2.1. Problema, objetivos e questões de investigação	23
2.2. Paradigma	24
2.3. Metodologia do estudo.....	25
2.3.1 Caraterização do campo de estudo	26
2.4. Participantes.....	27
2.4.1 Dados de identificação	27
2.4.2 Formação e experiência profissional	28
2.4.3 Perfil do professor.....	29
2.5. Instrumentos de recolha de dados.....	30
2.5.1. Conversas informais	31
2.5.2. Observação	32
2.5.3. Diário de bordo	32
2.5.4. Inquérito por questionário.	32
2.6. Procedimentos	34
2.6.1. Procedimento de recolha de dados	34
2.6.2. Procedimentos de tratamento e análise de dados	36
2.7. Questões éticas	36
CAPÍTULO III - Resultados	37
3.1. Resultados da observação	37

3.2. Resumo das notas de campo	37
3.3. Resultado dos Inquéritos	38
3.3.1. Alunos etnia cigana	39
3.3.2. Fatores culturais/ Inclusão	40
3.3.3 Multiculturalidade e inclusão na sala de aula.	41
Considerações finais/Conclusões	48
Referências bibliográficas	53
Anexos	57
Anexo 1 Pedido de autorização ao diretor.	59
Anexo 2 Questionário aplicado aos professores.	60
Anexo 3 Gráfico dos resultados do inquérito.	63

Índice de figuras.

Figura 1 - Dimensões da Educação Multicultural	6
Figura 2 - Modelo de Competência Intercultural	7
Figura 3 - Gráfico de crianças etnia cigana dos 6 aos 15 anos que frequentam escolas onde a maioria dos alunos são de etnia cigana	10
Figura 4 - Gráfico do número de crianças etnia cigana com idades compreendidas entre os 3 anos e a idade de início do ensino primário obrigatório que frequentam educação e acolhimento na primeira infância	10
Figura 5 - <i>Caracterização</i> dos participantes quanto ao <i>sexo</i>	27
Figura 6 - Idade	28
Figura 7 - Habilitações académicas.....	28
Figura 8 - Tempo de serviço.....	29
Figura 9 – Informação sobre o ensino em uma escola TEIP	29
Figura 10 – Informação sobre os anos serviço na escola onde se encontra atualmente.....	29
Figura 11 - Formação específica em Ensino multicultural.....	30
Figura 12 - Conhece os objetivos e as metas globais do programa TEIP.	30
Figura 13 - Na sua opinião qual é o maior desafio em dar aulas a esses alunos?	40
Figura 14 - Acha que os fatores culturais e comportamentais, próprios da cultura cigana, podem influenciar o aproveitamento escolar	40
Figura 15 - O que acha que deve ser feito para haver inclusão dos alunos de etnia cigana, na sua sala de aula?	41
Figura 16 - Acha que uma formação específica sobre a inclusão e a multiculturalidade poderia ajudar os docentes?	41

Índice de tabelas.

Tabela 1 - Categorização do inquérito	38
Tabela 2 - Resultados do inquérito em formato Likert	42

Lista de abreviaturas, siglas e acrónimos

CCI	Competência Comunicativa Intercultural
DGE	Direção Geral de Educação
FRA	<i>European Union Agency for Fundamental Rights</i>
ME	Ministério de Educação
PAA	Plano Anual de Atividades
PALOP	Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa
PCE	Projeto Curricular de Escola
PE	Projeto Educativo
QECR	Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas
TEIP	Territórios Educativos de Intervenção Prioritária
TIC	Tecnologias da informação e comunicação
UE	União Europeia
ZEP	<i>Zones d'Action Prioritaires</i>

Introdução

O presente estudo foi elaborado no âmbito do Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, no Instituto Superior de Educação e Ciências de Lisboa, com vista à obtenção do grau Mestre, tendo como título “Multiculturalismo, o caso dos alunos de etnia cigana”.

A motivação que despertou para a realização deste estudo prende-se com a observação durante um estágio efetuado naquela escola, onde se constatou que havia um elevado número de alunos de etnia cigana.

Os pais dos alunos de etnia cigana tentam inscrever os filhos na mesma escola daquele agrupamento, onde têm os primos e conhecidos, pois matriculá-los na mesma escola permite uma maior coesão familiar e segurança. Quando os alunos de etnia cigana da mesma família, frequentam a mesma escola, os irmãos podem dar apoio emocional uns aos outros, colaborar nos trabalhos escolares e enfrentar juntos os desafios que possam surgir. Esta rede pode contribuir para um sentimento de pertença e para um maior sucesso académico e social.

Ter todas as crianças na mesma escola deveria facilitar o envolvimento e a participação dos pais. Estes deveriam participar ativamente nas atividades escolares, assistindo a reuniões de pais e falando com os professores ajudando, assim, a contribuir para a comunidade escolar. Mas tal não acontece devido a falta de assiduidade, muitos destes alunos ficam retidos por faltas. Segundo Montenegro (1999), o insucesso e o abandono escolar das crianças ciganas podem estar relacionados com o conflito entre duas culturas, ou seja, a cultura cigana e a cultura escolar (p.17).

Esta escola está inserida no meio de vários bairros de sociais, onde residem várias comunidades ciganas. Deste modo, esta escola tem um elevado número de alunos de etnia cigana. Tendo em conta todos estes aspetos, a escola enfrenta por isso vários desafios específicos relacionados com a integração social, assiduidade e a diversidade cultural.

Apesar de estarem a ser feitos diversos esforços a todos os níveis, para garantir que esta seja uma escola mais inclusiva e que incentivem todos os alunos a interagir e socializar com colegas de diversas origens, é uma relação entre a escola e a família que se está a construir aos poucos.

A escola vai desta maneira fornecer conhecimentos e competências fundamentais necessárias para que as crianças compreendam o mundo que as rodeia, tentando que elas não percam a sua própria cultura.

A escola deve constituir um espaço democrático para a construção da cidadania. Para podermos viver juntos temos que respeitar a liberdade dos outros. Para isso há que desenvolver na criança competências sociais, isto é, desenvolver atitudes que lhes permitam viver em sociedades multiculturais e que as ajudem a entender e a

respeitar as diferenças. Estas têm que ser encaradas como algo de enriquecedor e não como fonte de subvalorização cultural ou de discriminação.

(Cortesão 1999, p.10).

É importante garantir que a escola seja acessível a todas as crianças, independentemente do seu contexto socioeconómico, género, etnia ou deficiência.

Posto isto, surgiram certas questões de partida que nos fizeram ponderar:

- A identificação dos fatores culturais e comportamentais, próprios da cultura cigana, como podem influenciar o aproveitamento, assiduidade escolar;
- O que fazem os professores para conseguirem a integração e a inclusão escolar desta minoria étnica.

Diante do exposto, o presente relatório encontra-se dividido em cinco momentos, que apresentamos seguidamente. O primeiro momento é a Introdução onde fazemos um enquadramento teórico e a contextualização, seguido por uma explicação das motivações que conduziram a esta investigação. Princípios este estudo por delinear os objetivos e as questões de investigação, ao mesmo tempo que fornecemos informações sobre a abordagem metodológica escolhida. Concluindo, com apresentação da relevância do estudo e fazendo uma descrição das partes que constituem o trabalho.

O capítulo I – Enquadramento Teórico onde abordamos alguns conceitos, sobre a diversidade cultural, multiculturalismo e Interculturalidade, sem a pretensão de os apresentar exhaustivamente e, apresentamos dois Modelos para Competência Comunicativa Intercultural (CCI), após esse breve enquadramento debruçamo-nos sobre relação da etnia cigana com a escola, sua integração e inclusão.

O capítulo II – Problematização e Metodologia onde se refere a abordagem e o desenho da investigação, dá-se conta dos métodos e técnicas utilizados.

O capítulo III – Resultados apresentam-se os dados apurados através dos inquéritos e das observações efetuadas, articulando as conclusões dos questionários com o estudo da literatura efetuado.

Nas considerações finais, relembramos as questões de investigação, abordando os aspetos que considerámos mais relevantes dos resultados obtidos e da pesquisa efetuada.

Por fim, são apresentadas as Referências Bibliográficas que listam todos os artigos e obras consultadas que permitiram fundamentar todo o trabalho realizado, seguindo-se os anexos.

CAPÍTULO I - ENQUADRAMENTO TEÓRICO

1.1 Diversidade cultural, Multiculturalismo e Interculturalidade

Vivemos numa sociedade global em constante evolução, ao longo da história, as pessoas migraram, de forma voluntária ou involuntariamente. Estes fluxos migratórios não são por isso novidade, visto o ser humano ser nómada, pois desde o início da nossa evolução viajou entre territórios à procura de um espaço e de um lugar para se fixar, possibilitando, assim, o contacto com outras culturas, transmitindo as heranças culturais de geração em geração, evoluindo através dos processos de socialização. A diversidade cultural constitui assim uma característica fundamental das sociedades contemporâneas, nomeadamente europeias, referindo-se à variedade de culturas humanas existentes no mundo, abrangendo as diferenças de idioma, religião, costumes, crenças e valores que caracterizam as diferentes sociedades.

Em Portugal, como na Europa e no resto do mundo, os fenómenos migratórios, voluntários e involuntários, já alcançaram uma relevância crescente, possibilitando-nos o convívio com uma grande diversidade de culturas e de línguas.

Face ao exposto, a diversidade cultural é um aspeto fundamental da sociedade humana e desempenha um papel significativo na formação da nossa identidade, assim como na maneira como vemos o mundo e as nossas interações sociais.

O ser humano é um ser social – por isso é também um ser cultural – e, através do exercício dessa condição, aproveita a cultura comunicada entre os indivíduos. A experiência individual é, essencialmente, mediada e alimentada pela dos nossos semelhantes com quem estabelecemos comunicação no enquadramento das redes sociais em que participamos.

(Sacristán, 2003, p.52).

Perante toda a diversidade da sociedade portuguesa, criou-se uma necessidade e uma preocupação com a integração dos imigrantes oriundos dos diversos países, de tal forma que surgiram várias «subculturas», muito particulares, respeitantes a cada grupo. Estas distinguem-se através das classes sociais, grupos étnicos, religiões.

A cultura deve ser considerada como o conjunto dos traços distintivos espirituais e materiais, intelectuais e afectivos que caracterizam uma sociedade ou um grupo social e que abrange, além das artes e das letras, os modos de vida, as formas de viver em comunidade, os sistemas de valores, as tradições e as crenças.

(UNESCO, 2002, p.1).

De acordo com Dema & Moeller (2012, p. 78), a cultura é um conceito que abraça todos os aspectos da vida humana, desde os valores, comportamento e costumes. A cultura é uma parte integrante de cada um de nós, por isso, é parte da nossa identidade. Não precisa de ser o que nos define, contudo, precisa de ser algo que nos diferencie dos outros povos culturalmente diferentes.

A interculturalidade, por outro lado, refere-se à capacidade de interagir e de comunicar efetivamente com pessoas de diferentes origens culturais. Envolve entender, respeitar e apreciar as diferenças culturais e encontrar maneiras de preencher as diferenças existentes entre as culturas. A interculturalidade reconhece, por isso, a complexidade e a riqueza das diferentes culturas e busca promover o respeito mútuo, a tolerância e a valorização de diferentes culturas e reduzir mal-entendidos e conflitos que surgem das diferenças culturais.

Os motivos pelos quais a competência intercultural é um aspeto incontornável nas sociedades modernas prendem-se, assim, quer com o facilitismo da mobilidade de pessoas e bens, quer com a interdependência económica, política e digital à escala global.

(Boléo, 2018, p.10)

A competência intercultural é o desenvolvimento de competências, conhecimentos e atitudes que inclui a capacidade de comunicar eficazmente com pessoas de diferentes culturas, de compreender e respeitar as diferenças culturais, de adaptação a diferentes normas e valores culturais, de negociar e resolver conflitos que possam surgir devido a diferenças culturais. Também envolve desenvolver empatia e curiosidade sobre outras culturas, e uma vontade de aprender e de se envolver num diálogo contínuo com pessoas de diversas origens.

Atualmente, a diversidade cultural e a interculturalidade têm ganhado mais importância e valor na nossa sociedade. Quando as pessoas de diferentes culturas entram em contacto entre si, é essencial ser-se capaz de comunicar e interagir de forma eficaz. Ao abraçar a diversidade cultural e promover a compreensão intercultural, podemos construir sociedades mais inclusivas, pacíficas e prósperas.

Se refletirmos sobre o conceito de diversidade cultural e o termo multiculturalidade, verificaremos que estão interligados, como o próprio nome indica. Assim, para haver multiculturalidade, terão de existir diversas culturas num mesmo espaço geográfico, social, político.

Por isso, Boléo (2018) refere que “para que haja sucesso na promoção do Diálogo Intercultural, o papel da educação é fundamental” (p.27). Assim, o papel da educação cultural refere-se ao processo de aprendizagem e apreciação dos diferentes aspetos da cultura, incluindo a arte, a literatura, a música, as tradições, os costumes e os valores, ou seja, a educação cultural

refere-se ao processo de transmissão de conhecimentos e de compreensão de vários aspetos da cultura. O seu principal objetivo é promover a consciência, a apreciação e a sensibilidade culturais entre os indivíduos, assim como suscitar a curiosidade e o respeito pelas diversas culturas, promovendo o diálogo e a harmonia intercultural.

A educação cultural pode ter lugar em vários contextos, como museus, centros comunitários e escolas. Nas escolas, a educação cultural pode ser integrada em várias disciplinas, como geografia, história, estudo do meio, literatura e arte, cabendo assim ao professor envolver os diferentes contributos culturais na sua didática, para alargar as perspetivas dos indivíduos, promover a empatia, a tolerância e incentivar a diversidade cultural.

1.1. Modelos para Competência Comunicativa Intercultural (CCI)

A Competência Comunicativa Intercultural é um termo utilizado para descrever a capacidade de comunicar e interagir de forma eficaz e adequadamente entre indivíduos de diferentes origens culturais. Esta competência envolve mais do que a mera proficiência linguística, visto que vai envolver a compreensão e o respeito pelas diferenças culturais, assim como a adaptação dos estilos de comunicação. Vários académicos e investigadores propuseram modelos e quadros para compreender e desenvolver a Competência Comunicativa Intercultural (CCI).

Na sequência de toda esta diversidade cultural, o Conselho da Europa, que é uma organização dedicada à promoção dos valores democráticos e dos direitos humanos, identificou a necessidade de criar um quadro comum para o ensino e a avaliação das línguas, a fim de facilitar a comunicação e desenvolver a integração cultural. Foi assim criado Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (QECR), cujo objetivo é promover a aprendizagem de línguas, melhorar a qualidade do ensino das línguas e facilitar o reconhecimento e as qualificações linguísticas dentro e fora da Europa. Foram por isso propostos vários modelos e enquadramentos para explicar e desenvolver a compreensão e o desenvolvimento das competências comunicativas interculturais. Cada um desses modelos destaca a natureza complexa das interações interculturais, assim como a necessidade de os indivíduos possuírem conhecimentos, aptidões e adquirirem atitudes e estratégias para trabalharem eficazmente as diferenças culturais.

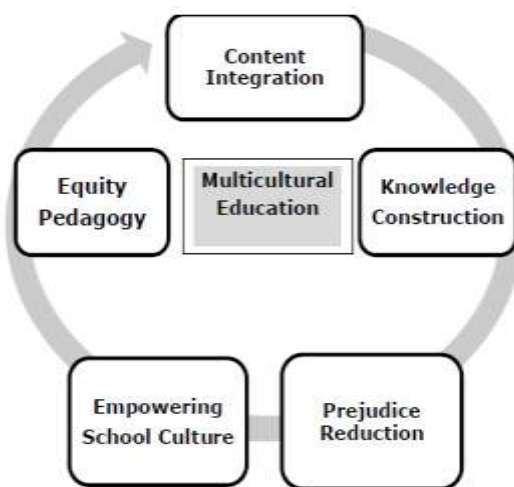
James Banks é conhecido pelo seu trabalho sobre educação multicultural e pelo desenvolvimento do modelo "Cinco Dimensões da Educação Multicultural". Este modelo centra-se na promoção da inclusão nos contextos educativos e vai enfatizar alguns elementos relevantes para a competência comunicativa intercultural, que são a integração de conteúdos, a construção de conhecimentos, a redução de preconceitos, a pedagogia da equidade e a capacitação da cultura

escolar. Embora não se centrem especificamente na CCI, estas dimensões contribuem para a valorização e o desenvolvimento da competência intercultural em contextos educativos.

Segundo Banks, “um ponto de partida para investigadores e professores problematizarem e incorporarem mudanças junto dos seus alunos é aquilo que designou por Dimensões da educação multicultural”, (Boléo, 2018, p.67).

Figura 1

Dimensões da Educação Multicultural. (Banks, J. & Banks, C., 2010, p.23).



As Cinco Dimensões da Educação Multicultural apresentadas neste quadro são as seguintes:

- Integração de conteúdos (*content integration*), onde se ressalta a incorporação de diversas perspetivas, experiências e conteúdos culturais no currículo. Esta tenta encorajar os professores/educadores a incluir materiais e exemplos de várias culturas para garantir que os alunos adquiram diversas perspetivas e experiências;
- Construção do conhecimento (*knowledge construction*), que tenta promover o pensamento crítico nos alunos, desafiando assim os estereótipos e os preconceitos;
- Redução de preconceitos (*prejudice reduction*), que tem como base a inclusão e o respeito, tendo como objetivo abordar o preconceito, a parcialidade e a discriminação em contextos educativos;
- Pedagogia da igualdade (*Equity pedagogy*), que salienta as práticas de ensino que se adaptam e respondem às diversas necessidades e experiências dos alunos, independentemente das suas origens culturais;

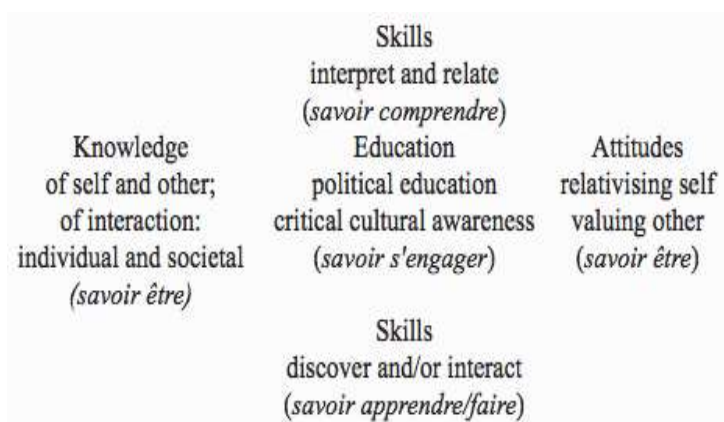
- Capacitação da cultura escolar (*Empowering school culture*), que se centra na criação de uma cultura escolar que valoriza a diversidade, promove a inclusão e oferece oportunidades para o envolvimento e a capacitação dos alunos.

Já segundo Byram (2008, p. 8), este salienta a importância de desenvolver atitudes positivas em relação a outras culturas, de adquirir conhecimentos sobre diferentes práticas culturais e de adquirir competências como a interpretação e o relacionamento.

O modelo de competência comunicativa intercultural de Byram é um dos modelos mais reconhecidos e prestigiados. É constituído por três componentes inter-relacionadas: conhecimentos, aptidões e atitudes. Uma das principais bases do conceito de competência intercultural de Byram refere-se à capacidade de comunicar eficaz e adequadamente durante as interações interculturais. Defende assim que os aprendentes de línguas não devem apenas desenvolver a proficiência linguística, mas também adquirir uma compreensão profunda dos contextos culturais em que a língua é utilizada.

Figura 2

Modelo de Competência Intercultural (Byram, 1997, p. 34).



O modelo de competência intercultural proposto por Michael Byram é amplamente reconhecido e utilizado no domínio da comunicação e da educação intercultural. Este fornece um quadro para a compreensão e o desenvolvimento das capacidades dos indivíduos para interagirem eficaz e adequadamente em contextos interculturais. Este modelo consiste em cinco componentes inter-relacionados:

- Atitudes (Saber Ser) enfatiza uma atitude positiva (*attitude relativising self valuing other, savoir être*), aberta e receptiva em relação a outras culturas. Implica a vontade de se envolver com as diferenças culturais, ser curioso, tolerante, respeitador e sensível dessas diferenças.

- Conhecimentos (Saber) (*Knowledge of self and other; of interaction: individual and societal ,savoir être*), esta competência intercultural requer conhecimentos sobre a própria cultura e a cultura dos outros. Inclui a compreensão das práticas culturais, valores, crenças, história e normas sociais. Também envolve conhecimentos sobre os processos de comunicação intercultural e sobre a forma como a cultura influencia o comportamento.
- Competências (Saber aprender e fazer) (*Skills discover and/or interact, savoir apprendre/faire*), esta componente centra-se nas capacidades práticas necessárias para uma comunicação intercultural eficaz. Estas competências incluem a capacidade de interpretar e relacionar-se com diferentes perspetivas culturais, através da adaptação da comunicação verbal e não-verbal, a gestão de estereótipos, a resolução de conflitos e a gestão da incerteza.
- Consciência cultural crítica (saber comprometer-se) (*Education political cultural awareness , savoir s'engager*), esta componente envolve uma reflexão crítica sobre os próprios valores, pressupostos e preconceitos culturais. Incentiva os indivíduos a questionarem as suas próprias perspetivas culturais e a compreenderem as dinâmicas de poder que influenciam os encontros interculturais.
- Competência de comunicação intercultural (Saber compreender) (*Skills interpret and relate, savoir comprendre*), esta componente representa a capacidade de integrar e aplicar eficazmente as componentes anteriores em encontros interculturais reais. Envolve a capacidade de se envolver numa comunicação significativa e respeitosa, dando importância à proficiência linguística como uma componente crucial das competências interculturais. As competências linguísticas vão permitir assim aos indivíduos envolver-se em interações significativas, compreendendo as nuances culturais e colmatando as lacunas na comunicação.

O modelo de Byram sugere assim que os indivíduos com um elevado nível de competências interculturais são capazes de navegar eficazmente nas interações interculturais, mostrar respeito pelas diferenças culturais e participar num diálogo significativo entre culturas, fornecendo assim um quadro abrangente para o desenvolvimento das competências interculturais através da educação, formação e aprendizagem experimental.

Estes modelos demonstram diferentes perspetivas e enquadramentos para compreendermos e desenvolvermos as competências comunicativas interculturais. Todos eles realçam a importância da sensibilização cultural, dos conhecimentos, das aptidões e da vontade de conhecer e viver com culturas diferentes. Estas dimensões fornecem, coletivamente, um quadro

para os educadores promoverem a educação multicultural e criarem ambientes de aprendizagem inclusivos que apoiem o desenvolvimento da compreensão, da comunicação e da competência intercultural.

As políticas europeias relativas à diversidade cultural têm por objetivo promover a inclusão, o respeito e a igualdade de oportunidades para todos os indivíduos, independentemente da sua origem cultural. Segundo Souta (1997), “foi a construção de um bloco económico e político – a União Europeia (UE) – que fez emergir ultimamente a questão da diversidade étnica, cultural, linguística e religiosa do “velho continente” (p.22).

Em 1993, na primeira Cimeira de Chefes de Estado e de Governo dos Estados membros da União Europeia (UE), afirmou-se “que a diversidade cultural caracteriza o rico património europeu e que a tolerância garante uma sociedade aberta”. Em Estrasburgo, a 7 de maio de 2008, foi lançado o Livro Branco sobre o Diálogo Intercultural “Viver Juntos em Igual Dignidade”, que fazia um “roteiro das políticas e das boas práticas destinadas a assegurar a boa governação da diversidade cultural”.

No Tratado sobre o Funcionamento da União Europeia, o artigo 167.^o indica que:

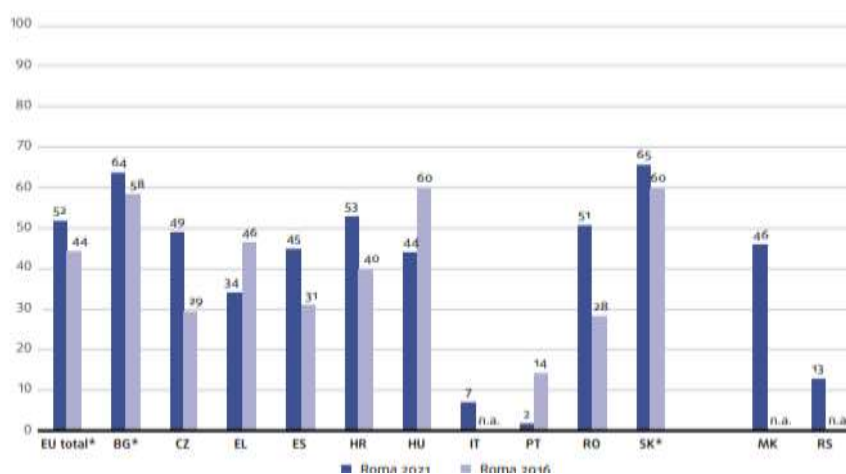
função da União Europeia (UE) na área da cultura consiste em apoiar, coordenar e complementar as ações dos Estados-Membros da UE. A UE procura colocar o seu património cultural comum na linha da frente, «tendo como inspiração o património cultural, religioso e humanista da Europa», «respeitando a sua grande diversidade cultural e linguística» e «garantindo que o património cultural da Europa é salvaguardado e melhorado» (p.75).

A UE reconhece, por isso, a importância da diversidade cultural como um bem valioso que enriquece a sociedade e promove a coesão social.

Um estudo da Agência europeia dos Direitos Fundamentais (FRA), que é um organismo independente da UE, financiada pelo orçamento da União, indicou que a percentagem relativa às crianças de etnia cigana entre os 0 e os 17 anos "em grave privação material" em 2021 era de 63% em Portugal, tendo aumentado em relação a 2016 (49%), enquanto a da população geral foi de 4% em 2020. No entanto, Portugal é um dos 10 primeiros países da UE onde a segregação na educação das crianças cigana entre os 6 e os 15 anos é menor (2% em 2021), sendo a média do bloco de 52%. No ano 2019, apenas 29% das crianças ciganas tinha acesso ao pré-escolar em Portugal, quando em 2016 eram 34%. No caso da população em geral, 92% frequentavam o pré-escolar em 2019.

Figura 3

Gráfico de crianças etnia cigana dos 6 aos 15 anos que frequentam escolas onde a maioria dos alunos são de etnia cigana (%)

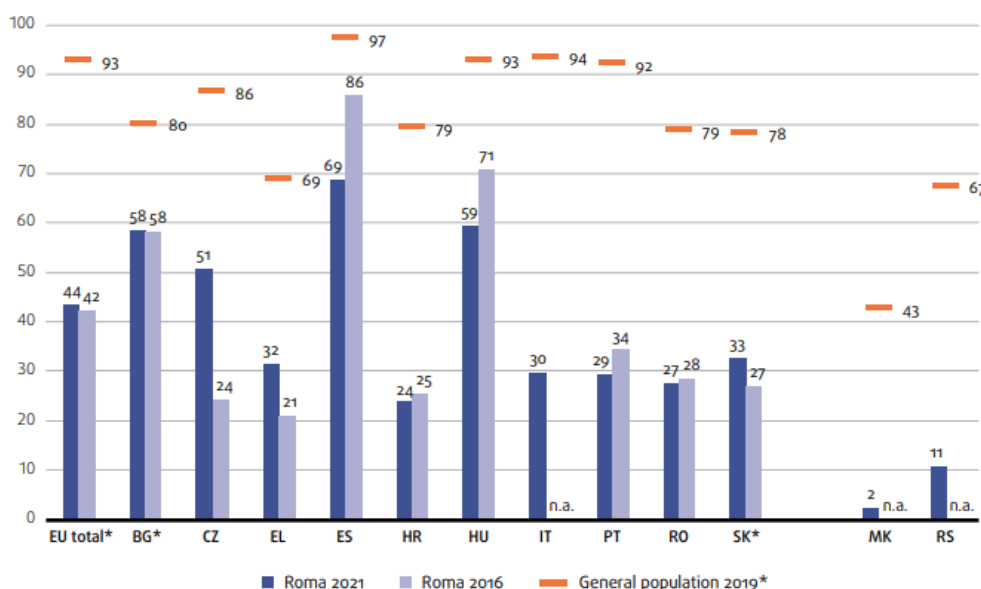


Nota: Sources: FRA, Roma Survey 2021; EU-MIDIS II 2016; Bulgaria: BNSI/FRA 2020; Slovakia: EU-SILC MRK 2020

Este estudo lançou um alerta para a situação das crianças ciganas, visto que foi observado que pelo menos de metade (44%) frequentava o ensino infantil (creches e pré-primária) e 71% abandonaram precocemente a escola no 1º Ciclo do ensino básico.

Figura 4

Gráfico do número de crianças etnia cigana com idades compreendidas entre os 3 anos e a idade de início do ensino primário obrigatório que frequentam educação e acolhimento na primeira infância (%)



Nota: Sources: FRA, Roma Survey 2021; EU-MIDIS II 2016; Bulgaria: BNSI/FRA 2020; Slovakia: EU-SILC MRK 2020; Eurostat 2020

Uma das propostas de resolução B9-0413/2022 que foi a debate no Parlamento Europeu, lançada a 5 de outubro de 2022, em Estrasburgo considerou no ponto 4 da educação que:

“ensino pré-escolar é fundamental para bons resultados posteriores na escola, para a obtenção de um emprego digno e de qualidade e para quebrar o ciclo de desvantagem; regista o fosso significativo na frequência pré-escolar entre as crianças ciganas e não ciganas e a ligação entre a segregação residencial e a educativa, que são os principais impulsionadores das taxas de abandono escolar”

Além disso, alertou que, em alguns Estados-membros, as escolas estavam a fazer uma diferenciação pela negativa das crianças de etnia cigana, como darem uma alimentação diferente a esses alunos. No nosso país, todos os alunos do ensino público comem a mesma coisa e têm acesso aos mesmos materiais e bens. Segundo Casa-Nova (2006), “As comunidades ciganas têm sido comunidades secularmente afastadas da escola, não constituindo esse afastamento uma especificidade da sociedade portuguesa e/ou dos ciganos portugueses” (p.20).

O mesmo documento faz uma chamada de atenção no ponto 5, onde indica que “ainda persistente prática de segregação das crianças ciganas no ensino especial (...) testes psicológicos normalizados utilizados em alguns Estados-Membros não devem ser utilizados como instrumento de eliminação para atrasar a entrada em programas de ensino formal” estes testes são feitos para crianças com défices cognitivos e não devem ser aplicados a crianças saudáveis, a solução que foi apresentada nesse mesmo documento foi que:

Todos os Estados-Membros a darem prioridade às necessidades educativas específicas das crianças ciganas e vulneráveis, com vista a garantir o seu direito à participação, à educação e a bons resultados da aprendizagem, reduzindo eficazmente as lacunas educativas entre ciganos e não ciganos e evitando a segregação; destaca a importância da integração das crianças ciganas nos programas curriculares nacionais oficiais, incluindo no ensino e na formação profissionais

(UE (2022/2662(RSP))

O objetivo das políticas europeias em matéria da diversidade cultural é promover e proteger a diversidade cultural na Europa, reconhecendo-a como um bem valioso e uma fonte de enriquecimento para as sociedades. Estas políticas visam criar um ambiente inclusivo e harmonioso onde indivíduos de comunidades de origens culturais diversas possam coexistir, interagir e contribuir para o tecido cultural da Europa. Garantindo que os indivíduos de diferentes origens culturais tenham oportunidades iguais de participar plenamente na vida social, económica e política. Este

objetivo inclui o combate à discriminação, a promoção da igualdade de acesso à educação, ao emprego e aos serviços públicos e a promoção do diálogo e da compreensão interculturais.

Pelas razões anteriormente expostas e tendo em conta os ciganos são um grupo étnico minoritário que tem uma presença significativa em vários países europeus.

Os ciganos são a maior minoria étnica da Europa. Dos cerca de 10 a 12 milhões de ciganos que vivem na Europa, cerca de 6 milhões são cidadãos europeus ou residentes na UE. Muitos ciganos continuam a ser vítimas de preconceitos e de exclusão social, apesar da proibição de discriminação nos países da UE.

(UE (2022/2662(RSP))

A UE reconheceu a necessidade de resolver a situação dos ciganos e implementou várias políticas e iniciativas para promover a sua inclusão e melhorar as suas condições de vida. A UE reconheceu a necessidade de resolver a situação dos ciganos e implementou várias políticas e iniciativas para promover a sua inclusão e melhorar as suas condições de vida.

É de salientar que as políticas e abordagens específicas podem variar entre os Estados-Membros, uma vez que cada país tem o seu próprio contexto cultural e diferentes abordagens à diversidade. A UE funciona, assim, como uma plataforma para a partilha de boas práticas

Como já foi referido anteriormente, existe uma distinção entre Multiculturalismo e Interculturalismo. O Multiculturalismo acontece quando a comunidade mais abrangente reconhece que todas as culturas se podem expressar livremente e valorizam as suas diferenças sem serem pressionados para se parecerem ou comportarem como os outros. No entanto, esta abordagem pode ter limitações, pois não defende a interação entre os diversos grupos, o que pode incentivar o fechamento das culturas, a desconfiança, o medo e levar à incompreensão mútua e à segregação comunitária.

Num país de imigrantes e migrantes como Portugal, a nossa sociedade é constituída por uma diversidade cultural muito rica, o que leva a ter um reconhecimento e um respeito pelas outras culturas, resultando assim numa análise às necessidades individuais de cada aluno e transpondo-as para a sala de aula, onde todos os alunos convivem e vivem em contexto de diversidade, aprendendo assim a respeitar as diferenças. Segundo Sacristán (2002), “o que afecta a cultura em geral afecta a educação, pela simples razão de que os fenómenos educativos são também de aculturação. Através do qual acabam por afectar todos os sujeitos” (p.90). A diversidade cultural nas escolas refere-se à presença de alunos de diversas origens culturais em contextos educativos. É um aspeto importante da educação, porque permite que os alunos aprendam e apreciem diferentes culturas e prepara-os para viver e trabalhar numa sociedade multicultural.

A problemática multicultural coloca-se com enorme acuidade no sistema escolar português, designadamente ao nível do ensino básico obrigatório, onde os professores são hoje directamente confrontados com a promoção do sucesso educativo e social de uma população escolar no seio da qual as minorias étnicoculturais têm uma presença cada vez mais forte e iniludível.

(Souta, 1997, p. 28)

O professor vai ter alunos de outras culturas e países na sua sala de aula, enfrentando assim vários desafios. Por isso, quando falamos em educação multicultural, vamos ter de falar sobretudo ao nível da formação dos seus profissionais, visto que eles próprios serão os agentes de mudança. Se ponderarmos sobre o tempo que as crianças passam nas escolas, poderemos chegar à conclusão de que a escola tem um papel relevante no desenvolvimento e na socialização das crianças, fazendo com que o professor assuma um papel fundamental na inclusão dos alunos. Segundo Beane (2006), uma supervisão positiva é aquela durante a qual o professor interage com os alunos, sugere formas de eles interagirem entre si e fornece bons exemplos de comportamento de gentileza, de aceitação, de assertividade e de entendimento mútuo, promovendo assim um comportamento mais positivo nos alunos (p.56).

Tendo em conta o papel do professor na inclusão escolar como agente mediador nos processos de aprendizagem e desenvolvimento dos alunos, este deve ter em conta, ao efetuar o seu planeamento de aulas, a multiculturalidade dos alunos, para poder incluir todos, sendo por isso fundamental ter em conta individualidade de cada aluno e respeitar a mesma. Por isso, é de salientar que a interação e o diálogo são, por sua vez, uma forma indispensável de estabelecer pontes e encontrar elementos em comum entre os indivíduos do mesmo grupo e as comunidades diversas.

Foi a necessidade de combater as desigualdades sociais dos alunos do ensino básico que levou à criação e implementação em Portugal dos Territórios Educativos de Intervenção Prioritária, mais conhecidos por escolas TEIP. Criados em 1996, através do Despacho nº 147-B/ME/96, de 8 de julho e do Despacho Conjunto SEAE/SEEI nº 73/96, de 10 de julho, este novo modelo de gestão educativa veio dar mais poder às escolas, descentralizando assim os poderes administrativos. Um dos elementos principais deste projeto “é a promoção da igualdade no acesso e no sucesso educativos da população escolar em idade de frequência do ensino básico, universal e gratuito, muito em particular das crianças e dos jovens em situação de risco de exclusão (social e escolar)” (Costa, Sousa & Mendes, 2000, p. 83).

O projeto TEIP teve início durante o governo de António Guterres, mas foi só com a publicação do Decreto-Lei nº 115-A/98, de 4 de maio, onde se instituía a formação dos

agrupamentos de escolas, que podemos assinalar que realmente começou o projeto TEIP, com rentabilização dos recursos e o desenvolvimento de projetos comuns.

Devido às dificuldades de implementação dos projetos, assim como à dificuldade na coordenação entre serviços, acrescendo ainda a insuficiência dos recursos, fazendo com que o programa permanecesse paralisado, só voltou a ressurgir em setembro de 2006, durante o mandato da ministra da Educação Maria de Lurdes Rodrigues, que anunciou o relançamento do programa TEIP. A segunda fase deste programa, inicialmente, foi aplicada nos dois grandes centros urbanos portugueses, Lisboa e Porto, era dirigido às escolas ou agrupamentos de escolas localizados nas áreas mais degradadas, onde as taxas de absentismo eram elevadas e devido ao número elevado alunos em risco de exclusão social e escolar.

Neste momento, encontramos-nos na terceira geração do programa TEIP, as orientações das diferentes fases do programa TEIP não têm sofrido alterações significativas, todas têm a mesma base, tais como a melhoria do ambiente educativo, a qualidade das aprendizagens dos alunos, assim como o combate à exclusão e ao absentismo escolar, no entanto alguns conceitos vão evoluindo e melhorando junto com a evolução da sociedade atual. No projeto inicial TEIP, com o Despacho nº147- B/ME/96, tentamos obter uma escola integradora e articulada para efetuar uma aproximação e relação entre os seus vários ciclos de ensino, estabelecendo assim uma ligação à vida ativa, evitando assim o abandono escolar. A educação pré-escolar começou a fazer parte também da vida das crianças, começou-se a tentar envolver o meio social onde a criança está inserida com a escola que frequenta, numa tentativa de envolver mais os pais ou encarregados educação com a sua vida escolar, na esperança de conseguir com que se unam e desenvolvam atividades e projetos. Na segunda fase do projeto TEIP, o Despacho normativo nº55/ 2008, de 23 de outubro, veio demonstrar a preocupação com a redução do abandono e o insucesso escolar dos alunos, mantendo sempre a base do projeto, transição da escola para a vida ativa, envolvendo os meios sociais ao redor da escola. De acordo com os dados da DGE encontramos-nos na terceira fase do projeto TEIP, no qual o número de territórios / agrupamentos aumentou, encontrando-se agora com mais de 146 agrupamentos, sendo que agora estão incluindo todas as escolas que tenham uma percentagem superior a 20% de alunos migrantes.

Apesar de a descentralização de poderes na educação estar a ocorrer aos poucos, veio permitir às escolas construir um currículo adaptado e receber recursos acrescidos, e acesso a meios materiais, apesar de este processo estar a ocorrer muito lentamente. De acordo com Freire (1991), “numa perspetiva realmente progressista, democrática e não autoritária, não se muda a “cara” da escola por portaria. Não se decreta que, de hoje em diante, a escola será competente, séria e alegre. Não se democratiza a escola autoritariamente” (p.199).

Os conceitos como autonomia escolar, promoção de melhores aprendizagens e desenvolvimento de competências assentam na flexibilidade curricular que vem no DL 55/2018, de 6 de julho, não podendo ser aplicado nas escolas sem antes uma reflexão e adaptação à realidade daquelas escolas. A criação dos Territórios Educativos de Intervenção Prioritária surgiu assim como resposta às questões de exclusão social e do absentismo escolar, onde problemas de várias ordens sociais e económicas surgem, mas, fundamentalmente, este projeto tenta a integração de populações socialmente vulneráveis.

O programa TEIP assume, assim, desde a sua implementação, um elevado protagonismo no panorama educativo português, visto que visa romper com uma uniformidade aplicada às escolas pelo Estado, ignorando a diversidade do território e as desigualdades sociais. Considerando a intencionalidade do programa TEIP, e atendendo à autonomia de que as escolas TEIP beneficiam, continuamos a ter de refletir sobre os fatores que contribuem para os “insucessos escolares”, não podemos só debruçar-nos sobre os fatores externos à escola (culturais, económicos, familiares e psicológicos), mas também a influência dos fatores escolares, como o nosso sistema de avaliação e ensino, a preparação dos futuros docentes.

1.2. Comunidade cigana

Antes de começarmos a falar da inserção das crianças de etnia cigana nas escolas, teremos de aprofundar os nossos conhecimentos sobre a história e a cultura cigana, pois só assim poderemos tentar compreender as tradições e os costumes desse povo.

Tentar traçar a história inicial dos Ciganos é como viajar para um mundo de lendas e contos, visto que as histórias e as tradições desse povo eram passadas para as futuras gerações através da tradição oral, onde a iliteracia era comum, por isso, alguns mistérios ainda se mantêm até hoje. Segundo Ramanush Leite (2010), “a cultura cigana é ágrafa, isto é, não possui uma língua com forma escrita, sendo que sua história, seus costumes e suas tradições são transmitidas de pai para filho de forma oral pelo idioma Romanês, que é de domínio pleno dos ciganos” (p. 1). Para Sacristán (2002), “os relatos dos viajantes foram uma contribuição decisiva para a propagação do conhecimento sobre geografia, as populações e os seus costumes, por exemplo” (p.54). Com a evolução da sociedade, a tradição oral começou a declinar, sendo um povo de tradições, o povo cigano ainda hoje tem uma taxa de iliteracia bastante elevada, por isso, muitas das suas histórias ficaram perdidas no tempo.

Descrever o início da história dos Ciganos é como montar um puzzle, onde faltam algumas peças e foram colocadas outras peças de outro puzzle. Os Ciganos apareceram na Europa falando um dialeto indiano, mas não há qualquer vestígio seguro da sua passagem pelo Médio Oriente. Mas a sua língua é a chave do itinerário

das suas viagens, uma vez que tomavam emprestadas palavras dos vários povos que encontravam ao longo da sua viagem até ao ocidente.

(Kenrick, 2007, p.38)

Contudo, as dificuldades de sabermos a origem da etnia cigana ainda se mantêm, para alguns derivam da Índia, para outros, a sua origem é mais antiga e profunda.

O povo cigano chegou aos Balcãs vindos da Anatólia por volta do século XIII e ao Reino da Hungria por volta de 1400. Eles chegaram a Espanha em 1425 e na maioria dos países continentais da Europa Ocidental por volta dessa data, e nas Ilhas Britânicas por volta do ano 1500. Mas a sua história já é anterior a esta, de acordo com “histórias dos ciganos”, apesar de serem poucas e vagas tem algumas referências bizantinas a um povo chamado Athingganoi¹ ou Atsingáni que originalmente era uma seita de místicos persas que apareceram em Constantinopla e os bizantinos Império no século IX.

(Lee, 2008, p.8)

Segundo o antropólogo Ramanush Leite (2011, p. 4), existem muitas teorias sobre a origem do povo cigano. Algumas delas são contadas em forma de histórias e lendas, a mais comum e a que se aproxima mais da realidade, segundo os historiadores é que, após anos de escravidão no antigo Egito, os ciganos conseguiram fugir e dividiram-se em sete clãs, que se dispersaram pelos diferentes continentes. Concordando e confirmando essa afirmação, Fraser (1998, p.21) indica que foram feitos estudos através da diversidade linguística desse povo, que os levou a concluir que a língua cigana tem origens na Índia, pois é próxima do sânscrito, sendo assim, possível identificar essa língua como romani.

Atualmente, os ciganos encontram-se espalhados pelos cinco continentes, falam línguas maternas e têm dialetos que variam de continente para continente. Hoje, conseguimos distinguir três grandes grupos etnia cigana: os Rom ou Roma (que falam a língua romani), o grupo Calé ou Calóm (falam o caló, são os ciganos ibéricos) e o grupo Sinti (falam romani-sintó). Segundo Fraser (1992.), “algumas variantes do Romani já não se podem chamar línguas e estão reduzidas a um vocabulário relativamente escasso que pode ser usado no contexto de uma língua ou dialecto nacional- como o caló da Península Ibérica” (p.288). Apesar de os identificarmos a todos como ciganos, isso é um conceito vago que define uma variedade de indivíduos e grupos que se autodenominam Rom, Sinti ou Calon e como expressou o especialista inglês Angus Fraser (1992), “não há nenhuma palavra Romani que queira dizer ciganos” (p.13).

“Nossas raízes não se aprofundam em um corpo material chamado de solo, mas sim em um terreno muito mais profundo: em nossos valores humanos, em nossas tradições, em nossa língua e, principalmente, em nossa consciência” (Ramanush Leite, 2010, p. 2).

Os ciganos entraram em Portugal na segunda metade do século XV (Costa cit. in Cortesão et al., 2005). A primeira alusão literária e histórica documentada sobre a presença dos ciganos em Portugal data do princípio do século VI, uma poesia de Luís da Silveira, recolhida no Cancioneiro Geral de Garcia Resende, em que os ciganos surgem apelidados de “Gregos”. De facto, os ciganos fixados na Península Ibérica consideravam-se do Egito ou da Grécia (Mendes, 2005, p. 52). Anos mais tarde, Gil Vicente (1521), num dos seus autos, a “Farsa das Ciganas”, relata o povo cigano como um povo nómada, que lia a sina e efetuava vendas ambulantes. O dramaturgo dá uma caracterização especial à fala dos ciganos, assim como o modo como articulam certas palavras, que ainda hoje se mantém.

Cantando e bailando ao som desta cantiga se foram às damas, e diz Martina:

Mantenga ciñuraz y rozas y ricaz
de Grecia çumuz hidalgaz por Diuz
nuztra ventura que fue cuntra nuz
por tierras estrañas nuz tienen perdidaz.
Dadnuz ezmula ezmeraldaz polidaz
que Diuz vuz defienda del amur d’engaño
que muztra una mueztra y vende otro paño
y pone en peligro laz almaz y vidaz.

(Obras - Teatro de Autores Portugueses Do Séc. XVI, 2023)

De acordo com Fraser (1998), este indica que os versos acima descritos provam que os portugueses identificaram este povo como ciganos, palavra que se mantém até hoje e que eram originários da Grécia. Referindo-se ainda a esta peça, o mesmo acrescenta “Após uma dança final, retiram-se com um sarcasmo, dizendo que nunca tão honrosa companhia deu tão parca recompensa” (p.102).

Fim das ciganas.

Cassandra: Ceñuraz con bendición

oz quedad pues no dais nada.

Lucrecia: No vi gente tan honrada

dar tan poco galardón.

(Obras - Teatro de Autores Portugueses Do Séc. XVI, 2023)

Sugerindo assim, este auto prova que a comunidade cigana devia estar em Portugal há bastante tempo, já que eram personagens conhecidas. Reforçando, por isso, o que se referiu anteriormente, a comunidade cigana já se encontrava em Portugal há mais de cinco séculos.

As comunidades ciganas convivem com a comunidade maioritária portuguesa há já cinco séculos, assumindo-se cigana e simultaneamente portuguesa. Quando chegaram a Portugal já traziam uma imagem negativa a eles associados. Hoje em dia, na maioria, a etnia cigana pouco alterou a sua maneira de viver continuando a viver em grupo, nas barracas, nas periferias das cidades e ainda sem estarem integrados na sociedade.

(Marques, 2016, p.3)

Apesar da evolução da sociedade, este povo ainda é discriminado, devido a ter-se afastado da sociedade atual, lutando para manter a sua cultura e estilo de vida, mas de um povo nómada que vendia em feiras transformou-se num povo sedentário, com residência fixa, devido aos planos de realojamento, o que levou a que cada vez mais crianças deste grupo sejam colocadas nas escolas. Os ciganos portugueses atualmente são maioritariamente sedentários. O principal motor para essa sedentarização “forçada” são as políticas sociais, como o Rendimento Mínimo Garantido (RMG), pois para o obter é necessário ter um atestado de residência e inscrever os filhos na escola (Montenegro, 2003, p. 76). A mesma autora, em 1999, afirmou que “ com o aparecimento do fenómeno Rendimento Mínimo Garantido, torna-se decisivo transformar a motivação extrínseca de ir à escola em motivação intrínseca... transformar a obrigatoriedade em ir à escola num prazer de lá estar...”(p.33), mas em França e noutro países onde o rendimento mínimo garantido já tinha sido atribuído anos antes, os ciganos adquiriram uma fama de “ (...) parasitas que subsistem à custa da sociedade que os rodeia e dos honestos cidadãos que estão sobrecarregados de taxas e de impostos (...)” (Liégeois, 1989,p.162).

Segundo Mendes (2012) “o grupo cigano partilha com os imigrantes em geral uma característica comum: continuam a ser estrangeiros, embora se convertam em cidadãos. São cidadãos pela sua nacionalidade e estrangeiros pela sua identidade” (p.15).

1.3. Relação da etnia cigana com a escola

A família é a primeira instituição educativa de todas as crianças, é através dela que conhecemos as tradições, as culturas, os costumes e a língua.

Como já referimos anteriormente, a cultura dos ciganos é ágrafa, é passada através da tradição oral, por isso, a forma como os professores e colegas falam e as culturas que representam é algo muito distante da sua realidade.

As diferenças linguísticas e culturais podem, por isso, colocar desafios aos alunos ciganos nas escolas onde a língua e as normas culturais podem ser diferentes das suas. Mas não deveremos fazer generalizações, visto que não devemos falar de "tradições ciganas" ou práticas culturais ciganas como sendo iguais de um grupo cigano para outro.

Compreender as razões dos baixos níveis de escolaridade e do afastamento da escola destas comunidades passa pelo conhecimento da etnicidade cigana, dos processos de socialização e educação familiares, das suas formas, expectativas e perspectivas de vida, onde as relações familiares e redes de sociabilidade intra-étnica, a relação com o mercado de trabalho e a forma como se processa a inserção dos/as jovens ciganos/as na vida activa, desempenham um papel fundamental.

(Casa-Nova, 2006, p.161)

A preocupação com a integração destes alunos não é de agora, em 1984 e 1985, a Universidade René Descartes de Paris por solicitação do Parlamento Europeu, encomendou um estudo Jean Pierre Liégeois, que apresentou um relatório síntese em (2001) que ele próprio coordenou, que aprofundou o conhecimento sobre a escolarização das crianças ciganas, passando pela análise documental da literatura existente. Graças a esse estudo, o Conselho de Ministros de Educação Europeu reconhece a cultura e a língua ciganas.

Os alunos ciganos tendem a ter taxas de abandono escolar mais elevadas do que aos seus pares não ciganos. Esta situação pode ser influenciada por vários fatores desde os culturais, socioeconómicos e ao envolvimento parental limitado. Segundo Liégeois (2001), “a forma como os pais Ciganos educam os filhos não deve ser julgada segundo o padrão que as sociedades que os rodeiam utilizam para educar os seus “(p.69).

Casa-Nova (2006) considera que “não é que as famílias e crianças ciganas não gostem, não considerem importante ou resistam à escola; é que esta ainda não foi considerada como suficientemente significativa para, de forma durável (...), fazer parte dos seus projectos e quotidianos de vida” (pp.166-167).

Em Portugal, nos últimos 30 anos, desenvolveram-se alguns programas para tentar atrair estas crianças para a escola, desenvolvendo segundo Mendes et al., (2014, p. 15) programas de Educação Multicultural e Intercultural; os territórios de Educação de Intervenção Prioritária, bem como, o Programa Novas Oportunidades e o Programa Escolhas, dirigidos à escolarização e formação

profissional. Mas como aponta Mendes (1998) que para a maioria dos pais, é necessário apenas que os filhos aprendam a “ler e escrever”, competências básicas suficientes para o exercício das atividades profissionais tradicionalmente assumidas pelos membros do grupo.

Como a grande maioria dos ciganos, de acordo com a sua tradição, procura exercer a sua actividade profissional na venda ambulante, frequentar a escola é frequentemente visto pelas comunidades ciganas como uma perda de tempo (na escola não se aprende a “negociar”!).

(Dias et al., 2006, p. 30)

O facto de a etnia cigana ter esta atitude perante a escola constitui um fator de constrangimento, em especial no que diz respeito à assiduidade escolar.

Neste sentido, é fundamental a aproximação da escola aos pais, como estratégia para combater a cultura única existente na mesma, aproximando assim, as duas culturas através da escola, permitindo criar laços de confiança entre as famílias ciganas e a escola.

1.4. Integração e a inclusão

A integração e a inclusão são conceitos importantes que giram em torno da criação de uma sociedade que valoriza e abraça a diversidade, onde as pessoas são respeitadas, independentemente das suas diferenças ou origens e onde podem participar plenamente, contribuindo assim para a evolução da sociedade. Tanto a integração como a inclusão são importantes para promover a igualdade, a coesão social e o bem-estar dos indivíduos e das comunidades. Embora sejam frequentemente utilizados de forma indistinta, a integração e a inclusão têm significados distintos.

A integração refere-se ao processo de reunir pessoas de diferentes origens, culturas ou identidades e facilitar a sua participação ativa e o seu envolvimento na sociedade. Implica a remoção de barreiras para a promoção da igualdade de acesso a oportunidades, recursos e serviços para todos os membros da sociedade. A integração reconhece, por isso, a diversidade como um ponto forte e encoraja a interação social e a colaboração entre diferentes indivíduos e comunidades. A integração pode ocorrer em vários contextos, como a educação, o emprego, a habitação e as atividades sociais.

A inclusão, por outro lado, centra-se na criação de um ambiente em que todos se sintam valorizados, respeitados e apoiados. A inclusão centra-se na criação de ambientes, políticas e práticas que acolhem a diversidade, promovem a igualdade de participação e acomodam as necessidades e perspetivas únicas dos indivíduos. Sublinha o valor da contribuição de cada pessoa e trabalha para eliminar a discriminação e a marginalização. Esta envolve a adaptação de sistemas,

políticas e práticas para acomodar necessidades diversas e promover um sentimento de pertença em todos os aspetos da sociedade.

A integração e a inclusão estão estreitamente relacionadas e reforçam-se mutuamente. Para alcançar a integração é necessário criar espaços inclusivos e promover uma cultura de aceitação e compreensão. Por sua vez, a inclusão reforça a integração ao promover as ligações sociais, a empatia e a compreensão entre diferentes grupos.

A promoção da integração e da inclusão exige esforços coletivos por parte dos indivíduos, das comunidades, das instituições e dos governos.

Como já foi referenciado anteriormente, Portugal é um país rico na sua diversidade cultural. Devido ao sucessivo aparecimento de inúmeros grupos minoritários, criou uma necessidade eminente de os integrar na sociedade e nas escolas. O que iremos abordar neste capítulo é a inclusão na educação, que se refere ao princípio de que todos os alunos, independentemente das suas capacidades ou incapacidades, deverão ter oportunidades iguais de acesso e participação na educação.

Promover a educação e a consciencialização sobre a diversidade, a inclusão e os benefícios da integração, pode envolver iniciativas como a formação em diversidade, programas de intercâmbio cultural e desenvolvimento de currículos inclusivos. Deve-se por isso criar sistemas educativos inclusivos que valorizem a diversidade, promovam a igualdade e fomentem um ambiente de respeito e compreensão entre os alunos.

Na educação, a integração e a inclusão são essenciais para criar ambientes de aprendizagem inclusivos e equitativos que atendam às diversas necessidades e origens de todos os alunos. Para isso, devemos ter um currículo inclusivo que reflita a diversidade, represente diferentes culturas, perspetivas e experiências, devendo promover a compreensão, o respeito e dar oportunidades aos alunos de valorizarem as suas origens através dos conteúdos de aprendizagem.

Portugal registou progressos significativos na promoção da educação inclusiva nos últimos anos com Decreto-Lei n.º 54/2018, que tem como objetivo proporcionar uma educação de qualidade para todos os alunos, independentemente das suas diferentes necessidades.

No Decreto-Lei nº 54/2018, de 6 de julho, pode ler-se que:

(...) tem como eixo central de orientação a necessidade de cada escola reconhecer a mais-valia da diversidade dos seus alunos, encontrando formas de lidar com essa diferença, adequando os processos de ensino às características e condições individuais de cada aluno, mobilizando os meios de que dispõe para que todos aprendam e participem na vida da comunidade educativa (p. 2918).

Portugal tentou assim desenvolver serviços de apoio, para ajudar os alunos com necessidades educativas nas escolas regulares. Estes serviços deveriam incluir professores especializados, terapeutas e outros profissionais que iriam trabalhar em colaboração com os professores do ensino regular para apoiar a inclusão dos alunos. Foi assim desenvolvido um esforço conjunto entre as escolas e a direção de educação para a adaptação do currículo e métodos de ensino para satisfazer as diversas necessidades dos alunos. Tendo em conta o objetivo de evitar a segregação e promover a integração e a socialização entre todos os alunos. O professor / docente vai ter alunos de outras línguas e de outras culturas na sua sala de aula, enfrentando assim vários desafios. Por isso, quando falamos em educação multicultural, vamos ter de falar sobretudo ao nível da formação dos seus profissionais, visto que eles próprios, serão os agentes de mudança. É exigido aos professores que estes tenham uma sólida compreensão das diversas necessidades de aprendizagem e das estratégias de apoio a todos os alunos. Por isso, o desenvolvimento profissional contínuo e as oportunidades de formação são essenciais para que os professores adquiram e atualizem as suas competências em várias matérias tais como a educação inclusiva. É exigido também aos professores que utilizem um ensino diferenciado para satisfazer as diversas necessidades de aprendizagem dos seus alunos. Adaptam os seus métodos de ensino, materiais e avaliações aos vários estilos de aprendizagem, capacidades e interesses, promovendo assim relações positivas entre os alunos, desencorajado qualquer forma de discriminação ou exclusão. Em resumo, a educação inclusiva assenta sobre a abordagem e a metodologia dos professores em sala de aula.

CAPÍTULO II – Problematização e metodologia

Neste capítulo, damos a conhecer a justificação das opções metodológicas que a nosso ver nos ajudaram a responder e evidenciar todas as etapas/procedimentos efetuados para a realização deste trabalho de investigação.

2.1. Problema, objetivos e questões de investigação

O tema escolhido surgiu de um interesse e uma motivação pessoal, decorrente do contexto que encontrámos no âmbito do estágio 1.º Ciclo do Ensino Básico, nomeadamente as dificuldades sentidas ao acompanhar uma turma mista constituída 95% crianças etnia cigana, onde a assiduidade era muito reduzida, por isso, o desenho da investigação que realizámos foi qualitativo. A investigação que se realizou teve, como objetivo o estudo e a compreensão da integração das crianças de etnia cigana, face à frequência escolar, visto que o percurso escolar das crianças de etnia cigana em Portugal é marcado por um profundo absentismo e abandono escolar.

Duas questões muito simples acorrem ao nosso espírito quando se fala de investigação científica. A primeira é «Qual é o meu problema?» e a segunda é «Que devo fazer?» Com estas duas questões tão simples, temos a síntese do que constitui o processo de investigação em qualquer área científica

(Coutinho, 2014, p.1)

Tendo isso em conta as perguntas que nos surgiram durante a observação e a investigação, e considerando ainda a natureza da investigação, a recolha e análise da informação incidiu fundamentalmente em procedimentos qualitativos, designadamente análise documental, observação e inquéritos.

A investigação irá centrar-se nas seguintes questões:

- Considera que os fatores culturais e comportamentais, próprios da cultura cigana, podem influenciar o aproveitamento escolar?
- Que fatores considera estarem na base da elevada taxa de absentismo nas crianças de etnia cigana?
- Quais as suas maiores dificuldades nas práticas educativas dos professores que lecionam este tipo de turmas?
- O que fazem os professores para conseguirem a integração e a inclusão escolar desta minoria étnica?

Dadas as características do estudo apresentado, optou-se por escolher um estudo qualitativo, com desenho de estudo de caso.

A investigação qualitativa em educação é um tipo de metodologia de investigação que se centra na compreensão e interpretação dos aspetos sociais e culturais das experiências educativas, devido a envolverem uma grande variedade de materiais empíricos, que podem ser estudos de caso, experiências pessoais e observações. Procura explorar os significados subjetivos, as perspetivas e as experiências dos indivíduos em contextos educativos, em vez de se basear apenas em dados quantitativos e análises estatísticas.

É importante notar que esta investigação qualitativa não tem como objetivo generalizar os resultados, visto que é um estudo de caso restrito àquela escola, daquele agrupamento.

Nas alíneas seguintes, serão desenvolvidas as metodologias utilizadas neste estudo de investigação.

2.2. Paradigma

Como já se mencionou anteriormente, este estudo segue uma metodologia qualitativa, mais concretamente paradigma fenomenológico-interpretativo, de acordo com Bodgan e Biklen (1994, p.53).

Inspirados no paradigma interpretativo da investigação educativa, os estudos qualitativos abrangem todas as situações em que as preocupações do investigador se orientam para a busca de significados pessoais, para o estudo das interações entre as pessoas e contextos, assim como formas de pensar, atitudes e percepções dos participantes no processo de ensino e aprendizagem.

(Coutinho, 2006, p.5)

A Investigação qualitativa possibilita o conhecimento através da observação e da interação que permitem a recolha de dados concretos e coerentes sobre um determinado contexto. Segundo Fernandes (1991), “o foco da investigação qualitativa é a compreensão mais profunda de problemas, é investigar o que está “por trás” de certos comportamentos, atitudes ou convicções” (p.3).

Escolhemos este tipo de abordagem metodológica aplicada à investigação em educação, porque se centra na exploração e compreensão de fenómenos complexos e das experiências subjetivas de indivíduos ou grupos.

Investigar em educação não é o mesmo que investigar numa outra área qualquer do social, devido à especificidade do fenómeno educativo, devido ao que os educadores fazem e se propõem como objetivos e, devido ainda, ao que os mesmos

precisam de saber e que é, certamente, diferente do que necessitam outras áreas da atividade humana.

(Amado, 2014, p.19)

Segundo Coutinho (2011), este indica que “a abordagem interpretativa ou qualitativa das questões sociais e educativas procura penetrar no mundo pessoal dos sujeitos” (p. 16). Esta envolve assim a recolha e análise de dados não numéricos, como entrevistas, inquéritos, para gerar conhecimentos mais aprofundados e descrições ricas. As pesquisas envolvem uma troca de informações entre pesquisador e respondente: o pesquisador identifica tópicos de interesse e o respondente fornece conhecimento ou opinião sobre esses tópicos (Everitt, 1996, p.8).

Para além de uma investigação do tipo qualitativa, achou-se pertinente realizar um estudo de caso, uma vez que este:

Consiste na observação detalhada de um contexto, ou um indivíduo, de uma única fonte de documentos ou de um acontecimento específico (...) começando pela recolha de dados, revendo-os e explorando-os, e vão tomando decisões acerca do objetivo do trabalho. Organizam e distribuem o seu tempo, escolhem as pessoas que irão entrevistar e quais os aspetos a aprofundar.

(Bodgan e Biklen, 1994, p.89).

2.3. Metodologia do estudo

Esta investigação assume desta forma um carácter qualitativo, que envolveu a análise do diário de bordo elaborado pela investigadora durante o estágio efetuado na instituição em estudo, a elaboração e a validação de um inquérito por questionário para aplicação aos professores do 1.º Ciclo, daquela escola.

Como uma estratégia de investigação, optámos por fazer um estudo de caso, visto que este estudo consiste na investigação de acontecimentos isolados. O propósito deste estudo é entender as concepções pedagógicas dos professores do 1.º Ciclo, daquela escola da Área Metropolitana de Lisboa, face à escolarização e assiduidade das crianças de etnia cigana.

Os estudos de caso correspondem a um modelo de análise intensiva de uma situação particular (caso). Tal modelo, flexível no recurso a técnicas, permite a recolha de informação diversificada a respeito da situação em análise, viabilizando o seu conhecimento e caracterização.

(Pardal & Correia, 1995: 23)

Segundo Morgado (2019), o estudo de caso é uma “estratégia investigativa que permite uma análise mais focalizada e mais compreensiva de determinadas situações, processos e/ou práticas profissionais” (p. 7). Seguindo a mesma linha de pensamento, Duarte (2008) considera que o estudo de caso permite “uma visão em profundidade de processos educacionais, na sua complexidade contextual” (p. 114). Por isso, este estudo definiu-se sendo um estudo de caso, visto que se pretendia compreender, descrever e analisar o fenómeno observado.

Deste modo, centrámo-nos na análise documental, na observação efetuada no terreno e nos questionários, pois o estudo visa analisar a formação e desenvolvimento dos professores do 1.ºCiclo face às crianças de etnia cigana daquela escola.

2.3.1 Caracterização do campo de estudo

Neste ponto, procuramos caracterizar o contexto do nosso estudo de caso, começando por falar da realidade sociocultural onde os alunos estão inseridos, o ambiente da escola e as características da instituição.

Este Agrupamento foi fundado a 28 de maio de 2004, apesar de ser considerado novo, abrange uma elevada população escolar urbana, onde constam diferentes núcleos populacionais e de múltiplas origens culturais, com uma marcante presença de habitantes de origem africana e uma grande e vasta comunidade cigana.

Não podemos falar deste agrupamento escolar sem indicar como e de onde vieram estes aglomerados populacionais, debruçando-nos um pouco sobre a história daquela zona de Lisboa. Esta população foi reunida pelo “projeto urbanístico”, nasceu da junção de vários bairros degradados, provenientes dos antigos bairros de barracas construídas clandestinamente, após o 25 de Abril, sabendo que cada bairro tinha as suas etnias e identidades próprias. Durante a formação destes aglomerados populacionais, os habitantes foram todos associados, trazendo consigo rivalidades e atritos já antigos.

Os residentes destes bairros manifestam graves problemas socioeconómicos. Não deixa de ser revelador o facto de existir um elevado número de famílias a beneficiar do Rendimento Social de Inserção e da Ação Social escolar. Os pais, no geral, possuem baixo nível de escolaridade e de instrução formal, não valorizando assim o papel da escola na formação dos filhos.

Embora neste território coexistam bairros de realojamento social e novas urbanizações de venda livre destinadas à classe média alta, esses pais elegem as escolas privadas em detrimento deste Agrupamento, sendo que este fica só direcionado para os alunos que sejam provenientes de famílias mais carenciadas.

Tendo em vista tudo o que foi referido anteriormente, tudo se vai refletir na escola, tanto a nível social como exterior, esta escola apresenta um aspeto degradado e desde 2010 este agrupamento está inserido no programa TEIP, por isso sofreu várias remodelações e está incorporada em vários programas.

2.4. Participantes

Neste estudo qualitativo, os participantes foram os professores do grupo de recrutamento 110 que estão inseridos naquela escola. Estes participantes forneceram dados, conhecimentos e perspetivas que ajudaram a explorar e a compreender as questões que pretendemos estudar.

A investigação qualitativa recorre normalmente a participantes de forma intencional ou propositada, com o objetivo que possam fornecer informações ricas e diversificadas relacionadas com o tema da investigação.

A pesquisa usou como estratégia o inquérito por questionário efetuado aos professores do 1.º Ciclo, que estão inseridos noutra escola com a tipologia descrita no enquadramento teórico, pois só assim poderemos ter uma mais profunda compreensão do contexto, educacional inclusivo das crianças de etnia cigana.

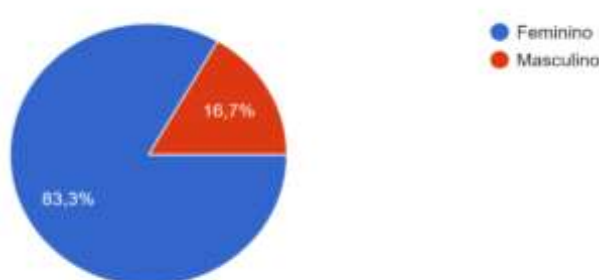
A realização dos inquéritos por questionário possibilitou assim a obtenção de dados referentes à formação inicial dos docentes, ao multiculturalismo e inclusão dos alunos etnia cigana.

Tendo em vista esses aspetos, começamos por fazer a análise da sua organização pelos dados de identificação, tendo obtido os seguintes resultados.

2.4.1 Dados de identificação

A sua distribuição segundo o sexo é díspar, como se verifica, na Figura 5, com 5 elementos do sexo feminino e 1 do sexo masculino.

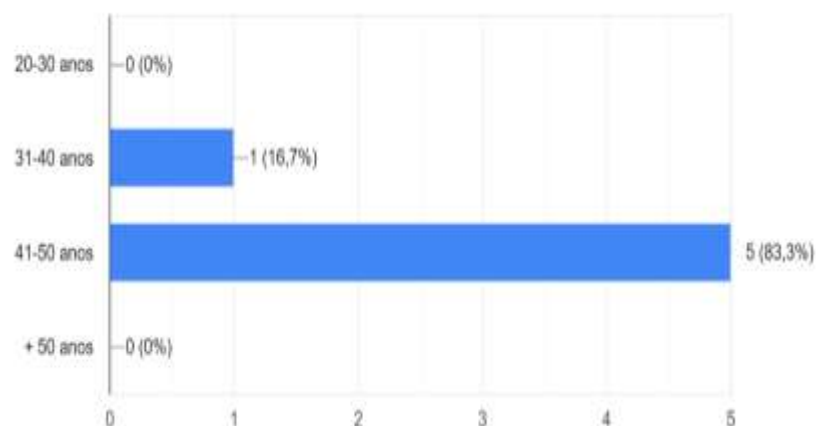
Figura 5 -
Caracterização dos participantes quanto ao sexo:



No que diz respeito à faixa etária, a maioria dos professores está entre os 41 e 50 anos, só estando um entre os 31 e 40.

Figura 6

Idade:



2.4.2 Formação e experiência profissional

Relativamente à formação e experiência profissional dos docentes inquiridos, todos indicaram que tinham a licenciatura, só um é que indicou que tinha uma pós-graduação.

Figura 7

Quais as suas habilitações académicas?

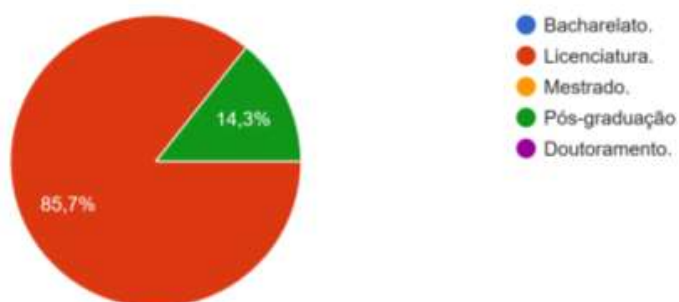


Figura 8

Qual o seu tempo de serviço?

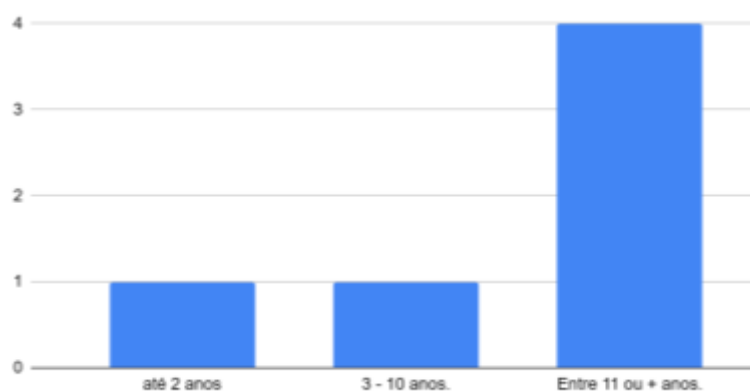
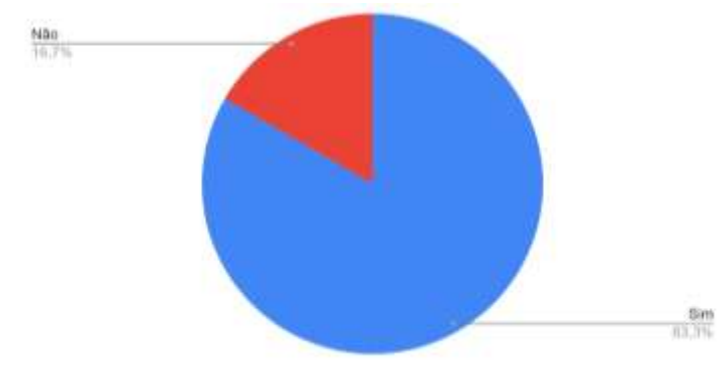


Figura 9 –

Já tinha dado aulas anteriormente em uma escola TEIP?



2.4.3 Perfil do professor

Em seguida, procedeu-se à caracterização do perfil do professor, não podendo deixar de relembrar que a escola onde é feito este estudo de caso está desde 2010 inserida no programa TEIP.

Quando questionados sobre se já tinham dado anteriormente aula numa escola TEIP, como se pode constatar, na Figura 9, só um elemento é que respondeu não, sendo também o único a indicar que não tinha conhecimentos sobre o programa TEIP.

Figura 10

Há quantos anos está a lecionar na escola onde se encontra atualmente?

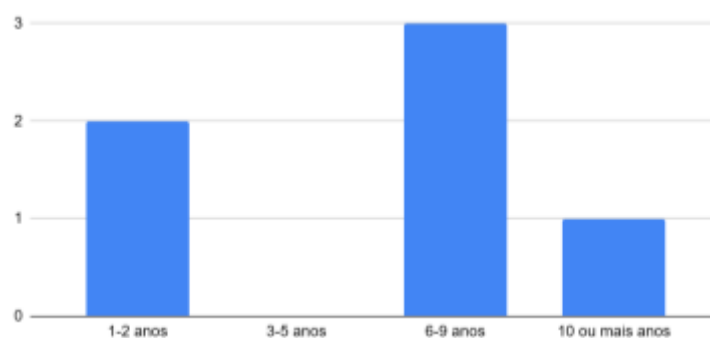


Figura 11

Tem alguma formação específica em Ensino multicultural?

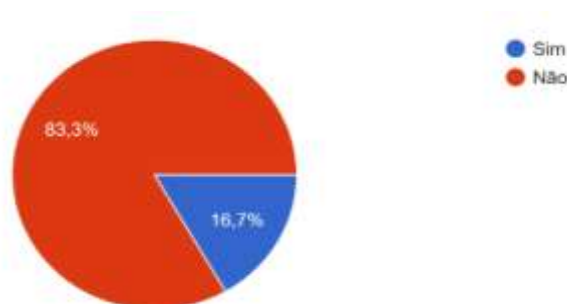
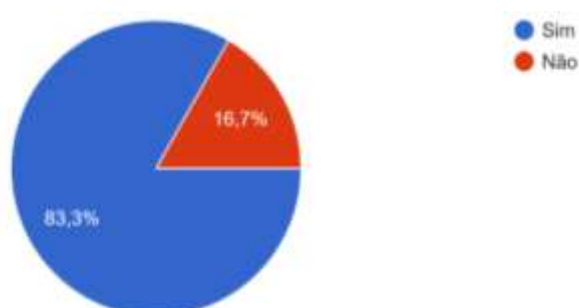


Figura 12

Conhece os objetivos e as metas globais do programa TEIP?



Quando questionados sobre se tinham alguma formação específica em Ensino multicultural, 5 elementos indicaram que não, só o elemento que tem a pós-graduação indicou que já efetuou várias formações.

2.5. Instrumentos de recolha de dados

Para a realização deste estudo, procedeu-se inicialmente à recolha de dados numa fase de observação e registos, através do diário de bordo. Sucessivamente, fizemos o levantamento de obras de diversos autores de reconhecido prestígio, assim como foram efetuados questionários.

De acordo com Yin (2001), “um ponto forte na recolha de dados num estudo de caso é a oportunidade de utilizar diferentes fontes para a obtenção de evidências” (p.120). Posto isto, optámos por apresentar em primeiro lugar a fundamentação teórica e as técnicas e instrumentos de recolha de dados, e posteriormente, procedeu-se à descrição do modo de implementação do questionário.

Desta forma, a recolha de dados recorreu a várias técnicas próprias da investigação qualitativa, possibilitando assim o cruzamento das informações e dados pertinentes para o estudo, permitindo a triangulação dos mesmos.

A triangulação é uma das técnicas mais comuns da metodologia qualitativa. O seu princípio consiste em recolher e analisar os dados a partir de diferentes perspetivas para os contratar e interpretar. Esta confrontação pode alargar-se aos métodos, teorias, informação e investigadores.

(Aires, 2011, p.55)

Deste modo, a triangulação, em contexto da investigação qualitativa em educação, é particularmente importante devido à natureza complexa e heterogénea dos fenómenos educativos.

A triangulação que foi realizada foi a metodológica, que utiliza diferentes métodos e abordagens de investigação para explorar um tema de investigação. Neste relatório, procedemos à combinação de conversas formais, observação, diário de bordo e do inquérito. A triangulação metodológica permitiu recolher vários dados e obter diferentes perspetivas, aumentando a validade e a fiabilidade dos resultados.

2.5.1. Conversas informais

Como já foi referido anteriormente na investigação em educação frequentemente envolve-se várias metodologias, incluindo estudos de investigação formais, inquéritos, experiências, observações e perspetivas valiosos que podem não ser captados através de métodos de investigação mais formais. As conversas informais utilizadas neste relatório dizem respeito à recolha de dados efetuada durante o estágio de 300 horas naquela escola, estas vieram por isso fornecer perspetivas únicas, experiências pessoais e uma compreensão aprofundada do contexto educativo, visto que a investigadora conviveu e socializou com todo meio escolar. Segundo Bogdan e Biklen (2003), “a preocupação é a de captar uma imagem por palavras do local, pessoas, acções e conversas observadas” (p.152). Os investigadores poderão participar em conversas informais com vários intervenientes na educação, tais como alunos, professores, administradores, pais e membros da comunidade. De um modo geral, as conversas informais na investigação educacional constituem uma via valiosa para compreender as complexidades dos contextos educacionais, explorar novas ideias e obter conhecimentos aprofundados que podem não ser captados apenas através de métodos de investigação formais. É importante notar que, embora as conversas informais possam fornecer dados qualitativos ricos, elas têm limitações. Os dados recolhidos através de conversas informais podem ser subjetivos e influenciados pelos preconceitos ou perspetivas dos participantes. Por conseguinte, é fundamental complementar as conversas informais com outros métodos de investigação para garantir a validade e a fiabilidade dos dados.

2.5.2. Observação

A observação é um método de investigação fundamental utilizado na investigação educacional para recolher dados e obter informações sobre o ambiente, os processos, comportamentos e interações educacionais. Este vai implicar observar e documentar sistematicamente os fenómenos no seu contexto natural.

Neste caso, a investigadora participou ativamente no ambiente educativo, desenvolvendo atividades e interações diárias, pelo que os dados recolhidos através dessa interação e observação foram registados no diário de bordo.

A observação das salas de aula desses professores possibilitou uma maior profundidade de análise de assiduidade dos alunos de etnia cigana e as conceções pedagógicas que os professores 1.º Ciclo tiveram de efetuar.

2.5.3. Diário de bordo

Os registos realizados no diário de bordo incluem as conversas informais, as observações e as reflexões diárias. Segundo Bogdan e Biklen (1994), “o relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiência e pensa no decurso da recolha e refletindo sobre os dados de um estudo qualitativo” (p. 150).

A aplicação deste método permitiu que durante a investigação fosse vivenciado o ambiente em primeira mão e que se adquirisse uma compreensão profunda do contexto onde os professores estão inseridos.

2.5.4. Inquérito por questionário.

O inquérito por questionário utilizado neste estudo (Anexo 2) foi elaborado para responder às questões de partida. A opção pelo questionário resultou da necessidade de se obterem dados sobre conceções pedagógicas dos professores num período reduzido, evitando quaisquer influências do investigador sobre os participantes. A maioria das questões são de resposta fechada, utilizando a escala de Likert, havendo quatro questões de resposta aberta. Esta escala é utilizada para registar o grau de concordância ou de discordância com determinada afirmação. Neste questionário, utilizou-se a escala inicial com cinco pontos para medir cada item (de 1 – Discordo Totalmente; 2 – Discordo; 3 – Não Concordo nem Discordo; 4 – Concordo; 5 Concordo Totalmente).

A elaboração deste questionário compreendeu a execução de alguns requisitos metodológicos, na formulação de uma série de perguntas que foram realizadas aos professores do 1.º Ciclo relativas:

À sua situação social, profissional ou familiar, às suas opiniões, à sua atitude em relação a opções ou a questões humanas e sociais, às suas expectativas, ao seu nível de conhecimento ou de consciência de um acontecimento ou de um problema, ou ainda sobre qualquer outro ponto que interesse os investigadores.

(Quivy & Campenhoudt, 1992, p.136)

O respetivo planeamento baseou-se nas variáveis a abordar e na estrutura concetual de alguns questionários que pesquisámos e exploramos. A utilização de questionários já criados aumenta a probabilidade de o inquérito ter uma base sólida. Devido à possibilidade de verificar se foram bem concebidos e se ocorreram testes de validação. A sua utilização como apoio vai aumentar a validade e a credibilidade do nosso inquérito. A utilização de questionários existentes vai-nos permitir poupar tempo e esforço, não tendo que começar do zero. Podendo assim aproveitar os conhecimentos e a experiência já adquiridos em investigações anteriores e adaptar as perguntas relevantes ao nosso contexto, tornando o processo mais eficiente.

Os inquéritos dispõem de seis questões, seis conjuntos de resposta fechada e duas questões de resposta aberta. Na primeira questão, abordamos os dados pessoais (sexo e idade); na segunda, os dados profissionais (habilitações académicas, tempo de serviço) caracterizando assim os participantes do estudo; na terceira, a caracterização da escola onde estamos a fazer o nosso estudo de caso. Baseámos as nossas questões quatro e cinco num estudo efetuado sobre a “Inclusão dos alunos das comunidades ciganas nas escolas portuguesas” do Mestrando Jorge Pereira, onde o mesmo aborda temas semelhantes ao dissertado neste relatório, só que para diferentes graus de ensino. A sexta questão do inquérito foi ajustada e adaptada de um estudo sobre a diversidade cultural nas escolas da Nova Zelândia. Este estudo pretende que se reflita sobre as diferentes culturas da comunidade escolar e em como criar uma atmosfera inclusiva. Por isso, considerámos uma mais-valia a adaptação do mesmo para o nosso relatório, onde abordamos a multiculturalidade e a inclusão da etnia cigana.

Só após essa análise documental é que tomámos decisões quanto às perguntas incluídas neste questionário. Cada pergunta teve de ser formulada com clareza, devendo ser relevante para os objetivos desta investigação.

Na criação de um inquérito, a escolha do método de amostragem adequado é crucial para garantir que os dados recolhidos sejam representativos e forneçam informações fiáveis. A escolha do método de amostragem depende de vários fatores, incluindo os objetivos da investigação, as características da população. Neste caso estávamos limitados ao número de professores existentes naquela escola, visto que a outra escola do mesmo agrupamento situada a 1km de distância tinha

caraterísticas completamente diferentes daquela onde estávamos a realizar o nosso estudo de caso, por isso nunca poderíamos generalizar este estudo.

Numa primeira fase, vamos apresentar o questionário e reforçar a confidencialidade. O inquérito por questionário foi estruturado de modo a perceber como os professores trabalham e promovem a inclusão dos alunos de etnia cigana na sala de aula, bem como a sua opinião sobre o modo como a mesma se processa.

Elaborámos, deste modo, o inquérito por questionário, em torno das quatro questões de partida que emergiram da revisão da literatura, sendo elas:

- Considera que os fatores culturais e comportamentais, próprios da cultura cigana, podem influenciar o aproveitamento escolar?
- Que fatores considera que está na base da elevada taxa de absentismo nas crianças de etnia cigana?
- Quais as suas maiores dificuldades nas práticas educativas dos professores que lecionam este tipo de turmas?
- O que fazem os professores para conseguirem a integração e a inclusão escolar desta minoria étnica?

Dessa forma, após a realização do inquérito, realizou-se a análise de dados referentes a cada questão, para isso, foi utilizado o Programa Microsoft Excel onde se realizou um gráfico representativo de cada questão. Estes gráficos (anexo 3) permitiram à investigadora realizar uma interpretação dos resultados uma forma mais clara e objetiva.

2.6. Procedimentos

2.6.1. Procedimento de recolha de dados

Para a recolha de dados do estudo, recorreu-se à análise documental e por inquérito através de um questionário. No final, foi colocada uma questão em aberto para ser dada a possibilidade ao entrevistado de acrescentar alguma informação que achasse pertinente. Estas entrevistas foram efetuadas aos professores do 1.º Ciclo de uma Escola Pública de Lisboa, realizadas em junho de 2023. Segundo Patrícia Sá et al., (2021) “o inquérito por questionário e o inquérito por entrevista são técnicas de recolha de dados comumente utilizadas em investigação em Educação” (p.14).

O inquérito por questionário elaborado tem dois itens de caraterização sociodemográfica (sexo e idade), um item de caraterização do perfil do professor, dois itens de multiculturalidade e quatro de inclusão das crianças etnia cigana, assumindo diversas modalidades de perguntas: abertas, fechadas, de escolha múltipla e desenvolvimento.

Antes de administrar o questionário à população escolar que queremos estudar, efetuámos um pré-teste a um pequeno grupo de professores. A utilização do pré-teste do questionário serviu de validação para ajudar a “eliminar ou, pelo menos, reduzir perguntas que tenham probabilidade de levar a enganos” (Gray, 2012, p.276). Consequentemente, ajuda a identificar quaisquer problemas potenciais que estivessem no nosso questionário, tais como perguntas ambíguas ou opções de resposta confusas.

Os docentes foram previamente informados da realização do inquérito e do tema do mesmo. Posto isto, deslocámo-nos a uma escola daquele agrupamento e efetuámos o questionário antes de este ser utilizado em definitivo, aplicando assim este inquérito a dois professores do grupo de recrutamento 110, como amostra padrão de uma parte da população a estudar.

Antes de mais, queríamos determinar se as perguntas são claras, facilmente compreensíveis e não ambíguas, contudo, foi-nos indicado que não tiveram qualquer dúvida ou questão relacionadas com o mesmo.

O tempo que levaram a concluir os questionários foi inferior aos 5 minutos referidos no cabeçalho, o que nos ajudou a determinar que o questionário tinha uma extensão razoável e que os inquiridos teriam tempo suficiente para dar respostas ponderadas.

No final do preenchimento do questionário, procurámos obter uma opinião dos participantes do pré-teste, para os incentivar a dar as suas opiniões sobre a relevância e a experiência geral do preenchimento do questionário, assim como sugestões para melhorar a estrutura e o conteúdo do questionário. Estes docentes indicaram que sentiam falta de formação adicional nas áreas de multiculturalidade e de comunicação escola família, sugerindo que isso era algo que precisavam de ter, já tinham requerido o mesmo às autoridades competentes (DGE), mencionando ainda que no meio onde estão inseridos sentem cada vez mais essa lacuna.

Concluindo assim o pré-teste, procedemos ao questionário do estudo de caso do relatório em causa.

O questionário foi aplicado exclusivamente aos professores do grupo de recrutamento 110, da escola onde estamos a efetuar o estudo de caso. O inquérito foi aplicado logo no início da manhã, a pedido dos docentes, onde foram obtidas 6 respostas, correspondentes à totalidade do número de professores que compõe o grupo de recrutamento 110 naquela escola. No decorrer da realização dos questionários, permanecemos na sala com os docentes, para elucidar e responder a qualquer dúvida que pudesse surgir sobre as questões que constavam nos questionários.

2.6.2. Procedimentos de tratamento e análise de dados

A análise de dados qualitativos envolve a organização, interpretação e compreensão dos dados recolhidos.

A análise de dados é o processo de busca e de organização sistemático de transcrições de entrevistas, de notas de campo e de outros materiais que foram sendo acumulados, com o objectivo de aumentar a sua própria compreensão desses mesmos materiais e de lhe permitir apresentar aos outros aquilo que encontrou.

(Bogdan & Biklen, 1994, p.205)

Dos 6 questionários recolhidos, todos foram validados, por satisfazerem todos os requisitos essenciais para constituírem a amostra. Deste modo, a informação recolhida pelo questionário foi representada e analisada através de gráficos com recurso ao programa informático Microsoft Excel.

2.7. Questões éticas

Como método de recolha de dados optou-se pela realização de um inquérito por questionário. Numa fase inicial foi pedida autorização ao diretor do agrupamento para podermos efetuar o inquérito. O questionário iniciou-se informando todos os participantes sobre os objetivos do estudo e o anonimato das informações recolhidas. Foi garantido a todos os participantes que todos os dados recolhidos iriam ser tratados anonimamente e seriam apenas utilizados para fins académicos.

A participação foi voluntária, tal como se encontra explicado na folha de rosto do questionário. Foi igualmente disponibilizada informação quanto ao acesso aos dados, à sua utilização estritamente para fins académicos, assim como foi fornecido o contacto da investigadora para eventuais questões ou decisão de excluir as suas respostas.

CAPÍTULO III - Resultados

Neste capítulo, serão apresentados e discutidos os principais resultados desta investigação. Assim, tendo presente a metodologia qualitativa apresentada anteriormente, efetuámos uma revisão bibliográfica, consultámos a observação e registo de dados efetuados durante o estágio de Prática de Ensino Supervisionada II e concluímos com aplicação de inquéritos presenciais. Procurou-se analisar e refletir sobre as conceções pedagógicas dos professores do 1.º Ciclo, daquela escola da Área Metropolitana de Lisboa, face à escolarização e assiduidade das crianças de etnia cigana.

Segundo Bogdan e Biklen (1994) os dados recolhidos são “materiais em bruto que os investigadores recolhem do mundo que se encontram a estudar; são os elementos que formam a base da análise” (p.149). Deste modo procedemos análise da metodologia já referenciada anteriormente.

Os dados abaixo referidos foram obtidos a partir dos inquéritos e observação aos docentes da escola onde decorreu o presente estudo onde é promovida a inclusão de crianças de etnia cigana.

3.1. Resultados da observação

Os resultados da observação baseiam-se fundamentalmente na análise das notas de campo da investigadora que foram criadas no decorrer do estágio supervisionado. A realização do estágio supervisionado efetuado foi acompanhada pela elaboração e reflexão de um relatório, permitindo assim a sua prática ser sustentada por um enquadramento teórico.

As duas primeiras semanas de estágio foram destinadas à observação, onde tentámos obter a compreensão da dinâmica da escola, do contexto social envolvente da escola e da turma.

Esta observação enquanto estratégia de recolha de informação apresentou-se crucial no que diz respeito ao presente relatório. Foi através da observação e da interação com as professoras cooperantes na sua prática, que foi possível conhecer e compreender o contexto educativo sobre o qual se reflete este relatório.

3.2. Resumo das notas de campo

As notas de campo foram elaboradas durante o decorrer estágio de Prática de Ensino Supervisionada II efetuado naquela escola, que decorreu de finais de dezembro até finais de março, durante e após as atividades desenvolvidas pelo mesmo. Segundo Bogdan e Biklen (1994, p.150) as notas de campo são o relato daquilo que o investigador ouve, vê, experiência pensa no decurso da recolha, refletindo sobre os dados de um estudo qualitativo.

No caso do professor/investigador, este tem que ir recolhendo informação sobre a sua própria ação ou intervenção, no sentido de ver com mais distanciamento os feitos da

sua prática letiva, tendo, para isso, que refinar de um modo sistemático e intencional o seu olhar [...]

(Coutinho et al, 2009, p. 373).

3.3. Resultado dos Inquéritos

Neste ponto, pretende-se analisar os dados recolhidos no âmbito deste relatório final de mestrado. Responderam ao questionário os 6 professores do 1.º Ciclo do ensino básico daquela escola. Cada professor respondeu ao questionário de modo independente, para que as suas respostas não estivessem sujeitas a quaisquer influências.

Dos objetivos do inquérito aos docentes, surgem seis questões, cada uma delas constituindo uma unidade de análise. Deste modo, foi realizada uma tabela, onde estão representadas as categorias e subcategorias que se pretendem estudar relativamente à perceção dos docentes.

Tabela 1
Categorização do inquérito

Categoria	Subcategorias
1. Dados de identificação	1.1. Sexo. 1.2. Idade.
2. Formação e experiência profissional	2.1. Habilitações académicas. 2.2. Tempo de Serviço.
3. Perfil do professor	3.1. Tempo a lecionar na escola na escola. 3.2. Experiência em lecionar em escolas TEIP. 3.3. Conhecimento do programa TEIP. 3.4. Formação específica em Ensino multicultural.
4. Alunos etnia cigana	4.1. Número de alunos etnia cigana a frequentar a turma, atualmente. 4.2. Desafios lecionar a alunos de etnia cigana.
5. Fatores culturais/ Inclusão	5.1. Fatores culturais e comportamentais da cultura cigana e aproveitamento escolar. 5.2. Inclusão dos alunos de etnia cigana, na sala de aula.
6. Multiculturalidade e inclusão na sala de aula.	6.1. Formação específica na área da multiculturalidade e na inclusão social 6.2. Manuais escolares com conteúdo multicultural e inclusivo. 6.3. Meio sociocultural condicionador da aprendizagem. 6.4. Escolarização das crianças ciganas.

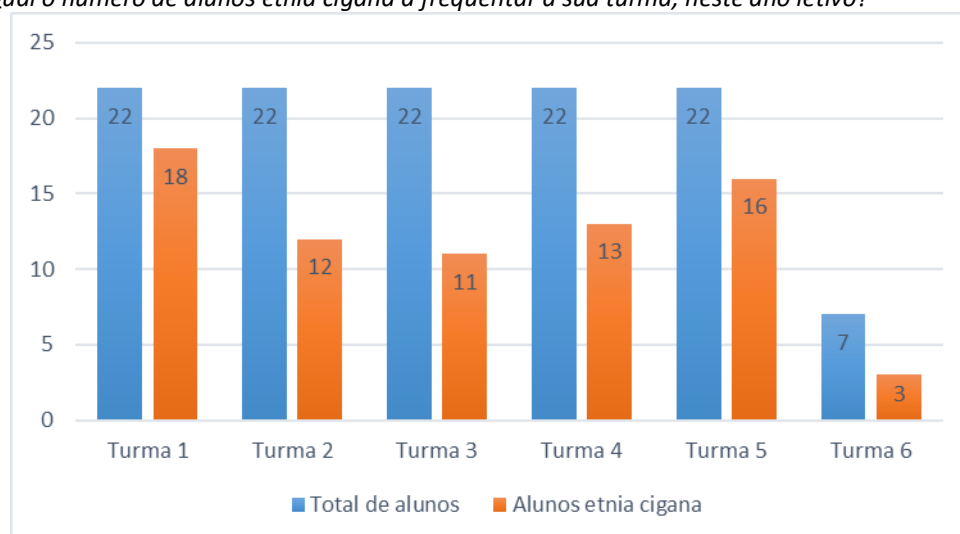
	6.5. Os fatores culturais e comportamentais, como influenciadores da assiduidade escolar. 6.6. Sensibilidade e imaginação como fator motivação 6.7. Atividades orientadas para todos os alunos. 6.8. Comportamento dos alunos etnia cigana dentro e fora e dentro da sala de aula. 6.9. Estilo de vida como influencia do desempenho destes alunos na escola. 6.10. Relação entre o comportamento dos alunos de etnia cigana e o aproveitamento da turma.
--	---

3.3.1. Alunos etnia cigana

Outro aspeto a ser solicitado foi o número de alunos de etnia cigana. Como podemos ver no gráfico elaborado (ver Figura 12), só uma professora indicou que tinha 3 alunos devido aos outros já estarem retidos por faltas, referindo que começou o ano com 24 alunos e naquele momento só tinha 7 alunos.

Figura 12

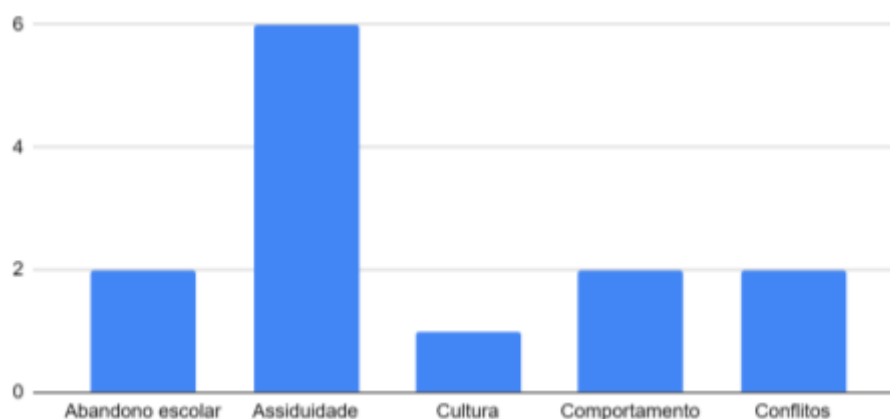
Qual o número de alunos etnia cigana a frequentar a sua turma, neste ano letivo?



À questão qual era o maior desafio em dar aulas a esses alunos, todos concordaram que a falta de assiduidade é uma das preocupações destes professores. Uma das questões que todos frisaram é que a nível comportamento eles são alunos como todos os outros da escola.

Figura 13

Na sua opinião qual é o maior desafio em dar aulas a esses alunos?

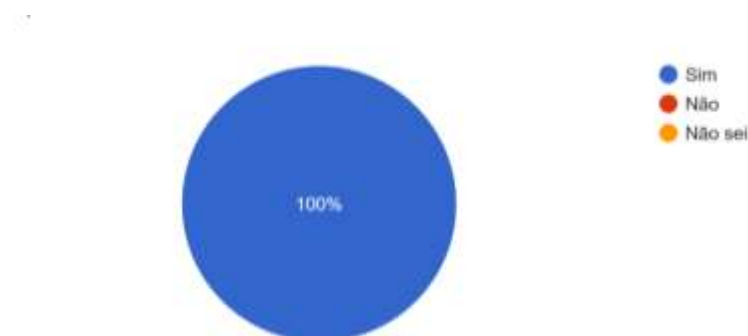


3.3.2. Fatores culturais/ Inclusão

No inquérito, foi solicitado a percepção que os docentes tinham sobre a influência da cultura no aproveitamento escolar dos alunos étnica cigana, todos eles indicaram que a cultura influencia estes alunos.

Figura 14

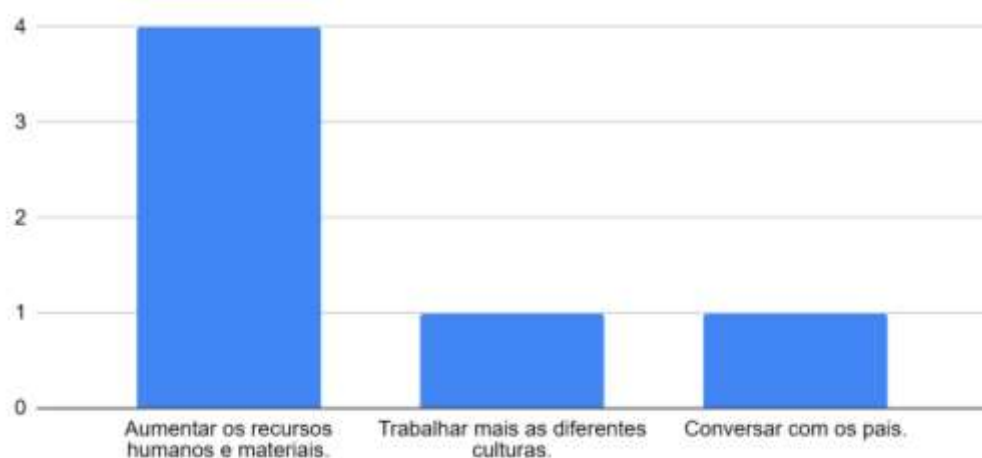
Acha que os fatores culturais e comportamentais, próprios da cultura cigana, podem influenciar o aproveitamento escolar?



Nesse contexto, os docentes, ao serem questionados sobre o que deveria ser feito para haver inclusão dos alunos de etnia cigana, na sua sala de aula, indicaram que a falta de recursos humanos e materiais era uma dificuldade, visto que alguns destes alunos deveriam ter acompanhamento; em segundo, salientaram a dificuldade sentida em falar com os pais, muitos mudam de número sem atualizarem na escola os dados, não comparecem em reuniões.

Figura 15

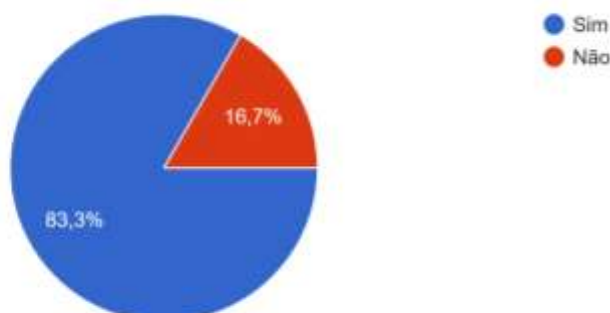
O que acha que deve ser feito para haver inclusão dos alunos de etnia cigana, na sua sala de aula?



Efetuámos uma questão aberta sobre se haveria necessidade de uma formação específica sobre a inclusão e a multiculturalidade, dos 6 professores, 5 responderam que sim e 1 respondeu que não.

Figura 16

Acha que uma formação específica sobre a inclusão e a multiculturalidade poderia ajudar os docentes?

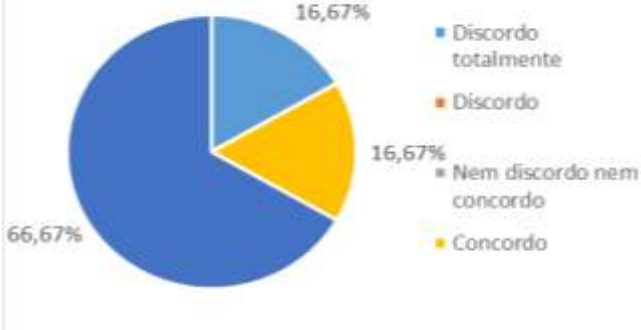
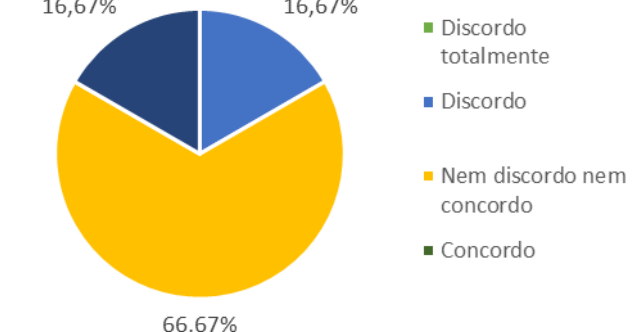
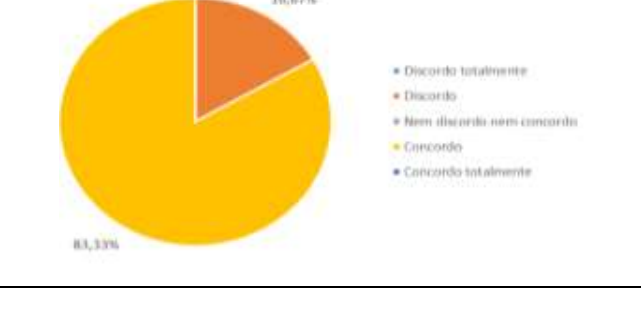
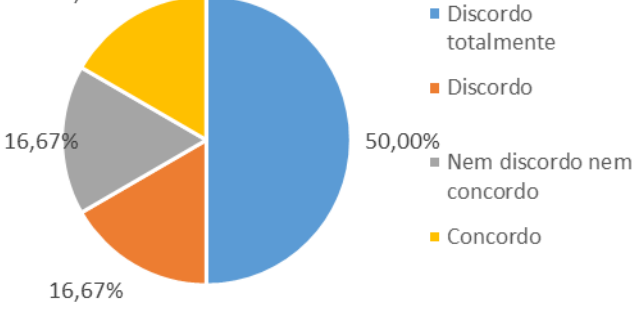


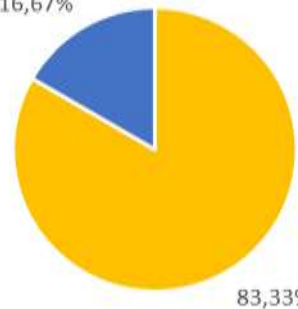
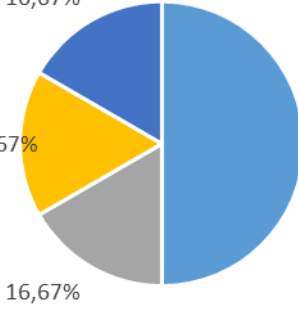
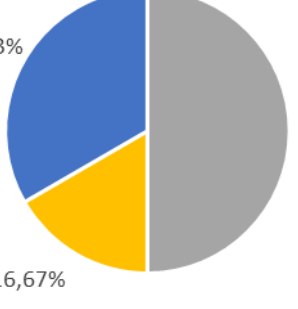
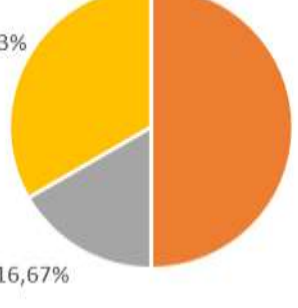
Todas as respostas dadas eram concordantes em relação à necessidade de haver partilha de ideias e materiais para ultrapassar as dificuldades sentidas na sala de aula, o único elemento que respondeu não, acabou por não responder ao porquê.

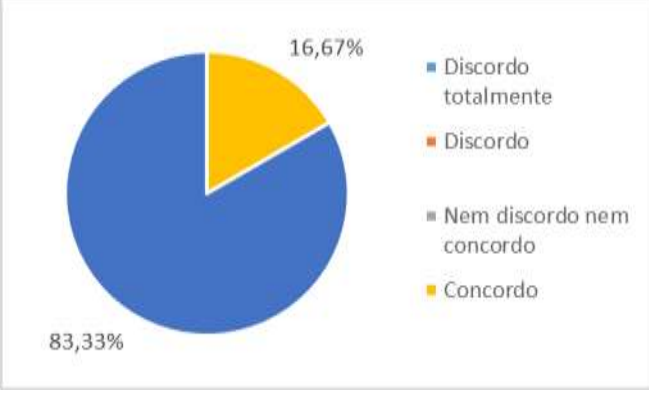
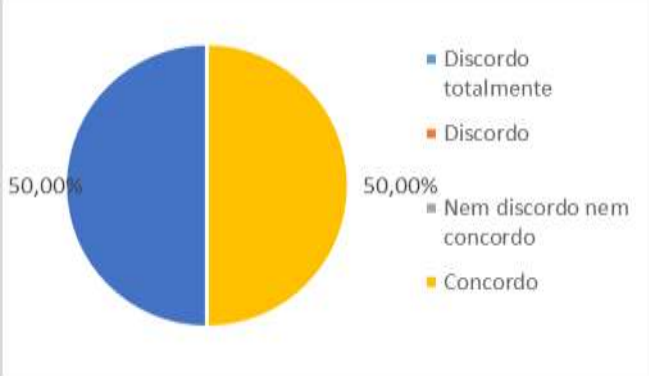
3.3.3 Multiculturalidade e inclusão na sala de aula.

Nesta última, utilizámos uma escala Likert, onde os professores teriam de indicar se discordavam totalmente, discordavam parcialmente, nem concordavam nem discordavam, concordavam parcialmente e concordavam totalmente.

Tabela 2
Resultados do questionário - Item 6

Afirmação	Resultados do questionário
1- Os professores deveriam ter formação específica na área da multiculturalidade e na inclusão social.	 66,67% 16,67% 16,67% 0% ■ Discordo totalmente ■ Discordo ■ Nem discordo nem concordo ■ Concordo
2- Os manuais escolares deveriam contemplar a multiculturalidade e a inclusão.	 16,67% 16,67% 66,67% 0% ■ Discordo totalmente ■ Discordo ■ Nem discordo nem concordo ■ Concordo
3- O meio sociocultural onde os alunos estão inseridos condiciona as suas aprendizagens.	 16,67% 83,33% 0% 0% 0% ■ Discordo totalmente ■ Discordo ■ Nem discordo nem concordo ■ Concordo ■ Concordo totalmente
4- A tentativa de escolarização das crianças ciganas tem sido um fracasso.	 16,67% 16,67% 50,00% 16,67% ■ Discordo totalmente ■ Discordo ■ Nem discordo nem concordo ■ Concordo

5- Os fatores culturais e comportamentais, próprios da cultura cigana, influenciam a assiduidade escolar.	 16,67% 83,33% - Discordo totalmente - Discordo - Nem discordo nem concordo - Concordo
6- Motivar um aluno cigano para a escola é sobretudo uma questão de sensibilidade e imaginação.	 16,67% 16,67% 50,00% 16,67% - Discordo totalmente - Discordo - Nem discordo nem concordo - Concordo
7- As atividades dirigidas aos alunos devem ser as mesmas, independentemente da sua nacionalidade ou etnia.	 33,33% 50,00% 16,67% - Discordo totalmente - Discordo - Nem discordo nem concordo - Concordo
8- Os alunos de etnia cigana têm um comportamento distinto fora e dentro da sala de aula.	 33,33% 50,00% 16,67% - Discordo totalmente - Discordo - Nem discordo nem concordo - Concordo

9- O estilo de vida da comunidade cigana pode influenciar o empenho destes alunos na escola.	 <table border="1"> <thead> <tr> <th>Resposta</th> <th>Porcentagem</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Discordo totalmente</td> <td>83,33%</td> </tr> <tr> <td>Discordo</td> <td>0%</td> </tr> <tr> <td>Nem discordo nem concordo</td> <td>0%</td> </tr> <tr> <td>Concordo</td> <td>16,67%</td> </tr> </tbody> </table>	Resposta	Porcentagem	Discordo totalmente	83,33%	Discordo	0%	Nem discordo nem concordo	0%	Concordo	16,67%
Resposta	Porcentagem										
Discordo totalmente	83,33%										
Discordo	0%										
Nem discordo nem concordo	0%										
Concordo	16,67%										
10- Pode-se estabelecer uma relação direta entre o comportamento dos alunos de etnia cigana e o aproveitamento da turma.	 <table border="1"> <thead> <tr> <th>Resposta</th> <th>Porcentagem</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Discordo totalmente</td> <td>50,00%</td> </tr> <tr> <td>Discordo</td> <td>0%</td> </tr> <tr> <td>Nem discordo nem concordo</td> <td>0%</td> </tr> <tr> <td>Concordo</td> <td>50,00%</td> </tr> </tbody> </table>	Resposta	Porcentagem	Discordo totalmente	50,00%	Discordo	0%	Nem discordo nem concordo	0%	Concordo	50,00%
Resposta	Porcentagem										
Discordo totalmente	50,00%										
Discordo	0%										
Nem discordo nem concordo	0%										
Concordo	50,00%										

Analisando a tabela acima, podemos verificar que em relação à questão número um, sobre a formação multicultural e inclusão social manteve-se o consenso anterior, só um elemento a indicar que não tinha necessidade da mesma. Os professores, ao terem formação em multiculturalismo e inclusão social, vão estar mais capacitados para criarem ambientes de aprendizagem inclusivos. Neste relatório, abordámos o multiculturalismo e o caso da etnia cigana, mas as salas de aula estão cada vez mais diversificadas, com alunos de várias origens culturais, étnicas, linguísticas e socioeconómicas. Os professores precisam de compreender e apreciar estas origens diversas e aprender a promover um ambiente de aprendizagem inclusivo e respeitador e não só integrar o aluno na sala de aula.

A segunda questão sobre se os manuais escolares deveriam contemplar a multiculturalidade e a inclusão, quatro professores ainda não tinham uma opinião formada sobre isso, os outros dois tinham pontos de vista diferentes sobre esse assunto, o qual veio consolidar com o que abordámos no enquadramento teórico, a diferença entre integração e inclusão. Para haver inclusão, iríamos eliminar os obstáculos e as desigualdades que impedem a participação dos alunos de etnia cigana e garantir que o seu património cultural e a sua identidade sejam valorizados e respeitados, enquanto na integração esta tem por objetivo eliminar a discriminação, promover a igualdade de direitos e garantir que os alunos etnia cigana tenham as mesmas oportunidades que os outros alunos.

Ao incorporar o multiculturalismo e a inclusão social nos manuais escolares, podemos proporcionar aos alunos uma educação que abraça a diversidade, promove a inclusão e prepara-os para serem cidadãos globais. Além disso, o conteúdo dos manuais escolares deveria ser atualizado regularmente para refletir o contexto atual, abordar questões recentes e incluir narrativas diversas. É importante, por isso, que as editoras dos manuais escolares e as escolas assegurem que os manuais representem um conjunto diversificado de culturas, raças, religiões e géneros. A inclusão desses conteúdos multiculturais nos manuais escolares vai expor os alunos a diferentes culturas, tradições e experiências, promovendo assim uma consciência cultural e empática, preparando os alunos para viverem em sociedades distintas daquelas de onde são originários.

Os professores podem complementar o conteúdo dos manuais escolares com recursos adicionais, como as TIC, a literatura, fontes primárias e multimédia, para proporcionar uma experiência de aprendizagem mais abrangente e inclusiva.

Dessa forma, os manuais escolares devem refletir sobre a diversidade da nossa sociedade, e incorporar o multiculturalismo e a inclusão social, podendo assim promover a compreensão, a empatia, o respeito entre os alunos e contribuir para uma escola mais inclusiva.

A questão número três, foi sobre o meio sociocultural onde os alunos estão inseridos condiciona as suas aprendizagens, onde só um elemento discordou parcialmente, tendo os restantes concordado com essa afirmação. Segundo Diaz e Resa (1977), citado por Bautista (1997), os fatores de privação sociocultural são o “conjunto de condições de carácter ambiental e pessoal que influem decisivamente no desenvolvimento do indivíduo e na sua projeção nas atividades escolares” (p.187).

O ambiente sociocultural em que os alunos de etnia cigana estão inseridos pode ter um impacto significativo nas suas experiências e resultados de aprendizagem, a pobreza, a habitação inadequada, o acesso limitado aos cuidados de saúde, pode afetar todos os alunos e a sua capacidade de concentração e aprendizagem.

Quanto à resposta número quatro, sobre a tentativa de escolarização das crianças ciganas, os inquiridos admitem que tem sido um fracasso, 50% indicou que discordam totalmente, apontando que consideravam que os alunos já estavam integrados no nosso sistema educativo, enquanto os outros salientaram que a falta de assiduidade era um motivo para terem reticências; em contrapartida, um concordou totalmente que os alunos não estavam integrados. Apesar dos esforços e das políticas destinados a facilitar a integração, participação e a igualdade de oportunidade, as disparidades culturais, incapacidade de integrar a cultura e a história da etnia cigana no currículo pode contribuir para uma desconexão entre os alunos cigana e a escola.

Quanto à questão número cinco, sobre os fatores culturais e comportamentais, da cultura cigana, se esta influenciava a assiduidade escolar, 5 dos inquiridos concordaram parcialmente e só

um concordou totalmente. Os valores e as prioridades culturais das comunidades ciganas, assim como algumas das práticas e crenças culturais, dão prioridade a diferentes aspetos da vida em relação à escolaridade.

A importância cultural que a etnia cigana atribui à educação é quase nula, como já foi referenciado por Casa-Nova.

Compreender as razões dos baixos níveis de escolaridade e do afastamento da escola destas comunidades passa pelo conhecimento da etnicidade cigana, dos processos de socialização e educação familiares, das suas formas, expectativas e perspetivas de vida, onde as relações familiares e redes de sociabilidade intra-étnica, a relação com o mercado de trabalho e a forma como se processa a inserção dos/as jovens ciganos/as na vida activa, desempenham um papel fundamental

(Casa-Nova, 2006, p.161).

Sobre o tema abordado na questão número seis, em como motivar um aluno cigano para a escola, se é uma questão de sensibilidade e imaginação, 50% respondeu que discorda parcialmente, só um elemento indicou que nem concorda nem discorda, os outros dois concordaram, um parcialmente e outro totalmente. O elemento que concordou totalmente foi o mesmo que indicou anteriormente que não precisava de formação para a multiculturalidade.

Os professores devem ser sensíveis e abertos às características de cada aluno, de modo a proporcionar-lhes respostas diversificadas, para que todos consigam ter uma igualdade de oportunidades. Mas a igualdade de oportunidades pressupõe uma igualdade de acesso ao currículo e isso exige que os professores privilegiem uma diferenciação curricular e pedagogia diferenciada, ao longo de todo o processo ensino-aprendizagem do 1.º ciclo do Ensino Básico.

(Gonçalves & Trindade, 2010, p.2)

Na pergunta número sete, sobre se as atividades dirigidas aos alunos devem ser as mesmas, independentemente da sua nacionalidade ou etnia, 50% respondeu que nem concorda nem discorda, dois concordaram totalmente e um concordou parcialmente.

Garantir maior equidade social exige que se diferencie o currículo para aproximar todos os resultados de aprendizagem pretendidos, já que o contrário – manter a igualdade de tratamentos uniformes para públicos diversos – mais não tem feito que acentuar perigosa e injustamente as mais graves assimetrias sociais

(Roldão, 1999, p. 39).

Já quando questionados na oito sobre se os alunos de etnia cigana teriam um comportamento distinto fora e dentro da sala de aula, 50% respondeu que discorda parcialmente, dois elementos concordam parcialmente e um não tinha opinião. Nesse contexto após consultar os registos de observação de janeiro de 2023, onde se relatou que os alunos mais “velhos” de etnia cigana além de respeitadores, tentavam acalmar os ânimos e chamar atenção dos colegas quando o comportamento estava um pouco “alterado”, nos 3 meses de estágio efetuados naquela escola não constatei nenhuma falta de educação ou provocação entre eles ou eles e o pessoal docente e não docente.

Quando inquiridos na questão nove, sobre se o estilo de vida da comunidade cigana pode influenciar o empenho destes alunos na escola, todos eles concordaram totalmente, só um concordou parcialmente. Neste momento, é importante notar que as comunidades ciganas estão dispersas pelo nosso país, cujos estilos de vida podem variar entre os diferentes grupos, castas e regiões. No entanto, certos fatores do estilo de vida da comunidade cigana interferem com aprendizagem dos alunos, como o facto de terem tradições e práticas culturais distintas, como por exemplo, os casamentos, que são comemorações prolongadas, que podem durar vários dias ou mesmo semanas.

Por fim, na última questão a número dez, sobre se se podia estabelecer uma relação direta entre o comportamento dos alunos de etnia cigana e o aproveitamento da turma, todos concordaram, mas dividiram-se: 50% parcialmente e 50% totalmente. Tendo em conta que esta escola tem um elevado número de alunos de etnia cigana, como constatámos durante o estágio efetuado e que a falta de assiduidade é elevada, sendo que muitos só comparecem de 3 em 3 dias, porque os pais assim podem justificar as faltas. Estas turmas formadas por 24 alunos não têm mais de 9 a 14 alunos no máximo por dia, o que faz com que o aproveitamento da turma fique aquém do desejado.

Apesar de, na nossa observação, termos constatado que os professores se esforçam por criar um espaço inclusivo onde todos os alunos tenham um sentimento de pertença e participem ativamente no processo de aprendizagem, a falta de assiduidade da etnia cigana naquela escola é muito elevada.

Considerações finais/Conclusões

Esta investigação possibilitou compreender que estão a ser feitos vários esforços a diferentes níveis, incluindo políticas governamentais e iniciativas de organizações não governamentais, para melhorar as políticas educativas e promover a inclusão dos alunos de etnia cigana. No entanto, a informação apresentada pelos docentes e pelos estudos efetuados ainda apresentam uma percentagem elevada de absentismo e de desistência por parte destes alunos, relativamente à média nacional.

As políticas educativas portuguesas estão a tentar colmatar as lacunas que existem na educação. Desde que o Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho saiu, a inclusão começou a ser obrigatória em todas as escolas, pois este Decreto-Lei nomeia os princípios e as normas que pretendem responder à diversidade das necessidades e potencialidades de cada um dos alunos.

A implementação de estratégias de ensino que promovam a inclusão e que acomodem os diversos estilos de aprendizagem, capacidades e necessidades dos alunos, deve ser uma das prioridades na formação dos futuros docentes. Uma das questões que Liégeois (2001) coloca para reflexão sobre esse tema é “Qual é a situação da formação dos professores em matéria de educação escolar para os alunos de etnia cigana?” (p.172). Apesar de este livro ter sido escrito em 2001, aborda temas atuais, tais como o modo que a deslocação dos professores e a falta de formação para ajudar a inclusão destes estudantes os pode afetar.

Como já referimos anteriormente, o professor precisa de ter formação para trabalhar num meio de inclusão, mas se unirmos isso às escolas TEIP, que na sua maioria são escolas inseridas em bairros sociais precários, teremos uma escola constituída por crianças de diferentes nacionalidades e etnias, e com condições socioeconómicas baixas, onde a falta de assiduidade é muito elevada, o que faz com que o docente tenha um trabalho adicional, um planeamento e uma adaptação curricular aos alunos existentes nessas turmas muito mais árdua do que no ensino regular.

Incentivar as experiências de aprendizagem em conjunto, em que os alunos trabalham diversos temas, vai estimular a interação social, a compreensão e a empatia entre alunos de diferentes origens, promovendo a integração e criando um sentimento de pertença para todos.

Os professores desempenham um papel crucial na inclusão dos alunos de etnia ciganos nas escolas, visto que poderão implementar práticas inclusivas abordando uma compreensão pela cultura, tradição e história do povo cigano.

Quanto às questões que nos fizeram escolher este tema para o relatório final, podemos responder sobre o que refletimos e analisámos naquele contexto, sem generalizar, visto que é um estudo de caso.

Quando refletimos se os fatores culturais e comportamentais, próprios da cultura cigana, podem influenciar o aproveitamento escolar, adquirimos o conhecimento não só sobre as crianças ciganas, mas de todas as crianças de culturas diferentes.

Os valores, as crenças, os meio socioculturais em torno da educação podem influenciar a motivação e o empenho de uma criança. Nas culturas que dão prioridade à educação e valorizam os resultados académicos, cria-se um ambiente em que é mais provável que os indivíduos se esforcem por atingir níveis de escolaridade mais elevados; nos meios em que os adultos não valorizam a educação, a falta de assiduidade e o abandono é muito elevado. No caso da etnia cigana, os valores culturais e as prioridades diferem dos do sistema educativo regular. As práticas e crenças culturais dos ciganos dão prioridade a diferentes aspetos da vida, por exemplo, as obrigações ou responsabilidades culturais, como os casamentos dentro da comunidade, que demoram dias e podem influenciar a assiduidade e o empenho dos alunos em frequentar a escola.

É importante por isso compreender que os fatores culturais e comportamentais podem influenciar significativamente o sucesso escolar, apesar de não se poder generalizar. Muitos outros fatores, como o estatuto socioeconómico, as políticas educativas e as capacidades individuais, também interagem e determinam os resultados educativos. A promoção de sistemas de educação inclusivos que levem em consideração os fatores culturais e comportamentais são essenciais para garantir a igualdade de oportunidades para todos os alunos.

Ao reconhecer e valorizar os pontos fortes e as experiências culturais dos alunos ciganos, os sistemas educativos podem trabalhar no sentido de reduzir as disparidades educativas e melhorar os resultados escolares desta comunidade.

Deste modo, cabe ao professor criar um ambiente de aprendizagem inclusivo e culturalmente diversificado, onde se valorizem e incluam alunos de várias origens culturais. Ao criar uma sala de aula inclusiva, o professor está a gerar um sentimento de pertença para todos os alunos. Quando os alunos de diferentes culturas se sentem valorizados e incluídos, é mais provável que participem mais ativamente, contribuindo com os seus próprios conhecimentos, proporcionando assim uma troca intercultural.

Em síntese, numa primeira fase do nosso trabalho, abordámos a multiculturalidade nas escolas, os desafios que estas trazem para os professores, bem como algumas das dificuldades com que estes se podem deparar ao tentar incluir e integrar as diversas culturas na sala de aula. O professor, ao adotar uma abordagem intercultural na sala de aula, vai estar a praticar um ensino que enfatiza a diversidade e a integração das diferentes culturas e capacidades, promovendo deste modo um ambiente de aprendizagem positivo e colaborativo, onde os alunos de várias origens se vão sentir valorizados, respeitados e incluídos. Os professores que utilizam estas técnicas de ensino

diferenciado para adequar os seus métodos de ensino às necessidades individuais de cada aluno vão garantir que todos os alunos possam compreender os conteúdos e possam participar neles de forma ativa.

A integração dos alunos de etnia cigana nas salas de aula é um aspeto importante da promoção da inclusão e da resolução das disparidades educativas. A comunidade cigana enfrenta vários desafios que podem dificultar a sua participação e sucesso educativo.

É fundamental envolver ativamente os pais ciganos na educação dos seus filhos. As escolas podem tomar medidas para facilitar a comunicação e a colaboração com os pais, tais como a organização de reuniões regulares, a disponibilização de um mediador e a criação de um ambiente acolhedor e inclusivo onde os pais se sintam à vontade para interagir com os docentes.

A sensibilização e a consciencialização cultural dos professores devem incluir a cultura, a história e as tradições do povo cigano, para criar uma ponte entre as escolas e as famílias, ajudando assim a desenvolver um ambiente de aprendizagem culturalmente sensível e inclusivo. A integração da cultura e da história cigana no currículo poderia fomentar um sentimento de orgulho e pertença.

A inclusão dos alunos ciganos no ensino é uma questão importante e complexa, que exige a atenção e o esforço de várias partes interessadas, incluindo as instituições de ensino, os decisores políticos, as comunidades e a sociedade em geral.

É essencial reconhecer que a inclusão dos alunos ciganos é um processo complexo, demorado. Ao abordar os vários desafios enfrentados pelas crianças ciganas e ao implementar políticas e práticas inclusivas, estamos a trabalhar no sentido de criar um sistema educativo que valorize e apoie os direitos educativos de todos os alunos, incluindo os alunos ciganos.

No nosso entender, este projeto de investigação não estaria terminado, mas sim nos primeiros passos da indagação. Quanto mais refletimos em torno do mesmo, mais conteúdos queremos abordar e melhorar, ficando aqui algumas questões que foram surgindo durante a investigação.

Uma delas foram as barreiras linguísticas que estes alunos têm de ultrapassar. Como referimos anteriormente, nasceram em Portugal, mas a sua língua materna pode ser o caló. A necessidade de disponibilização de apoio linguístico a estes alunos, como materiais bilingues, ensino adicional da língua como a integração no PLNM, pode ajudar a facilitar a comunicação e aumentar a sua participação na sala de aula.

Outra questão que nos surgiu foi o papel do mediador sociocultural da etnia cigana, que no passado existia nestas escolas e deixou de existir, como intermediário entre as escolas e as comunidades. As escolas e os professores devem colaborar com organizações ciganas, membros da

comunidade e verificarem a possibilidade de voltarem a ter mediadores socioculturais para obterem conhecimentos e desenvolverem estratégias eficazes para a integração dos alunos ciganos.

Concluindo, educação multicultural não só beneficia os alunos ciganos, como também enriquece a comunidade escolar em geral, promovendo a compreensão e a tolerância entre todos os alunos.

Referências bibliográficas

- Aires, L. (2011). *Paradigma Qualitativo: Práticas de Investigação Educacional*. Universidade Aberta.
- Alves, M.P. (2001). *O papel do pensamento do professor nas suas práticas de avaliação*. Tese de Doutoramento. IEP Universidade do Minho.
- Banks, J. A. (2007). *Educating citizens in a multicultural society* (2th Ed.). Teachers College Press.
- Batista, R. (1997). *Necessidades Educativas Especiais*. Dinalivro.
- Byram, M. (1997). *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. Multilingual Matters.
- Byram, M. (2008). *From foreign language education to education for intercultural citizenship: essays and reflections*. Multilingual Matters.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria dos métodos*. Porto Editora.
- Cadima, A. (1996). *Diferenciação: no caminho de uma escola para todos*. Noesis, p.48-51.
- Casa-Nova, M. J. (2006). A relação dos ciganos com a escola pública: contributos para a compreensão sociológica de um problema complexo e multidimensional. Departamento de Sociologia da Educação e Administração Educacional e Centro de Investigação em Educação (CIED) do Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho. Centro de Investigação e Intervenção Educativas (CIIE), da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto. <http://www.eses.pt/interaccoes>
- Casa-Nova, M. J., Palmeira, P. (2008) *Minorias*. Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social Programa para Prevenção e Eliminação da Exploração do Trabalho Infantil (PETI)
- Casa-Nova, M. J. (2009), *Etnografia e produção do conhecimento. Reflexões críticas a partir de uma investigação com ciganos portugueses*. ACIDI.
- Charlot, B. (1997). *Du rapport au savoir: éléments pour une théorie*. Anthropos.
- Chambon, A., Proux, M. (1998) Zones d'Education Prioritaires. In: Revue française de pédagogie, volume 83. pp. 31-38. DOI : <https://doi.org/10.3406/rfp.1988.1450>
www.persee.fr/doc/rfp_0556-7807_1988_num_83_1_1450
- CNE. (2020) *Estado da educação*. <https://www.cnedu.pt/pt/noticias/cne/1617-estado-educacao-2020>
- CNE. (2020) *Pareceres e recomendações*. <https://www.cnedu.pt/pt/publicacoes/pareceres-e-recomendacoes/1645-pareceres-e-recomendacoes-2020>

- Cortesão, L. (1999). *Numa encruzilhada de múltiplas urgências, contribuição para a análise de alguns significados e condições de realização da formação*. Territórios Educativos, 6, 16-26.
- Cortesão, L. (2000). *Ser professor: um ofício em risco de extinção? Reflexões sobre práticas educativas face à diversidade, no limiar do século XXI*. Edições Afrontamento.
- Cortesão, L. (2002). *Formas de ensinar, formas de avaliar, breve análise de práticas correntes de avaliação*. In Abrantes, P., & Araújo, F. (Coords.), *Avaliação das aprendizagens, das concepções às práticas*. (pp. 35- 42). <https://hdl.handle.net/10216/26195>
- Correia, L. (1997). *Alunos com Necessidades Educativas Especiais nas Classes Regulares*. Porto Editora.
- Correia, L. (2001). *Educação Inclusiva ou Educação Apropriada*. In Rodrigues, D. (org.) *Educação e diferença – Valores e Práticas para Uma Educação Inclusiva*. Porto Editora.
- Correia, L. (2005). *Inclusão e Necessidades Educativas Especiais: um guia para educadores e professores*. Porto Editora.
- Correia, L. (2008a). *A Escola contemporânea e a inclusão de alunos com NEE: considerações para uma educação com sucesso*. Porto Editora.
- Correia, L. (2008b). *Inclusão e necessidades educativas Especiais. Um Guia para Educadores e Professores* (2.ª ed). Porto Editora
- Costa, E. & Almeida, M. M. (Coord) (2022). *25 anos do Programa TEIP em Portugal*. REDESCOLA - Instituto de Educação da Universidade de Lisboa
- Costa, J. A.; Sousa, L.; Neto-Mendes, A. (2000), “*Gestão pedagógica e lideranças intermédias na escola: estudo de caso TEIP do Esteiro*”, in Territórios educativos de intervenção prioritária: construção “ecológica” da Acção educativa”. Instituto de Inovação Educacional, pp. 83-104.
- Coutinho, C. P. C., & Chaves, J. H. (2002). *O estudo de caso na investigação em Tecnologia Educativa em Portugal*. *Revista Portuguesa de Educação*, 15(1) (pp. 221-243).
<https://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/492>
- Coutinho, C. (2006). *Aspetos metodológicos da investigação em tecnologia educativa em Portugal*. Universidade do Minho Instituto de Educação e Psicologia
- Coutinho, C. (2011). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e Prática*. Almedina.
- Cultural diversity / NZC Online blog / Curriculum resources / Kia ora - NZ Curriculum Online. (n.d.).
Nzcurriculum.tki.org.nz. <https://nzcurriculum.tki.org.nz/Curriculum-resources/NZC-Online-blog/Cultural-diversity>
- Estrela, M. T. (2010). *Profissão docente. Dimensões afectivas e éticas*. Areal.

- Fraser, A. (1998). *História do povo cigano*. Edições Teorema.
- Freire, P. (1991). *Pedagogia do oprimido*. Paz e Terra.
- Giddens, A. (2010). *Sociologia: raça, etnicidade e migração*, (8ª ed.). Fundação Calouste Gulbenkian pp.248-255.
- Gimeno Sacristán, J. (2003). *Educar e conviver na cultura global* (1.ª ed). Edições ASA.
- Gray, D. (2012). *Pesquisa no mundo real*. Penso
- Gonçalves, E. J. de A., & Trindade, R. (2010). *Práticas de ensino diferenciado na sala de aula: “se diferencio a pedagogia e o currículo estou a promover o sucesso escolar de alunos com dificuldades de aprendizagem.”* Repositório Aberto. <https://hdl.handle.net/10216/35075>
- Lee, R. (2008) “Gypsies” in *European Literature and Culture*.
- Liégeois, Jean-Pierre (1989). *“Ciganos e Itinerantes”*, Santa Casa da Misericórdia de Lisboa, pp. 37-82.
- Magano, O. (2010). "Tracejar vidas normais". *Estudo qualitativo sobre a integração social de indivíduos de origem cigana na sociedade portuguesa'*, Universidade Aberta/DCSG. Tese de doutoramento em sociologia
- Manuel, J., & Pereira, M. (2008). *Inclusão dos alunos das comunidades ciganas nas escolas portuguesas*. https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/1734/1/21845_ulfl057131_tm.pdf
- Marques, R. (2016). *O Sucesso no Percurso Escolar da Etnia Cigana*. Escola Superior de Educação e Ciências Sociais, IPL.
- Mendes, M. M. (1998). *Sociologia*. Revista do Departamento de Sociologia da FLUP, Vol. VIII, pp. 207-246.
- Mendes, M., Magano, O., Candeias, P. (2014). *Estudo Nacional sobre as Comunidades Ciganas. Edição Alto Comissariado para as Migrações* (ACM, IP).
- Montenegro, Mirna (org.) (1999), *Ciganos e Educação*. Instituto das Comunidades Educativas, Cadernos ICE 5.
- Montenegro, M. (2003). *Aprendendo com ciganos: processos de ecoformação*. Educa.
- Moreira, A., Sá, P., & Costa, A. P. (Orgs.) (2021). *Reflexões em torno de Metodologias de Investigação: métodos*. UA Editora. <http://dx.doi.org/10.34624/hmtj-qg49>
- Obras - *Teatro de Autores Portugueses do Séc. XVI*. (2023). Cet-e-Quinhentos.com. <http://www.cet-e-quinheiros.com/obras>.
- Ramanush Leite, N. (2010) *Material de Pesquisa da Embaixada Cigana do Brasil* - Phralipen Romane. Site: http://www.embaixadacigana.org.br/material_pesquisa.http
- Sá, P., Costa, A. P., & Moreira, A. (Orgs.) (2021). *Reflexões em torno de Metodologias de Investigação: recolha de dados*. UA Editora. <http://dx.doi.org/10.34624/ka02-fq42>

Santos, J., & Henriques, S. (2021). *Inquérito por Questionário: contributos de conceção e utilização em contextos educativos*. Universidade Aberta 2021.
<https://doi.org/10.34627/3s9s-k971>

Anexos

Anexo 1 Pedido de autorização ao diretor.

Exmo. Senhor Diretor:

_____, estando a desenvolver, no Instituto de Educação e Ciências de Lisboa, o relatório final sobre o tema «Inclusão da Etnia Cigana», sob a orientação da Professora Doutora Ana Boléo, venho solicitar a Va. autorização para recolher dados para o estudo na Escola que V. Ex.ª dirige:

Esta recolha de dados implica inquéritos aos professores do 1.º Ciclo do grupo de recrutamento 110.

Garante-se o total anonimato e confidencialidade dos dados que vierem a ser obtidos.

Desde já agradeço a disponibilidade que V. Ex.ª e os seus colaboradores puderem prestar a este estudo, do qual se espera obter elementos que continuem a melhorar o ensino.

Após a conclusão e defesa deste relatório, será disponibilizado para leitura, agradecendo e devolvendo dessa forma a preciosa colaboração prestada.

Aguardo a autorização solicitada.

Respeitosos cumprimentos,

Lisboa, 15 de junho de 2023

Nuna Alexandra Correia Gonçalves

Anexa-se a declaração do Instituto de Educação e Ciências de Lisboa.

Anexo 2 Questionário aplicado aos professores.

Questionário

Professores do 1º CEB

Elaborado por Nuna Gonçalves, junho 2023

Este questionário surge no âmbito de um projeto de investigação para um relatório final de Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, no Instituto Superior de Educação e Ciências.

O objetivo deste questionário é analisar as dificuldades sentidas pelos professores do ensino básico na inclusão dos alunos de etnia cigana. O seu preenchimento não deverá demorar mais do que 5 minutos.

Não assine em nenhum lugar deste questionário, de forma a garantir o anonimato e a confidencialidade dos dados. A sua colaboração é muito importante para esta investigação, pelo que agradecemos desde já a sua disponibilidade.

1. Dados de Identificação.

(assinale com um X o correspondente à sua situação):

1.1. Sexo:

☐ Feminino ☐ Masculino

1.2. Idade

Por favor, selecione apenas uma das seguintes opções:

☐ 20-30 ☐ 30-40 ☐ 40-50 ☐ 50 ou mais anos

2. Formação e experiência profissional

2.1 Quais as suas habilitações académicas?

☐ Bacharelato ☐ Licenciatura ☐ Pós-graduação

☐ Mestrado ☐ Doutoramento

2.2 Tempo de Serviço

Por favor, selecione apenas uma das seguintes opções:

☐ Até 2 anos ☐ 3-10 anos ☐ 11 ou + anos

3. Perfil do professor

3.1. Há quantos anos está a lecionar na escola onde se encontra atualmente?

☐ 1-2 anos ☐ 3-5 anos ☐ 6-9 anos ☐ 10 ou mais anos

3.2. Já tinha dado aulas anteriormente em uma escola TEIP?

☐ Sim ☐ Não

3.3. Conhece os objetivos e as metas globais do programa TEIP?

☐ Sim ☐ Não

3.4. Tem alguma formação específica em Ensino multicultural?

☐ Sim ☐ Não

Se SIM, qual? _____

4. Alunos etnia cigana

4.1. Qual o número de alunos etnia cigana a frequentar a sua turma, neste ano letivo?

4.2. Na sua opinião qual é o maior desafio em dar aulas a esses alunos?

(Assinalar no máximo 3)

☐ Abandono escolar ☐ Assiduidade ☐ Comportamento

☐ Conflitos ☐ Cultura ☐ Idade

5. Acha que os fatores culturais e comportamentais, próprios da cultura cigana, podem influenciar o aproveitamento escolar?

☐ Sim ☐ Não ☐ Não sei

5.1. O que acha que deve ser feito para haver inclusão dos alunos de etnia cigana, na sua sala de aula?

☐ Trabalhar mais as diferentes culturas.

☐ Conversar com os pais.

☐ Permitir aos alunos trabalhar individualmente ou a pares.

☐ Os diretores da escola devem estar mais envolvidos.

☐ Aumentar os recursos humanos e materiais.

5.2. Acha que uma formação específica sobre a inclusão e a multiculturalidade poderia ajudar os docentes?

☐ Sim ☐ Não

Porquê?

6. Assinale com um (X) a resposta que mais se adequa à sua opinião pessoal, sendo que, a cada algarismo, corresponde, respetivamente, a seguinte designação:

- 1- Discordo totalmente.
- 2- Discordo parcialmente.
- 3- Nem concordo nem discordo.
- 4- Concordo parcialmente.
- 5- Concordo totalmente.

	1	2	3	4	5
1- Os professores deveriam ter formação específica na área da multiculturalidade e na inclusão social.					
2- Os manuais escolares deveriam contemplar a multiculturalidade e a inclusão.					
3- O meio sociocultural onde os alunos estão inseridos condiciona as suas aprendizagens.					
4- A tentativa de escolarização das crianças ciganas tem sido um fracasso.					
5- Os fatores culturais e comportamentais, próprios da cultura cigana, influenciam a assiduidade escolar.					
6- Motivar um aluno cigano para a escola é sobretudo uma questão de sensibilidade e imaginação.					
7- As atividades dirigidas aos alunos devem ser as mesmas, independentemente da sua nacionalidade ou etnia.					
8- Os alunos de etnia cigana têm um comportamento distinto fora e dentro da sala de aula.					
9- O estilo de vida da comunidade cigana pode influenciar o empenho destes alunos na escola.					
10- Pode-se estabelecer uma relação direta entre o comportamento dos alunos de etnia cigana e o aproveitamento da turma.					

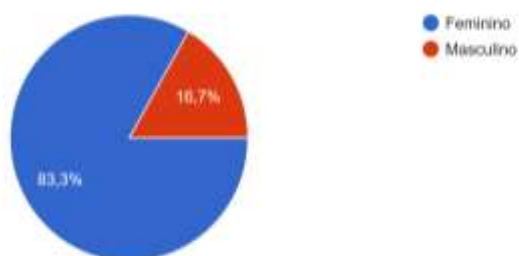
Caso queira, deixe um comentário.

Obrigada pela sua colaboração.

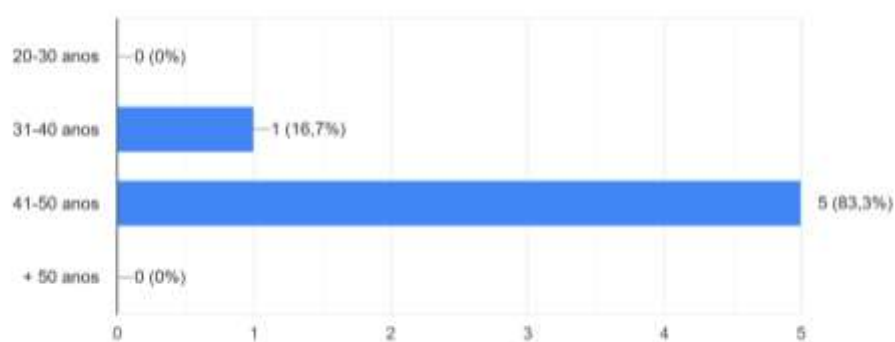
Anexo 3 Gráfico dos resultados do inquérito.

1. Dados de Identificação.

1.1. Caraterização quanto ao sexo:

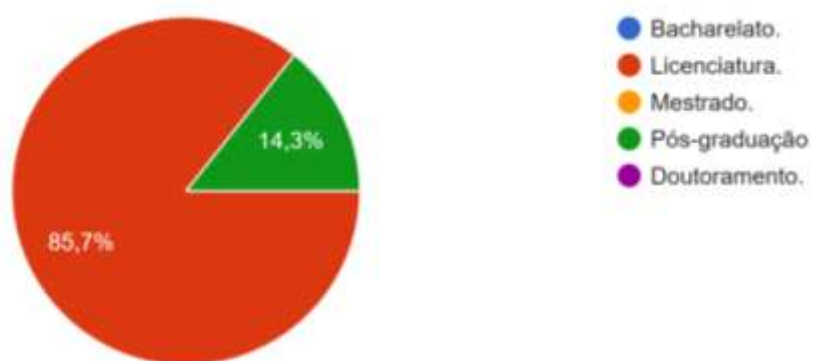


1.2. Idade:

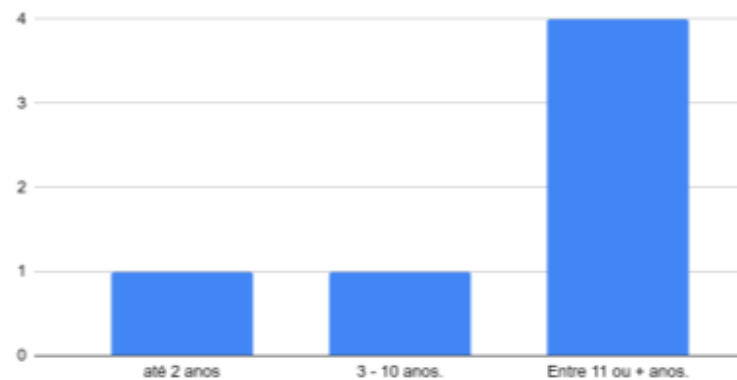


2. Formação e experiência profissional

2.1. Quais as suas habilitações académicas

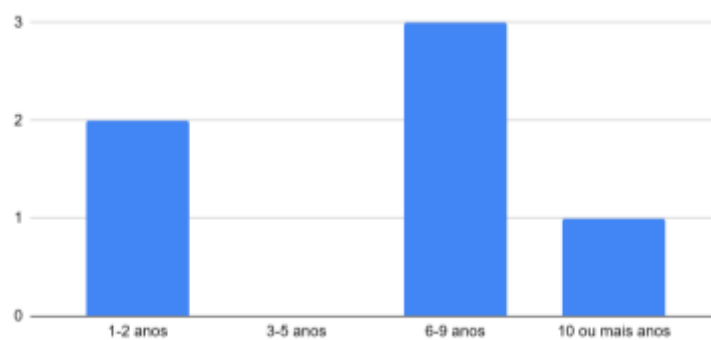


2.2. Tempo de Serviço.

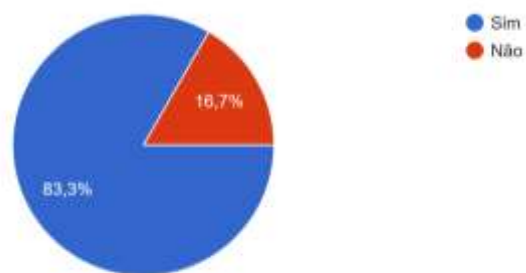


3. Perfil do professor.

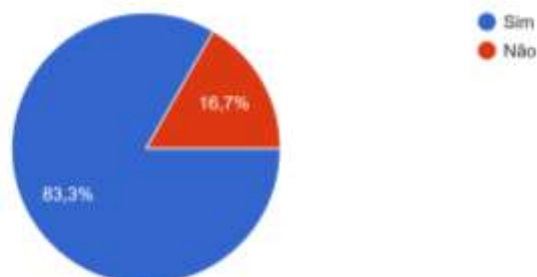
3.1. Há quantos anos está a lecionar na escola onde se encontra atualmente.



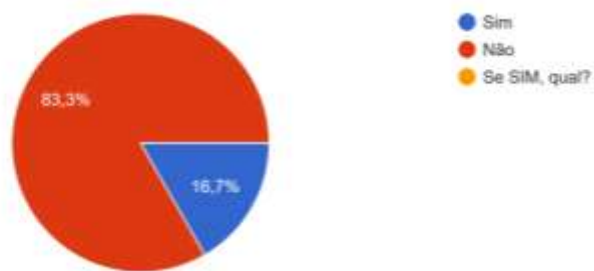
3.2. Já tinha dado aulas anteriormente em uma escola TEIP.



3.3. Conhece os objetivos e as metas globais do programa TEIP.

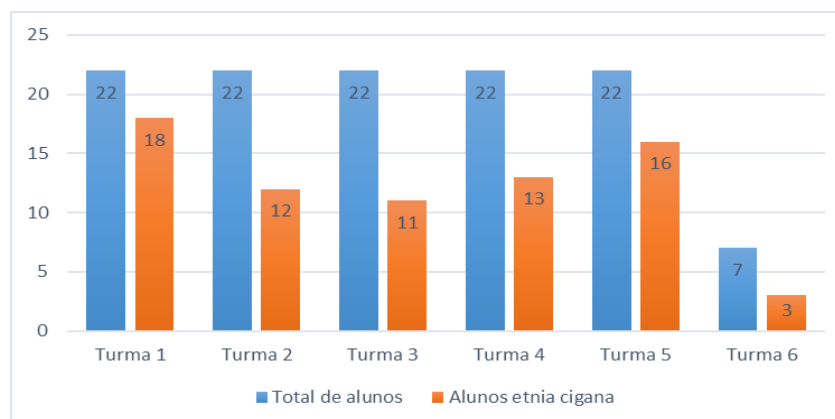


3.4. Tem alguma formação específica em Ensino multicultural.

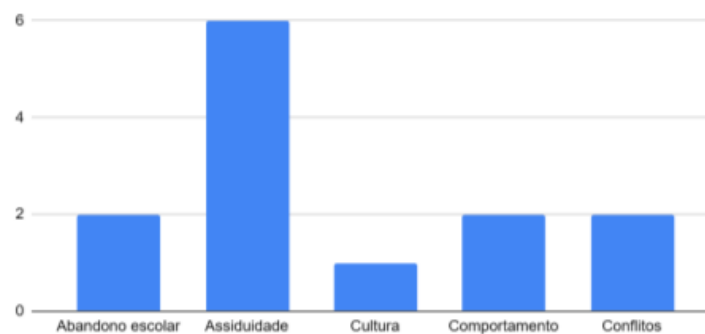


4. Alunos de etnia cigana.

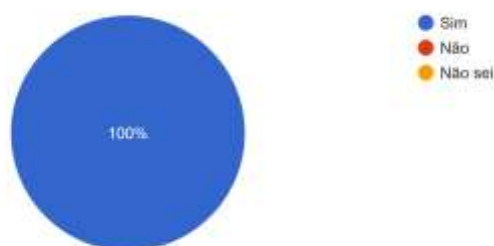
4.1. Qual o número de alunos etnia cigana a frequentar a sua turma, neste ano letivo.



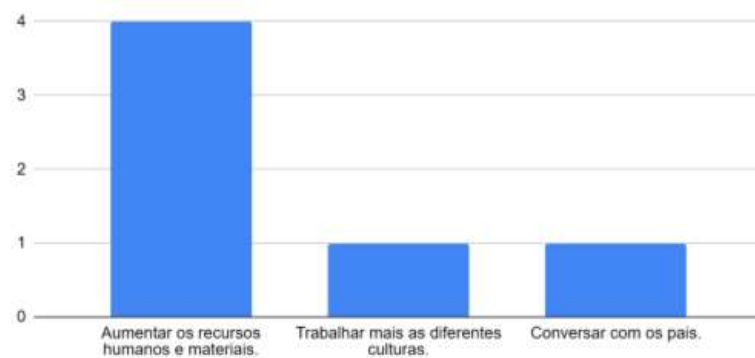
4.2. Na sua opinião qual é o maior desafio em dar aulas a esses alunos.



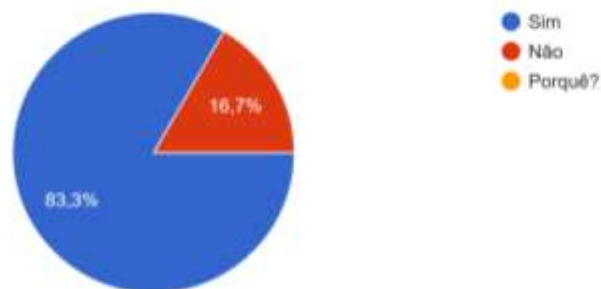
5. Acha que os fatores culturais e comportamentais, próprios da cultura cigana, podem influenciar o aproveitamento escolar.



5.1.O que acha que deve ser feito para haver inclusão dos alunos de etnia cigana, na sua sala de aula.

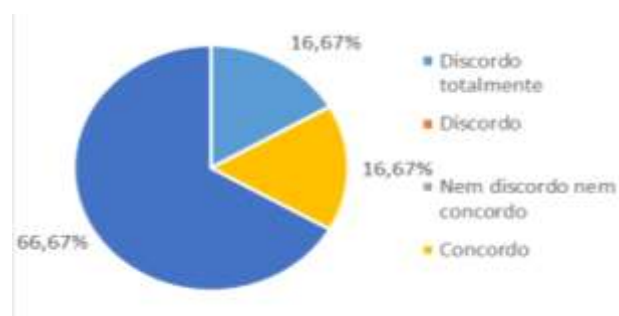


5.2.Acha que uma formação específica sobre a inclusão e a multiculturalidade poderia ajudar os docentes.

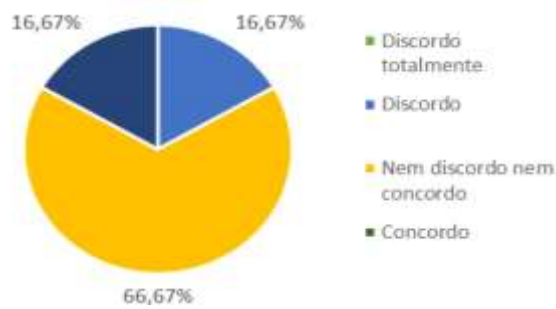


6. Resposta às questões de escala Likert.

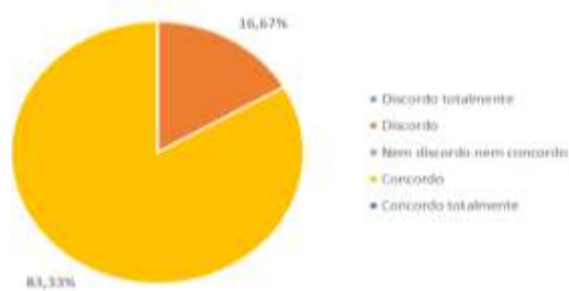
6.1.Os professores deveriam ter formação específica na área da multiculturalidade e na inclusão social.



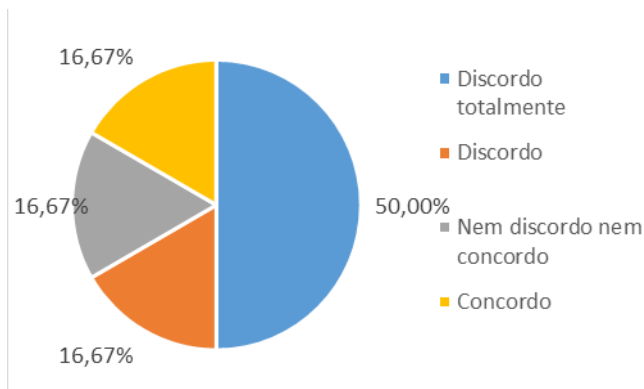
6.2.Os manuais escolares deveriam contemplar a multiculturalidade e a inclusão.



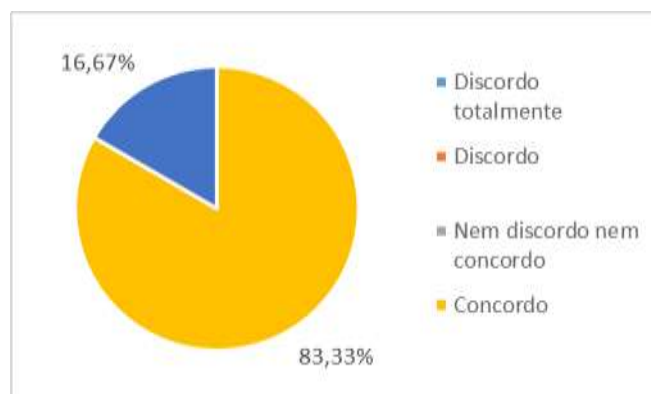
6.3.O meio sociocultural onde os alunos estão inseridos condiciona as suas aprendizagens.



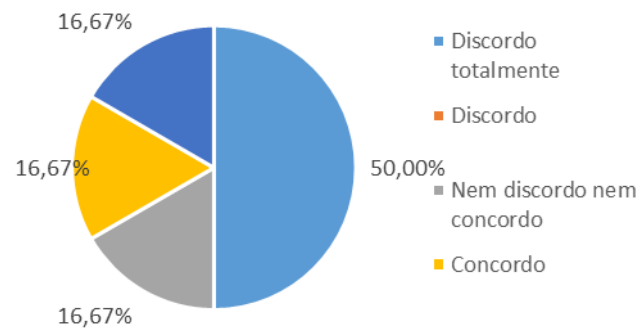
6.4.A tentativa de escolarização das crianças ciganas tem sido um fracasso.



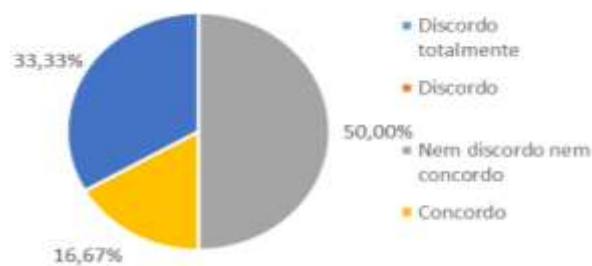
6.5.Os fatores culturais e comportamentais, próprios da cultura cigana, influenciam a assiduidade escolar.



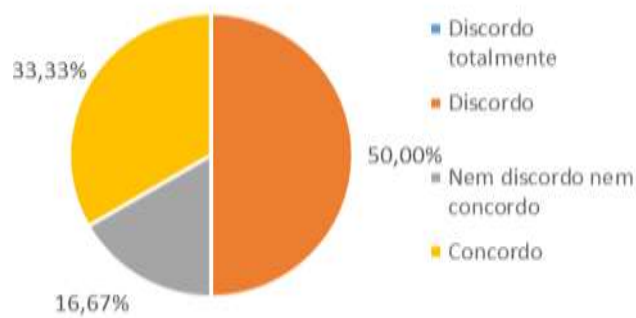
6.6. Motivar um aluno cigano para a escola é sobretudo uma questão de sensibilidade e imaginação.



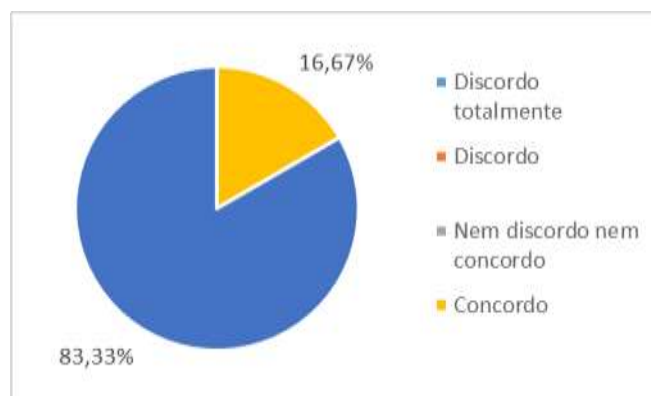
6.7. As atividades dirigidas aos alunos devem ser as mesmas, independentemente da sua nacionalidade ou etnia.



6.8. Os alunos de etnia cigana têm um comportamento distinto fora e dentro da sala de aula.



6.9. O estilo de vida da comunidade cigana pode influenciar o empenho destes alunos na escola.



6.10. Pode-se estabelecer uma relação direta entre o comportamento dos alunos de etnia cigana e o aproveitamento da turma.

