

1 2 9 0



FACULDADE DE LETRAS
UNIVERSIDADE DE
COIMBRA

Jorge Mário Cardoso de Moura

A DIVERSIDADE CULTURAL NA ESCOLA: CONSTRUINDO PONTES COM A COMUNIDADE CIGANA



FONTE: ARQUIVO FOTOGRÁFICO PESSOAL, 2023.

Relatório de Estágio do Mestrado em Ensino de Geografia no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, orientado pela Professora Doutora Maria de Fátima Grilo Velez de Castro, apresentado ao Conselho de Formação de Professores da Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra

Junho de 2023

FACULDADE DE LETRAS

A DIVERSIDADE CULTURAL NA ESCOLA: CONSTRUINDO PONTES COM A COMUNIDADE CIGANA

Ficha Técnica

Tipo de trabalho	Relatório de Estágio
Título	A Diversidade Cultural na Escola: Construindo Pontes com a Comunidade Cigana
Autor/a	Jorge Mário Cardoso de Moura
Orientador/a(s)	Maria de Fátima Grilo Velez de Castro
Júri	Presidente: Doutor Albano Augusto Figueiredo Rodrigues
	Vogais:
	1. Doutor João Luís Jesus Fernandes
	2. Doutora Maria de Fátima Grilo Velez de Castro
Identificação do Curso	2º Ciclo em Ensino de Geografia no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário
Área científica	Formação de Professores
Data da defesa	27-06-2023
Classificação do Relatório	16 valores
Classificação do Estágio e Relatório	13 valores

1 2 9 0



FACULDADE DE LETRAS
UNIVERSIDADE DE
COIMBRA

AGRADECIMENTOS

Agradeço à minha orientadora, Professora Doutora Fátima Velez de Castro, pela confiança e estímulo desde o começo da construção deste trabalho de investigação, por toda a disponibilidade em me acompanhar e ouvir nos maiores momentos de insegurança, e acima de tudo, acreditar no meu gosto pela temática escolhida nesta investigação.

Agradeço ao Agrupamento de Escolas de Mourão que autorizou a realização do estudo de caso aos docentes, encarregados de educação e alunos de etnia cigana. Obrigado pela disponibilidade e cooperação em todo o processo deste estudo.

Obrigado à comunidade cigana de Mourão que contribuiu através das respostas ao inquérito para a concretização desta investigação. Um obrigado, sobretudo aos Encarregados de Educação, que se disponibilizaram, com simpatia, a participar e autorizar os seus educandos a realizar o inquérito.

Agradeço também aos meus colegas/docentes do Agrupamento de Escolas de Mourão, pela colaboração na realização do inquérito e, sobretudo, pelas palavras de incentivo durante o desenvolvimento do presente relatório. Foi uma experiência única partilhar este ano letivo convosco.

O meu maior agradecimento vai para duas pessoas insubstituíveis na minha vida: a minha mãe e a minha irmã. A minha mãe, um dos maiores exemplos de superação e dedicação aos filhos. Nunca me irei esquecer de todas as palavras, de todos os gestos, de todas as lutas e, acima de tudo, os valores que me transmitiste. Espero um dia poder retribuir tudo aquilo que me proporcionaste. A minha irmã, uma fiel companheira, conselheira e fiel a si mesma e naquilo que ela acredita. Não poderia estar mais orgulhoso da família que tenho.

Um muito obrigado, aos meus colegas e amigos do Agrupamento de Escolas de Odemira. O ano letivo de 2021/2022 irá para sempre ficar marcado na minha memória. Para além, de ter sido o meu primeiro ano enquanto docente remunerado, ganhei uma bagagem enorme no que diz respeito à educação. Agradeço a todos pelo carinho, palavras, apoio e preocupação, mesmo depois do ano letivo ter terminado. Irei voltar um dia, Odemira!

Por fim, gostaria de agradecer a todos os meus amigos, às pessoas que foram surgindo na minha vida e ficaram e a todos aqueles que foram se cruzando comigo nas minhas viagens pelos diferentes países. Obrigado a todos!

RESUMO

O presente relatório surge no âmbito das unidades curriculares “Seminário I” e “Seminário II” do Mestrado em Ensino de Geografia no 3º ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário realizado no Agrupamento de Escolas de Mourão, ao longo do ano letivo de 2022/2023.

Esta investigação debruça-se sobre as temáticas da “Diversidade cultural” e da “Comunidade Cigana em Portugal”, e tem como ponto de partida a questão: “Qual a importância da Escola no presente/projeto de vida dos jovens da comunidade cigana em Mourão?”. Foi realizado um estudo de caso aos alunos, encarregados de educação do 2º e 3º Ciclo da comunidade cigana e aos docentes do Agrupamento de Escolas de Mourão. Os objetivos deste estudo passaram por conhecer a dimensão da comunidade cigana no Agrupamento de Escolas de Mourão; reconhecer o significado atribuído pelos encarregados de educação de etnia cigana ao papel da escola na educação dos seus filhos; identificar os atributos atribuídos à escola pelas crianças ciganas e identificar as características atribuídas pelos professores aos alunos e encarregados de educação de etnia cigana no que se refere à sua forma de viver a escola.

Nesta investigação foi utilizada uma metodologia mista – inquérito por questionário – envolvendo uma abordagem qualitativa e quantitativa da informação recolhida, junto do(s) grupo(s) de estudo.

Através do estudo realizado no Agrupamento de Escolas de Mourão, foi possível identificar que a comunidade cigana representa cerca de 35% dos estudantes, sendo mais representativa no 2º Ciclo do Ensino Básico. Os encarregados de educação desta comunidade consideram a escola fundamental para o sucesso profissional dos seus filhos, expressando uma relação positiva com a instituição e professores. Já os alunos ciganos apreciam as habilidades de ensino e a personalidade positiva dos docentes, atribuindo diversas qualidades à escola, mesmo enfrentando desafios quanto ao futuro. Os professores associam à comunidade cigana as palavras “cultura” e “desinteresse”. Tanto a relação dos encarregados de educação, quanto dos alunos ciganos com a escola, é considerada como negativa, alegando a falta de interesse, cooperação e motivação como aspetos estruturais.

A cooperação entre a escola e a comunidade pode ajudar a ultrapassar os obstáculos sociais e culturais e garantir a inclusão educacional da comunidade cigana. A educação é um instrumento de modificação social e inclusão.

Palavras-chave: diversidade cultural; escola; diálogo intercultural; comunidade cigana.

ABSTRACT

This report is part of the "Seminário I" and "Seminário II" curricular units of the Master's degree in Geography Teaching for the 3rd cycle of Basic Education and Secondary Education, carried out at the Agrupamento de Escolas de Mourão, during the academic year 2022/2023.

This research focuses on the topics of "Cultural Diversity" and the "Romani Community in Portugal", with the goal of answering the question: "What is the importance of the school in the present/life project of young people in the Romani community in Mourão?" A case study was carried out with students, parents of Romani ethnicity from the 2nd and 3rd cycles, as well as teachers from Agrupamento de Escolas de Mourão. The objectives of this study were to understand the size of the Romani community in the Agrupamento de Escolas de Mourão; recognize the significance attributed by Romani parents to the role of the school in their children's education; identify the attributes attributed to school by Romani children; and identify the characteristics attributed by teachers to Romani students and parents in terms of how they experience school. This report provides insights into the unique challenges faced by the Romani community in education and the role of the school in shaping the future of young people from this community in Mourão.

In this research, a mixed methodology - questionnaire survey - was used, which involved a qualitative and quantitative approach to the collected information from the study group(s).

Through the study conducted at Agrupamento de Escolas de Mourão, it was possible to identify that the Romani community represents approximately 35% of the students, being more representative in the 2nd cycle of Basic Education. Parents of this community consider the school to be fundamental to the professional success of their children, expressing a positive relationship with the institution and teachers. Romani students appreciate the teaching skills and positive personality of the teachers, attributing various qualities to the school, even while facing challenges regarding the future. Teachers associate the words "culture" and "lack of interest" with the Romani community. Both the relationship of parents and Romani students with the school are considered negative, alleging a lack of interest, cooperation, and motivation as structural aspects.

The cooperation between the school and the community can help overcome social and cultural barriers and ensure the educational inclusion of the Romani community. Education is an instrument of social change and inclusion.

Keywords: cultural diversity; school; intercultural dialogue; Romani community.

ÍNDICE

1. Introdução	1
2. Caracterização da Prática Pedagógica	3
2.1. Prática Pedagógica Supervisionada.....	3
2.1.1. Reflexão sobre a Prática Pedagógica Supervisionada.....	3
2.2. Prática Pedagógica em Exercício	7
2.2.1 Caracterização da Escola.....	7
2.2.2. Caracterização Geográfica de Mourão	12
2.2.3. Caracterização das Turmas	15
2.2.4. Atividades desenvolvidas.....	21
2.2.4.1. Atividades Letivas	22
2.2.4.2. Atividades Não Letivas	27
2.2.5. Reflexão sobre a Prática Pedagógica em Exercício	31
3. A Diversidade Cultural e a Comunidade Cigana em Portugal	36
3.1. A Diversidade Cultural.....	36
3.2. A Comunidade Cigana em Portugal.....	41
4. Estudo de Caso – Agrupamento de Escolas de Mourão	50
4.1. Metodologia	50
4.2. A Dimensão da Comunidade Cigana do Agrupamento de Escolas de Mourão	53
4.3. As Representações dos Alunos da Comunidade Cigana do 2º e 3º Ciclo do Agrupamento de Escolas de Mourão.....	54
4.4. As Representações dos Encarregados de Educação do 2º e 3º Ciclo do Agrupamento de Escolas de Mourão	70
4.5. As Representações dos Docentes do 2º e 3º Ciclo do Agrupamento de Escolas de Mourão	80
5. Conclusão.....	95
6. Referências Bibliográficas	98
Índice de Figuras	101
Índice de Mapas	104
Índice de Tabelas	105
Anexos.....	106

1. INTRODUÇÃO

O presente relatório resulta da prática pedagógica em exercício, que decorreu no Agrupamento de Escolas de Mourão, no ano letivo 2022/2023, realizado no âmbito da unidade curricular “Estágio e Relatório”, do Mestrado em Ensino da Geografia no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário.

Designado “*A Diversidade Cultural na Escola*”, tem como principal foco a construção de pontes com a Comunidade Cigana. A escolha deste tema parte de dois aspetos: de uma motivação pessoal e da minha atual situação profissional. A escolha do tema “Diversidade Cultural” deve-se sobretudo ao meu gosto pessoal por viajar e pelo contacto com outras culturas. Acredito que a diversidade cultural é um valor importante na construção de um futuro melhor para o mundo. Creio que conviver com pessoas de culturas, costumes e origens diferentes, é uma excelente forma de alargar os horizontes, olhar para a vida de uma perspetiva múltipla, e praticar o respeito e a tolerância. Relativamente à Comunidade Cigana em Portugal, a escolha desta temática deve-se, sobretudo, à minha atual situação profissional, uma vez que me encontro a lecionar “Geografia”, “Cidadania e Mundo Atual” e “Higiene e Segurança no Trabalho” numa escola em que 35% dos alunos são de etnia cigana. Após a exposição do meu gosto pessoal pela diversidade cultural e a minha situação profissional, em troca de ideias com a Professora Fátima Velez de Castro, surgiu o título: *A Diversidade Cultural na Escola: Construindo Pontes com a Comunidade Cigana*.

A imagem de capa escolhida para este relatório representa de forma coerente e simbólica a temática investigada, que aborda a diversidade cultural e a comunidade cigana em Portugal. A foto consta no meu arquivo pessoal de 2023 e apresenta dois alunos de etnia cigana da turma PIEF segurando os globos, que simbolizam a importância da disciplina de “Geografia” em particular e da Escola em geral. Ao fundo, pode-se ver a ambientação da sala de aula, que representa a escola em si, onde se dá o processo de ensino e formação dos alunos.

Para este projeto ficou estabelecido como questão-chave: “Qual a importância da Escola no presente/projeto de vida dos jovens da comunidade cigana em Mourão?”, sendo as palavras-chaves: “Diversidade Cultural”, “Escola”, “Dialogo Intercultural” e “Comunidade Cigana”.

Este relatório tem quatro objetivos principais: o primeiro, conhecer a dimensão da comunidade cigana no Agrupamento de Escolas de Mourão. O segundo, reconhecer o significado atribuído pelos Encarregados de Educação de etnia cigana ao papel da escola na educação dos seus filhos. Por conseguinte, identificar os atributos atribuídos à escola pelos alunos de etnia ciganas. Por

último, identificar as características atribuídas pelos professores aos alunos ciganos no que se refere à sua forma de viver a escola.

No que diz respeito à estrutura do relatório, este começa no ponto número 1 com uma introdução, na qual é feito o enquadramento ao tema e à situação em que o mesmo decorre.

No ponto número 2 são realizadas reflexões entre duas práticas pedagógicas, a primeira sendo a prática pedagógica supervisionada no Colégio Bissaya Barreto, que se realizou no período de outubro de 2014 a julho de 2015, e a segunda sendo a prática pedagógica em exercício atualmente em curso, que teve início em 21 de setembro de 2022 e finaliza em 31 de agosto de 2023, no Agrupamento de Escolas de Mourão. Este ponto compreende a caracterização do Agrupamento de Escolas de Mourão, especificamente sobre a Escola Básica de Mourão, onde decorrerá a prática letiva, assim como uma apresentação com todos os membros que a compõem. Foi realizada também a caracterização das turmas com as quais foi desenvolvida a prática pedagógica em exercício e uma descrição das principais atividades desenvolvidas ao longo do ano letivo, quer atividades letivas, quer atividades não letivas.

No ponto número 3 deste relatório trata-se de uma discussão teórica sobre a diversidade cultural e a comunidade cigana em Portugal. O principal objetivo neste ponto inicia-se com a apresentação de vários conceitos ligados à diversidade cultural. São apresentados os antecedentes e os efeitos da globalização, bem como a caracterização dos fluxos migratórios, a análise das sociedades, consideradas por alguns autores como as mais multiculturais. É também abordada a temática do diálogo intercultural, a sua importância, as principais barreiras e o papel da formação no desenvolvimento de certas competências que podem colaborar para uma melhor interceção das relações humanas com as interculturais. Neste ponto são apresentadas várias medidas, principalmente para o sistema escolar, face à diversidade cultural. Relativamente a abordagem da Comunidade Cigana em Portugal, a mesma inicia-se com um enquadramento histórico da origem desta comunidade e a sua chegada a Portugal. É apresentada a distribuição geográfica da população cigana, como traçado o perfil dos alunos de etnia cigana. São também apresentados diversos instrumentos/programas que tem como objetivo a garantia da universalização da educação e promoção do sucesso educativo.

A proposta de estudo de caso, a metodologia e os resultados correspondem assim ao ponto número 4 deste projeto. Neste domínio foram propostas e implementados inquéritos específicos, tendo por base a metodologia: o inquérito por questionário, aos alunos e encarregados de educação de etnia cigana e aos docentes do 2º e 3º ciclo do Agrupamento de Escolas de Mourão.

O ponto número 5 corresponde à conclusão do presente relatório, em anexo, são apresentados os três inquéritos por questionário realizados aos diferentes intervenientes durante a investigação deste estudo de caso, aos quais será feita referência ao longo deste relatório.

2. CARACTERIZAÇÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA

2.1. Prática Pedagógica Supervisionada

2.1.1. Reflexão sobre a Prática Pedagógica Supervisionada

A formação inicial de professores deve ser fundamentada numa preparação técnica, científica e pedagógica, com destaque na pesquisa e na obtenção de competências para aplicar conhecimentos em diferenciados contextos. É relevante também desenvolver a autonomia dos discentes, que os habilite a analisar criticamente as próprias práticas. Para além disso, a transferência de saberes não é automática, sendo indispensável o exercício e a prática reflexiva para obter competências. Deste modo, a formação inicial de professores deve ser consistente, reflexiva e procurar a construção da autonomia dos estudantes (Conselho Nacional de Educação, 2015).

A minha prática pedagógica supervisionada realizou-se no Colégio Bissaya Barreto, no ano letivo de 2014/2015, no âmbito do Mestrado em Ensino de História e de Geografia no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário.

O Colégio Bissaya Barreto localiza-se na Quinta dos Plátanos, em Bencanta, distrito de Coimbra. O colégio é um estabelecimento de ensino privado, com uma oferta educativa que abrange o 1º, 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico e Cursos Profissionais.

É importante referir que, devido ao período decorrido desde a realização da prática pedagógica supervisionada (oito anos atrás), algumas particularidades ou atividades podem não ser recordadas com a mesma clareza. No entanto, procurarei apresentar o máximo de informações e detalhes possíveis, a partir das minhas memórias e anotações feitas durante o estágio pedagógico, bem como dos registos disponíveis.

No meu caso em particular, iniciei a formação inicial de professores com a mente completamente aberta e disponível para aprender e assimilar o máximo de conhecimento e instrumentos que me fossem oferecidos. Contudo, ao fazer uma reflexão crítica sobre o meu estágio supervisionado, percebi que, embora ter entrado nele com a desígnio de dar o meu melhor, o meu nível de empenho e maturidade nessa época era completamente diferente do que é hoje. É curioso assinalar como o tempo passa e como as nossas perspetivas mudam.

Com apenas 23 anos de idade, em 2014, eu ainda me encontrava no início da minha caminhada profissional e pessoal. Atualmente, com 31 anos, sinto que meu nível de maturidade e empenho são muito diferentes. Se eu pudesse voltar no tempo e realizar o estágio novamente, acredito que teria sido completamente diferente.

No entanto, reconheço que a evolução e a aprendizagem com os erros fazem parte da vida humana. O estágio pedagógico foi um momento de aprendizagem importante para mim e proporcionou-me experiências preciosas que me ajudaram a crescer profissionalmente.

Ao embarcar neste percurso do estágio, eu estava ciente de que este seria um ano de desafios emocionais e de superação pessoal, que exigiria muito mais do meu desenvolvimento pessoal do que das minhas competências e conhecimentos científicos. Sabia desde o princípio que estaria sob constante observação, tanto pela professora cooperante quanto pelos meus colegas estagiários, bem como pelos professores supervisores da faculdade e pelos alunos das turmas.

Ao chegarmos à escola, tivemos a oportunidade de conhecer as instalações e sermos apresentados à direção, ao corpo docente e não docente, que nos recebeu de forma muito amigável e nos fez sentir como verdadeiros professores. Este núcleo de estágio de Geografia e História, era o primeiro ano em que contava com a presença de professores estagiários destes ramos, o que de certo modo, criou uma maior responsabilidade e pressão para não desiludir todos os intervenientes nesta prática.

Fomos apresentados e integrados nas diversas turmas das professoras cooperantes, em que fomos acolhidos pelos alunos com bastante entusiasmo. Entretanto, nas turmas do 8º X e 8º X (turmas em que realizamos a nossa prática pedagógica), a recepção foi bastante positiva, uma vez que os alunos já haviam sido alunos das professoras cooperantes no ano anterior.

Ao dar início a minha prática pedagógica supervisionada, tive a oportunidade de acompanhar as aulas dadas pelas professoras cooperantes, o que me ofereceu uma valiosa análise da prática pedagógica em sala de aula. Com o passar do tempo, iniciei a planificação das aulas e, logo em seguida, na sua concretização enquanto professor estagiário. Embora tenha sido uma experiência muito enriquecedora e essencial para a minha formação como docente, sinto que faltou uma oportunidade para que os estagiários pudessem lecionar sozinhos.

É verdade que tivemos momentos para preparar algumas aulas, mas sempre com a supervisão das orientadoras e a presença das mesmas e dos colegas estagiários na sala de aula. Essa situação pode ter nos deixado mais confortáveis e seguros, mas não reflete na totalidade a realidade que iríamos encontrar como docentes no futuro.

Acredito que a possibilidade de dar algumas aulas sozinho, sem supervisão, teria sido uma oportunidade importante para nos sentirmos mais preparados e confiantes para enfrentar os desafios que pudessem vir a surgir na nossa carreira como professores.

Um dos pontos positivos deste estágio foi lecionar aulas para duas turmas diferentes, ambas no mesmo nível, uma vez que possibilitou a oportunidade de testar diferentes métodos de ensino para o mesmo conteúdo. Isso permitiu uma adaptação às características e particularidades de cada turma, criando, assim, aulas únicas e distintas.

No entanto, é importante mencionar que uma das áreas que poderia ter sido mais desenvolvida durante o estágio supervisionado foi o número de aulas lecionadas. Recordo que conseguimos cumprir apenas o mínimo estabelecido. Mesmo assim, procurei usufruir ao máximo das oportunidades que tive, tentando ser participativo em todas as aulas e atividades em que participei.

Durante as aulas, procurei sempre utilizar diferentes recursos, como notícias, gráficos, vídeos, mapas, imagens, fotografias, esquemas conceituais, manuais, recursos online, de forma a tornar cada aula interessante.

A apreciação dos resultados destas diferentes abordagens é fundamental para verificar a sua eficiência e benefício para os alunos. No geral, reflito que a experiência do professor em lidar com turmas diferentes e adaptar a sua abordagem de ensino pode ser uma mais-valia, desde que seja equilibrada com a qualidade do ensino e a compreensão dos conteúdos.

Gostaria de destacar nesta reflexão o facto de que, fora da sala de aula, todos os alunos interagiram connosco de forma muito positiva. Mesmo que fosse apenas para saudar ou dizer um "olá professores". Esta atitude, por parte dos alunos, mostra um grande respeito pelos docentes e pela relação que foi construída connosco ao longo do ano letivo. Além disso, acredito que essa interação fora da sala de aula é fulcral para a criação de um ambiente de aprendizagem positivo e saudável.

Um aspeto relevante do meu trabalho desenvolvido enquanto professor estagiário foi a preparação cautelosa das minhas aulas. Dediquei-me à revisão bibliográfica das mesmas para me manter atualizado e capaz de responder às perguntas dos discentes e aprofundar temas caso fosse necessário.

Para além das aulas lecionadas, o período de estágio foi marcado pela realização de diferentes tarefas. Foi necessário criar materiais didáticos, tais como fichas de trabalho e avaliações, participar em visitas de estudo (figura 1) e colaborar com o grupo de trabalho em diferentes atividades

extracurriculares. Essas atividades foram enriquecedoras e contribuíram significativamente para a minha formação profissional.



Figura 1 – Visita de Estudo às Serras de Aire e Candeeiros, 2015.
Fonte: Arquivo fotográfico pessoal, 2015.

Ao longo do meu estágio supervisionado, tive a oportunidade de perceber que as funções de um professor dentro da escola vão muito além do simples papel de ensinar. Graças à autorização e incentivo da Direção e dos restantes órgãos de gestão, pude participar ativamente em diversas atividades extracurriculares (grupos de estudo, atividades desportivas e auxílio nas aulas de música), o que me possibilitou ter uma visão mais ampla do trabalho desenvolvido pelos professores no ambiente escolar. Esse experimento foi fulcral para compreender que, para além de ensinar, os docentes têm um papel fundamental na orientação e formação dos alunos.

Durante o estágio, foi notável a presença de um ambiente cordial e aberto ao diálogo entre os orientandos, as professoras cooperantes e os professores supervisores. O principal objetivo foi sempre discutir ideias, encontrar soluções e aplicar estratégias, a fim de garantir um bom desempenho na formação.

Durante o período de estágio, foram supervisionadas 4 aulas (2 de “Geografia” e 2 de “História”). Após cada aula, o núcleo de estágio reunia-se com os professores supervisores e com as professoras cooperante para uma análise crítica da nossa prática letiva. Nesses encontros, identificamos os nossos pontos fortes e as áreas que precisavam de ser melhoradas na nossa prática. Levamos em consideração todas as apreciações mencionadas, para melhorar continuamente o nosso trabalho. Embora tenha realizado as aulas supervisionadas durante o meu estágio, que ocorreu há cerca de 8 anos, devo admitir que perdi grande parte das informações relacionadas a essa experiência. Portanto, não tenho uma lembrança clara das aulas supervisionadas e do feedback recebido na época.

Durante o Mestrado de Geografia e História do 3º Ciclo do Ensino Básico e do Ensino Secundário e a minha prática pedagógica supervisionada, deparei-me com uma situação que me deixou um pouco desmotivado: a circunstância de ter a parte do ramo da História incluída no meu estágio e em todo o plano de estudos do 1º ano, já que a minha área de interesse e o meu principal foco sempre foi a “Geografia”. Embora eu tenha alguns interesses no ramo da “História”, não foi uma escolha minha tê-la como parte da minha formação.

No entanto, esta situação também me ofereceu a oportunidades para sair da zona de conforto e aprender novas temáticas e habilidades. Acredito que é importante manter a mente aberta ao longo do processo de aprendizagem e considerar que novos conhecimentos podem agregar valor à formação académica em geral.

Finalizo esta reflexão afirmando que é incrível pensar que, mesmo passados tantos anos, ainda mantenho contacto com muitos dos meus antigos alunos do Colégio Bissaya Barreto. Alguns deles, já com 21 ou 22 anos, estão agora na faculdade e continuam a lembrar-se de mim e a enviar mensagens, pedindo para me encontrar com eles quando estiver por Coimbra. É impossível não sentir o coração cheio ao saber que tive um impacto positivo nas suas vidas e que, apesar de já terem passado vários anos, a relação que estabelecemos continua forte. É gratificante ver como os meus alunos cresceram e se desenvolveram ao longo dos anos, e saber que contribuí para esse processo de alguma forma. Esses momentos de ligação com antigos alunos são a real prova do poder que a educação tem em modelar vidas e criar laços duradouros. São esses momentos que me fazem sentir imensamente grato por ter tido a oportunidade de ser professor e de ter feito a diferença na vida de vários alunos.

2.2. Prática Pedagógica em Exercício

2.2.1. Caracterização da Escola

A realização da prática pedagógica em exercício (ano letivo 2022/2023) decorreu na Escola Básica de Mourão (figura 2). Esta escola é a sede do Agrupamento de Escolas de Mourão. Este Agrupamento é constituído por 4 estabelecimentos de ensino público, com diversos níveis de ensino, desde o pré-escolar até ao ensino básico. Existem 3 jardins de infância (Mourão, Granja e Luz), 3 escolas básicas de 1º Ciclo (Mourão, Granja e Luz), 1 escola básica de 2ºCiclo (Mourão) e 1 escola básica de 3º ciclo (Mourão).



Figura 2 - Sede do Agrupamento de Escolas de Mourão (Escola Básica de Mourão).
Fonte: Arquivo fotográfico pessoal, 2023.

Relativamente à oferta formativa do Agrupamento de Escolas de Mourão, está apresentada os 1º, 2º, 3º e 4º anos do 1º ciclo de ensino regular, 5º e 6º anos do 2º ciclo de ensino regular e 7º, 8º e 9º anos do 3º ciclo de ensino regular. O Programa Integrado de Educação e Formação, mais conhecido pela sigla PIEF é um percurso alternativo que consta também como oferta formativa desta escola.

O Agrupamento de Escolas de Mourão oferece uma vasta variedade de serviços e recursos para atender às necessidades do seu corpo docente e não docentes, encarregados de educação e alunos. Entre os serviços disponíveis nesta instituição pública estão os administrativos, que abrangem a gestão de documentos, atendimento ao público, como outras questões relacionadas à administração escolar.

No que concerne à parte alimentar, a escola conta com um bar, que oferece várias opções de alimentação para a comunidade escolar. A cantina é responsável pelo fornecimento das refeições, garantindo assim uma alimentação equilibrada e adequada para os alunos durante o período escolar.

A biblioteca é um espaço destinado ao estudo, pesquisas e leituras, com uma grande variedade de livros, revistas, manuais escolares e outros materiais de estudo.

Outro serviço oferecido pelo agrupamento é a reprografia e respetiva papelaria que permitem aos alunos e respetivos funcionários a reprodução de materiais didáticos, como a aquisição de materiais escolares.

A sala de convívio é outro espaço em que os estudantes podem usufruir durante os intervalos e tempos livres para se divertirem em grupo ou individualmente. Este espaço oferece uma panóplia de jogos educativos com o objetivo de promover a socialização entre alunos.

No que diz respeito às instalações onde são realizadas as atividades educativas e extracurriculares, bem como aos serviços adicionais, o agrupamento dispõe de infraestruturas que incluem um campo desportivo, bem como espaços ao ar livre destinados ao lazer e convívio da comunidade escolar.

O Agrupamento de Escolas de Mourão dispõe de uma vasta e diversa série de colaborações e iniciativas, que incluem: o Clube de Ciência Viva, Centro de Formação Desportiva (canoagem), Desporto Escolar (futsal, atletismo e natação), Plano Nacional das Artes, Escola a ler, Escola Digital, Baú dos livros, PNDSC “Música para todos”, “O museu vai à escola”, PES “Promoção e Educação para a saúde”, Horta Pedagógica, Medidas de Promoção do Sucesso Educativo, ADRAL (Agência de Desenvolvimento Regional do Alentejo), Escola Segura, Câmara Municipal de Mourão, ADEREM (Associação de Desenvolvimento de Mourão), CLDS4-G (Contratos Locais de Desenvolvimento Social), UCC Almored (Centro de Saúde), Museu da Luz, OLA (Observatório do Lago Alqueva), ANEPC (Autoridade Nacional de Emergência e Proteção Civil), Associação de Futebol de Évora, CRI e Fundação Vodafone.

O presente estabelecimento de ensino está inserido no Programa TEIP (Territórios Educativos de Intervenção Prioritária). Este programa tem como principais objetivos: prevenir e reduzir o abandono escolar precoce e o absentismo, bem como diminuir a indisciplina e promover o sucesso educativo de todos os alunos, independentemente das suas circunstâncias socioeconómicas. (Direção-Geral da Educação, s.d.)

Relativamente à população estudantil, no ano letivo de 2022/2023, do Agrupamento de Escolas de Mourão podemos verificar que:

Nível de Ensino	Educação Pré-Escolar	Ensino Básico			Total
		1º Ciclo	2º Ciclo	3º Ciclo	
Nº de alunos	58	94	66	58	276
% total	21%	34%	24%	21%	100%

Tabela 1 - N.º total de alunos do Agrupamento de Escolas de Mourão, por nível de ensino.
Fonte: Elaboração própria a partir de dados do Agrupamento de Escolas de Mourão, 2023.

Segundo a análise da tabela 1, referente ao número total de alunos do Agrupamento de Escolas de Mourão podemos verificar que, o agrupamento tem um número total de 276 alunos distribuídos pelos quatro níveis de ensino. A maioria dos alunos encontram-se matriculados no 1º Ciclo do Ensino Básico, com o total de 94 alunos (34%). Por sua vez, o 2º Ciclo com 66 alunos (24%) e por último, a Educação Pré-Escolar e o 3ºCiclo têm o menor número de alunos entre os níveis de ensino, com 58 alunos (21%) cada um deles.

Nível de Ensino e Sexo	Educação Pré-Escolar		Ensino Básico						Total		Total
			1º Ciclo		2º Ciclo		3º Ciclo				
	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F	
Nº de alunos	31	27	54	40	32	34	27	31	144	132	276

Tabela 2 - N.º total de alunos do Agrupamento de Escolas de Mourão, por nível de ensino e sexo.
Fonte: Elaboração própria a partir de dados do Agrupamento de Escolas de Mourão, 2023.

Com base nos dados apresentados na tabela 2, podemos observar que há uma distribuição relativamente equilibrada de alunos por sexo na educação pré-escolar, com 31 alunos do sexo masculino e 27 alunos do sexo feminino. Relativamente ao Ensino Básico, o 1º Ciclo tem um total de 54 alunos do sexo masculino e 40 alunos do sexo feminino matriculados, indicando assim uma ligeira predominância de meninos. No 2º Ciclo há um total de 32 alunos do sexo masculino e 34 alunos do sexo feminino matriculados, enquanto no 3º Ciclo do Ensino Básico existe um total de 27 alunos do sexo masculino e 31 alunos do sexo feminino matriculados. Nestes últimos dois ciclos verificamos uma leve predominância de meninas.

No que concerne ao número total de alunos por sexo no Agrupamento de Escolas de Mourão, podemos observar que dos 276 alunos matriculados, existem 144 alunos do sexo masculino e 132 alunos do sexo feminino, apontando assim para uma ligeira predominância de meninos neste agrupamento.

No que diz respeito ao corpo docente deste agrupamento, podemos observar que:

Níveis de Ensino e Situação na Carreira	Quadro de Agrupamento	Quadro de Zona Pedagógica	Contratados	Total
Pré-Escolar	4	1	0	5
1º Ciclo	8	2	2	12
2º Ciclo	4	2	4	10
3º Ciclo	7	0	6	13
Educação Especial	1	0	1	2
Total	16	5	13	42

Tabela 3 - N.º total de docentes do Agrupamento de Escolas de Mourão, por nível de ensino e situação na carreira.
Fonte: Elaboração própria a partir de dados do Agrupamento de Escolas de Mourão, 2023.

Os dados apresentados na tabela 3, referem-se à distribuição dos docentes do Agrupamento de Escolas de Mourão em relação aos níveis de ensino em que lecionam e ao seu tipo de contrato.

No que diz respeito ao nível de ensino, podemos verificar que o 3º ciclo é o nível com maior número de docentes, com um total de 13, seguido pelo 1º ciclo, com 12 docentes. O pré-escolar conta com apenas 5 docentes, enquanto o 2º ciclo, com 10 e a Educação Especial com 2 docentes.

Em relação à situação na carreira, a grande parte dos docentes (16) fazem parte do Quadro de Agrupamento, enquanto apenas 5 pertencem ao Quadro de Zona Pedagógica. Por outro lado, 13 docentes são contratados.

Em suma, os dados indicam que no período letivo de 2022/2023, o Agrupamento de Escolas de Mourão conta com um total de 42 professores.

No que concerne ao pessoal não docente:

Corpo não docente	Nº de pessoal não docente
Técnico Superior	3
Assistentes Técnicos	5
Assistentes Operacionais	41
Total	49

Tabela 4 - N.º total de pessoal não docente do Agrupamento de Escolas de Mourão, por tipologia técnica.
Fonte: Elaboração própria a partir de dados do Agrupamento de Escolas de Mourão, 2023.

A tabela 4, apresenta a tipologia técnica e o número de pessoal não docente correspondente no Agrupamento de Escolas de Mourão. A tipologia técnica é dividida em três categorias: Pessoal Técnico Superior, Assistentes Técnicos e Assistentes Operacionais.

Segundo a análise do quadro anterior podemos verificar que a categoria de técnico superior é composta por três indivíduos, enquanto existem 5 assistentes técnicos e 41 assistentes operacionais, contabilizando assim um total de 49 o número de pessoal não docente.

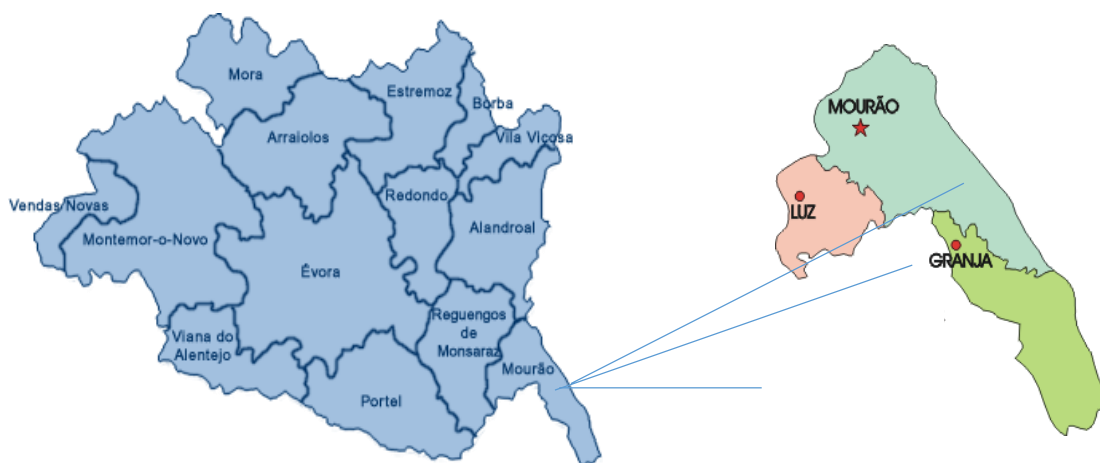
2.2.2. Caracterização Geográfica de Mourão

O Concelho de Mourão, situado no distrito de Évora (mapa 1), Portugal, faz parte da sub-região do Alentejo Central (NUT III) e da região do Alentejo (NUT II). É delimitado pelo Concelho do Alandroal a norte, por Espanha a leste, por Barrancos a sudeste, por Moura a sul e por Reguengos de Monsaraz a oeste. Com uma área total de 278,6 km², este Concelho é composto por três freguesias: Luz, Granja e Mourão (mapa 2). A Freguesia de Luz abrange uma área de 50,90 km². Já a Freguesia da Granja possui uma área de 92,47 km² e conta. Por sua vez, a maior das três freguesias é a Freguesia de Mourão, com uma área de 135,18 km².



Mapa 1 - Localização geográfica do Alentejo.

Fonte: CLAS de Mourão, 2019



Mapa 2 - Localização geográfica do Município de Mourão.
Fonte: CLAS de Mourão, 2019.

O Município de Mourão é um lugar de grande beleza natural, detendo uma riqueza e diversidade paisagística, com destaque sobretudo para o Rio Guadiana (figura 3) que cruza a região e os montes alentejanos que circundam a vila. Essa beleza inata convida turistas de todos os pontos do país e do estrangeiro e presenteia inúmeras atividades de lazer e turismo rural.



Figura 3 - Rio Guadiana, Mourão.
Fonte: Arquivo fotográfico pessoal, 2023.

Além disso, o Município de Mourão é um espaço com uma forte tradição agrícola e pecuária, sendo conhecido pelos seus azeites e vinhos de alta qualidade.

Em relação aos dados demográficos, tem sido observado que o concelho de Mourão tem apresentado uma queda na população residente de uma forma geral desde o ano de 1960.

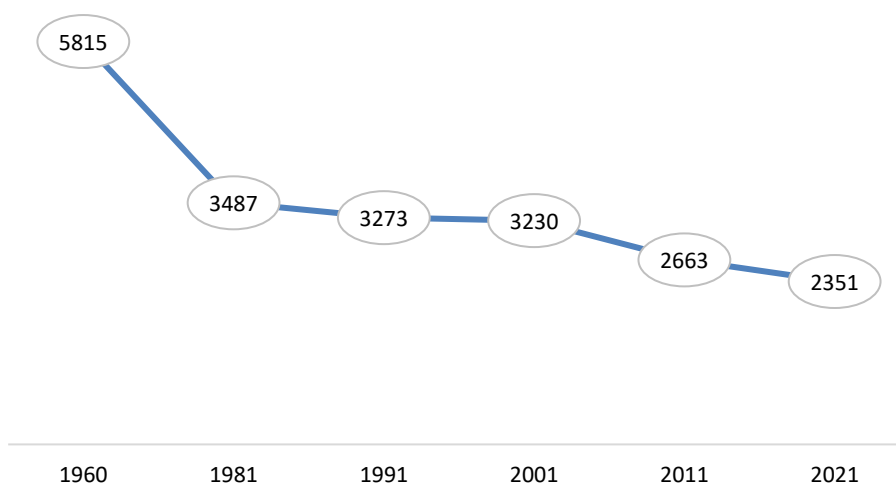


Figura 4 - Evolução da população residente no concelho de Mourão.
Fonte: Elaboração própria a partir de dados do INE e PORDATA, 2023

Segundo a análise da figura 4, podemos verificar que, entre os anos de 1960 e 2021 observa-se uma redução significativa na população residente ao longo dos anos. Em 1960, a população residente era de 5815 habitantes, número que foi reduzido para 3487 em 1981, representando assim uma queda de 40% em duas décadas.

Entre 1981 e 1991, a população residente apresentou uma pequena redução, passando para 3273 habitantes, o que representa uma queda de 6% numa década. Já entre 1991 e 2001, a queda na população foi mais discreta, com uma diminuição de apenas 1%, chegando a 3230 habitantes.

No entanto, a partir de 2001, a queda na população residente acentuou-se, verificando-se assim uma redução de 17% entre 2001 e 2011, quando o número de residentes chegou a 2663.

Entre 2011 e 2021, a população residente continuou a diminuir, alcançando um número de 2351 habitantes em 2021. Deste modo, podemos concluir que os dados demográficos evidenciam um declínio populacional significativo no concelho de Mourão.

Na figura 5, está representada a pirâmide etária do Município de Mourão em 2021.

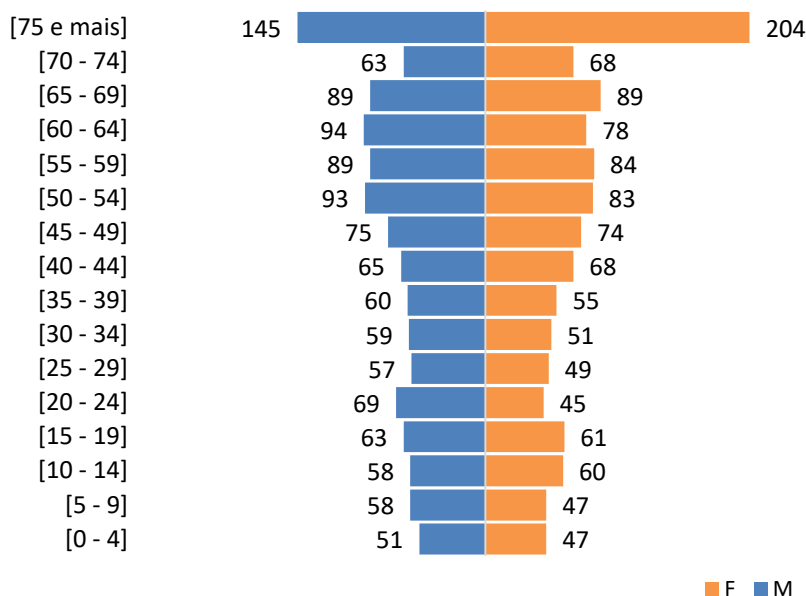


Figura 5 – Pirâmide Etária do Município de Mourão, 2021.
 Fonte: Elaboração própria a partir de dados do INE e PORDATA, 2023

Segundo a análise da figura 5, podemos verificar que estamos perante uma pirâmide etária envelhecida, uma vez que possui uma base estreita e um topo mais largo, indicando que a dimensão de idosos na população é maior do que a dimensão de jovens.

A taxa de natalidade é geralmente menor, neste tipo de pirâmides, o que significa que há menos nascimentos por ano. Por outro lado, o aumento da esperança média de vida, leva a que as pessoas vivam mais tempo, e isso significa que o número de idosos na população está aumentando.

2.2.3. Caracterização das Turmas

A prática pedagógica em exercício decorreu durante todo o ano letivo em todas as turmas, deste modo irei proceder a caracterização detalhada de cada uma delas.

A turma do 7º X é constituída por um total de 15 alunos. Ao analisar os dados apresentados na figura 6, podemos verificar que há 6 alunos do género masculino e 9 alunos do género feminino. Podemos interpretar isso como uma leve predominância do sexo feminino em relação ao masculino.

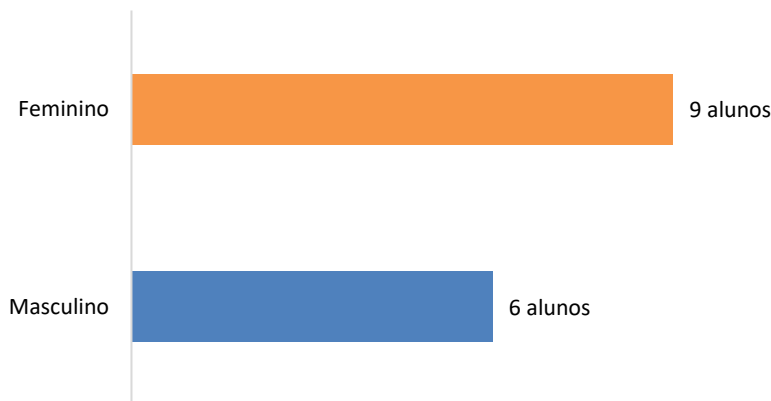


Figura 6 - Distribuição por gênero dos alunos do 7ºX.
 Fonte: Elaboração própria a partir de dados do Agrupamento de Escolas de Mourão, 2023.

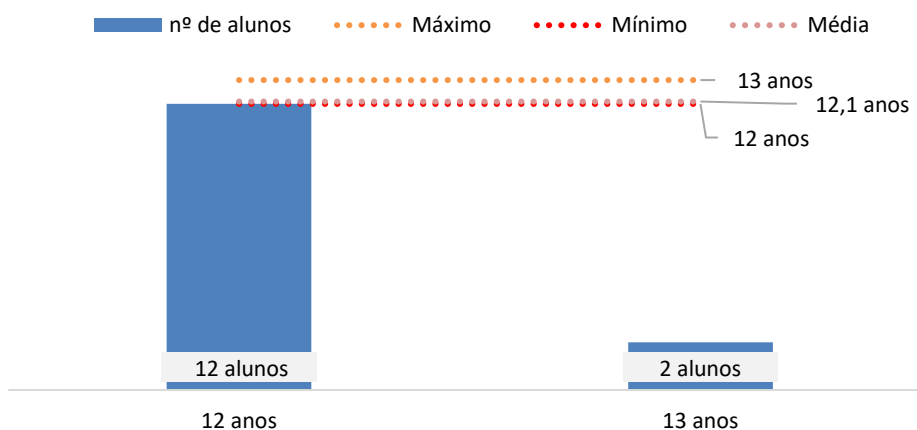


Figura 7 - Idade dos alunos do 7ºX, a 16 de setembro de 2022.
 Fonte: Elaboração própria a partir de dados do Agrupamento de Escolas de Mourão, 2023.

No que concerne à figura 7, é possível observar que a turma do 7º ano é composta por 13 alunos com 12 anos de idade e 2 alunos têm 13 anos. O valor máximo da idade é de 13, o que significa que não há alunos com mais de 13 anos na turma. O valor mínimo é 12 anos, indicando assim que todos os alunos têm pelo menos essa idade. A média de idade dos alunos é de 12,1 anos.

Os alunos do 7ºX desde o início do ano letivo, demonstraram um nível de empenho acima da média na disciplina de “Geografia”, não apenas cumprindo com as tarefas, mas também procurando ir mais além do que era solicitado.

O resultado desse esforço tem sido positivo, com um aproveitamento geral da turma que se destaca entre as demais. Os alunos demonstram um nível de compreensão e assimilação dos conteúdos bastante satisfatório, o que se reflete nas suas notas e desempenho nas fichas de avaliação e atividades propostas.

Além do bom nível de aproveitamento e empenho, a turma também apresenta um comportamento satisfatório.

A turma do 8ºX é constituída por um total de 21 alunos. Segundo os dados apresentados na figura 8, referentes ao número de alunos da turma, separados por género, podemos verificar que há um total de 10 alunos do sexo masculino e 11 do sexo feminino.

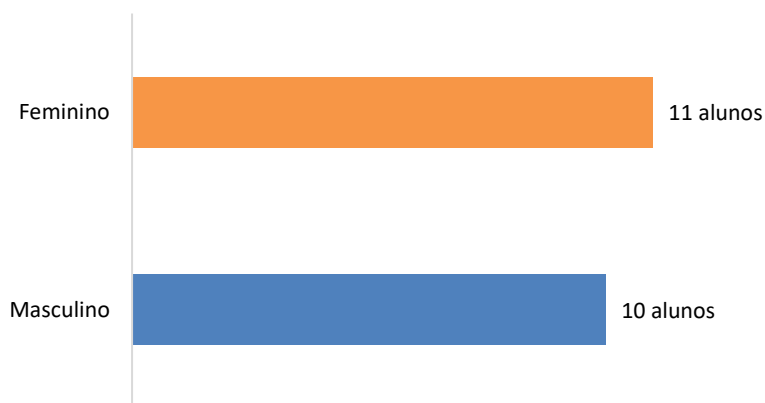


Figura 8 - Distribuição por género dos alunos do 8ºX.

Fonte: Elaboração própria a partir de dados do Agrupamento de Escolas de Mourão, 2023.

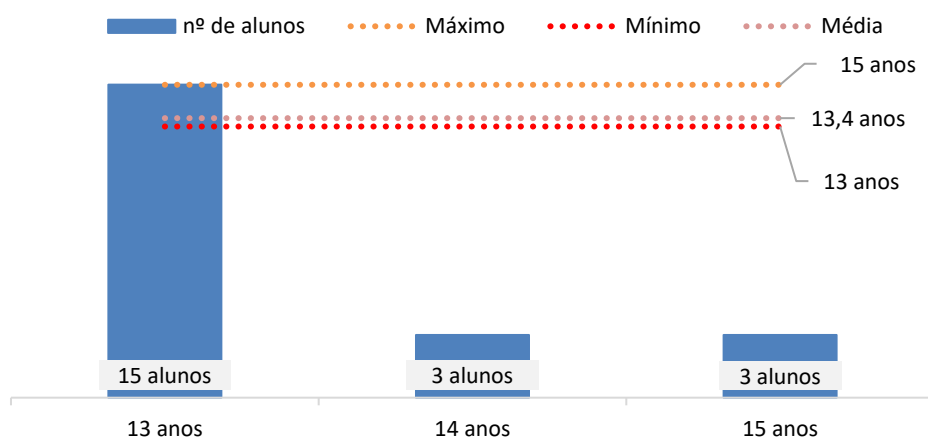


Figura 9 - Idade dos alunos do 8ºX, a 16 de setembro de 2022.

Fonte: Elaboração própria a partir de dados do Agrupamento de Escolas de Mourão, 2023.

De acordo com os dados apresentados na figura 9, a maioria dos alunos (15) tem 13 anos de idade, enquanto apenas três alunos têm 14 anos e outros três têm 15 anos.

A idade máxima dos alunos é de 15 anos, enquanto a idade mínima é de 13 anos. A média de idade do grupo de turma é de 13,4 anos.

O ambiente de aprendizagem na turma do 8ºX apresenta uma dinâmica complexa. A turma é composta por dois turnos, denominados por turno X e turno X, e observa-se a nível do aproveitamento e comportamento, atitudes diferentes entre os dois turnos.

Relativamente ao turno X, os alunos destacam-se pela sua motivação, interesse e participação ativa nas atividades desenvolvidas em sala de aula. Já o turno X, apresenta um nível médio de interesse em realizar as atividades propostas pelos professores. Embora alguns alunos demonstrem motivação, a maioria da turma apresenta uma atitude pouco empenhada e participativa, o que se reflete nos resultados gerais das suas avaliações.

A turma do 9ºX é constituída por um total de 15 alunos. Ao observar a figura 10, podemos verificar a distribuição por sexo do grupo de turma, com 7 alunos do sexo feminino e 8 alunos do sexo masculino.

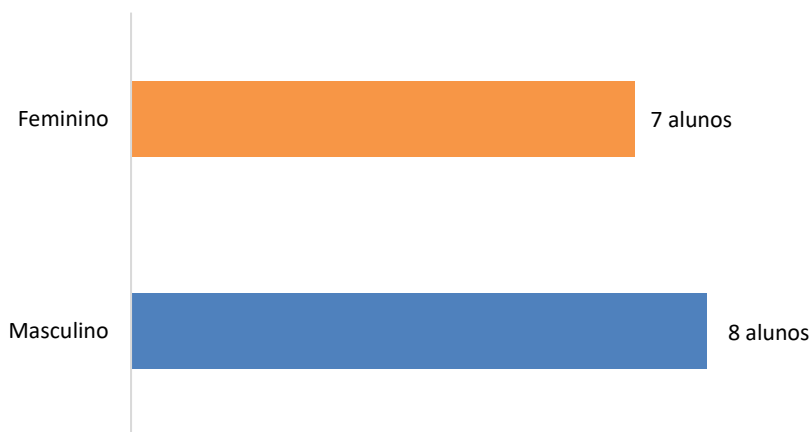


Figura 10 - Distribuição por género dos alunos do 9ºX.

Fonte: Elaboração própria a partir de dados do Agrupamento de Escolas de Mourão, 2023.

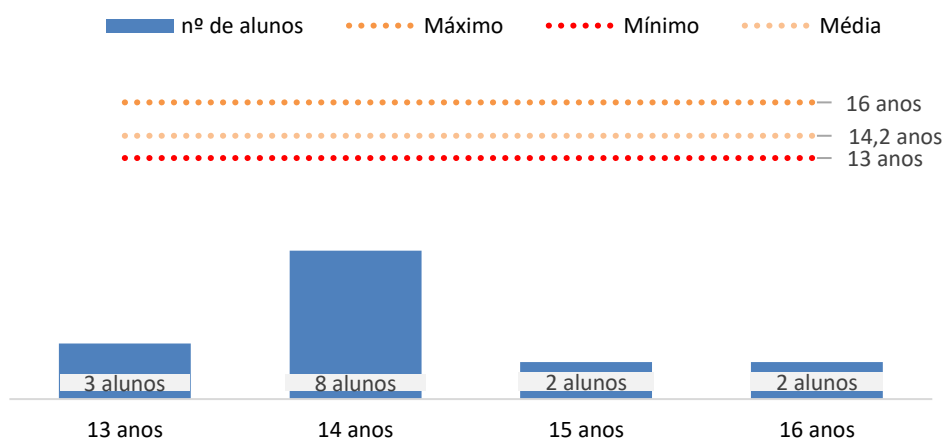


Figura 11 - Idade dos alunos do 9ºX, a 16 de setembro de 2022.

Fonte: Elaboração própria a partir de dados do Agrupamento de Escolas de Mourão, 2023.

A figura 11 mostra a distribuição de idades na turma do 9ºX, com 3 alunos de 13 anos, 8 alunos de 14 anos, 2 alunos de 15 anos e 2 alunos de 16 anos. Para além disso, a figura 14 informa também o valor máximo, mínimo e médio das idades na turma.

O valor máximo é de 16 anos, o que indica que não há alunos mais velhos do que essa idade na turma. Já o valor mínimo é de 13 anos, que é a idade dos alunos mais novos. A média de idade na turma é de 14,2 anos.

A nível do desempenho da turma, o aproveitamento tem sido satisfatório. Além disso, durante o decorrer do ano letivo, o empenho da turma é considerado satisfatório, uma vez que parte dos alunos demonstram algum interesse e comprometimento com as suas aprendizagens. No entanto, os alunos são capazes de fazer melhor. Durante o ano letivo, verifiquei que muitos deles possuem potencialidades e habilidades que ainda não foram completamente exploradas, e que podem ser desenvolvidas e trabalhadas durante todo o seu percurso escolar.

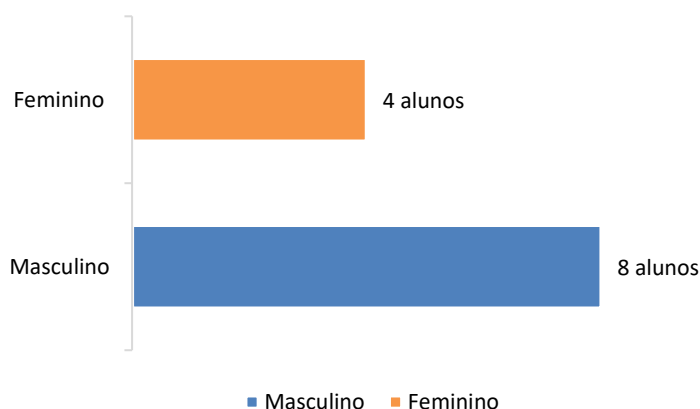


Figura 12 - Distribuição por género dos alunos do X/X PIEF.
 Fonte: Elaboração própria a partir de dados do Agrupamento de Escolas de Mourão, 2023.

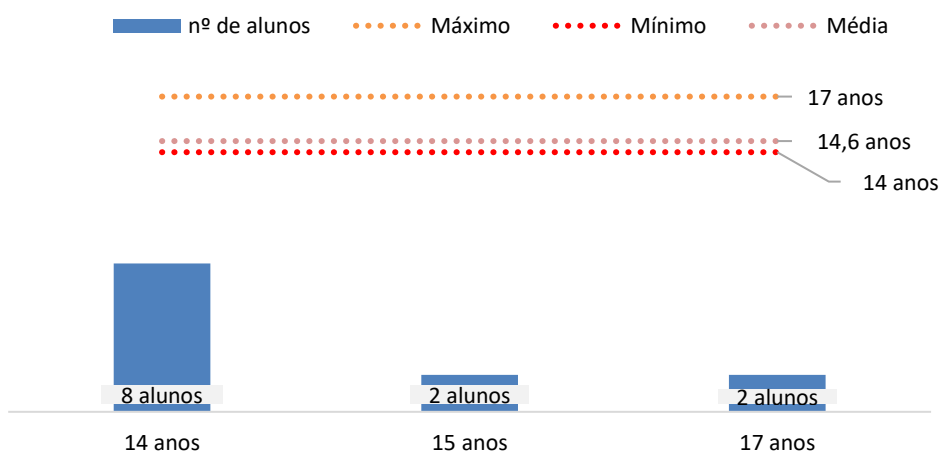


Figura 13 - Idade dos alunos do X/X PIEF, a 16 de setembro de 2022.
 Fonte: Elaboração própria a partir de dados do Agrupamento de Escolas de Mourão, 2023.

A turma X/X PIEF é constituída por um total de 12 alunos. A figura 12 apresentada em cima, mostra a distribuição dos alunos em relação ao sexo, com 8 alunos do sexo masculino e 4 alunos do sexo feminino.

No que concerne à figura 13, podemos verificar que a maioria dos alunos tem 14 anos (8 alunos) e que há um pequeno número de alunos de 15 anos (2 alunos) e de 17 anos (2 alunos).

O número máximo de idade na turma é de 17 anos, enquanto a menor idade é de 14 anos e a média de idade dos alunos é de 14,6 anos.

A turma X/X PIEF apresenta algumas dificuldades na leitura e na escrita, sendo que existem dois alunos que ainda não conseguem ler nem escrever. Este panorama pode ser desafiador para o ensino, pois a leitura e a escrita são habilidades básicas para a aprendizagem de qualquer disciplina. É importante realçar que a turma mostra uma atitude pouco satisfatória em relação à aprendizagem. O comportamento dos alunos varia de dia para dia, mas com o decorrer do ano letivo, houve uma melhoria considerável. A turma tem problemas de assiduidade e pontualidade, o que prejudica a sua aprendizagem. É importante que os alunos estejam presentes e participem regularmente nas atividades, com o objetivo de terem uma aprendizagem mais consistente.

Um dos pontos positivo a destacar é que a turma se empenha em atividades ao ar livre e de cariz prático.

É com grande satisfação que posso dizer que os alunos da turma X/X PIEF apresentam uma atitude extremamente positiva em relação ao corpo docente. São alunos amistosos e simpáticos.

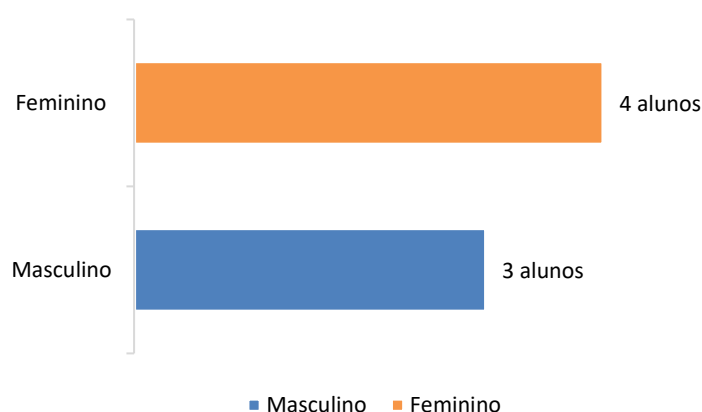


Figura 14 - Distribuição por género dos alunos do X PIEF.

Fonte: Elaboração própria a partir de dados do Agrupamento de Escolas de Mourão, 2023.

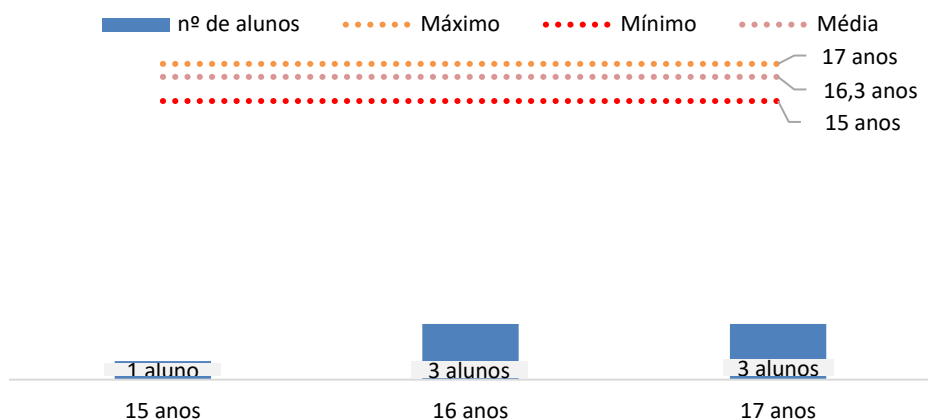


Figura 15 - Idade dos alunos do X PIEF, a 16 de setembro de 2022.

Fonte: Elaboração própria a partir de dados do Agrupamento de Escolas de Mourão, 2023.

A turma X PIEF é constituída por um total de 7 alunos. A figura 14 apresenta a distribuição de gênero do grupo de turma. De acordo com análise efetuada, podemos verificar que, há 3 alunos do sexo masculino (43%) e 4 alunos do sexo feminino (57%) na turma.

De acordo com a figura 15, há 1 aluno de 15 anos, 3 alunos de 16 anos e 3 alunos de 17 anos na turma. O aluno mais novo tem 15 anos (mínimo) e o mais velho tem 17 anos (máximo). A média de idade da turma é de 16,3 anos.

Relativamente ao desempenho da turma nos diversos parâmetros, alguns alunos apresentam um comportamento inadequado em relação à assiduidade e pontualidade nas aulas. É importante destacar que a maioria dos alunos da turma é empenhada, apresentando um comportamento satisfatório.

2.2.4. Atividades desenvolvidas

No presente ano letivo, fiquei colocado por oferta de escola no Agrupamento de Escolas de Mourão, no dia 21 de setembro de 2022.

Fiquei responsável pelas disciplinas de “Geografia”, em três turmas de níveis diferentes: 7ºano (7ºX), 8ºano (8ºX) e 9ºano (9ºX). Na disciplina de “Higiene e Segurança no Trabalho”, numa turma do Xº Ciclo do PIEF e na disciplina de “Cidadania e Mundo Atual”, na turma do Xº/Xº Ciclo do PIEF. Deste modo, no presente ano letivo encontro-me a lecionar 5 níveis diferentes.

No entanto, também foi atribuída uma direção de turma, Xº/Xº Ciclo do PIEF, o acompanhamento anual de nove alunos do 8º ano no Apoio Tutorial Específico e o acompanhamento no CAA (Centro de Apoio à Aprendizagem) a alunos do 5º ano e 8º ano.

Deste modo, a distribuição do meu serviço dividia-se em 22 horas de componente letiva, sendo 13 tempos para a componente letiva com turmas, 2 tempos de direção de turma (PIEF X/X), 2 tempos no Centro de Apoio à Aprendizagem (CAA), 4 tempos de Apoio Tutorial Específico (ATE) e 1 tempo de reuniões de natureza pedagógica (PIEF).

No que concerne à componente não letiva, a mesma divide-se em duas partes: a primeira de 2 tempos na prestação de trabalho a nível do estabelecimento de educação (direção de turma X/X) e a segunda de 11 tempos em trabalho individual.

A soma da componente letiva e não letiva contabiliza o total de 35 tempos semanais, o que corresponde a um horário completo e anual uma vez que o seu término é a 31 de agosto de 2023.

2.2.4.1. Atividades Letivas

Durante o período da prática pedagógica em serviço, as atividades educativas foram realizadas com cinco turmas designadas para o horário 4 do grupo de recrutamento 420 - Geografia, incluindo uma turma do nível 7, outra de nível 8, uma de nível 9 e duas turmas PIEF, uma de Xº/Xº Ciclo e outra de Xº Ciclo.

Tendo em conta o contexto, uma sucessão de atividades e práticas foram implementadas e serão listadas abaixo, com uma breve descrição de cada uma.

- **Planificação Anual de “Geografia”, “Cidadania e Mundo Atual” e “Higiene e Segurança no Trabalho”:** elaborei a planificação anual das disciplinas de “Geografia” (7º, 8º, 9º), “Cidadania e Mundo Atual” (PIEF X/X) e “Higiene e Segurança no Trabalho” (PIEF X), com o objetivo de orientar durante todo o ano letivo sobre o que lecionar em cada disciplina. As planificações incluíram informações como objetivos de cada disciplina, conteúdos a serem abordados, metodologias de ensino, avaliações e atividades práticas.
- **Planificação de Aulas:** Desenvolveu-se uma prática de preparação antecipada das aulas por meio de pesquisa e consulta bibliográfica. A planificação de aulas possibilitou gerar materiais e estratégias variadas, acompanhando as planificações anuais das disciplinas de “Geografia”, “Cidadania e Mundo Atual” e “Higiene e Segurança no Trabalho”.
- **Fichas Formativas de Trabalho:** Foram criadas fichas formativas para temas distintos, que não eram apenas fichas de trabalho, mas abrangiam todos os conteúdos fundamentais para os exercícios práticos, com objetivos claros, critérios e resultados. Esta estratégia foi particularmente útil para temáticas mais práticas, como a construção de gráficos termopluiométricos, perfis topográficos, pirâmides etárias e para os indicadores demográficos.

- **Matrizes para as Fichas de Avaliação:** Foram elaboradas matrizes de avaliação para orientar os discentes em relação aos domínios e subdomínios que seriam avaliados. Essas matrizes apresentavam uma referência clara aos conteúdos lecionados, com a indicação das páginas do manual em que cada assunto é detalhado, além de trazer informações sobre o tipo de questões e a estrutura que seria utilizada nesse momento de avaliação. Dessa forma, os alunos puderam preparar-se adequadamente para os momentos de avaliação e sentirem-se mais seguros ao responder as questões.
- **Fichas e Trabalhos de Avaliação Sumativa:** Foram aplicadas doze fichas de avaliação sumativa e vinte e oito trabalhos de avaliação sumativa para fazer uma avaliação completa do desempenho individual dos alunos. O objetivo das fichas e trabalhos de avaliação foi recolher informações para quantificar o nível de aprendizagem alcançado por cada aluno. Estes instrumentos permitem fazer uma avaliação objetiva sobre o desempenho dos alunos, com base em critérios claros e bem definidos para cada objetivo de aprendizagem.
- **Correção das Fichas e Trabalhos de Avaliação Sumativa:** Como docente responsável das turmas do 7º ano, 8ºano, 9º ano, PIEF X/X e PIEF X, após aplicar doze fichas de avaliação sumativa e vinte e oito trabalhos de avaliação sumativa a cinco turmas, procedi à avaliação e correção de todas elas. Utilizei as grelhas de avaliação que criei no Excel, onde registei a classificação obtida por questão ou objetivo e a respetiva classificação final em cada aluno.
- **Referencial de Avaliação:** Uma das minhas principais atividades foi desenvolver avaliações do envolvimento e desempenho dos alunos em distintas atividades práticas. Para isso, criei um quadro de referência com base em referentes externos e internos, definindo critérios e indicadores para avaliar o desempenho em cada atividade. Com base nesses critérios, crio grelhas de observação com itens específicos a serem avaliados em cada aluno, tanto em atividades individuais quanto em grupo. O meu objetivo foi avaliar de forma justa e objetiva o desempenho dos alunos, identificando áreas onde podem melhorar e criando um ambiente de aprendizagem que os motive a alcançar o sucesso.
- **Centro de Apoio à Aprendizagem:** Fui designado como tutor para fazer o acompanhamento de três alunos, dois do 5º ano e um do 8º ano, no Centro de Apoio à Aprendizagem. Ofereci orientação e acompanhamento aos alunos em diferentes aspetos do processo de aprendizagem, para que obtivessem um sucesso educativo e pessoal. Disponibilizei recursos específicos para alunos com necessidades especiais, além dos suportes pedagógicos tanto em atividades individuais quanto em grupo. Mantive um ambiente de aprendizagem seguro, com a disponibilização de tecnologias educacionais, para que possam explorar todos os seus potenciais. (figura 16)



Figura 16 – Alunos do Centro de Apoio à Aprendizagem, 2022.
Fonte: Arquivo fotográfico pessoal, 2022.

- **Apoio Tutorial Específico (ATE):** Fui designado como tutor de nove alunos do 8º ano durante o presente ano letivo, sendo da minha responsabilidade acompanhar e monitorizar o desenvolvimento escolar e socio emocional destes alunos, fixar metas e objetivos de aprendizagem, orientação e aconselhamento quando necessário e ajudá-los a superar as suas dificuldades. Foram elaborados relatórios individuais ao final de cada período com a respetiva avaliação de progressão.
- **“27 estados, 27 bandeiras, 15 artistas - O Desafio da Bandeira”:** Esta atividade foi proposta pelos docentes em articulação das disciplinas de “Geografia” e “Educação Visual”, no âmbito do Plano Nacional das Artes. Esta atividade foi destinada aos alunos do 7º ano e ainda se encontra em execução. Tem como principal tarefa, desenhar as bandeiras dos países da União Europeia em azulejo para depois serem colocadas numa das paredes da escola. Na disciplina de “Geografia”, os alunos fizeram uma pesquisa sobre os 27 membros da União Europeia e desenharam as bandeiras desses países, que foram expostas no final da sua execução. Já na disciplina de “Educação Visual”, os alunos aprenderam técnicas de transferência de desenhos para o azulejo e foram responsáveis por transportar as bandeiras dos papéis para o azulejo. Esta atividade foi muito importante para promover a integração entre as disciplinas, desenvolver a criatividade dos alunos e incentivar o interesse dos mesmos pela cultura e geografia dos países da União Europeia. O objetivo final, passou por criar uma galeria de bandeiras em azulejo, que veio enriquecer a decoração da escola, tendo traduzido um aspeto cultural e artístico para o ambiente escolar. (figura 17)



Figura 17 – “27 estados, 27 bandeiras, 15 artistas - O Desafio da Bandeira”, 2023.
Fonte: Arquivo fotográfico pessoal, 2023.

- **Visita de Estudo ao Jardim Zoológico de Lisboa (23 de março):** Esta atividade foi proposta pelos docentes em articulação das disciplinas de “Cidadania e Mundo Atual”, “Higiene e Segurança no Trabalho”, “Viver em Português” e “Formação Vocacional”, no âmbito do Plano Anual de Atividades (PAA). A visita de estudo foi destinada às duas turmas do PIEF - Programa Integrado de Educação e Formação, com os objetivos de desenvolver competências sociais, aumentar o sentimento de pertença e proximidade, reforçar o sentimento de pertença coletiva e contribuir para a construção de um clima de empatia. (figura 18)



Figura 18 – Visita de Estudo ao Jardim Zoológico de Lisboa, 2023.
Fonte: Arquivo fotográfico pessoal, 2023.

- **Saída de Campo - Paisagens de Mourão (28 de março):** Esta atividade foi proposta pelos docentes em articulação das disciplinas de “Geografia” e “Ciências Naturais”, no âmbito do Plano Anual de Atividades (PAA). A saída de campo foi destinada aos alunos do 7º ano, com os objetivos de observar e caracterizar a paisagem, identificar as rochas que dominam na paisagem, descrever as principais características da paisagem geológica, identificar aplicações

ou formas de utilização das rochas e identificar e descrever as diferentes formas de relevo. (figura 19)



Figura 19 – Saída de Campo: Paisagens de Mourão, 2023.
Fonte: Arquivo fotográfico pessoal, 2023.

- **Visita de Estudo ao Zoomarine Algarve (25 de maio):** Esta atividade foi proposta pelos docentes em articulação das disciplinas de “Cidadania e Mundo Atual”, “Higiene e Segurança no Trabalho” e “Comunicar em Espanhol”, no âmbito do Plano Anual de Atividades (PAA). A visita de estudo foi destinada às duas turmas do PIEF - Programa Integrado de Educação e Formação, com os objetivos de conhecer os cuidados com a segurança dos trabalhadores no Zoomarine; compreender a importância da preservação do meio ambiente através de atividades educativas no Zoomarine, relacionando-os com as problemáticas ambientais do mundo atual; aprender o vocabulário relacionado ao tema dos animais marinhos em Espanhol, através da interação com a equipe do Zoomarine e de recursos educativos disponíveis.
- **Visita de Estudo ao Museu Nacional Ferroviário (12 de junho):** Esta atividade foi proposta pelos docentes em articulação das disciplinas de “Geografia” e “História”, no âmbito do Plano Anual de Atividades (PAA). A visita de estudo foi destinada aos alunos do 8º ano, com os objetivos de conhecer *in loco* a importância que a cidade representou para o desenvolvimento e estruturação do território nacional com a criação da rede ferroviária portuguesa.
- **“Eu e a Geografia – Uma reflexão crítica sobre a disciplina”** – Esta atividade foi proposta pelo docente da disciplina de “Geografia”. Esta tarefa foi destinada aos alunos do 7º, 8º e 9ºano. O objetivo desta atividade foi refletir criticamente sobre a disciplina de “Geografia”, os seus conteúdos e metodologia utilizada, além de despertar a importância e utilidade do conhecimento geográfico para a vida dos alunos. Na reflexão, os alunos referiram as

aprendizagens ao longo das aulas, o impacto da disciplina na sua vida cotidiana, o interesse e participação durante as aulas, a metodologia utilizada pelo professor, sugestões para melhorar a disciplina e a importância da Geografia para manter uma cidadania consciente.

2.2.4.2. Atividades Não Letivas

- **Reuniões:** Desde o início do ano letivo, como diretor de turma do PIEF X e docente das disciplinas de “Geografia”, “Higiene e Segurança no Trabalho” e “Cidadania e Mundo Atual”, participei em diversas reuniões, todas com o objetivo de colaborar para o desenvolvimento dos alunos. Coordenei as reuniões de avaliação e intercalares do 1º, 2º e 3º período, referentes à minha direção de turma, como a elaboração das atas em parceria com a minha secretária. Além disso, estive presente em reuniões do Departamento de Ciências Sociais e Humanas, nas quais foi possível trocar ideias e discutir maneiras de aprimorar o ensino e a aprendizagem, onde fui rotativamente destacado para ser secretário e proceder à elaboração das atas. Coordenei parte das reuniões pedagógicas semanais relativas às turmas PIEF, como por vezes desempenhei o cargo de secretário na elaboração das atas. Participei nas reuniões de diretores de turma, onde eram fornecidas indicações a tratar nas reuniões de avaliação de final de período e intercalares, bem como o cargo rotativo de secretário.
- **Direção de Turma:** como diretor de turma do PIEF X, realizei atividades de acompanhamento, que corresponde a uma ação diferenciada de promoção da relação aluno/aprendizagem (centrada na esfera individual), a relação/escola família e família/aluno, tendo em vista o melhor ajustamento do jovem na medida e na continuidade do seu processo escolar, esta ação envolveu: contactos não presenciais, num total de X contactos telefónicos a Encarregados de Educação e/ou familiares de referência/figuras de proximidade na comunidade, tendo os mesmos os seguintes objetivos: marcação de reuniões presenciais, exploração de oferta formativa ajustada às necessidades identificadas, acompanhamento de situações individuais ao nível de assiduidade/comportamento e reforço do compromisso parental e gestão de situações diversas do quotidiano escolar que se evidenciassem como necessárias. Já no caso das convocatórias por carta, foram feitos nos casos, onde se verificaram evidentes dificuldades de contacto. Foram enviadas X convocatórias por carta, tendo como objetivo o agendamento de reunião para tratar de assuntos do supremo interesse do aluno. Foram também realizadas reuniões individuais com os alunos, num total de X, tendo em vista a facilitação do processo de integração e acolhimento; treino de resolução de problemas relativamente a comportamentos desajustados; análise de expectativas relativamente ao projeto vocacional e de carreira; definição de um projeto de vida; promoção de comportamentos funcionais numa perspetiva biopsicossocial, em função das necessidades; apoio e orientação sobre

problemáticas individuais observadas. Enquanto Diretor de Turma, também estabeleci a articulação com outras entidades externas, mobilizando a rede de parceiros existentes de apoio à medida: Colaboraram na redação de X sínteses informativas para a CPCJ, Segurança Social e Ministério Público.

- **Reuniões de Encarregados de Educação:** quanto ao acompanhamento e intervenção direta e presencial, realizaram-se X reuniões presenciais com encarregados de educação e/ou figuras de referência do/a jovem relativas ao acompanhamento previsto na medida PIEF, tendo em vista os seguintes objetivos gerais: apoiar no processo de integração de jovens na medida; organização de rotinas escolares; análise casuística de situações de falta de assiduidade, providenciando o acompanhamento sociofamiliar que possibilite o reforço das redes informais de apoio ao jovem; exploração da esfera pessoal, social e familiar com vista ao aprofundamento da caracterização psicossocial do/a jovem.
- **Visita à Exposição “Aldeia da Luz Memória de um Traslado” (20 de outubro):** fomos convidados pela Câmara Municipal de Mourão a participar e acompanhar os alunos dos PIEF X, na exposição “Aldeia da Luz Memória de um Traslado”, de José María Ballester, obra realizada há 20 anos, na Galeria Municipal de Mourão. É uma memória gráfica e histórica de dois anos, que reflete o quotidiano na aldeia velha, a transferência e vivência na aldeia atual. (figura 20)



Figura 20 – Visita à Exposição “Aldeia da Luz Memória de um Traslado”, 2022.

Fonte: Arquivo fotográfico pessoal, 2022.

- **Halloween (30 de outubro):** no âmbito do Departamento de Línguas, fomos convidados a acompanhar os alunos numa atividade alusiva ao Halloween. A atividade consistia num desfile de máscaras, em que os alunos foram incentivados a usar fantasias assustadoras ou criativas.
- **“PIEF a cozinhar”:** esta atividade foi realizada pela docente de “Formação Vocacional” em articulação com o diretor de turma do PIEF X, nas respetivas aulas. Esta atividade foi destinada aos alunos do PIEF X, onde foram praticadas várias técnicas culinárias visando a capacitação dos alunos em uma habilidade útil para a sua formação profissional. Nesta atividade

voluntariei-me a ajudar, tendo em conta as características próprias da turma e por ser o responsável por ela, auxiliando a minha colega e alunos na realização das tarefas. Os alunos foram instruídos sobre os procedimentos básicos de preparação de alimentos e receitas diferentes. As aulas foram desenvolvidas em atenção às características específicas da turma, levando em consideração suas habilidades e disposição para a prática culinária. O objetivo da atividade foi fornecer conhecimentos básicos de culinária aos alunos, resultando em uma nova habilidade e fomentando o desenvolvimento pessoal e profissional da turma. (figura 21)



Figura 21 – “PIEF a cozinhar”, 2022.
Fonte: Arquivo fotográfico pessoal, 2022.

- **Corta-Mato Escolar (23 de novembro):** no âmbito da disciplina de “Educação Física”, fomos convidados a acompanhar os alunos que iriam participar no corta-mato, no percurso até ao local e auxiliar os docentes de Educação Física ao longo da prova. (figura 22)



Figura 22 – Corta-Mato Escolar, 2022.
Fonte: Arquivo fotográfico pessoal, 2022.

- **Visita à exposição “À Luz do Azeite, Candeias, História e Fé” (2 de março):** no âmbito do Plano Nacional das Artes, fomos convidados a participar e acompanhar os alunos dos 8º, na exposição de cerâmica e fotografia “À Luz do Azeite, Candeias, História e Fé”, obras realizadas

pelos alunos do 1º Ciclo e Jardins de Infância do Agrupamento de Escolas de Mourão e pelo autor Nuno Ferrão. (figura 23)



Figura 23 – Exposição “À Luz do Azeite, Candeias, História e Fé”, 2023.
Fonte: Arquivo fotográfico pessoal, 2023.

- **IV Encontro Nacional dos Mestrados em Ensino da Geografia (15 de abril):** Particpei no IV Encontro Nacional dos Mestrados em Ensino da Geografia, onde foram apresentados e discutidos temas como: “As tecnologias no ensino da geografia: potencialidades/problemas.” e “O papel dos professores cooperantes nos atuais modelos de formação de professores de geografia.”. A partilha de vários colegas sobre a experiência no estágio pedagógico supervisionado e a apresentação do livro: “Uma viagem em redor do Espaço, Lugar e Território”. (figura 24)



Figura 24 – IV Encontro Nacional dos Mestrados em Ensino da Geografia, 2023.
Fonte: Arquivo fotográfico pessoal, 2023.

- **Sessão “Autonomia e Flexibilidade Curricular”:** participei numa sessão em que um dos pontos principais era incentivar os professores a trabalhar em conjunto na articulação das diferentes disciplinas. Durante a sessão, os docentes foram orientados a formar grupos e a criar uma proposta de articulação das disciplinas que lecionavam, que seria partilhada no final da sessão. O objetivo era promover a colaboração entre os professores e estimular a criação de

um ambiente de aprendizagem mais integrado, permitindo que os alunos fizessem ligações entre as diferentes áreas do conhecimento e tivessem uma compreensão mais ampla e interdisciplinar dos conteúdos lecionados.

- **Elaboração do exame de Geografia de equivalência à frequência de 9º ano:** Responsável pela elaboração da prova (1º e 2º fase) de equivalência à frequência do 9º ano na disciplina de “Geografia”, incluindo a elaboração da matriz curricular e estabelecimento dos critérios e parâmetros de avaliação.

2.2.5. Reflexão sobre a Prática Pedagógica em Exercício

Nesta reflexão, irei partilhar principalmente a minha prática pedagógica em exercício, enquanto docente com habilitações próprias, no ano letivo de 2022/2023, no Agrupamento de Escolas de Mourão, onde tenho focado grande parte do meu tempo e esforço. No entanto, não posso deixar de mencionar a minha experiência no Agrupamento de Escolas de Odemira, no ano letivo 2021/2022, que considero igualmente essencial para o meu percurso profissional e pessoal. Sendo esta uma das principais razões para o meu reingresso no Mestrado em Ensino da Geografia no 3º Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário.

Depois de concluir o meu estágio supervisionado, decidi que era altura de procurar novas oportunidades e explorar outras áreas profissionais. Foi assim que acabei por trabalhar numa empresa ligada ao ramo da topografia. Durante os quatro anos em que estive nessa companhia, obtive uma bagagem enorme de conhecimento, tanto a nível pessoal como profissional, que me ajudou a crescer e a amadurecer enquanto pessoa.

Apesar de ter trabalhado quatro anos numa área diferente, sempre preservei a minha paixão pelo ensino. Então, decidi que estava na hora de explorar essa paixão novamente. Embora estivesse ansioso para voltar a lecionar, sabia que enfrentaria muitos desafios, pois só tinha a habilitação própria e não estava muito confiante sobre a possibilidade de conseguir uma vaga numa escola. Decidi tentar mesmo assim e, para minha surpresa, consegui uma colocação no Agrupamento de Escolas de Odemira.

No ano letivo de 2021/2022, tive a oportunidade de lecionar oito turmas, incluindo quatro turmas do 7º ano, três do 8º ano e uma do 11º ano. Esta experiência de lecionar estas turmas foi extremamente agradável e inesquecível. No entanto, também foi desafiante, pois como diretor de turma de uma das turmas do 7º ano, em que 40% dos meus alunos eram de diferentes nacionalidades (maioritariamente asiática), exigiu que eu dividisse as minhas aulas em português e inglês, a fim de ajudar os alunos a desenvolver as suas competências em “Geografia”.

Como docente com habilitações próprias, tenho consciência do valor de estar sempre a par das novidades e tendências na área da educação. No entanto, devido ao facto de ter estado distante do ensino durante alguns anos, senti a necessidade de me preparar ainda mais cuidadosamente para as minhas aulas.

A educação permanente (processo de aprendizagem que ocorre durante a vida profissional, com o principal objetivo de atualizar e aperfeiçoar conhecimentos, habilidades e atitudes dos docentes) e a educação contínua (modalidade de educação que visa a atualização e aprimoramento dos conhecimentos e habilidades dos profissionais, por meio de formações, workshops, entre outras atividades) são essenciais para a formação e capacitação dos professores, possibilitando que eles se mantenham atualizados e preparados para encarar os diferentes desafios da prática profissional. (Medeiros et al., 2022)

Assim, durante o meu tempo livre e durante os tempos “mortos” na escola, li várias obras científicas e investiguei em diversas fontes de informação, para confirmar de que estava atualizado em relação às temáticas que iria abordar em sala de aula. Realizei também uma formação de capacitação digital de nível 2. Esta preparação não só me permitiu estar mais seguro como confiante na minha prática pedagógica, como também colaborou para uma melhor qualidade do ensino que estava a proporcionar aos meus discentes.

O espírito de entreatajuda que encontrei no Agrupamento de Escolas de Odemira foi notável, com colegas fantásticos, que sempre estiveram dispostos a ajudar em tudo o que precisava. Tive um excelente relacionamento tanto com alunos, docentes, auxiliares e encarregados de educação.

Uma das razões que me levou a reingressar no Mestrado em Ensino de Geografia no 3º Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário foram os meus colegas de Odemira, que sempre me incentivaram a terminar este ciclo de estudos, proferindo elogios à minha prática letiva, ao meu papel como diretor de turma e ao meu relacionamento com a comunidade escolar, o que me motivou ainda mais a seguir nesse caminho. No último dia no agrupamento, senti um misto de emoções, uma enorme satisfação por ter conseguido atingir os objetivos que havia delineado para mim mesmo e por ter contribuído para o sucesso dos meus alunos. Por outro lado, fiquei triste por saber que iria ser o último dia naquele estabelecimento, uma vez que as habilitações próprias não permitem renovação.

Nesse mesmo dia, fui à direção para receber a minha avaliação e fiquei extremamente contente em saber que obtive a classificação de "Muito bom". Saber que o meu esforço e dedicação ao longo do ano letivo foram reconhecidos, deixou-me cheio de orgulho. O diretor, ao entregar-me a avaliação, declarou que as “portas” do Agrupamento de Escolas de Odemira estariam sempre abertas

para mim, caso eu decidisse voltar. Essas palavras motivaram-me ainda mais ao regresso e fizeram-me sentir grato pela oportunidade de lecionar naquela instituição. Sair da direção com essa mensagem positiva foi um momento de realização e satisfação pessoal que guardarei para sempre.

Relativamente, à minha prática pedagógica em serviço no Agrupamento de Escolas de Mourão, considero que foi desafiadora em diversos níveis. Quando recebi o email a dizer que tinha sido designado para o Agrupamento de Mourão, fiquei um pouco reticente, uma vez que sabia que iria lidar com uma comunidade cigana com grande representatividade, tanto na escola como no município. Sabemos que há inúmeras notícias de teor negativo sobre esta comunidade, e eu já tinha ouvido relatos de dificuldades enfrentadas por outros docentes ao trabalharem em áreas com grande presença cigana. No entanto, fui para Mourão determinado a dar o meu melhor e encarar este novo desafio.

Tive a oportunidade de lecionar disciplinas que eram uma novidade para mim, como “Cidadania e Mundo Atual” e “Higiene e Segurança no Trabalho”. Confesso que nunca tinha lecionado estas disciplinas antes, o que me exigiu uma pesquisa profunda, a elaboração da planificação anual para ambas, como a criação de materiais didáticos que pudessem atender aos objetivos destas disciplinas.

Essa experiência foi muito benéfica para mim, pois fez-me sair da minha zona de conforto e aprender novos conteúdos. Ao mesmo tempo, eu tive a oportunidade de trabalhar com alunos com um percurso alternativo (turmas PIEF), o que me obrigou a adaptar a minha metodologia e a encontrar formas criativas de tornar as aulas mais interessantes e dinâmicas.

Uma das novidades para mim foi ser tutor de Apoio Tutorial Específico (ATE), onde acompanhei nove alunos da turma do 8º ano desde o início do ano letivo. Neste serviço, trabalhei com alunos com dificuldades nas disciplinas de “inglês”, “físico-química”, “educação visual” e “espanhol”, dando apoio em sala de aula e trabalhando para promover a sua autoestima para uma maior participação nas atividades.

Posso dizer que esta experiência foi muito benéfica para mim, mas também me ensinou muito sobre a valor do suporte individualizado na educação. Foi necessário que eu adequasse a minha metodologia de trabalho às necessidades específicas de cada aluno, o que me exigiu ainda mais dedicação e atenção aos pormenores. Tive a oportunidade de fortalecer um relacionamento de confiança e respeito com estes alunos, trabalhando juntos para superar as dificuldades e alcançar o sucesso.

Tive a oportunidade de trabalhar como tutor no Centro de Apoio e Aprendizagem ao Aluno (CAA), onde acompanhei de perto três estudantes durante todo o ano letivo: dois alunos do 5º ano e um aluno do 8º ano. Como tutor, o meu papel principal era ajudar os discentes em atividades quotidianas, como trabalhos de casa e competências de literacia, já que eles enfrentavam grandes dificuldades na leitura e escrita.

Enquanto docente no Agrupamento de Escolas de Mourão, pude aplicar na minha prática letiva diferentes metodologias e recursos com o objetivo de tornar cada aula mais envolvente e interessante. Procurei utilizar diferentes recursos, como jogos, gráficos, vídeos, mapas, imagens, fotografias, esquemas conceptuais, manuais, recursos online, entre outros. Dessa forma, consegui aliciar os alunos em um processo de aprendizagem mais dinâmico e participativo.

A prática das visitas de estudo é compreendida como uma importante metodologia pedagógica que permite a criação de um ambiente favorável para a aprendizagem integrada e para o desenvolvimento cognitivo dos discentes. Dessa forma, é possível potencializar a formação de alunos mais responsáveis e interculturais. Durante a realização de uma visita de estudo, é fundamental beneficiar ao máximo o potencial educativo desses contextos de aprendizagem. (Domingos et al., 2019)

Deste modo, realizei várias visitas de estudo e saídas de campo para complementar os conteúdos trabalhados em sala de aula. Esse tipo de atividade é muito importante para consolidar o processo de aprendizagem dos alunos, uma vez que oferece a oportunidade de vivenciar na prática o que foi apresentado em sala de aula.

Sempre incentivei a participação ativa dos meus alunos, especialmente através da partilha de experiências orais, o que se revelou muito positivo.

Além disso, os alunos precisam de sentir que são ouvidos e que a sua contribuição é valorizada. Ao praticar uma escuta ativa, pude perceber o que os alunos mais gostavam e afinar as estratégias e os métodos ao longo do ano letivo. Isso criou um ambiente de aprendizagem mais dinâmico e eficaz, onde todos se sentiram envolvidos e importantes na construção do conhecimento científico.

No que diz respeito à dinâmica de sala de aula e ao interesse dos alunos, no início do ano letivo, deparei-me com algumas dificuldades. Grande parte dos alunos pareciam desinteressados e tinham um comportamento instável (algo que acontecia na generalidade das disciplinas), exigindo um grande esforço de minha parte para cativá-los. No entanto, ao longo do ano, esses aspetos foram melhorando. Agora, nesta reta final, posso afirmar que meus alunos são o oposto do início do ano letivo: são trabalhadores, empenhados e, sobretudo, sinto que vem para as minhas aulas com gosto.

Como docente e diretor de turma de uma turma PIEF em que todos os alunos eram de etnia cigana, posso dizer que gostei muito da experiência. Apesar de vir com alguns receios, penso que o meu papel enquanto diretor de turma e docente desses alunos foi bem-sucedido, e é uma experiência que irei guardar para o resto da minha vida.

Devo dizer que minha realidade foi completamente oposta àquilo que muitas vezes vemos nas notícias relativas à comunidade cigana. Senti-me acolhido por todos eles e senti que consegui chegar até eles. Eles ouviam os meus conselhos, acatavam as minhas recomendações e sempre que precisavam de ajuda, procuravam-me. O mesmo se aplica aos encarregados de educação. Consegui criar uma relação com todos eles e sempre foram muito amigáveis e cooperantes em todas as situações em que os convoquei. Algo que, segundo os meus colegas de trabalho, não acontecia nos anos anteriores.

Sinto que consegui ganhar a confiança dos alunos e dos encarregados de educação e isso reflete-se no empenho e dedicação que têm demonstrado nas aprendizagens. Dou-me conta, a cada dia que passa, que a chave para o sucesso na minha relação com eles foi tratá-los da mesma forma que gostaria que me tratassem a mim.

Como docente e diretor de turma, posso afirmar que a minha experiência na escola foi muito positiva. Tive a sorte de trabalhar com uma equipa de docentes dedicados e colaborativos, o que foi fundamental para o sucesso do trabalho e para a obtenção de bons resultados.

No entanto, um dos grandes desafios com que me deparei foi a tentativa de contacto com os encarregados de educação dos alunos (questões maioritariamente ligadas à falta de assiduidade dos alunos). Como muitos deles mudavam frequentemente o número de telemóvel, era necessário entrar em contacto com familiares ou amigos próximos dos pais para poder partilhar as informações necessárias sobre a escola e convocá-los.

Esta situação foi algo complicada, uma vez que era necessário estabelecer uma relação com outras entidades parceiras para obter o contacto dos encarregados de educação. No entanto, com persistência e dedicação, consegui ultrapassar essa dificuldade e estabelecer uma relação com todos os encarregados de educação dos meus alunos.

Apesar de achar que ainda existe um trabalho árduo a fazer, a minha experiência como diretor de turma e docente desses alunos e encarregados de educação foi gratificante e enriquecedora. Não podia estar mais feliz e orgulhoso de ter ultrapassado as barreiras culturais e quebrado os estereótipos que, muitas vezes, rodeiam estas comunidades. É com o coração cheio que os vejo diariamente progredindo.

O ambiente entre docentes sempre foi muito bom, com um grande espírito de entreatajuda entre todos. É gratificante trabalhar num local onde todos têm o mesmo objetivo: dar o melhor para os nossos alunos. Parte desse trabalho colaborativo era realizado em reuniões semanais para traçarmos estratégias, coordenadas rotativamente por mim, pela docente e diretora de turma do PIEF X e a técnica de intervenção local. Estas reuniões foram fulcrais para obtermos bons resultados.

Durante o presente ano letivo, encarei grandes desafios na minha vida como docente e como estudante. Tive turmas que exigiam muito de mim, e ao mesmo tempo, estava a reingressar e a concluir o meu mestrado. Tentei sempre encontrar um equilíbrio entre estas duas tarefas para que nenhuma delas saísse prejudicada. No entanto, considero que foi um ano de muito trabalho e empenho, e por vezes, penso que esqueci da minha vida social. Apesar disso, essa foi uma escolha minha. Acredito que a vida é feita de desafios que precisam ser superados, e este ano para mim foi a prova de que com um bom planeamento e uma boa gestão do tempo, tudo é possível. Trabalhar com muito empenho e dedicação é algo que sempre valorizei na minha carreira como professor e estudante, mesmo que isso tenha implicado abrir mão de alguns momentos pessoais, não me arrependo de ter feito esse esforço extra, tanto que os esforços de hoje serão as recompensas do amanhã.

Foi realmente desafiador e transcendente conciliar as duas coisas, mas também foi compensador ver os resultados do meu esforço. Sinto-me ainda mais apto para enfrentar novos desafios na minha carreira enquanto professor, sabendo que, com dedicação, planeamento e gestão do tempo adequados, é sempre possível alcançar os nossos objetivos.

3. A DIVERSIDADE CULTURAL E A COMUNIDADE CIGANA EM PORTUGAL

3.1. A Diversidade Cultural

O fenómeno da diversidade cultural não é recente. Podemos verificar isso, quando analisado o contexto europeu, onde o mesmo, mantém as suas constantes migrações dentro do próprio continente, do efeito de redefinir as fronteiras, do colonialismo e dos impérios multinacionais. Tendo as diversas sociedades, nos últimos séculos, adotando princípios base como a tolerância, respeito e pluralismo político, para que desta forma seja possível viver com diferentes culturas, sem quaisquer tipos de atos inaceitáveis para o bem-estar da sociedade (MNECE, 2008).

Segundo o Diário da República, 1.ª Serie – n.º 54 de 16 de março de 2007, após a Convenção sobre a proteção e a promoção da diversidade das expressões culturais e adotada pela UNESCO (2001), o Artigo 4.º considera:

“1 — Diversidade cultural: A «diversidade cultural» refere-se à multiplicidade de formas em que se expressam as culturas dos grupos e das sociedades. Essas formas de expressão transmitem-se no interior e entre os grupos e as sociedades. A diversidade cultural manifesta-se não só nas diferentes formas em que o património cultural da Humanidade se expressa, se enriquece e se transmite graças à variedade das expressões culturais, mas também através de diversos modos de criação artística, produção, divulgação, distribuição e fruição das expressões culturais, independentemente dos meios e das tecnologias empregues.

2 — Conteúdo cultural: O «conteúdo cultural» refere-se ao sentido simbólico, à dimensão artística e aos valores culturais que emanam das identidades culturais ou as expressam.

3 — Expressões culturais: As «expressões culturais» referem-se às expressões que resultam da criatividade dos indivíduos, dos grupos e das sociedades e que possuem um conteúdo cultural.

4 — Actividades, bens e serviços culturais: A expressão «actividades, bens e serviços culturais» refere-se às actividades, aos bens e aos serviços que, considerados do ponto de vista da sua qualidade, utilização ou finalidade específicas, encarnam ou transmitem expressões culturais, independentemente do valor comercial que possam ter. As actividades culturais podem constituir um fim em si mesmas, ou contribuir para a produção de bens e serviços culturais.

5 — Indústrias culturais: As «indústrias culturais» referem-se às indústrias que produzem e distribuem bens ou serviços culturais tal como são definidos no n.º 4 anterior.

6 — Políticas e medidas culturais: As «políticas e medidas culturais» referem-se às políticas e medidas relativas à cultura, a nível local, nacional, regional ou internacional, que se centrem na cultura enquanto tal ou se destinem a exercer um efeito directo nas expressões culturais dos indivíduos, grupos ou sociedades, incluindo na criação, na produção, na divulgação e na distribuição de actividades, bens e serviços culturais, bem como no acesso aos mesmos.

7 — *Protecção*: «Protecção» significa a adopção de medidas destinadas a preservar, salvaguardar e valorizar a diversidade das expressões culturais. «Proteger» significa adoptar tais medidas.

8 — *Interculturalidade*: A «interculturalidade» refere-se à existência e interacção equitativa de diversas culturas, assim como à possibilidade de gerar expressões culturais partilhadas pelo diálogo e pelo respeito mútuo.”

Nas últimas décadas, temos assistido a uma “intensificação da diversidade cultural e a uma afirmação das diferenças”, devido ao processo de globalização (Figura 25), desenvolvimento das tecnologias, a internet, as trocas de informação e sobretudo o desenvolvimento dos transportes, que facilita a deslocação da população (Ramos, 2013: 348).



Figura 25 - Influência da globalização na cultura.

Fonte: Pereira, António; Ribeiro, Eva; Custódio, Sandra & Ribeiro, Vera (2022)

Para Pereira et al. (2022: 89) a globalização é um “*processo dinâmico de crescente integração económica, social, política e cultural a nível mundial*”, no sentido em que os fluxos migratórios e o turismo tem vindo a promover a multiculturalidade. Verifica-se uma dualidade neste fenómeno, seja por um lado, na resistência das diferenças culturais, que podem ser geradoras de racismo e xenofobia, e por outro, a valorização da diferença, com vista à inclusão.

As migrações não são um fenómeno recente, ou seja, desde o tempo dos descobrimentos, assistimos a diversas deslocações, sejam elas por motivos de guerra, religião ou económicas. No entanto, verificamos que a dimensão dos fluxos migratórios é maior nas últimas décadas, do que no século passado. (Marques, 2003)

Segundo Mendes (2010) são as sociedades europeias e norte americanas as mais multiculturais. Uma das nações considerada geneticamente multicultural são os Estados Unidos da América, devido às diferentes culturas e etnias que os formam, apesar de ser um país com uma vasta diversidade cultural, isso não se torna sinónimo de integração por parte dessas populações, mas uma problemática de contante conflitualidade, tendo como exemplo a luta constante pelos direitos cívicos por parte da população afro-americana e o genocídio dos índios autóctones. Contudo, e apesar, das tensões interétnicas, hispânicos e negros, atualmente estas minorias tem ganho o seu espaço na sociedade norte americana e tornando-se cada vez mais importantes, ao contrário de outras, como a italiana e a chinesa.

No caso, da Europa Ocidental, verificamos que existem países que se tornam recetores tradicionais de elevados fluxos migratórios: a França, que recebe tradicionalmente magrebinos, turcos e recentemente portugueses, a Alemanha turcos e no caso da Inglaterra hindus e muçulmanos, oriundos da sua área e influência e do seu antigo império: Paquistão e Índia (Mendes, 2010).

No entanto, com o alargamento da União Europeia e abertura de fronteiras internacionais, assistimos a uma nova vaga de migrantes provenientes de outras nacionalidades europeias e africanas. Estes novos fluxos migratórios são maioritariamente por razões socioeconómicas, ou seja, migrantes que vem à procura de melhores condições de vida, uma vez que os seus países de origem não possuem uma estrutura suficientemente sólida para colmatar as suas necessidades. Esta nova geração de fluxos vem deste modo, reconstruir/rejuvenescer uma europa envelhecida e por outro lado *“fez aumentar a multiculturalidade, as relações e os contactos interculturais, a coabitação com a pluralidade social e cultural, particularmente no contexto europeu”* (Mendes, 2010) (Ramos, 2013: 346).

Segundo os Ministros dos Negócios Estrangeiros do Conselho da Europa (2008), o diálogo intercultural para além de promover o respeito pelo outro e a tolerância. É um processo em que consiste numa troca de opiniões entre sujeitos ou comunidades de diferentes origens, sejam elas, linguísticas, religiosas, culturais ou étnicas. O diálogo intercultural deste modo, promove a liberdade de expressão e a capacidade do individuo ouvir e ser ouvido sem qualquer tipo de julgamento. Este processo de diálogo permite a inclusão, seja ela a nível económica, social, política e cultural; promovendo a igualdade, uma melhor perceção das diversas visões do mundo e o respeito mútuo.

No entanto, existem algumas barreiras que entram o diálogo intercultural. Algumas dessas barreiras por vezes estabelecem-se por razões linguísticas, uma vez que existem vários idiomas e torna-se difícil o diálogo entre as diferentes comunidades. Por outro lado, existe o fator político, que engloba a pobreza, a discriminação e a exploração, que por norma afetam as classes mais desfavorecidas. Também algumas organizações políticas de certas sociedades europeias são

promotoras de ódio e repugno à diferença, ao “estrangeiro” ou determinadas comunidades religiosas, criando assim, uma barreira que impede o diálogo (MNECE, 2008).

O ambiente familiar e os educadores têm um papel fulcral na educação das novas gerações para uma sociedade pautada por uma grande diversidade cultural. Deste modo, cabe aos pais, enquanto modelo a seguir pelos seus filhos, contribuírem para a seu desenvolvimento pessoal, a nível das suas mentalidades, respeito pelo outro/próximo e tolerância. Relativamente aos educadores (docentes), estes desempenham um papel extremamente importante na preparação dos jovens para o diálogo intercultural. Deste modo, *“os programas de formação de educadores devem prever estratégias pedagógicas e metodologias de trabalho que capacitem os professores para a gestão das novas situações engendradas pela diversidade, pela discriminação, pelo racismo, pela xenofobia, pelo sexismo e pela marginalização, assim como para a resolução dos conflitos de forma pacífica.”* (MNECE, 2008: 40-41).

Segundo Ramos (2007), a formação dos profissionais e o desenvolvimento de certas competências podem colaborar para uma melhor interceção das relações humanas com as interculturais, sobretudo:

- Na aquisição de *competências interculturais* adequadas aos diferentes grupos culturais;
- Formações que contribuam para a compreensão do conceito de diversidade cultural e os principais preconceitos que existem nas nossas sociedades, deste modo, a desconstruir esses mesmo preconceitos;
- Aquisição de *competências linguísticas*, para que seja mais acessível a comunicação entre alunos, famílias e outras comunidades;
- *Autoconhecimento dos profissionais*, relativamente aos seus preconceitos e atitudes discriminatórias;
- Desenvolvimento das suas competências sobre os distintos grupos culturais e diferentes modos de aprendizagem;
- Uma compreensão dos diferentes fatores ou mecanismos, sejam eles políticos ou sociais, que possam causar racismo, descarte ou intolerância (Ramos, 2007).

Segundo Ramos (2008) e o Alto Comissariado das Migrações (2019), a nível institucional, foram promovidas várias medidas, principalmente no sistema escolar, face à diversidade cultural que assistimos no nosso país, particularmente:

Medidas	Objetivos
Secretariado Coordenador dos Programas de Educação Multicultural	Preparar, desenvolver e orientar a escola para a diversidade cultural e sociedade multicultural.
Alto Comissariado para as Migrações	Realização e produção de estudos relacionados com as migrações e a diversidade cultural.
“Mediadores Socioculturais”	Criar um “elo” entre as famílias, alunos e a escola, nomeadamente com a etnia cigana.
“Territórios Educativos de Intervenção Prioritária”	Lutar contra a exclusão social e escolar.
“Pelos Minorias”	Combate contra a infoexclusão, pretendendo, também o reforço da identidade cultural.
“Plano de Português Língua não Materna”	Apoio individualizado para todos aqueles em que a língua portuguesa não é a língua materna.
“Planos Locais para a Integração das Comunidades Ciganas”	Reforço do conhecimento sobre indivíduos da etnia ciganas, integração das comunidades e valorização da diversidade.

Tabela 5 – Medidas face à diversidade cultural.

Fonte: Adaptado de Ramos (2008) e Alto Comissariado das Migrações (2019)

3.2. A Comunidade Cigana em Portugal

Segundo Mendes (2005) a nível histórico, não existem certezas da origem dos ciganos. No entanto, pensa-se que esta comunidade surgiu no Noroeste da Índia, junto da margem do rio Indus.

Segundo Liégeois (2001) foi entre o século IX e XIV que terão ocorrido os primeiros fluxos migratórios desta comunidade, a partir da Índia. Referindo ainda que durante o século XIX, terão surgidos outros fluxos migratórios, a nível europeu, principalmente da Europa Central, por razões históricas e políticas, referentes a situações de crises económicas, perseguições e fome.

A comunidade cigana terá chegado a Portugal na segunda metade do século XV. Sendo que, em 1510 surgiu a primeira referência documental sobre esta comunidade, no Cancioneiro Geral de Garcia Resende. A segunda referência (1521), surge na Farsa das Ciganas de Gil Vicente, sendo também a partir desta época relatadas as primeiras queixas sobre esta comunidade nómada (Cortesão et al, 2005).

Segundo o Relatório Parlamentar (2009), a comunidade cigana vive em Portugal há cerca de 500 anos, sendo a sua distribuição geográfica heterogénea por todo o território português. É uma etnia diversificada e caracteriza-se pelas suas famílias alargadas, ou seja, a família é mais importante do que

o indivíduo e administram-se por critérios de sociabilidade próprios. Esta comunidade é essencialmente marcada por memórias de identidade fortes e coletiva e sobretudo uma robusta ligação com o seu grupo de origem.

Neste sentido, a preservação cultural torna-se fulcral, como garantia da sua permanência, deste modo, desenvolvem-se estratégias, em que inserem os mais novos, de modo a criar um elo entre o passado com os dias de hoje (Relatório Parlamentar, 2009).

O Relatório Parlamentar (2009) afirma ainda que existe um conjunto de tradições e práticas que se mantêm, sendo elas: o respeito pela família (a família é mais importante do que o indivíduo), o respeito pelas leis ciganas (estas leis são aplicadas pelo tribunal interno, de modo a resolver os conflitos e estabelecer a harmonia na comunidade), respeito pelo casamento segundo a tradição, o respeito pela virgindade da mulher (a mulher não pode relacionar-se com alguém fora da comunidade, o que implica o abandono precoce da escola), respeito pelas crianças e pelos mais velhos, e por último, o respeito pela autoridade masculina (discriminação das mulheres).

Montenegro (2003) refere que, nos últimos anos, temos assistimos a uma sedentarização por parte desta comunidade. Este tipo de fenómeno deve-se sobretudo às políticas sociais, tais como o Programa Especial de Reajuntamento e o Rendimento Mínimo Garantido.

Relativamente à distribuição geográfica desta comunidade, o relatório do Observatório Europeu do Racismo e da Xenofobia, refere que Portugal não possui informações precisas, no que concerne a dados estatísticos relativamente ao povo cigano (EUMC, 2006).

No âmbito da Estratégia Nacional para a Integração das Comunidades Ciganas (ENICC) foi desenvolvido um estudo pelo IHRU (Instituto de Habitação e da Reabilitação Urbana) e pelo ACM (Alto Comissariado para as Migrações). Este estudo, tem como principal objetivo identificar as condições de habitação, para além de apresentar a distribuição geográfica da Comunidade Cigana por município. Os resultados apresentados tiveram a participação dos 308 municípios existentes em Portugal, a exceção de 5 (Cascais, Porto, Loures, Setúbal e Almada), estes assentam em estimativas efetuadas com base em dados de municípios onde residem comunidades de etnia cigana (IHRU, 2020).

Questionário sobre a caracterização das condições de alojamento das Comunidades Ciganas residentes em Portugal	Dados do Questionário	Estimativas
N.º Indivíduos	30 737	37 346
N.º Famílias	7 696	9 418
N.º Alojamentos	7 456	9 155
N.º Famílias em alojamentos não clássicos (NC)	2 461	3 012

Tabela 6 – Dados Gerais do Questionário e os dados estimados.
 Fonte: Adaptado de Instituto da Habitação e da Reabilitação Urbana (2020)

Segundo o Instituto da Habitação e da Reabilitação Urbana (2020) e a tabela 6, podemos verificar pelos questionários que em Portugal residem, pelo menos 30737 indivíduos da comunidade cigana, 7696 famílias distribuídas por 7456 alojamentos, dos quais 2461 das famílias encontram-se em alojamentos não clássicos. Se acrescentarmos a estimativa para os municípios que não apresentaram dados, concluímos a presença de 37346 indivíduos, 9418 famílias distribuídas por 9155 alojamentos. Assistimos também à presença de 3012 famílias em alojamentos não clássicos.

Relativamente a distribuição geográfica por município da Comunidade Cigana:

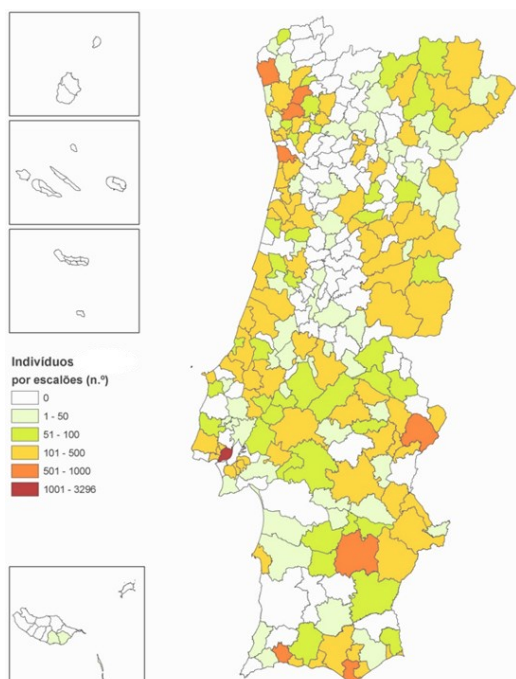


Figura 26 - Número de indivíduos por Municípios.
 Fonte: Instituto da Habitação e da Reabilitação Urbana (2020)

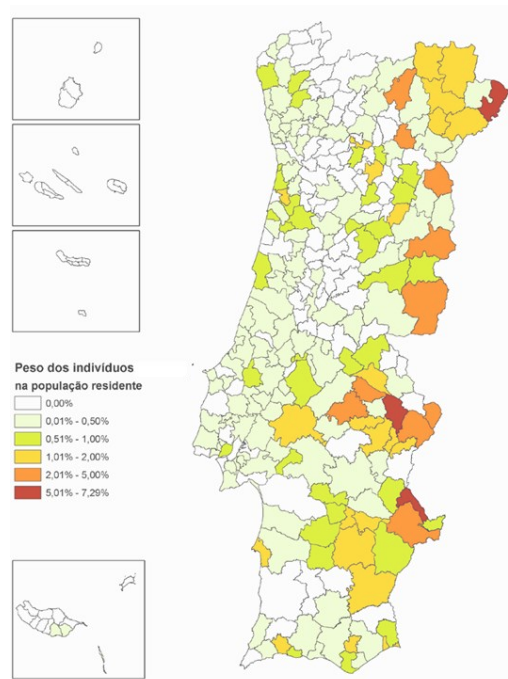


Figura 27 - Peso dos indivíduos na população residente.
 Fonte: Instituto da Habitação e da Reabilitação Urbana (2020)

Segundo a análise, da figura 26, é possível verificar que os municípios com maior concentração de indivíduos da Comunidade Cigana são: Lisboa, Vila Nova de Gaia, Braga, Elvas, Portimão, Faro, Beja, Viana do Castelo e Vila Nova de Famalicão. Por outro lado, os municípios com menos indivíduos de etnia cigana são: Esposende, Lagos, Soure, Santa Comba Dão, Ponte de Lima, Mora, Boticas, Fronteira, Ourém, Sertã, Vila Nova de Cerveira, Arruda dos Vinhos, Mealhada e Sardoal (IHRU, 2020).

Relativamente, a figura 27, podemos verificar que os municípios que têm maior peso dos indivíduos na população residente são: Mourão, Monforte e Miranda do Douro. Estes municípios expressam valores bastante elevado devido ao baixo número de população residente (IHRU, 2020).

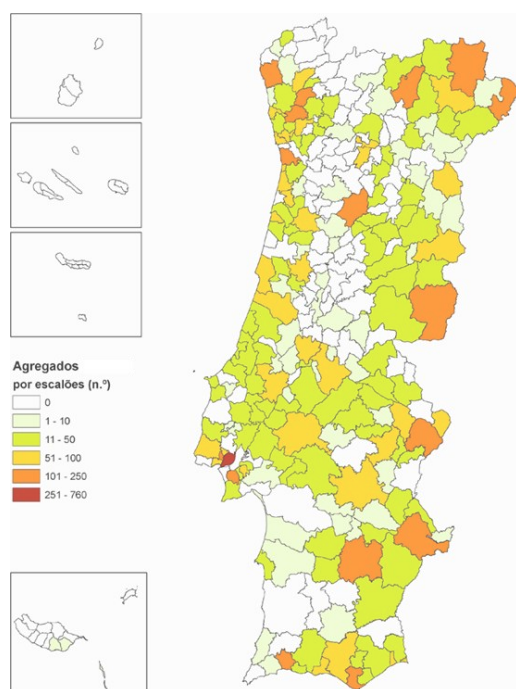


Figura 28 – N.º de famílias por município.
 Fonte: Instituto da Habitação e da Reabilitação Urbana (2020)

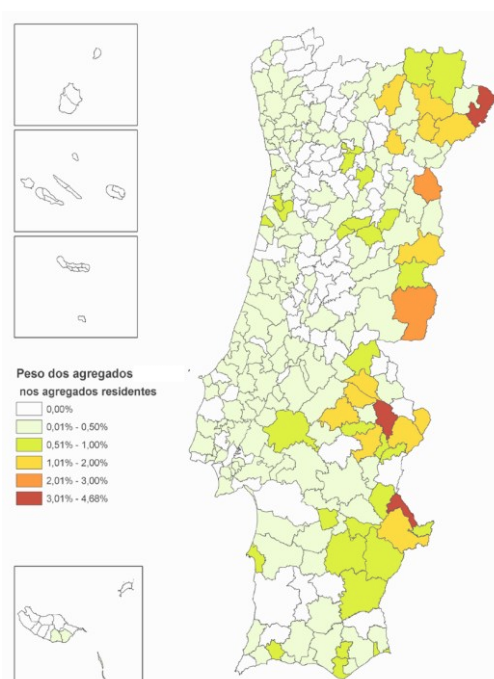


Figura 29 – Peso das famílias no total de famílias residentes.
 Fonte: Instituto da Habitação e da Reabilitação Urbana (2020)

Na figura 28, podemos verificar que o número de famílias se encontra distribuído de forma idêntica ao número de indivíduos por municípios, com maior representatividade (251-760 famílias) o município de Lisboa. Por conseguinte, encontramos os municípios de Braga, Vila Nova de Gaia, Portimão, Vila Nova de Famalicão, Faro, Beja, Viana do Castelo, Moura, Elvas, Miranda do Douro, Bragança, Valpaços, Viseu, Idanha-a-Nova, Seixal e Amadora (101-250 famílias) (IHRU, 2020).

Segundo a figura 29, assistimos a uma maior representatividade de famílias da Comunidade Cigana no total de famílias residentes nos municípios de Monforte, Miranda do Corvo e Mourão (3,01%

- 4,68%). Seguida pelos municípios de Idanha-a-Nova e Figueira de Castelo Rodrigo (2,01% - 3,00%) (IHRU, 2020).

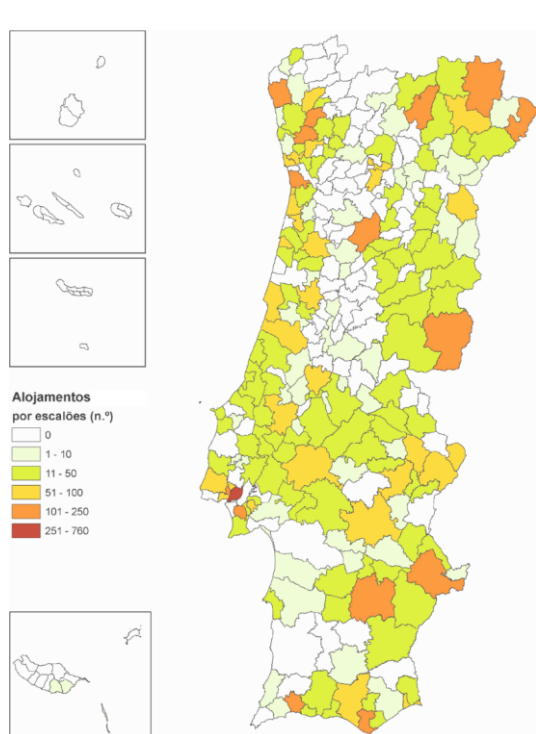


Figura 30 – N.º de alojamentos por município.
 Fonte: Instituto da Habitação e da Reabilitação Urbana (2020)

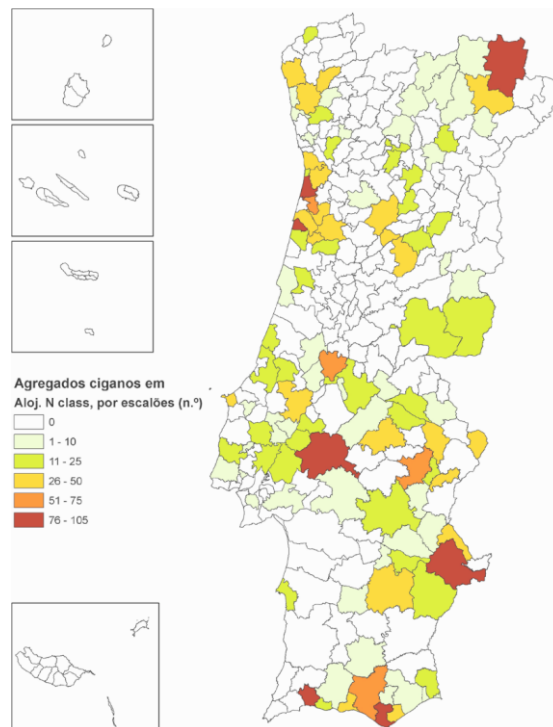


Figura 31 – N.º de famílias em alojamentos não clássicos.
 Fonte: Instituto da Habitação e da Reabilitação Urbana (2020)

Após a análise da figura 30, podemos apurar que, o número de alojamentos por município é similar à distribuição de famílias. Deste modo, é na capital de Portugal que se encontra o maior número de alojamentos (251 – 760). Por conseguinte, entre 101 e 250 alojamentos, encontram-se os municípios de Vila Nova de Gaia, Braga, Viana do Castelo, Portimão, Vila Nova de Famalicão, Faro, Miranda do Douro, Beja, Valpaços, Moura, Viseu, Idanha-a-Nova, Bragança, Amadora e Seixal. Existem ainda 30 municípios entre os 51 e 100 alojamentos, 92 municípios entre os 11 e 50 alojamentos e 52 municípios entre 1 e 10 alojamentos (IHRU, 2020).

Na figura 31, está representada o número de famílias em alojamentos não clássicos (alojamentos móveis ou acampamentos e barracas). Pela análise da mesma, podemos verificar que são nos municípios de Bragança, Moura, Faro, Ovar, Coruche, Ílhavo e Portimão, onde se situam mais famílias com necessidade de habitação. Nos municípios de Campo Maior, Estarreja, Tomar, Estremoz e Loulé exibem também dados alarmantes com um elevado número de famílias em acomodações não clássicas (IHRU, 2020).

O Relatório Parlamentar (2009: 24) enalte-se a importância da educação na nossa sociedade, afirmando que:

“A educação é um instrumento fundamental de desenvolvimento pessoal e social e é determinante para que as pessoas possam alcançar formas de vida autónomas. Sem escolarização ficarão sempre em situação de desvantagem, sem possibilidade de escolha, dependentes. Por outro lado, é também através da educação que se adquirem as competências sociais e comportamentais indispensáveis à integração na sociedade, e factores de robustez e coesão social.” (Relatório Parlamentar, 2009: 24)

No âmbito da Estratégia Nacional para a Integração das Comunidades Ciganas (ENICC) foi desenvolvido um estudo pela Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência (DGEEC) em colaboração com Direção-Geral da Educação (DGE). Este estudo tem como principais objetivos: a melhoria da oferta educativa para a promoção do sucesso escolar como traçar o perfil escolar da comunidade cigana, no ano letivo de 2018/2019. De salientar, que das 808 escolas inquiridas, apenas 9 não responderam ao questionário, o que representa uma taxa de resposta a este estudo próxima dos 100% (DGEEC, 2019).

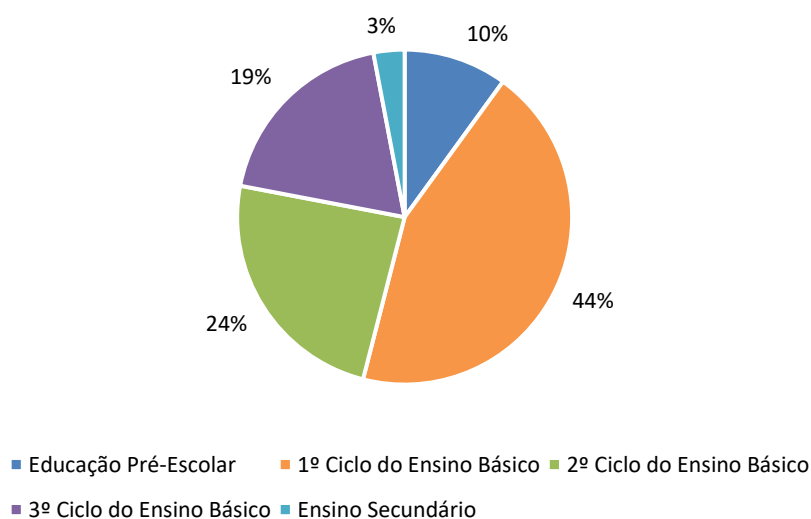


Figura 32 - Alunos das comunidades ciganas matriculados em escolas públicas do MEdu, por nível de ensino (2018/19) (%)
Fonte: Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência (2019) <https://www.dgeec.mec.pt/np4/1136.html>
(acedido a 18-12-2022)

Na figura 32, podemos verificar que, no ano letivo 2018/2019, existia uma maior concentração de alunos de etnia cigana matriculados em escolas públicas do Ministério da Educação, no 1.º ciclo do ensino básico (44%), seguido pelo 2.º ciclo do ensino básico (24%), 3.º ciclo do ensino básico (19%), educação pré-escolar (10%) e por último, o ensino secundário (3%).

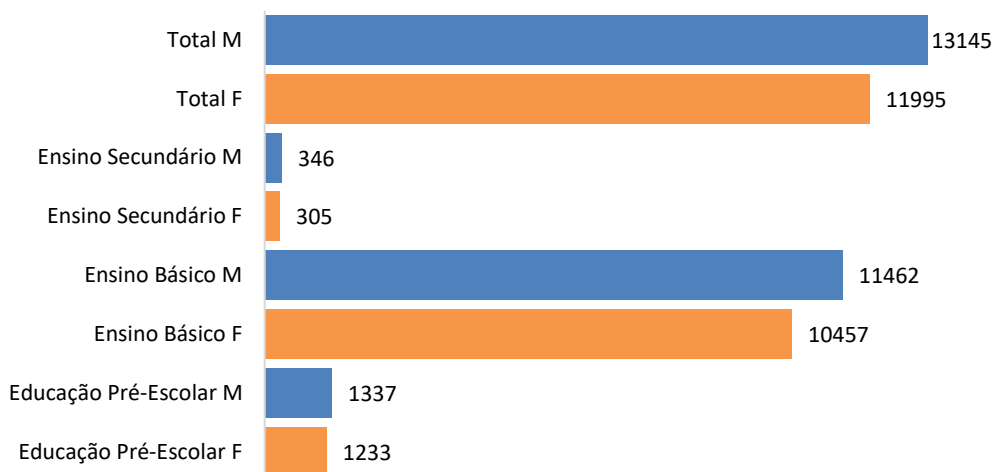


Figura 33 - N.º total de alunos das comunidades ciganas matriculados em escolas públicas do MEdu, oferta de educação e formação e sexo (ano letivo 2018/2019)

Fonte: Elaboração Própria do gráfico – Dados da Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência (2019) <https://www.dgeec.mec.pt/np4/1136.html> (acedido a 19-12-2022)

Segundo o estudo realizado pelas Direção-Geral de Estatística da Educação e Ciências estão matriculadas no total 25140 alunos de etnia cigana em escolas públicas do Ministério da Educação. Verifica-se pela análise da figura 33, que na Educação Pré-Escolar estão matriculados 1233 alunos do sexo feminino e 1227 do sexo masculino. No Ensino Básico, que engloba o 2º e 3º ciclo, estão matriculados 10457 alunos do sexo feminino e 11462 do sexo masculino. No Secundário, assistimos ao menor número de alunos matriculados, 305 do sexo feminino e 346 do sexo masculino. Em suma, podemos afirmar que existem mais alunos do sexo masculino (13145) nas escolas públicas do Ministério da Educação, do que do sexo feminino (11995).

Nível de Ensino	Total do Ensino Básico	Ensino Secundário	Total
Total de alunos CC matriculados	20402	578	20980
Alunos CC com retenção escolar	3178	73	3251
% total alunos CC com retenção escolar	15,6%	12,6%	15,5%

Tabela 7 - N.º total de alunos das comunidades ciganas matriculados em escolas públicas do MEdu com retenção escolar, por nível de ensino.

Fonte: Adaptado de Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência (2019) <https://www.dgeec.mec.pt/np4/1136.html> (acedido a 19-12-2022)

Relativamente ao número de alunos das comunidades ciganas matriculados em escolas públicas do Ministério da Educação (tabela 7), podemos verificar que existe maior número de retenções no ensino básico (3178), o que corresponde a 15,6% dos 20402 alunos matriculados. No Ensino Secundário, dos 578 alunos matriculados, assistimos a uma taxa de reprovação de 12,6% (73

alunos). Na soma total de ambos os ciclos, é possível concluir que dos 20980 alunos inscritos, reprovaram 3251 alunos, o que corresponde a uma taxa de reprovação, no ano letivo de 2018/2019 de 15,5%.

Nível de Ensino	Total do Ensino Básico	Ensino Secundário	Total
Total de alunos CC matriculados	20402	578	20980
Alunos CC com abandono escolar	1628	69	1697
% total de alunos CC com abandono escolar	8,0%	11,9%	8,1%

Tabela 8 - N.º total de alunos das comunidades ciganas matriculados em escolas públicas do MEdu com abandono escolar, por nível de ensino.

Fonte: Adaptado de Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência (2019) <https://www.dgeec.mec.pt/np4/1136.html> (acedido a 19-12-2022)

No que concerne, ao número de alunos das comunidades ciganas matriculadas em escolas públicas do Ministério da Educação com abandono escolar por nível de ensino, no ano letivo de 2018/2019 (tabela 8), podemos verificar que, o abandono escolar, no ensino básico é de 8%, enquanto no ensino secundário é de 11,9%. Em suma, podemos afirmar que na soma de ambos os ciclos de ensino, optemos um abandono escolar por parte de 1697 alunos em 20980 matriculados, o que corresponde a uma taxa de abandono de 8,1%.

Escalão	Escalão A	Escalão B
Total	11849	602
% total alunos CC matriculados	52,5%	2,7%

Tabela 9 - N.º total de alunos das comunidades ciganas matriculados em escolas públicas do MEdu, que beneficiaram de Apoios Socioeconómicos (ASE).

Fonte: Adaptado de Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência (2019) <https://www.dgeec.mec.pt/np4/1136.html> (acedido a 19-12-2022)

Relativamente ao número de alunos da comunidade cigana matriculados, que beneficiaram de apoios socioeconómicos (ASE) (tabela 9), podemos concluir que 52,5% dos alunos matriculados beneficiam do escalão A, enquanto 2,7% dos alunos de etnia cigana beneficiam de escalão B.

Os grupos minoritários, em geral, tem obtido um aproveitamento escolar inferior ao geral dos alunos. Sendo, a comunidade cigana, a que regista uma maior taxa de insucesso escolar, apesar de ter vindo a registar uma adesão gradual à escola (Souta, 1997).

Segundo Mendes et al (2014) foram criados diversos instrumentos/programas que dessem a garantia da universalização da educação e promoção do sucesso educativo. Com a entrada de Portugal na União Europeia, e com uma taxa de analfabetismo e abandono escolar elevada, foi criado em 1987, o Programa Interministerial de Promoção do Sucesso Escolar (PIPSE), sendo este o primeiro a abordar a problemática do insucesso escolar. De salientar, o Programa Interministerial Educação Para Todos (PEPT), que aborda também a mesma problemática.

No âmbito da interculturalidade, foi criado pelo despacho nº170/ME/93, o Projeto de Educação Intercultural. Este programa foi dinamizado e explorado nas instituições escolares em zonas em que existissem minorias étnicas e com elevada taxa de insucesso escolar, incluindo a população cigana. Em 1995, o Projeto Ir à Escola, visa a formação de mediadores culturais ciganos, deste modo, criando uma ligação entre as famílias ciganas e a escola, tendo como objetivo a integração das crianças, transmitir o conhecimento da organização da sociedade e regras de funcionamento das várias instituições (Mendes et al, 2014).

Existem também os Percursos Curriculares Alternativos, os Planos de Recuperação, Acompanhamento e Desenvolvimento como o principal objetivo de combater as diversas dificuldades de aprendizagem, que ponham em pausa a transição de ano do aluno. Programa Mais Sucesso Escolar (2009) que tem como objetivo a prevenção e combate ao insucesso escolar no ensino básico, tendo os modelos organizacionais Fénix 25 e Turmas Mais como referência (Mendes et al, 2014).

Os Serviços de Psicologia e Orientação (SPO) e as Equipas do Ensino Especial são outras medidas que sob a tutela do Ministério da Educação e Ciência, visam sobretudo, auxiliar a escola em várias vertentes, desde o integração e aprendizagem e da orientação escolar até ao apoio de alunos com necessidades educativas especiais (Mendes et al, 2014).

Os Cursos de Educação e Formação (CEF), provenientes do Programa para a Integração dos Jovens na Vida Ativa tem como objetivo o cumprimento da escolaridade básica. Este tipo de cursos, destinam-se a jovens com idade igual ou superior a 15 anos e inferior a 23, aspirantes ao primeiro emprego. Esta alternativa destina-se a alunos em risco de abandono escolar ou que já abandonaram a via regular de ensino. Estes tipos de cursos, são por norma muito frequentados por alunos da comunidade cigana, tal como o percurso alternativo PIEF que se apresenta em seguida (Mendes et al, 2014).

O Programa de Apoio e Qualificação da Medida PIEF - Programa Integrado de Educação e Formação (PAQPIEF) é um percurso apresentado como um recurso quando tudo mais falhou e tem como principais objetivos:

“i) favorecer o cumprimento da escolaridade obrigatória a menores e a certificação escolar e profissional de menores a partir dos 15 anos, em situação de exploração de trabalho infantil, e ii) favorecer o cumprimento da escolaridade obrigatória associada a uma qualificação profissional relativamente a menores com idade igual ou superior a 16 anos que celebrem contratos de trabalho.” (Mendes et al, 2014: 43)

Outros programas de oferta educativa são os Cursos de Aprendizagem e os Cursos Profissionais. No caso dos Cursos de Aprendizagem, estes estão direcionados para os jovens até aos 25 anos e com o 9º ano de escolaridade no mínimo. No que concerne aos Cursos Profissionais, estes são um percurso a nível do secundário direcionados como uma ponte para o mundo do trabalho (Mendes et al, 2014).

Por último, os Cursos Vocacionais de ensino básico e secundário. Este percurso é uma resposta ao abandono escolar precoce, com vista à formação das necessidades das empresas, priorizando o conhecimento de disciplinas estruturantes, tais como o inglês, matemática e português, e sobretudo permitir o contacto com atividades vocacionais ou estágios em contexto de empresa (Mendes et al, 2014).

4. ESTUDO DE CASO – AGRUPAMENTO DE ESCOLAS DE MOURÃO

4.1. Metodologia

Nesta investigação foi utilizada uma metodologia mista, envolvendo uma abordagem qualitativa e quantitativa da informação angariada, junto do grupo de intervenientes. Mais concretamente, foi utilizada a abordagem qualitativa para a análise das respostas dos intervenientes às questões abertas integrantes no inquérito por questionário. E empregou-se à abordagem quantitativa na análise das respostas às questões fechadas.

Uma investigação que utiliza uma metodologia mista é quando se utilizam diferentes métodos para responder a uma questão de investigação, com o objetivo de conseguir informações complementares. Não se trata de dirigir dois estudos separados, mas de concentrar métodos para uma melhor compreensão do tema em estudo (Santos et al., 2017).

Segundo Coutinho (2015), a população é um grupo de indivíduos ou entidades que compartilham uma ou mais características comuns e são alvo de generalização dos resultados. Já no que concerne à amostra, a mesma é composta por um grupo de indivíduos (documentos, pessoas, etc.), dos quais se coletará dados e é importante que essa amostra apresente as mesmas

características da população da qual foi retirada. Deste modo, garante a representatividade da amostra e a validade dos resultados obtidos a partir dela.

O universo da investigação foi composto por 35 encarregados de educação de etnia cigana, que têm educandos na presente instituição de ensino, além de um total de 98 alunos de etnia cigana e 42 professores. Para a realização deste estudo, foi adotada uma amostra de conveniência, com base nas turmas da escola que foram atribuídas a mim. Foram coletados 28 questionários dos alunos de etnia cigana, 16 dos encarregados de educação e 21 de docentes, totalizando 65 questionários.

Neste estudo, a recolha de dados foi efetuada através de três questionários por inquérito. A necessidade de alcançar uma compreensão mais abrangente e do contexto educacional em questão foi o que me conduziu a fazer a recolha de dados em três grupos diferentes - docentes, encarregados de educação e alunos. Com essa abordagem, foi possível identificar questões relevantes de diferentes perspetivas e obter uma compreensão ampla do sistema educacional como um todo. Uma vez que os encarregados de educação puderam partilhar as suas perceções e significados atribuídos à escola e contribuir para uma melhor compreensão da dinâmica educacional, enquanto os alunos e os docentes puderam fornecer informações sobre o ambiente escolar e a dinâmica de aprendizagem.

Segundo Batista et al. (2021), o inquérito por questionário é uma técnica de pesquisa muito utilizada em estudos de grande escala, que oferece uma forma eficaz de angariar informações de um número de pessoas em relação a um determinado fenómeno social. A capacidade de quantificar os dados obtidos permite que sejam feitas generalizações com base nas respostas coletadas.

De realçar que o inquérito por questionário foi elaborado com base nos objetivos definidos e na revisão da literatura efetuada. Houve um cuidado de não criar um instrumento de recolha de dados extenso, de forma a restringir o risco de renúncia por parte dos intervenientes. O questionário foi testado, não tendo havido a necessidade de reformulação do mesmo. É também de referir que o inquérito por questionário, foi efetuado, em formato de papel, teve uma duração estimada de 15 minutos.

De realçar, que face às limitações apresentadas pelos encarregados de educação e pelos alunos no que diz respeito à escrita e à leitura, faz-se necessário esclarecer que o inquérito foi conduzido pelo investigador que o leu e o preencheu por escrito.

Nesta investigação realizada aos docentes, foram levantadas vinte e uma questões relevantes acerca da inclusão escolar e da comunidade cigana. Foram levantadas perguntas sobre tempo de serviço, formação e preferência de colocação, além de temas como dificuldades de inclusão e relação

dos encarregados de educação com a escola. O uso de pedagogias interculturais pautou as questões levantadas, visando melhorar a comunicação e a inclusão entre diferentes culturas.

Relativamente, ao inquérito por questionário realizado com os alunos, foram feitas vinte e duas questões. Foram perguntados o sexo, idade, ano de escolaridade, reparações, habilidade de leitura e escrita, meio de transporte para a escola, opinião sobre a escola e sugestões para mudanças. Além disso, abordaram-se temas como a assiduidade na escola, relação com os pais e a comunidade cigana, apoio dos docentes, planos para o futuro e expectativas pessoais.

Os Encarregados de Educação responderam a dezoito questões, que incluíram dados pessoais como sexo, idade, estado civil, nacionalidade e habitação. Também foram perguntados sobre a educação, profissão e relação com a escola e docentes, a importância da escola para o aluno, propostas de mudanças na escola, tratamento diferenciado em relação às crianças ciganas e convocação.

Num primeiro instante, em dezembro de 2022, foi feito um primeiro contacto com o Agrupamento, dando a saber os objetivos do estudo e o público-alvo (alunos, encarregados de educação e docentes do 2º e 3º ciclo do ensino básico). O estabelecimento de ensino contactado e a direção demonstraram disponibilidade em colaborar na investigação/estudo. Posteriormente, após a elaboração e validação do inquérito por questionário, voltei a comunicar a instituição e solicitei autorização formal para a realização do estudo junto da direção.

O inquérito por questionário foi entregue pessoalmente a cada docente, encarregado de educação e respetivos alunos. O mesmo foi realizado na sede de agrupamento, ou seja, na Escola Básica de Mourão. Junto com o inquérito por questionário foi entregue, a cada indivíduo, uma explicação dos objetivos e dos procedimentos inerentes ao estudo. Foi igualmente disponibilizado o contacto do mestrando para qualquer esclarecimento adicional. Foi também assinado um termo de consentimento informado por cada um dos intervenientes.

De salientar que a recolha de dados decorreu durante os meses de março e abril de 2023. Após a recolha de dados, procedeu-se à análise dos mesmos. O tratamento dos dados quantitativos foi concretizado através de estatística descritiva, com o Microsoft Excel, para o sistema operativo Windows.

Foi efetuada a avaliação de natureza qualitativa das questões abertas que constituíram a pesquisa por meio de inquéritos, utilizando-se a abordagem da análise de conteúdo. Para tal, foram empregues três fases: pré-análise, categorização e discussão dos dados coletados (Bardin, 2016). A apresentação e discussão dos resultados desta investigação, foram organizados da seguinte forma: conhecer a dimensão da comunidade cigana no Agrupamento de Escolas de Mourão, caracterização

dos intervenientes, reconhecer o significado atribuído pelos pais de etnia cigana ao papel da escola na educação dos seus filhos, identificar os atributos atribuídos à escola pelas crianças ciganas e identificar as características atribuídas pelos professores às crianças ciganas no que se refere à sua forma de viver a escola.

4.2. A Dimensão da Comunidade Cigana do Agrupamento de Escolas de Mourão

O Agrupamento de Escolas de Mourão tem atualmente matriculados 276 alunos.

Nível de Ensino	Educação Pré-Escolar	Ensino Básico			Total
		1º Ciclo	2º Ciclo	3º Ciclo	
Nº de alunos não ciganos	35	61	32	50	178
Nº de alunos ciganos	23	33	34	8	98
Nº Total de alunos	58	94	66	58	276
% alunos não ciganos	13%	22%	12%	18%	65%
% alunos ciganos	8%	12%	12%	3%	35%
% total alunos	21%	34%	24%	21%	100%

Tabela 10 – Número e percentagem de alunos ciganos e não ciganos do Agrupamento de Escolas de Mourão por ciclo de estudo.

Fonte: Elaboração Própria, 2023.

Segundo a tabela 10, podemos verificar que, 34% dos estudantes encontram-se matriculados no 1º Ciclo. Em segundo, o 2º Ciclo com 24% dos alunos. Por conseguinte, o Pré-Escolar e o 3º Ciclo, ambos com 21%.

Para além disso, 65% dos alunos do Agrupamento de Escolas de Mourão são alunos não ciganos, enquanto 35% são alunos de etnia cigana.

Os alunos não ciganos têm maior representatividade no 1º Ciclo, com 22%, seguido pelo 3ºCiclo (18%), Pré-Escolar (13%) e 2ºCiclo (12%). Por outro lado, os alunos ciganos têm maior representatividade no 2º Ciclo (12%) e 1º Ciclo (12%), seguidos pelo Pré-Escolar (8%) e 3º Ciclo (3%).

É possível verificar que apenas no 2ºCiclo, existem mais alunos ciganos (34 alunos – 12%) matriculados do que alunos não ciganos (32 alunos – 12%). Nos restantes ciclos, é possível observar que estão matriculados mais alunos não ciganos.

Assim sendo, podemos também afirmar que o Agrupamento de Escolas de Mourão, segue o padrão do estudo realizado pela Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência em colaboração com Direção-Geral da Educação (figura 35), em que a maioria dos alunos da comunidade cigana encontra-se no 1º e 2º Ciclo do Ensino Básico.

4.3. As Representações dos Alunos da Comunidade Cigana do 2º e 3º Ciclo do Agrupamento de Escolas de Mourão

Para a realização e recolha de dados aos alunos da comunidade cigana do 2º e 3º Ciclo do Agrupamento de Escolas de Mourão foi elaborado um inquérito com vinte e duas questões de acordo com os objetivos outrora definidos. (Anexo I)

		N	%
1. Sexo	Masculino	14	50%
	Feminino	14	50%
2. Idade	11 anos	7	25%
	12 anos	2	7%
	13 anos	3	11%
	14 anos	3	11%
	15 anos	8	29%
	16 anos	3	11%
	17 anos	2	7%
3. Ano de escolaridade que frequenta	5º ano	11	39%
	6º ano	2	7%
	8º ano	1	4%
	9ºano	1	4%
	PIEF 2/3	11	39%
	PIEF 3	2	7%
4. Número de retenções	0 anos	3	11%
	1 ano	6	21%
	2 anos	9	32%
	3 anos	6	21%
	5 anos	2	7%
	Não sei	2	7%
5. Competências em Literacia	Sim	11	39%
	Não	1	4%
	Sim, mas com algumas dificuldades	16	57%
6. Modo de transporte para a escola	A pé	17	61%
	De carro	8	29%
	Transporte Público	3	11%

Tabela 11 - Caracterização sociodemográfica e escolar dos alunos de etnia cigana.

Fonte: Elaboração Própria, 2023.

A tabela 11, faz referência à caracterização sociodemográfica e escolar dos alunos de etnia cigana do 2º e 3º ciclo do Agrupamento de Mourão e corresponde às perguntas 1, 2, 3, 4, 5 e 6 do inquérito realizado.

Após o respetivo tratamento estatístico, verificou-se que realizaram o inquérito 28 alunos desta instituição de ensino.

Sendo assim, ao analisarmos os dados apresentados, podemos verificar que a amostra é equilibrada em relação ao sexo, com 50% de participantes do sexo masculino e 50% de participantes do sexo feminino.

Relativamente à distribuição de idade, é possível observar que, a maior percentagem é 15 anos, com 29% dos inquiridos, seguida de perto pelos 11 anos, com 25% e com 11% as idades de 13, 14 e 16 anos, respetivamente. As idades com as menores percentagens são os 12 anos e os 17 anos, com apenas 7% dos discentes em cada idade.

No que concerne à distribuição dos inquiridos pelo ano de escolaridade que se encontram a frequentar no ano letivo de 2022/2023, podemos verificar que a maioria dos alunos frequenta o 5º ano (39%) ou o PIEF 2/3 (39%). Uma pequena percentagem dos alunos frequenta o 6º ano (7%) ou o PIEF 3 (7%), enquanto, apenas 4% dos alunos encontram-se no 8º e 9º ano, respetivamente.

No que respeita ao número de retenções, pode-se observar que 32% dos alunos ficaram retidos por 2 anos; 21% dos alunos ficaram retidos por 1 ou 3 anos; uma pequena percentagem de alunos não transitou por 5 anos (7%); não sabem quantas vezes ficaram retidos (7%). Apenas 11% dos alunos nunca obtiveram retenções escolares.

De facto, a realidade dos alunos não ciganos não é a mesma dos alunos ciganos, uma vez que, por norma, os alunos não ciganos conseguem cumprir o percurso escolar dentro do prazo estipulado, transitando de ano e chegando ao nível “esperado” para a sua idade. Esta situação contrasta fortemente com a dos alunos ciganos, que geralmente têm altos índices de retenção e muitas vezes abandonam a escola antes de concluir o ensino obrigatório.

Relativamente às competências em literacia, neste caso, à questão: “Sabes ler e escrever?”, 57% dos discentes afirmaram saber ler e escrever, mas com algumas dificuldades, enquanto 39% alegou usar as suas competências em literacia sem qualquer tipo de dificuldade. Apenas 4% dos alunos declararam que não sabem ler nem escrever, sendo assim, as suas competências em literacia muito reduzidas.

Os dados sobre as competências em literacia dos alunos são preocupantes, sobretudo na área da leitura e da escrita, sendo que, entre os alunos de etnia cigana, essa dificuldade parece ser ainda mais evidente. Embora a falta de assiduidade durante o percurso escolar dos alunos possa contribuir para essas dificuldades, é importante também considerar as questões culturais.

Quanto ao modo de transporte utilizado para a deslocação para a escola, a maioria dos alunos alegou que se desloca a pé (61%), enquanto 29% de carro. Por fim, 11% dos alunos desta instituição de ensino utilizam o transporte público como meio para realizar o movimento pendular de casa-escola e escola-casa.

No que concerne à questão número sete (figura 34) “Gostas da Escola? Porquê?”, 82% dos inquiridos responderam que gostam da escola, sendo uma das principais razões, a aprendizagem, uma vez que, os alunos declararam que querem aprender a ler, escrever e adquirir novos conhecimentos. Os amigos são outra razão comum que os alunos apontam para gostar da escola, tendo em conta que a mesma lhes dá a oportunidade de estar com eles e socializar. Por último, algumas crianças mencionaram que apreciam a escola porque é divertido e gostam das aulas.

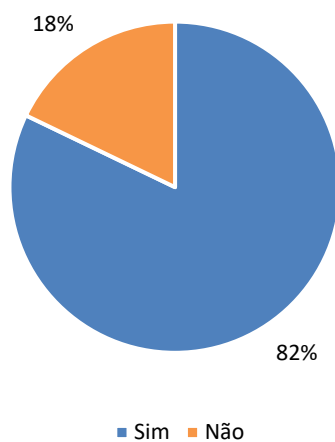


Figura 34 - Opiniões sobre a escola.
Fonte: Elaboração Própria, 2023.

Apenas 18% dos inquiridos afirmou não gostar da escola por vários motivos, como a monotonia, a hora de acordar cedo e sair tarde, e por não gostarem de alguns elementos do corpo não docente.

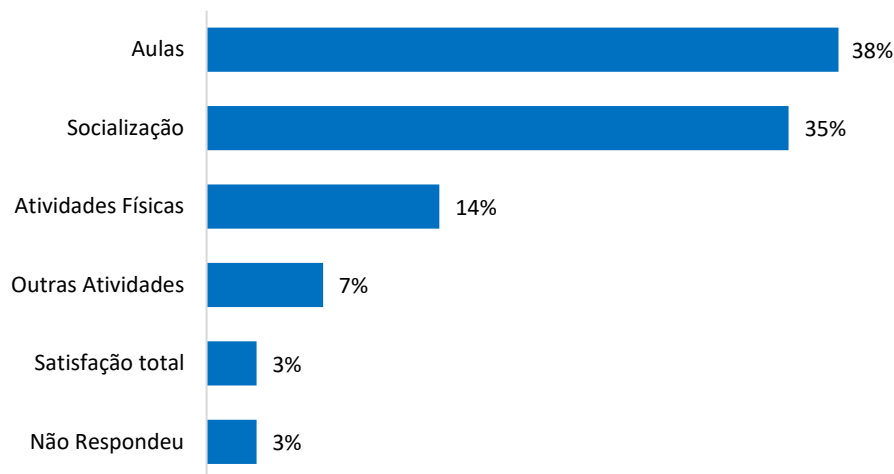


Figura 35 - Preferências dos alunos em relação aos aspectos que mais apreciam na escola.
 Fonte: Elaboração Própria, 2023

Relativamente à questão número oito (figura 35) “O que mais gostas na escola?”, 38% dos inquiridos mencionaram que gostam das aulas, seja porque gostam do conteúdo ensinado ou do professor que as ministra. Em segundo lugar, a socialização, em que 35% dos alunos respondeu que gostam de estar com os amigos, seja no intervalo ou nas salas de convívio. 14% dos discentes alegam também que gostam das atividades físicas realizadas na escola, como jogar futebol e ping-pong, enquanto 7% tem outras atividades como prioridade, como brincar com as outras crianças. Apenas 3% dos inquiridos declaram uma satisfação total, dizendo que gostam de tudo na escola e outros 3% que não conseguem identificar aspectos específicos da escola que lhes agrada mais, não respondendo à questão.

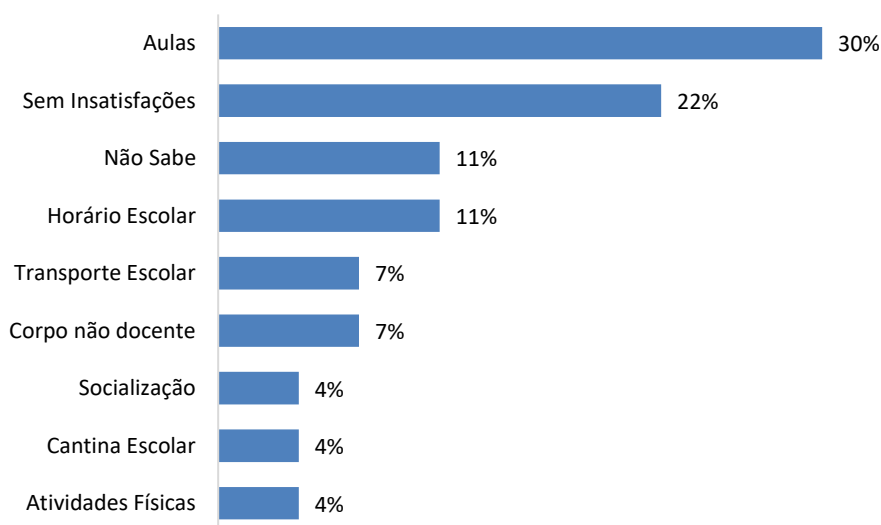


Figura 36 - Principais motivos de insatisfação dos alunos com a escola.
 Fonte: Elaboração Própria, 2023.

No que se refere à pergunta número nove (figura 36) “O que menos gostas na escola?”, 30% dos inquiridos fizeram referência às aulas, 11% ao horário escolar, 7% dos inquiridos alegaram o corpo não docente e o transporte escolar, enquanto 4% dos alunos demonstrou insatisfação relativamente, às atividades física, a cantina escolar e a socialização. Por outro lado, 22% dos discentes afirmaram que gostam de tudo na escola e que não tem qualquer tipo de insatisfação apontar à escola, enquanto 11% não conseguem identificar aspetos específicos da escola que lhes agrada menos.

Ao comparar os resultados obtidos na pergunta oito e nove com a realidade destes alunos fica evidente que há uma aparente contradição entre o que os alunos dizem e o que fazem em relação às aulas. Embora afirmem gostar das aulas, muitos acabam por faltar ou chegar atrasados a elas, sendo a assiduidade e a pontualidade, uma das maiores problemática de grande parte destes alunos, o que torna pouco coerente este gosto pela componente letiva. No entanto, é importante reconhecer que um dos principais elementos que os alunos de etnia cigana mais gostam e admiram na escola é a parte social de estar com amigos e realização de atividades práticas/físicas.

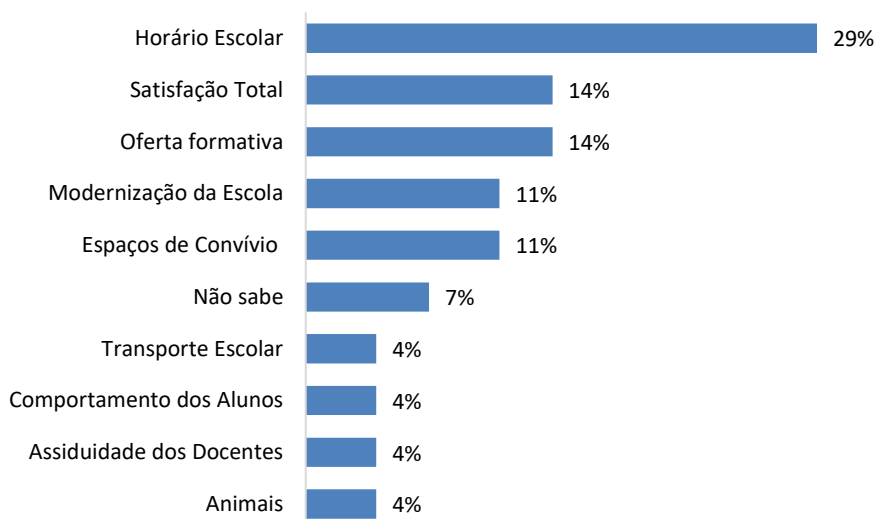


Figura 37 - Opiniões dos estudantes sobre possíveis mudanças na escola.

Fonte: Elaboração Própria, 2023.

No que respeita à questão número dez (figura 37) “O que é que mudavas na escola?”, 29% dos alunos afirma que mudaria o horário escolar, 14% dos alunos alterava a oferta formativa da escola, no sentido a tornar a disciplina de Educação Musical obrigatória para toda a comunidade, como a criação de uma rádio escolar. A modernização da escola (11%) é outra opinião de mudança, uma vez que os discentes alegam que a escola é antiga e precisa de uma renovação a nível das infraestruturas, 11% dos inquiridos também fazem referência aos espaços de convívio, alegando que precisavam de ter uma maior dimensão. Outras sugestões que os discentes revelaram foram a presença de animais de

estimação em ambiente escolar (4%), a alteração do comportamento por parte dos colegas (4%), a assiduidade dos docentes (4%) e o transporte escolar (4%). Por outro lado, 14% dos estudantes declaram que não mudariam nada na escola e que a mesma colmata as necessidades requeridas por eles, enquanto 7% não conseguem identificar aspetos específicos da escola que lhes agradasse alterar.

A questão da satisfação dos alunos ciganos com a escola é um tema complexo. Apesar de não me surpreender com os resultados, acredito que a questão dos horários escolares não seja uma problemática de mudança, uma vez que a carga horária está bem distribuída. É importante destacar que, apesar de alguma resistência da vinda à escola, alguns alunos de etnia cigana têm consciência que a escola lhes pode proporcionar experiências e oportunidades que não encontram em casa. Isso é um fator que contribui para a satisfação total desses alunos em relação à escola. Para além disso, é notável o interesse do povo cigano pela música, o que torna a oferta formativa nessa área um aspeto muito importante para a comunidade. A disciplina de música está contemplada na oferta formativa, no entanto não abrange todas as turmas. É uma necessidade que deve ser considerada e ponderada a toda a comunidade, na medida em que pode contribuir para o interesse e a satisfação dos alunos em relação à escola.

No que concerne à questão número onze “Pretendes terminar o 2º/3º Ciclo? Porquê?”, é notório que todos os alunos pretendem terminar os ciclos em que estão atualmente inseridos. Estas respostas foram fundamentadas com a ambição de continuar a estudar, ter mais oportunidades de emprego e por gostarem das aulas.

Apesar de muitos alunos declararem que desejam terminar os ciclos escolares e continuar os estudos, a realidade evidencia ser diferente. Ainda há uma diferença vincada entre rapazes e raparigas nesta comunidade, com os homens tendo uma maior possibilidade de prosseguir os estudos do que as mulheres. Essa realidade está relacionada com a preservação da cultura, que ainda exerce uma grande influência, nomeadamente nas meninas. Esta ainda está muito presente, onde as meninas e os rapazes casam precocemente e, muitas vezes, quando engravidam, acabam por nunca mais voltar à escola. Embora haja vontade por parte de alguns alunos de prosseguir os estudos, a pressão da comunidade e da tradição parece ter um peso maior.

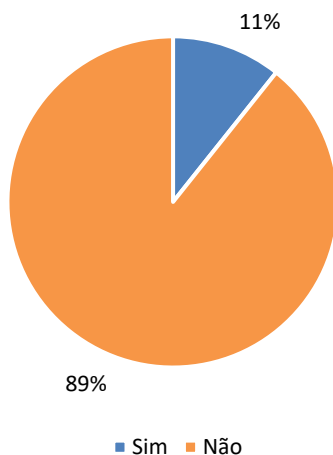


Figura 38 – Percepção dos alunos ciganos sobre tratamento diferenciado na escola em relação a sua etnia.
Fonte: Elaboração Própria, 2023.

Relativamente à pergunta número doze (figura 38) “Sentes-te tratado de maneira diferente na escola por seres de etnia cigana? Se sim, em que sentido?”, a maioria dos alunos (89%) afirmou não se sentirem tratados de maneira diferente por serem de etnia cigana. Por outro lado, 11% dos discentes alegam sentir um tratamento diferente, no sentido de serem acusados de imediato quando algo de errado acontece e por algumas insinuações de falta de higiene.

Acredito que existe uma verdadeira integração entre a escola e os alunos, e isso pode ser visto por meio das várias atividades que a escola tem promovido. Desde a inclusão de turmas mistas até a realização de atividades culturais que procuram valorizar e incluir a diversidade dos alunos. É notável o ambiente cordial entre os alunos ciganos e não ciganos. No entanto, sinto que por vezes os alunos de etnia cigana acabam por se fechar em grupo entre eles.

Não podemos negar que ainda existem desafios no caminho da integração plena, mas é importante destacar que a escola está a fazer um grande esforço para promover a inclusão e a diplomacia entre todos os alunos. A integração entre a escola e a comunidade escolar é um caminho que deve ser construído com respeito, diálogo e inclusão.

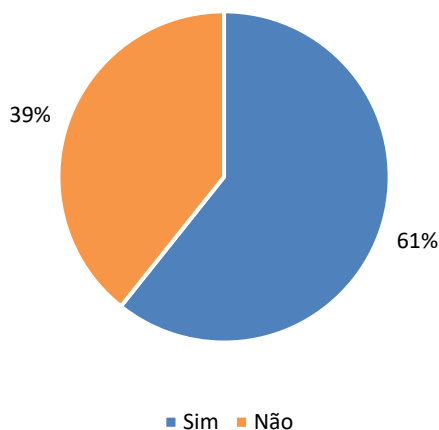


Figura 39 – Frequência de Faltas à Escola.
Fonte: Elaboração Própria, 2023.

No que diz respeito à pergunta número treze (figura 39) “Costumas faltar muito à escola? Por que motivo?”, 61% dos discentes afirma ter uma fraca assiduidade. Grande parte dos alunos declara ficar doente, ter consultas médicas ou problemas de saúde como motivo para faltar à escola. Outro motivo indicado pelos estudantes foi a falta de motivação, onde mencionaram não gostar da escola ou das aulas, ou simplesmente não ter vontade de ir à escola. As responsabilidades familiares é outro fator indicado que promove a fraca assiduidade dos alunos, uma vez, que parte deles são responsáveis por levar os irmãos mais novos à escola. Por outro lado, 39% dos discentes afirma ser assíduos, devido a pressão familiar, revelando que os pais os obrigam a ir à escola ou por quererem um futuro melhor para eles. A afeição pela escola foi outro fator de assiduidade por parte destes alunos, mencionando o gosto pela escola, por valorizarem a educação, a importância da frequência escolar para o próprio sucesso e os efeitos prejudiciais de uma fraca assiduidade.

A escola não é propriamente valorizada na comunidade cigana, e isso é visível quando questionados os alunos sobre a sua assiduidade. Embora alguns pais talvez compreendam os benefícios da escola para os seus educandos, a cultura escolar não está presente nesta comunidade. É interessante apontar que houve uma pequena evolução na assiduidade dos estudantes. Todavia, é importante mencionar que isso pode se ter sucedido devido a questões sociais, como o aumento do controle da assiduidade por parte de entidades como a CPCJ e a Segurança Social, em que a ausência dos alunos sem justificação pode ter consequências negativas. Portanto, é provável que fatores externos estejam a influenciar o aumento da frequência escolar por parte destes alunos, e não necessariamente uma mudança interna na cultura escolar.

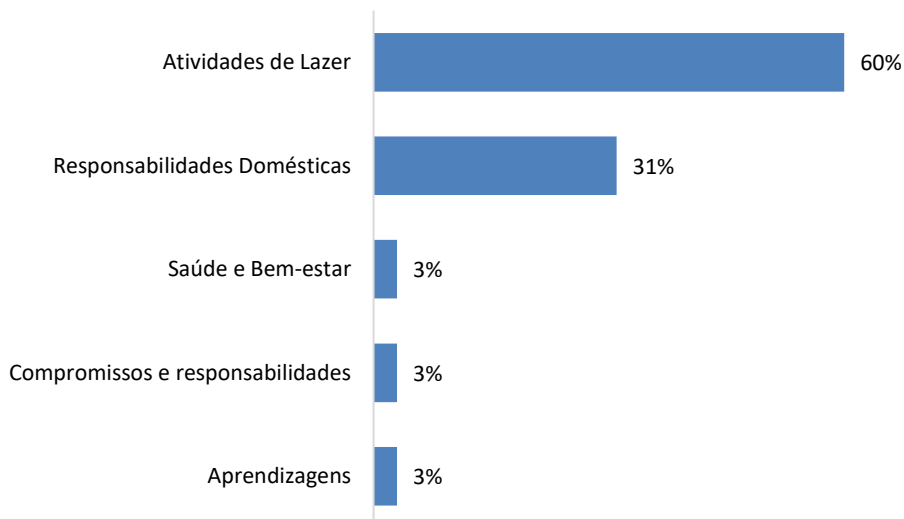


Figura 40 - Ocupações durante ausência na escola.
Fonte: Elaboração Própria, 2023.

Relativamente à pergunta número catorze (figura 40) “Quando não vais à escola, o que costumavas fazer?”, 60% dos inquiridos afirmou que durante a sua ausência na escola, realiza atividades de lazer (socializar com os amigos, ver televisão, descansar, andar de bicicleta, utilizar o telemóvel e jogar playstation). Em segundo, 31% dos alunos alegaram responsabilidades domésticas (ajudar os pais em diversas tarefas), 3% dos discentes declara que só se ausenta da escola quando tem consultas médicas (saúde e bem-estar) e 3% afirma não faltar a escola (compromissos e responsabilidades). Por último, 3% dos alunos afirma que durante a sua ausência na escola, vão aprender algumas práticas relacionadas com a mecânica automóvel (aprendizagens).

De acordo com as análises realizadas, podemos constatar que a maioria das crianças ciganas faltam à escola sem razões plausíveis ou justificáveis, optando por passar o tempo em casa a assistir televisão ou a socializar com os amigos. Esse comportamento pode ser encarado como uma possível falta de valorização da educação, em casos extremos, pode levar ao abandono escolar.

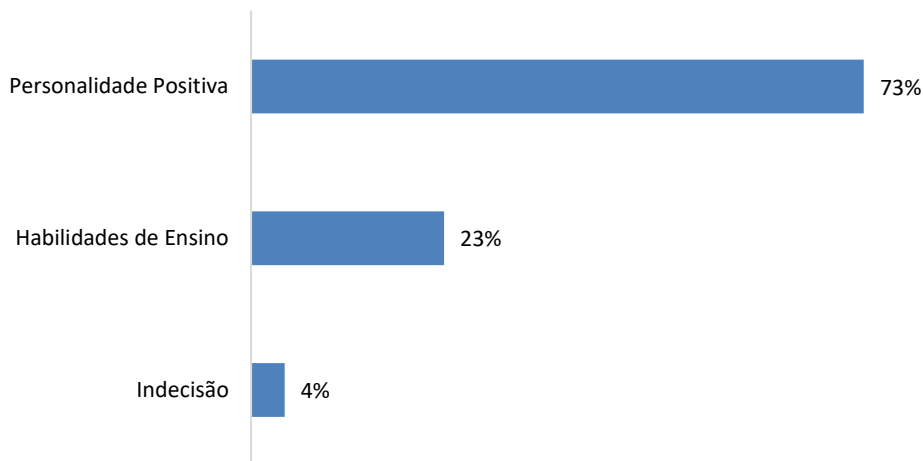


Figura 41 - Principais qualidades apreciadas nos professores pelos alunos.
 Fonte: Elaboração Própria, 2023.

Relativamente à pergunta número quinze (figura 41) “O que mais gostas nos teus professores?”, 73% afirmou apreciar a personalidade positiva dos docentes, caracterizando-os de simpáticos, engraçados, sinceros, divertidos, disponíveis para os alunos, do modo como os tratam, falarem abertamente de qualquer assunto e de os ajudar com problemas escolar e pessoais. Por último, 23% dos inquiridos enaltecem as habilidades de ensino dos docentes, declarando que explicam bem os conteúdos e utilizam várias estratégias para despertar o interesse da comunidade estudantil, através da realização de diversas atividades, saídas de campo e visitas de estudo. Apenas 4% dos inquiridos não conseguem identificar os aspetos que mais apreciam nos seus professores.

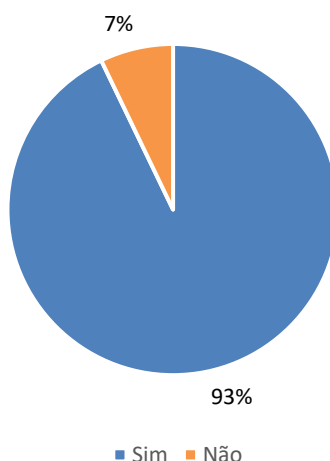


Figura 42 - Percentagem de alunos que afirmam receber ajuda dos professores em situações de dificuldade.
 Fonte: Elaboração Própria, 2023.

Relativamente à questão número dezasseis (figura 42) “Os teus professores ajudam-te nas tuas dificuldades? Se sim, como? Dá 1 ou 2 exemplos?”, 93% dos discentes consideram que os docentes

são importantes para ajudá-los a lidar com diversas dificuldades, tais como compreender a matéria, realizar tarefas e exercícios, ler e escrever. Os alunos também asseguram que os professores ajudam a esclarecer dúvidas, fornecer opiniões, ouvir e ajudar em problemas relacionados com a escola ou fora dela. Apenas 7% dos alunos alegam não receber ajuda por parte dos professores.

É importante realçar que os professores têm procurado inserir nos seus conteúdos e promover atividades de interesse desses alunos, o que pode aumentar a motivação e o interesse destes estudantes com a aprendizagem. Para além disso, é notório que os docentes estão empenhados em ajudar estes alunos a superar as suas fragilidades e dificuldades, demonstrando um olhar atento e sensível às carências individuais de cada aluno, o que é essencial para promover a inclusão e o sucesso escolar.

No que concerne à questão número dezassete “Os teus pais gostam que frequentes a escola? Porquê?”, 100% dos inquiridos afirmaram que os seus familiares gostam que eles frequentem a escola. No entanto, a maioria dos alunos acredita que a razão para que os seus pais gostem que frequentem a escola passa por aprender a ler e escrever, obter um futuro melhor, conseguir um bom emprego e ter mais oportunidades. Outros indivíduos declararam que se sentem pressionados pelas suas famílias ou pela sociedade em concluir a escola e obter sucesso escolar e profissional.

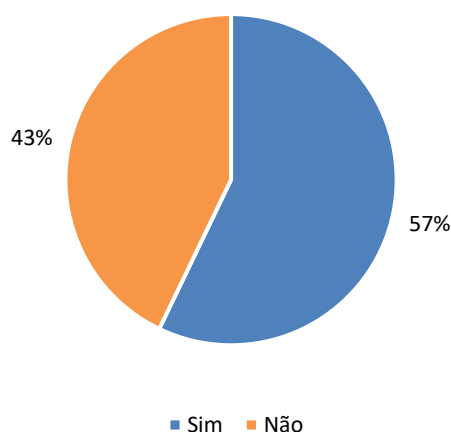


Figura 43 - Percentagem de alunos que afirmam receber ajuda dos pais para fazer trabalhos de casa ou estudar.
Fonte: Elaboração Própria, 2023.

No que respeita à pergunta número dezoito (figura 43) “Os teus pais ajudam-te a fazer os trabalhos de casa ou a estudar? Por que motivo isso acontece?”, 57% dos indivíduos declara que recebe ajuda dos seus pais na realização dos trabalhos de casa ou a estudar. Relativamente aos motivos, os inquiridos, alegam a motivação dos pais em querer ajudar os seus filhos e a ajudar quando eles têm dificuldade na compreensão/realização das tarefas escolares. Por outro lado, 43% dos alunos

afirma não receber qualquer tipo de ajuda por parte dos seus familiares, declarando sobretudo a ausência de trabalhos de casa, impedimentos externos (os trabalhos dos pais) e por ausência de habilitações literárias dos seus familiares.

A ajuda dos pais é fundamental para o sucesso dos alunos, no entanto, muitos encarregados de educação têm poucas habilitações literárias, o que impede que possam proporcionar a ajuda necessária para os seus educandos. Isso realça também a importância de programas que possam apoiar na educação dos pais, investindo na sua formação. Por outro lado, a ausência de trabalhos de casa não parece ser um fator decisivo para o insucesso desses alunos. Dado que muitos alunos possuem dificuldades, e tendo em conta as fragilidades existentes, todo o processo de aprendizagem é realizado na escola com o auxílio dos professores.

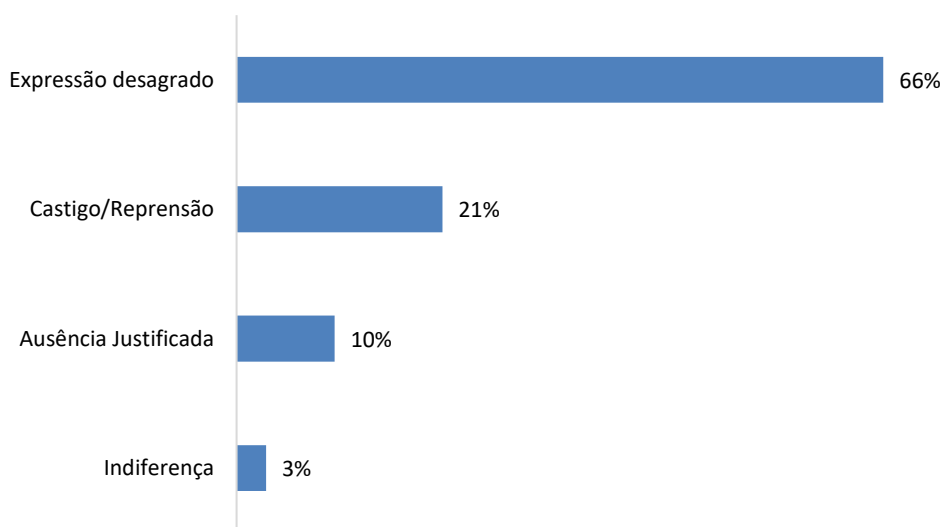


Figura 44 - Reações dos pais quando o filho falta à escola.
Fonte: Elaboração Própria, 2023.

No que respeita à pergunta número dezanove (figura 44) “Como é que reagem os teus pais quando faltas à escola?”, 66% dos alunos afirma que os seus familiares expressam desagrado quando os discentes faltam as aulas, ficando zangados ou reagindo mal, especialmente se os alunos faltam sem motivo aparente. Por conseguinte, 21% dos indivíduos declaram ficar de castigo, serem repreendidos e questionados pela sua ausência, sendo em alguns casos retirados objetos de valor pessoal para os alunos (telemóvel). 10% dos discentes afirmam que os encarregados de educação não questionam a assiduidade, quando a mesma se trata por razões de saúde. Apenas 3% dos inquiridos declara indiferença por parte dos pais no que concerne ao aluno ser assíduo ou não.

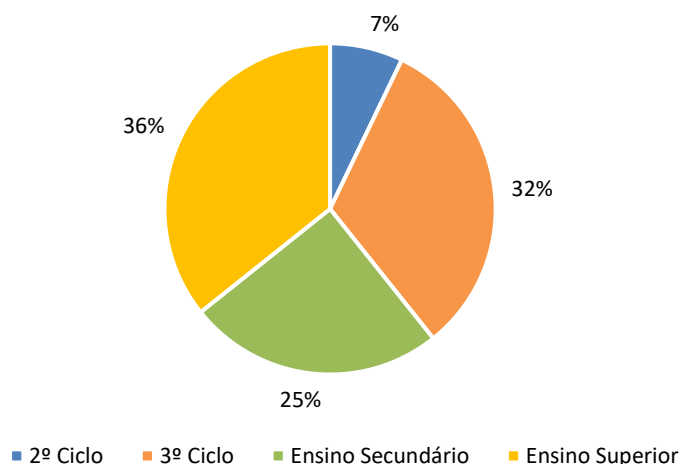


Figura 45 - Preferência de nível de estudo dos inquiridos.
Fonte: Elaboração Própria, 2023.

Relativamente à questão número vinte (figura 45) “Até que nível gostarias de estudar (Ensino Básico, Ensino Secundário ou Ensino Superior)”, podemos verificar que 36% dos inquiridos ambiciona chegar ao Ensino Superior, enquanto 32% pretende concluir o 3º Ciclo. Por outro lado, 25% dos alunos afirmou ter como objetivo concluir o Ensino Secundário. Apenas 7% dos inquiridos tenciona terminar o 2º Ciclo do Ensino Básico.

Apesar da maioria dos discentes ambicionar chegar ao ensino superior e ensino secundário, a realidade provavelmente será diferente. Isso pode ser atribuído ao fato de que a cultura da escola está pouco presente nesta comunidade. A educação é mais do que apenas as habilidades cognitivas e escolares, ela também engloba aspetos culturais. Os alunos até podem ter a ambição e consciência que a escola/universidade pode potencializar um futuro melhor, no entanto, a parte cultural tem um maior peso para estas comunidades.

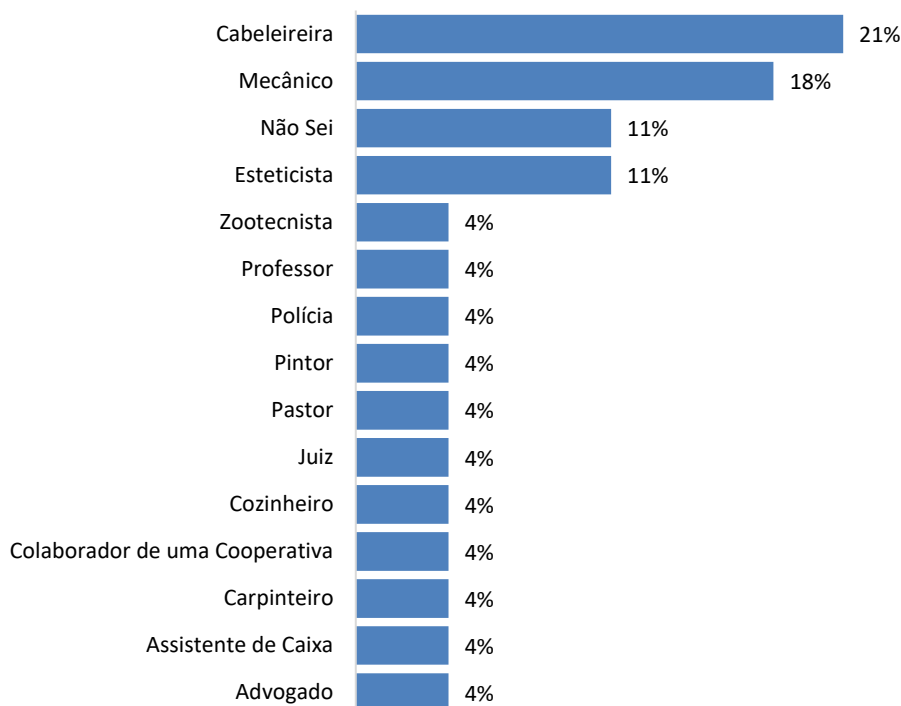


Figura 46 - Preferências de Profissões Futuras.
Fonte: Elaboração Própria, 2023.

No que concerne à pergunta número vinte e um (figura 46) “Qual profissão gostarias de exercer no futuro? Porquê?”, podemos observar que parte dos alunos gostaria de seguir profissões relacionadas à beleza e estética, como cabeleireira (21%) e esteticista (11%), além de outros ofícios que permitem expressar criatividade, como pintora (4%), carpinteiro (4%) e professor (4%). Além disso, é interessante notar que alguns inquiridos escolheram profissões relacionadas a hobbies ou paixões pessoais, como mecânico (18%), advogado (4%), assistente de caixa (4%), colaborador de uma cooperativa de azeitona (4%), cozinheiro (4%), Juiz (4%), pastor (4%), polícia (4%) e zootecnista (4%). Por fim, 11% dos inquiridos, declararam que ainda não têm uma ocupação em mente.

Com base nos resultados apresentados, pode-se verificar que as respostas proferidas pelos discentes vão ao encontro à pergunta vinte, no entanto, grande parte das profissões escolhidas pelos alunos da comunidade cigana não exigem que eles frequentem o ensino superior, podendo optar por uma formação técnica.

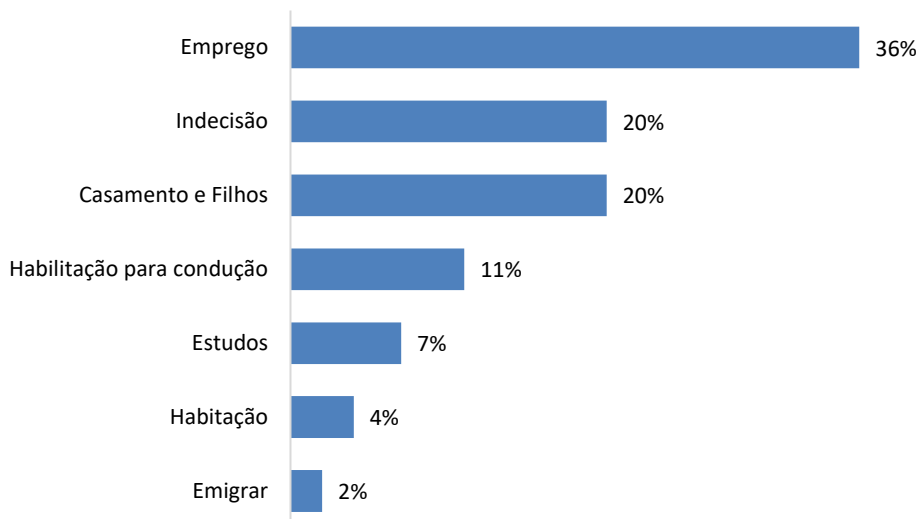


Figura 47 - Expectativas pessoais para a vida daqui a 10 anos.
Fonte: Elaboração Própria, 2023.

No que respeita à questão número vinte e dois (figura 47) “Imagina-te daqui a 10 anos. Como achas que vai ser a tua vida? Faz uma breve descrição.”, podemos verificar que 36% dos inquiridos idealizam no seu futuro ter um emprego, sem especificar o tipo de trabalho ou a área de atuação. Já o desejo de ter filhos e de estar casado, num futuro próximo, pertence a 20% da amostra. Por conseguinte, 11% dos alunos ambicionam no prazo de 10 anos, possuir a habilitação para a condução, enquanto 7% declara que estarão a terminar os seus estudos. Além disso, 4% dos indivíduos pensar em ter uma habitação e 2% da amostra pensa em emigrar para Espanha. Por fim, 20% dos alunos revelam incerteza sobre o futuro, assumindo que não sabem como será o seu futuro.

O casamento ainda é uma questão muito presente na comunidade em questão, com muitos jovens a casar precocemente. É notável que muitas vezes são as mulheres que abdicam mais em um casamento cigano, deixando para trás as suas famílias para ir viver com a família do marido. Isso leva a, a que estas jovens se adaptem a uma nova realidade. Além disso, a maternidade também é um tema muito presente, ligado ao casamento, e muitas jovens acabam por se tornar mães muito jovens. Esta realidade apresenta muitos desafios tanto para estes alunos quanto para as suas famílias. O casamento precoce e a maternidade jovem, de um modo geral, têm limitado as oportunidades educacionais e profissionais destas jovens.

Ao analisarmos o Relatório Parlamentar de 2009¹ e a investigação realizada, podemos verificar a forte influência da tradição e das práticas culturais na comunidade cigana, o que pode afetar negativamente o acesso à educação e outras oportunidades para as jovens mulheres ciganas. Deste

¹ Enquadramento teórico.

modo, é importante realçar a necessidade de se promover a igualdade de género e o respeito pelos direitos humanos universais dentro das comunidades ciganas, respeitando e valorizando a sua cultura e tradições ao mesmo tempo em que procure superar as barreiras culturais que impedem a inclusão e o desenvolvimento total das mulheres ciganas.

4.4. As Representações dos Encarregados de Educação do 2º e 3º Ciclo do Agrupamento de Escolas de Mourão

Para a realização e recolha de dados aos Encarregados de Educação (EE) dos alunos de etnia cigana do 2º e 3º Ciclo do Agrupamento de Escolas de Mourão foi elaborado um inquérito com dezoito questões de acordo com os objetivos outrora definidos. (Anexo II)

		N	%
1. Sexo	Masculino	3	19%
	Feminino	13	81%
2. Idade	29 anos	1	6%
	34 anos	3	19%
	35 anos	1	6%
	36 anos	3	19%
	38 anos	1	6%
	40 anos	1	6%
	41 anos	2	13%
	43 anos	1	6%
	44 anos	1	6%
	48 anos	2	13%
3. Estado civil	União de facto	16	100%
4. Nacionalidade	Portuguesa	16	100%
4. Naturalidade	Beja	3	19%
	Évora	9	56%
	Guarda	1	6%
	Setúbal	3	19%
5. Último ano concluído	Nenhum	8	50%
	1º ano	1	6%
	2º ano	3	19%
	4º ano	3	19%
	9º ano	1	6%
6. Profissão	Doméstico(a)	13	81%
	Desempregado(a)	2	13%
	Reformado(a)	1	6%
7. Tipo de habitação	Clássica	14	88%
	Não Clássica	2	13%
8. Nº de pessoas na habitação	4 pessoas	1	6%
	5 pessoas	3	19%
	6 pessoas	5	31%
	7 pessoas	6	38%
	8 pessoas	1	6%

Tabela 12 - Caracterização sociodemográfica e profissional dos Encarregados de Educação de etnia cigana.

Fonte: Elaboração Própria, 2023.

A tabela 12, faz referência a caracterização sociodemográfica e profissional dos encarregados de educação de etnia cigana do 2º e 3º ciclo do Agrupamento de Escolas de Mourão e corresponde às perguntas 1, 2, 3, 4, 6, 7 e 8 do inquérito realizado.

Após o respetivo tratamento estatístico, verificou-se que realizaram o inquérito 16 Encarregados de Educação desta instituição de ensino.

Sendo assim, verificamos que treze dos inquiridos são do sexo feminino, o que corresponde a 81% e três dos encarregados de educação são do sexo masculino, correspondendo a 19%.

Relativamente a distribuição de idade da amostra estudada, podemos verificar que a faixa etária mais representativa é a de 34 e 36 anos, com uma frequência de 19% cada uma. Já a faixa etária de 41 e 48 anos têm a mesma frequência de 13%, sendo as próximas mais frequentes. Contudo, as faixas etárias de 29, 35, 38, 40, 43 e 44 anos têm frequências menores, com apenas 6% cada uma delas.

No que concerne ao estado civil e nacionalidade dos inquiridos, todos os envolvidos nos inquéritos (100%) responderam estar em união de facto e ser detentores de cidadania portuguesa.

No que respeita a naturalidade e com base nos dados recolhidos, podemos observar que a maioria dos indivíduos (56%) é natural da cidade de Évora, seguida por Setúbal e Beja, ambas com 19%. A cidade de Guarda mostra o menor valor percentual, com apenas 6% dos inquiridos.

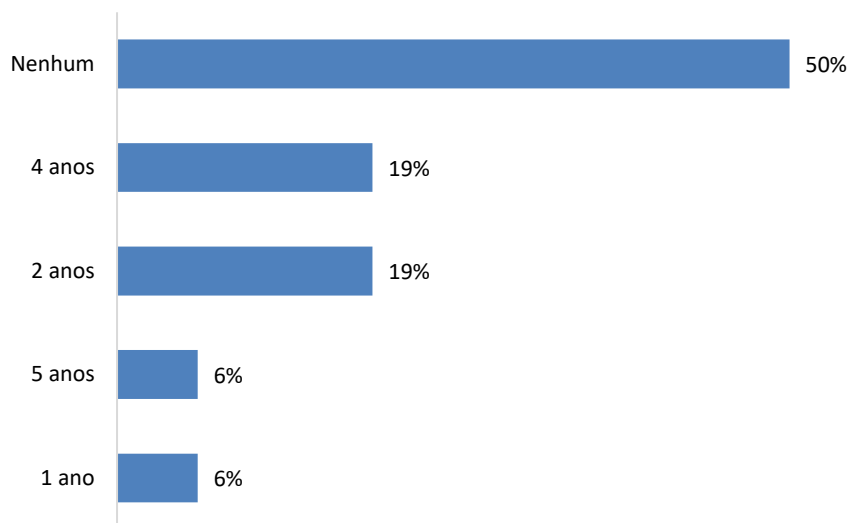


Figura 48 – Tempo de Escolaridade dos Encarregados de Educação.
Fonte: Elaboração Própria, 2023

Relativamente à pergunta número cinco (figura 48) “Quantos anos andou na escola? Qual foi o último ano que conseguiu concluir?”, podemos verificar que a maioria dos encarregados de educação

(50%) não possui nenhum grau de escolaridade. Em seguida, temos apenas um inquirido (6%) com menos de um ano de escolaridade. Aqueles que completaram 2 anos de escolaridade representam 19% da amostra, assim como aqueles que completaram 4 anos. Por fim, apenas 6%, o que corresponde a 1 encarregado de educação, possui mais de 5 anos de escolaridade. De realçar que dois inquiridos do sexo masculino possuem 4 anos de escolaridade, enquanto 1 não possui nenhum.

No que concerne ao último ano de escolaridade concluído, por parte dos indivíduos em análise, podemos verificar que os valores são os mesmos referentes ao tempo de escolaridade, ou seja, os inquiridos abandonam a escola após terem terminado o ano acima mencionado.

Relativamente a atividade profissional desempenhada pelos encarregados de educação, apuramos que a maioria dos indivíduos analisados (81%) trabalham como domésticos. A outra parte da amostra dos indivíduos (13%) está desempregada. Por fim, apenas um indivíduo (6%) está aposentado.

No que se refere ao tipo de habitação, podemos constatar que a maioria dos inquiridos (88%) vive em habitações clássicas, enquanto 13% vive em habitações não clássicas. Deste modo, podemos afirmar que os dados recolhidos vão de encontro ao estudo realizado pelo Instituto da Habitação e da Reabilitação Urbana, em 2020², em que o Município de Mourão não é um dos mais evidenciados com um maior número de habitações não clássicas (alojamentos móveis ou barracas).

Por conseguinte, ao número de pessoas que vivem na mesma habitação, podemos notar que parte das habitações (38%) abriga 7 pessoas, seguida por 6 pessoas (31%), 5 pessoas (19%), 4 pessoas (6%) e 8 pessoas (6%).

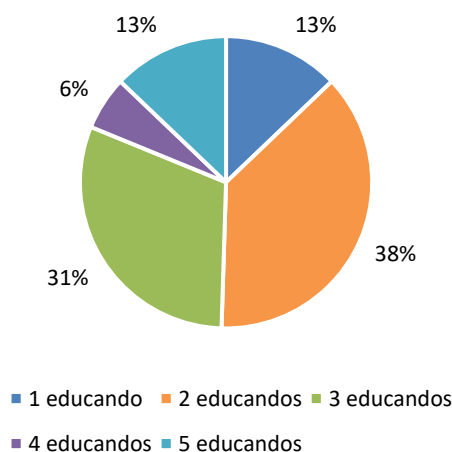


Figura 49 – Quantidade de Educandos no Estabelecimento de Ensino.
Fonte: Elaboração Própria, 2023

² Enquadramento teórico.

Ao analisarmos a nona pergunta (figura 49) “Quantos educandos têm a frequentam este estabelecimento de ensino?”, pode-se verificar que a maioria dos encarregados de educação tem 2 ou 3 educandos matriculados na Escola Básica de Mourão. Dos encarregados de educação inquiridos, 38% têm 2 educandos matriculados, enquanto 31% têm 3. Por outro lado, o número de encarregados de educação que têm apenas 1 ou 5 educandos é relativamente menor, representando apenas 13% respetivamente. Por fim, apenas 6% dos indivíduos tem 4 filhos matriculados nesta instituição.

No que concerne à questão número dez “Acha importante o seu educando frequentar a escola? Porquê?”, todos os encarregados de educação afirmaram a importância dos seus educandos frequentarem a escola, destacando as oportunidades e emprego (52%). Os pais querem que os seus filhos tenham uma carreira profissional bem-sucedida e consigam alcançar um nível de vida superior ao deles, enquanto 48% dá relevância a parte das aprendizagens e educação, em que desejam que seus filhos aprendam a ler e escrever e que tenham uma boa escolaridade.

Com base nos resultados apresentados, é interessante verificar que a frequência escolar é considerada importante por todos os encarregados de educação pelo tempo necessário que os seus filhos queiram para que obtenham a formação desejada. No entanto, existe uma percepção, em alguns casos, em que indica uma maior abertura para os rapazes do que para as raparigas, ou seja, é possível perceber que as questões culturais ainda estão bem presentes nesta comunidade. Além disso, a realidade mostra que esse desejo nem sempre é concretizado na prática. De facto, muitos estudantes dessa comunidade abandonam a escola quando atingem a maior idade, sem concluir o ciclo de ensino em que estão inseridos, anulando assim as matrículas e limitando as próprias oportunidades no futuro.

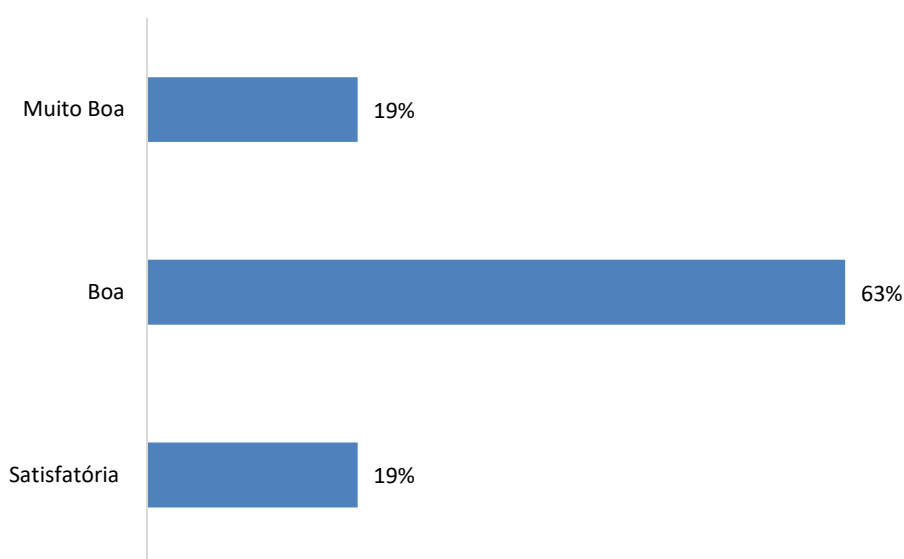


Figura 50 – Relação com a escola.
Fonte: Elaboração Própria, 2023.

Relativamente à questão número onze (figura 50) “Qual a sua relação com a escola?”, pode-se referir que todos os encarregados de educação têm uma relação positiva com a escola. Deste modo, 63% avaliaram a sua relação com a escola como “boa”, 19% avaliaram como “satisfatória” e outros 19% como “muito boa”. De realçar, que não houve registos de avaliações negativas, como "muito insatisfatória" ou "insatisfatória".

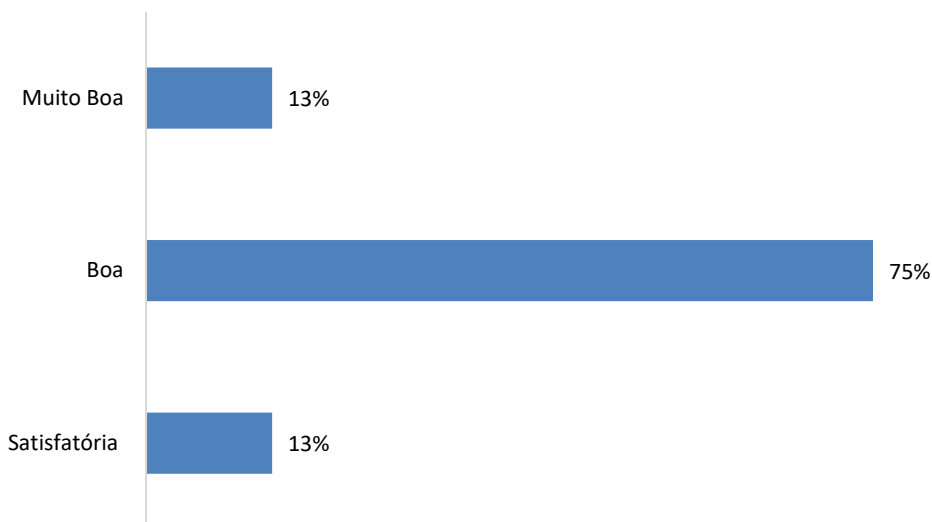


Figura 51 – Relação com os professores.
Fonte: Elaboração Própria, 2023.

No que concerne à questão número doze (figura 51) “Qual a sua relação com os professores?”, pode-se referir que todos os encarregados de educação têm uma relação positiva com os docentes desta instituição. Deste modo, 75% avaliaram a sua relação com os professores como “boa”, 13% avaliaram como “satisfatória” e outros 13% como “muito boa”. De realçar, que não houve registos de avaliações negativas, como "muito insatisfatória" ou "insatisfatória".

Essa percepção de positividade na relação dos pais com a escola e os docentes, pode estar relacionada com o modo de como são recebidos quando têm algum assunto a tratar ou convocados, uma vez que a escola defende valores como o respeito, igualdade e entreajuda. O corpo docente e não docente recebe esses pais com bastante receptividade e respeito, desejando até que existisse uma maior procura voluntária por parte deles. Todavia, essa percepção é importante, pois indica que a escola está a fazer um esforço para criar um ambiente acolhedor e receptivo para os pais.

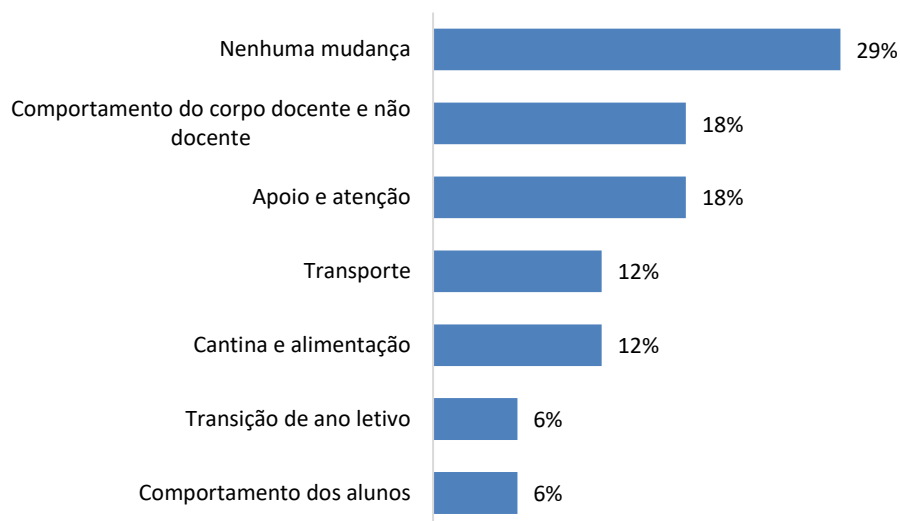


Figura 52 – Mudanças na escola do educando.
Fonte: Elaboração Própria, 2023.

No que diz respeito à questão número treze (figura 52) “O que mudava na escola do seu educando?”, 29% indicam que alguns pais não têm sugestões específicas para melhorias na escola e que estão satisfeitos com a situação atual. No entanto, 18% indicam questões relacionadas ao comportamento por parte de alguns docentes e não docentes, destacam a existência de discriminação na escola, especificamente em relação aos alunos ciganos. Relativamente a este aspeto discriminatório, os inquiridos só fazem referência, a um tipo de diferenciação relativamente aos hábitos de higiene dos alunos. Outros 18% (apoio e atenção) sugerem um melhor apoio por parte da escola e uma maior atenção aos alunos por parte dos funcionários. Relativamente à cantina e à alimentação, 12% destacam a importância de um controle mais eficiente do sistema de refeições e das políticas de senhas para o almoço. O transporte público (12%) é outra sugestão de mudança por parte dos encarregados de educação, sendo mencionados problemas relacionados com a articulação do horário escolar com os horários dos autocarros. O comportamento dos alunos (6%), em que os inquiridos afirmam que existe por parte dos alunos um comportamento inadequado, em alguns casos, há um padrão de fala alta e respostas inadequadas em relação a determinados membros da comunidade escolar. Por último, 6% da amostra, sugere uma revisão na política de transição de ano dos alunos, uma vez que existem alunos a transitar sem adquirir as aprendizagens essenciais.

A preocupação em colmatar as necessidades dos alunos e encarregados de educação é uma prioridade para a escola, que está aberta a ouvir tanto os pais quanto a comunidade escolar para melhorar constantemente diversos aspetos (cantina, transporte, entre outras) que não estejam tão bem. Não existe uma evidência de que o corpo docente ou o corpo não docente estejam agindo com preconceito ou discriminação em relação a determinados alunos. Todavia, sabe-se que é importante

abordar todos os alunos sobre as questões relacionadas com os hábitos de higiene de maneira respeitosa e preocupada com o seu bem-estar. Quanto às políticas de transição de ano, há um entendimento de que as escolas em geral podem sentir uma certa “pressão” por questões estatísticas, mas que o foco deve estar no real sucesso e aquisição de competências dos alunos, e não apenas em cumprir os indicadores estatísticos.

Relativamente à questão número catorze (figura 53) “Sente que há um tratamento diferente entre crianças ciganas e não ciganas? Se sim, em que aspetos?”, 53% dos encarregados de educação consideram que não existe um tratamento diferenciado entre crianças ciganas e não ciganas. No entanto, 47% dos inquiridos declara que existe uma perceção de um tratamento diferenciado em diferentes contextos, alegando que os alunos ciganos são menos acreditados quando há algum problema e são os primeiros a ser culpados quando algo acontece.

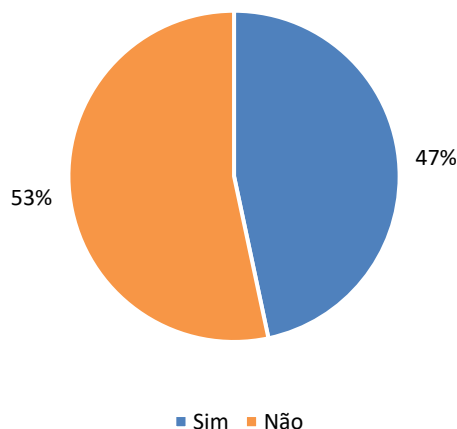


Figura 53 – Perceção de tratamento diferenciado entre crianças ciganas e não ciganas.
Fonte: Elaboração Própria, 2023.

Além disso, alguns inquiridos dizem que os alunos ciganos recebem menos atenção em comparação com aqueles que não são ciganos e de que os ciganos não são incluídos em brincadeiras por parte dos alunos não ciganos.

As opiniões divergentes dos inquiridos mostram que a questão é bastante complexa, mas é importante para a escola estar sempre vigilante e sobretudo trabalhar para criar um ambiente inclusivo, que reconheça as diferenças individuais e promova os valores como o respeito e igualdade. Enquanto isso, a perceção é que não há qualquer tipo de discriminação na escola e que todos os discentes são tratados da mesma forma, ouvidos e acreditados igualmente. No entanto, é importante referir que a discriminação pode existir mesmo sem estar claramente visível, podendo ser sutil e inconsciente. Por isso, é fulcral que a escola esteja sempre atenta a este tipo de situações.

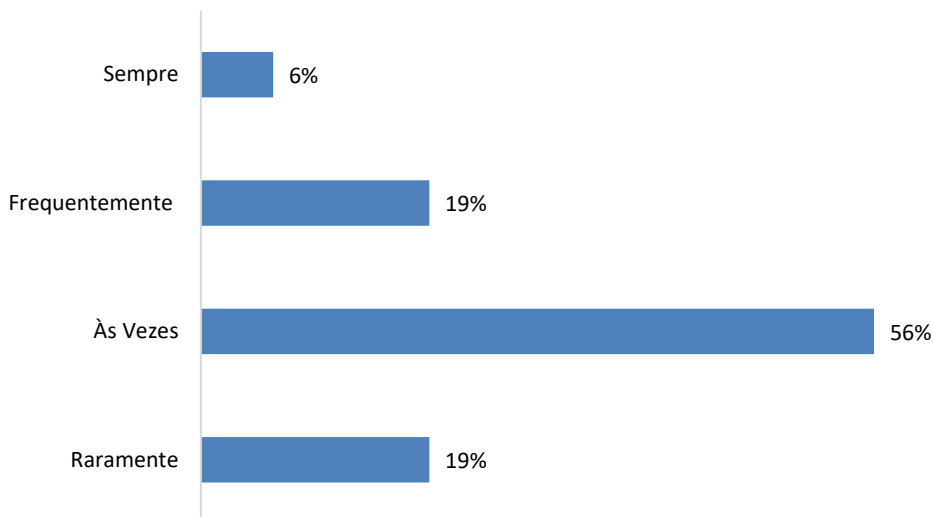


Figura 54 – Frequência de Convocação para Comparecer à Escola.
 Fonte: Elaboração Própria, 2023.

No que concerne à questão número quinze (figura 54) “Costuma ser convocado para vir à escola?”, podemos verificar que a resposta mais frequente foi “Às vezes”, indicada por 56% dos inquiridos. Em segundo, a resposta “Raramente” foi indicada por 19% dos encarregados de educação, enquanto “Frequentemente” foi indicada por outros 19%. Por fim, apenas 1 indivíduo (6%) respondeu “Sempre” à pergunta.

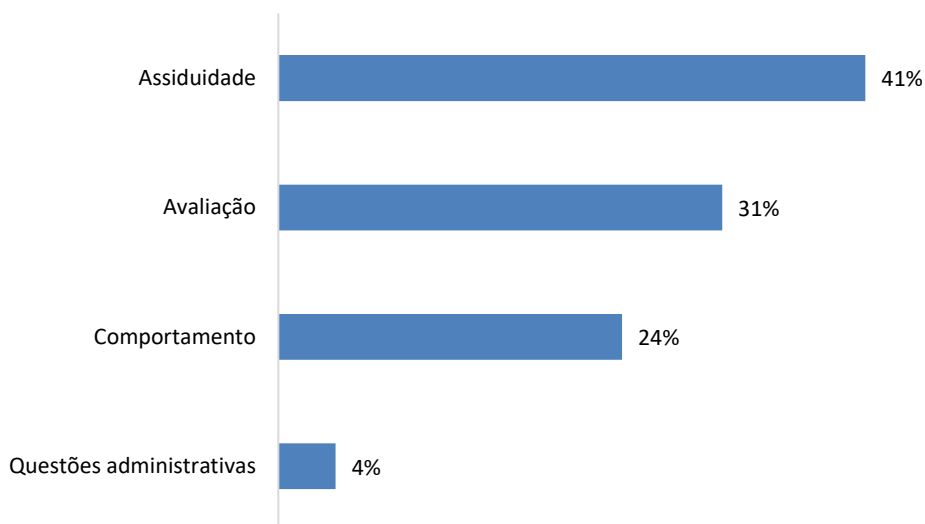


Figura 55 – Motivos das convocatórias.
 Fonte: Elaboração Própria, 2023.

Relativamente à questão número dezasseis (figura 55) “Quais as razões das convocatórias?”, a assiduidade foi o motivo mais frequente para as convocatórias, com 41% do total. Em segundo lugar,

temos a avaliação, com 31%, seguida pelo comportamento, motivo para 24% das convocações. Por fim, a questão administrativa foi responsável por apenas 4% das convocatórias.

Estes dados refletem a realidade da escola, ou seja, que grande parte das convocatórias estão relacionadas à assiduidade, seja quando o aluno atinge metade ou o limite do número de faltas correspondente a cada disciplina. As convocatórias de teor comportamental, por norma estão associadas a comportamento perturbadores na sala de aula ou participações disciplinares. Por conseguinte, as avaliações, sejam elas de final de período ou intercalares em que se faz um ponto de situação do aluno a vários níveis, sejam elas a nível do aproveitamento, comportamento ou alguns aspetos a ser melhorados ou elogiados. As questões burocráticas são referentes a assinatura de documentos de interesse do aluno e do encarregado de educação, relativamente a assuntos relacionados a parte administrativa da escola.

Todavia, muitas vezes essa comunicação encontra obstáculos, especialmente em relação aos encarregados de educação de etnia cigana. Embora muitos encarregados de educação afirmem estar disponíveis e interessados em acompanhar os seus educandos na escola, a realidade mostra que a comunicação não é tão simples assim. Os docentes e sobretudo os diretores de turma relatam dificuldades constantes em estabelecer contato com os encarregados de educação, que muitas vezes mudam de número de telefone e não informam dessa alteração ou simplesmente não comparecem às convocatórias enviadas por correspondência. Perante esta realidade, os docentes (diretores de turma) muitas vezes são obrigados a recorrer a parentes próximos ou vizinhos para que possam comunicar as convocatórias e informações necessárias.

No que diz respeito à questão número dezassete “Vai deixar os seus filhos prosseguir os estudos? Por que motivo?”, todos os encarregados de educação demonstraram interesse em deixar os seus filhos prosseguir os estudos. O principal motivo mencionado pelos inquiridos foi a oportunidade de uma vida melhor, ou seja, os pais querem que os seus filhos tenham uma vida melhor do que a deles, que tenham as oportunidades que eles próprios não tiveram e que possam ter um futuro melhor, incluindo um emprego e uma vida diferente dos seus pais. A aprendizagem e educação é outro motivo, em que os pais valorizam a aprendizagem e a educação dos seus filhos e querem que eles aprendam e estudem. Por fim, a pressão social e cultural é outro motivo proferido pelos encarregados de educação, em que declaram que há uma pressão social ou cultural que influencia a decisão deles sobre permitir ou não que os seus filhos estudem.

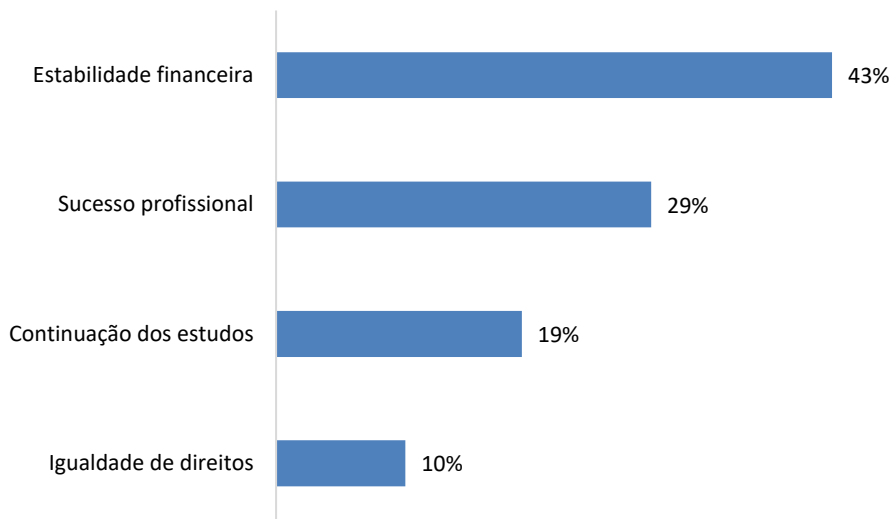


Figura 56 – Perspetivas futuras sobre o filho.

Fonte: Elaboração Própria, 2023.

No que diz respeito à questão número dezassete (figura 56) “Quais são as suas perspetivas futuras sobre o seu filho?”, 43% dos inquiridos querem que os seus educandos tenham um emprego e uma vida financeiramente estável, sem precisarem da ajuda deles, enquanto 29% querem que seus filhos tenham sucesso profissional e uma boa profissão, seja qual for o campo escolhido por eles. Por conseguinte, 19% valorizam a continuação dos estudos e desejam que os seus educandos tenham um bom emprego no futuro. Por fim, 10% realçam a vontade que, futuramente os seus filhos estejam bem na vida e que sejam tratados de igual forma como qualquer outro cidadão português.

4.5. As Representações dos Docentes do 2º e 3º Ciclo do Agrupamento de Escolas de Mourão

Para a realização e recolha de dados aos docentes do 2º e 3º Ciclo do Agrupamento de Escolas de Mourão foi elaborado um inquérito com vinte e uma questões de acordo com os objetivos outrora definidos. (Anexo III)

		N	%
1. Sexo	Masculino	5	24%
	Feminino	16	76%
2. Idade	25 anos	1	5%
	30 anos	1	5%
	37 anos	1	5%
	42 anos	1	5%
	43 anos	2	10%
	46 anos	2	10%
	47 anos	1	5%
	48 anos	1	5%
	49 anos	2	10%
	52 anos	1	5%
	53 anos	1	5%
	54 anos	1	5%
	56 anos	1	5%
	58 anos	2	10%
	62 anos	1	5%
	66 anos	1	5%
	Não respondeu	1	5%
3. Habilitações Literárias	Licenciatura	14	67%
	Mestrado	7	33%
4. Situação na Carreira	Quadro de Agrupamento	11	52%
	Quadro de Zona Pedagógica	1	5%
	Contrato	9	43%
5. Tempo de Serviço	1 ano	1	5%
	2 anos	1	5%
	3 anos	1	5%
	8 anos	1	5%
	9 anos	1	5%
	10 anos	1	5%
	11 anos	1	5%
	12 anos	2	10%
	20 anos	1	5%
	22 anos	1	5%
	23 anos	1	5%
	26 anos	3	14%
	28 anos	1	5%
	30 anos	1	5%
	34 anos	1	5%
	36 anos	1	5%
	38 anos	1	5%
Não respondeu	1	5%	

Tabela 13 - Caracterização sociodemográfica e profissional dos docentes.

Fonte: Elaboração Própria, 2023.

		N	%
6. Tempo de Serviço na Escola Básica de Mourão	[0-9]	14	67%
	[10-19]	1	5%
	[20-29]	2	10%
	[+30]	2	10%
	Não respondeu	2	10%
7. Escola Básica de Mourão como 1ª preferência na colocação	Sim	12	57%
	Não	9	43%

Tabela 14 - Caracterização profissional dos docentes
Fonte: Elaboração Própria, 2023.

As tabelas 13 e 14, faz referência a caracterização sociodemográfica e profissional dos docentes dos 2º e 3º ciclo do Agrupamento de Escolas de Mourão e corresponde às perguntas 1, 2, 3, 4, 5, 6 e 7 do inquérito realizado.

Após o respetivo tratamento estatístico, verificou-se que realizaram o inquérito 21 professores desta instituição de ensino.

Sendo assim, verificamos que dezasseis dos docentes inquiridos são do sexo feminino, o que corresponde a 76% e cinco docentes são do sexo masculino, correspondendo a 24%.

Relativamente à distribuição de idade da amostra estudada, podemos observar que 40% (9 docentes) têm entre 42 e 49 anos, 30% (6 docentes) têm entre 52 e 58 anos e cerca de 10% (2 docentes) têm entre 62 e 68 anos e entre 30 e 37 anos, respetivamente. Apenas um indivíduo tem 25 anos, o que representa 5% da amostra. É importante salientar também que um docente não informou qual é a sua idade, o que corresponde a 5% da amostra.

No que concerne às habilitações literárias dos docentes, 14 são licenciados, o que representa 67%, enquanto 7 professores possuem o grau de mestre, o equivalente a 33% da amostra.

Sobre a situação atual na carreira dos inquiridos, observamos que 11 professores pertencem ao quadro do Agrupamento de Escolas de Mourão, o que representa 52% da amostra. Por conseguinte, temos 9 docentes em situação de contrato, com um total de 43%. Apenas um docente encontra-se em quadro de zona pedagógica, o que representa 5% dos docentes.

Em relação à distribuição do tempo de serviço entre os docentes da amostra estudada, observa-se que 7 professores têm entre 20 e 28 anos de experiência, correspondendo a 34% da amostra. Em segundo lugar, 25% (5 indivíduos) têm entre 1 e 9 anos de tempo de serviço, enquanto as faixas entre 10 e 12 anos e acima de 30 anos são representadas por 20% (4 docentes) cada. Vale

destacar que apenas um dos participantes não informou seu tempo de serviço, o que corresponde a 5% da amostra.

Com base no tempo de serviço na Escola Básica de Mourão, é possível analisar que 14 dos inquiridos tem um tempo de serviço neste estabelecimento entre 0 e 9 anos, com um total de 67% da amostra. Seguindo a faixa acima de 30 anos e entre 20 e 29 anos, ambas com 10% (2 docentes). A faixa entre os 10 e 19 anos é a que apresenta menor representação, com um total de 5% (1 docente). De mencionar ainda, que dois docentes não indicaram o seu tempo de serviço neste agrupamento, o que representa 5% da amostra.

Ao analisarmos a sétima pergunta “O Agrupamento de Escolas de Mourão foi a sua primeira preferência na colocação?”, 57% (12 docentes) dos docentes responderam que sim, enquanto 43% (9 docentes) afirmaram que não era a sua primeira opção. Os resultados apontam que a maioria dos professores inquiridos afirmou que o Agrupamento de Escolas de Mourão foi a sua primeira opção devido a sua proximidade com a área de residência. Esse aspeto é muito importante para o dia a dia dos professores, já que a localização da escola pode afetar diretamente na questão da mobilidade e, consequentemente, na qualidade de vida dos docentes.

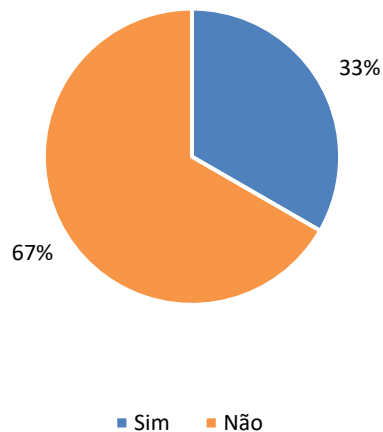


Figura 57 – Formação em Educação Intercultural.
Fonte: Elaboração Própria, 2023.

Analisando as respostas dadas à questão número oito (figura 57) “Já recebeu ou realizou alguma formação no âmbito da Educação Intercultural? Se sim, que tipo de formação? Se não, porquê?”, verifica-se que 33% afirmam já ter recebido formação no âmbito da Educação Intercultural, a maioria realizou uma formação específica sobre a comunidade cigana, com especial destaque para a formação “Comunidade Cigana – Abordagens à intervenção”. Outros receberam formação mais generalizada sobre a inclusão da comunidade cigana ou durante a sua profissionalização. Por outro lado, 67% não receberam qualquer tipo de formação, alegando a falta de oferta nos grupos que

lecionam, a falta de oportunidade, outras prioridades e não sentirem necessidade de receber tal formação.

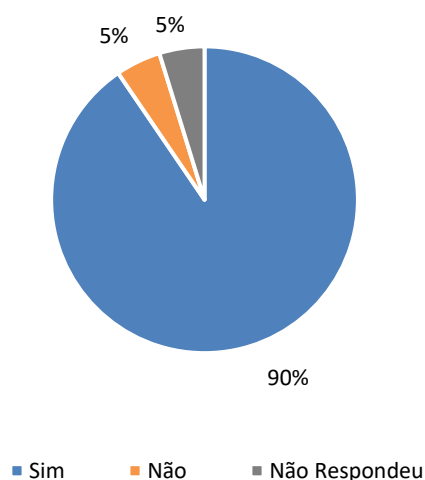


Figura 58 – Presença de alunos de comunidades ciganas nas turmas dos docentes.
Elaboração Própria, 2023.

No que concerne à questão número nove (figura 58) “As turmas que leciona integram alunos pertencentes a comunidades ciganas?”, verifica-se que a grande maioria dos professores (90%) leciona turmas com alunos de etnia cigana, enquanto apenas 5% não tem qualquer elemento desta comunidade nas suas aulas. De realçar, que apenas 5% não respondeu à pergunta.



Figura 59 – Nuvem de Palavras: Palavras que representam a comunidade cigana, segundo os docentes.
Fonte: Elaboração Própria, 2023.

No que diz respeito, as respostas dadas à questão número dez (figura 59) “Indique 3 palavras que associe à comunidade cigana com qual lida diariamente”, podemos verificar que foram indicadas 38 palavras na totalidade. Deste modo, as palavras mais vezes proferidas pelos docentes foram: cultura e desinteresse, ambas com 11% e com maior destaque na figura apresentada. Por conseguinte, higiene e união, ambas com 5%. As palavras comportamento, tradição, etnia e diferença com 4% de frequência. Por último e com 2% cada, as palavras: difícil, conflituosa, inconstante, insucesso, alheios, ausência, irresponsabilidade, discriminação, desrespeito, festa, racismo, absentismo, hábitos, acomodação, alunos, jovens, nómada, identidade, grupo, futuro, equidade, inclusão, rude, auto discriminatória, indolente, música, sotaque, diversidade, assiduidade e pontualidade. Podemos verificar ainda que das 38 palavras (100%) encontradas nesta questão, 39% correspondem a palavras de teor negativo e 61% de teor positivo ou neutral.

A palavra “cultura” tem diferentes interpretações, sendo uma delas relacionada ao conjunto de hábitos, valores, costumes e crenças transmitidos de geração em geração numa sociedade. No entanto, é interessante frisar que a palavra "cultura" é mencionada com a mesma frequência que a palavra "desinteresse". Isso pode indicar que os docentes associam a palavra "cultura" a uma comunidade específica que pode ter as suas próprias características culturais. Por outro lado, a palavra

"desinteresse" sugere na sequência dos estudantes ter pouco interesse pela escola, o que está relacionado à cultura escolar existente nesta comunidade e às formas como ela é vivenciada pelos alunos e pelas famílias.

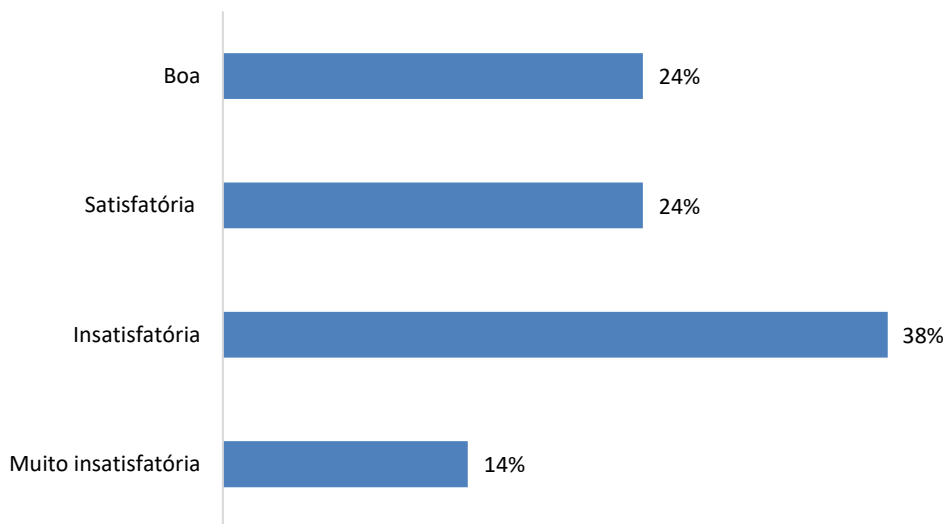


Figura 60 – Relação das crianças ciganas com a escola.

Fonte: Elaboração Própria, 2023.

No que concerne à questão número onze (figura 60) “Que relação acha que as crianças ciganas têm com a escola? Justifique.”, podemos concluir que 52% dos professores considera a relação dos alunos de etnia cigana com a escola, negativa. Já 38% dos docentes afirma que é insatisfatória com a falta de motivação e interesse dos discentes, bem como a percepção de que a escola é algo imposto e pouco valorizado. Para além disso, a ausência de compromisso e assiduidade por parte dos alunos. Além disso, 14% dos docentes alegam a relação por parte dos alunos com a escola muito insatisfatória, declarando a falta de envolvimento e interesse, a resistência à aprendizagem, a falta de assiduidade e questões culturais (papéis tradicionais de género e a valorização da escola).

Por outro lado, 48% dos professores classifica a relação como positiva. Cinco docentes (24%) consideram a relação dos alunos com a escola satisfatória, destacando aspetos como a evolução dos alunos, a motivação para a aprendizagem e a importância da escola como um ambiente acolhedor e adicional às experiências de vida dos alunos.

Para além disso, 24% dos professores, alegam que a relação dos alunos com a escola é boa, afirmando a positiva relação dos alunos com os docentes, a integração e inclusão dos alunos na comunidade escolar e obtenção de benefícios que a escola oferece e que os alunos não têm em casa. De realçar que nenhum dos intervenientes no presente inquérito não considerou a relação dos alunos com a escola de excelente.

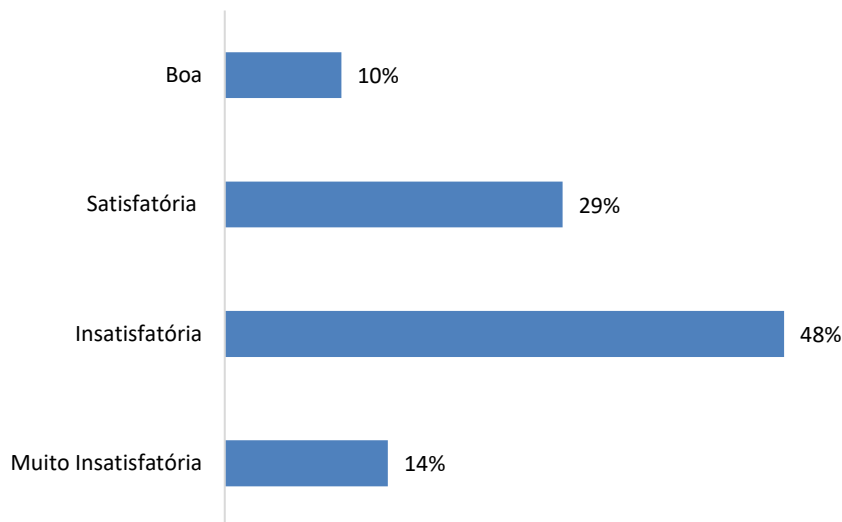


Figura 61 – Relação dos encarregados de educação da comunidade cigana com a escola.
Fonte: Elaboração Própria, 2023.

Relativamente à questão número doze (figura 61) “Que relação acha que os encarregados de educação da comunidade ciganas têm com a escola? Justifique.”, a opinião dos docentes não difere muito da relação que os alunos têm com a escola, ou seja, 62% dos professores acha que a relação dos encarregados de educação de etnia cigana com a escola é negativa. Deste modo, 48% dos inquiridos classificou a relação como insatisfatória, alegando a falta de cooperação, desvalorização da educação, percepção de discriminação, a falta de comparência dos encarregados de educação e a ausência dos educandos. 14% considera a relação muito insatisfatória, realçando a atitude dos educandos e encarregados de educação de não comparecerem a escola e a relação entre a escola e as famílias dos alunos ciganos, no sentido em que escola não dá um “feedback” positivo sobre os alunos ciganos e exige comportamentos, posturas e atitudes com as quais as famílias não se identificam.

Por outro lado, 38% dos inquiridos acha a relação dos encarregados de educação com a escola, positiva. 29% classifica essa relação como satisfatória, alegando uma ligação de proximidade com a escola, no entanto, essa proximidade é vista por motivações económicas (subsídios) ou por uma visão de longo prazo sobre a educação dos seus filhos e a importância do sucesso escolar para a sua futura inserção no mercado de trabalho. Por fim, 10% dos docentes classifica a relação com a escola de boa, destacando que as famílias são atendidas e respeitadas como todos os encarregados de educação, no entanto, não dão a devida importância à escola. De realçar que nenhum dos intervenientes no presente inquérito considerou a relação dos Encarregados de Educação com a escola de muito boa.

O estudo dos resultados aponta para uma percepção bastante diferenciada entre os docentes e a comunidade cigana no que diz respeito à relação com a escola. Enquanto os encarregados de

educação avaliam essa relação de forma positiva, a maioria dos docentes vê a relação de forma negativa.

A relação entre a comunidade cigana e a escola é um tema complexo que envolve diferentes percepções. Na realidade escolar, é possível observar uma diferença de opiniões entre os docentes e os encarregados de educação desta comunidade, em relação à relação dos encarregados de educação de etnia cigana com a escola. Parte dessa diferença deve-se a percepções distintas sobre a instituição escolar. Enquanto a grande maioria dos pais de etnia cigana pode ter a percepção das vantagens da escola, a escola em si não é valorizada pela comunidade. No entanto, essa classificação positiva deve-se sobretudo ao tratamento que os pais recebem ao se deslocarem à escola, e a como é feito o acolhimento e orientação dos pais em relação aos seus filhos. Entretanto, é válido ressaltar que os pais muitas vezes não dão o devido valor às suas responsabilidades principais em relação à escola dos seus filhos. Isso ocorre principalmente devido à ausência em convocações, pouca preocupação com a assiduidade dos educandos e, em parte, por não conseguirem conscientizá-los sobre a importância da educação para o seu futuro. Estes pontos em falta, que retratam a desvalorização da escola no universo da cultura cigana, são os principais responsáveis pela classificação negativa da relação dos encarregados de educação ciganos com a escola por parte dos docentes.

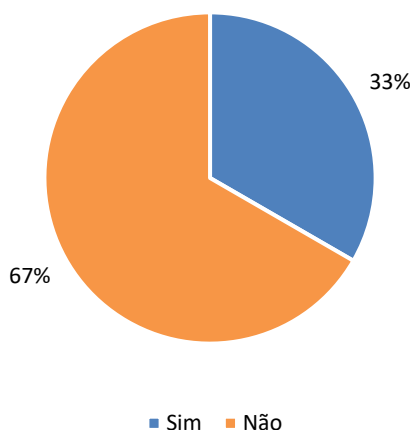


Figura 62 – Opinião dos docentes sobre as dificuldades de inclusão escolar dos alunos da comunidade cigana.
Fonte: Elaboração Própria, 2023.

No que respeita à questão número treze (figura 62) “Acha que os alunos da comunidade cigana apresentam dificuldades de inclusão escolar? Porquê?”, podemos apurar que 67% dos inquiridos afirma que não há discriminação por parte da escola e que os alunos da comunidade cigana estão integrados na escola, mas ainda há a inclinação por parte desses alunos em se agruparem e não participarem em todas as atividades. No entanto, alguns professores apontam que os valores e a cultura da comunidade cigana podem afetar na sua percepção e interesse em relação à escola.

Por outro lado, 33% dos inquiridos acha que os alunos da comunidade cigana apresentam dificuldades de inclusão escolar, devido a tendência dos alunos formarem grupos próprios de convivência, falta de identificação cultural, a falta de perspectivas de futuro, interesses divergentes e motivações opostas à escola. Os valores e ensinamentos transmitidos na comunidade nem sempre são compatíveis com os objetivos de aprendizagem essenciais na escola.

Os resultados apontam para uma dualidade significativa na relação entre os alunos ciganos e a escola. Por um lado, há a percepção da comunidade cigana de que não é chamada para participar do processo educativo e, por outro lado, os professores acreditam que os alunos ciganos não se envolvem o suficiente na escola. Para superar os desafios desta relação, uma possível solução seria a existência de um mediador de origem cigana. Esse profissional poderia agir como um elo na comunicação entre a escola e a comunidade cigana, ajudando a estabelecer uma relação mais próxima e colaborativa. Para além disso, o mediador de origem cigana também pode atuar como um representante da comunidade, transmitindo aos docentes e a outros profissionais da escola as perspectivas culturais da comunidade cigana, as suas tradições e valores. Esse diálogo intercultural poderia contribuir para o fortalecimento de uma relação mais equilibrada e, conseqüentemente, para o sucesso escolar dos alunos de etnia cigana. É importante realçar que a efetividade desta solução depende tanto da escolha de um profissional eficiente e profundamente comprometido com a superação dos desafios desta relação, bem como a vontade e disponibilidade da comunidade cigana em estabelecer uma colaboração positiva com a escola.

No que concerne à questão número catorze “Que papel é que a escola tem desempenhado no processo de integração social das crianças ciganas?”, 20% dos inquiridos refere que uma das medidas é a abordagem inclusiva, ou seja, a escola respeita as diferenças e aceita todos os alunos na sua diversidade. Outra medida mencionada pelos docentes (20%) são os projetos e iniciativas, uma vez que a escola forma uma equipe de trabalho de projeto com turmas que têm maioria de alunos de etnia cigana, criação do Gabinete de Apoio aos Alunos e Famílias (GAAF), turmas PIEF para integrar os alunos, realização de atividades de cultura cigana para os motivar na integração/frequência à escola e a realização de atividades que englobem toda a comunidade escolar. As ações de apoio (15%) também promovem a integração destes alunos, no sentido, em que a escola fornece meios tecnológicos e empresta manuais escolares sem custo, oferece acompanhamento do gabinete de apoio ao aluno e à família nas turmas PIEF e apoio tutorial específico. A integração de alunos ciganos em turmas mistas (10%) é outra das medidas declaradas pelos inquiridos. Este tipo de turmas promove a inclusão dos alunos da comunidade cigana e promove a partilha cultural, entre meninos ciganos e não ciganos.

No entanto, existem algumas limitações e desafios, 20% dos inquiridos reconheceu que a escola tem contribuído positivamente para a integração destes alunos, mas indicaram algumas barreiras socioculturais a serem superadas, a necessidade de um mediador entre a escola e a comunidade cigana para criar um ambiente inclusivo, a influência das tradições específicas da comunidade cigana na integração dos alunos e o possível impacto do elevado número de alunos da etnia cigana no primeiro ciclo no processo de integração.

Por fim, 15% declara uma visão holística, em que a escola é o único local na comunidade onde os alunos se sentem integrados e lhes dão acesso a uma boa alimentação, conhecimento, normas socialmente corretas e bens materiais.

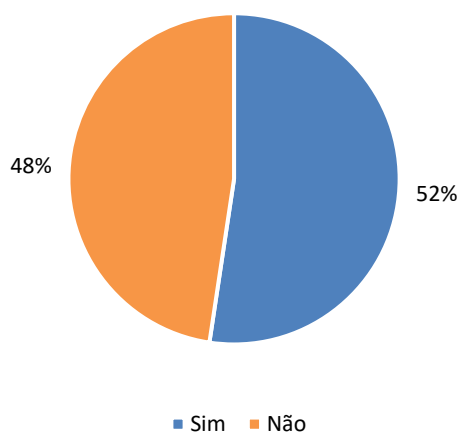


Figura 63 – Problemas específicos enfrentados pelos docentes.
Fonte: Elaboração Própria, 2023.

No que concerne à questão número quinze (figura 63) “Já se confrontou com algum problema específicos no que se refere aos alunos da comunidade cigana? Se sim, qual?”, podemos concluir que 52% dos docentes já se confrontou com algum ou alguns alunos da comunidade cigana. Os principais problemas declarados pelos inquiridos foram: assiduidade e pontualidade, comportamento e indisciplina, questões relacionadas com a higiene, alegadas falsas acusações de agressão, desavenças com a direção, acusações de racismo, ameaças e problemas que chegaram a tribunal, abordagens inadequadas e dificuldades de aprendizagem.

Por outro lado, 48% dos professores alegam nunca se confrontarem com problemas específicos no que se refere aos alunos da comunidade cigana.

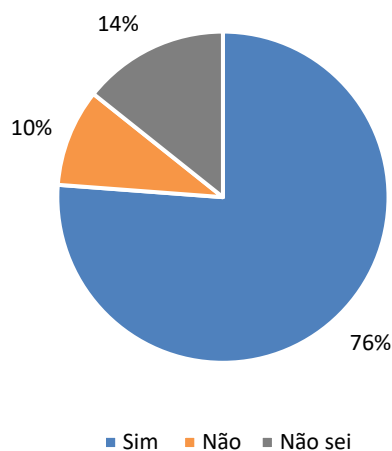


Figura 64 – Apoios educativos planeados e executados em função da necessidade de uma pedagogia diferenciada pelos professores da escola.

Fonte: Elaboração Própria, 2023.

Relativamente à pergunta número dezasseis (figura 64) “Nesta escola, os professores têm apoios educativos planeados e executados em função da necessidade de uma pedagogia diferenciada?”, 76% dos inquiridos respondeu que os docentes têm apoios educativos planeados e executados em função da necessidade de uma pedagogia diferenciada, enquanto 10%, respondeu que não. 14% indica não ter conhecimento de qualquer tipo de apoios educativos planeados.

De facto, a escola tem como objetivo disponibilizar recursos e materiais de apoio aos professores, para que possam desenvolver práticas pedagógicas diferenciadas, eficazes e inovadoras. Além disso, a ideia de incentivar a partilha de boas práticas entre docentes e criar uma plataforma de partilha de informações entre os departamentos, destaca a importância da colaboração e da troca de conhecimento entre os pares, para promover uma educação mais inclusiva.

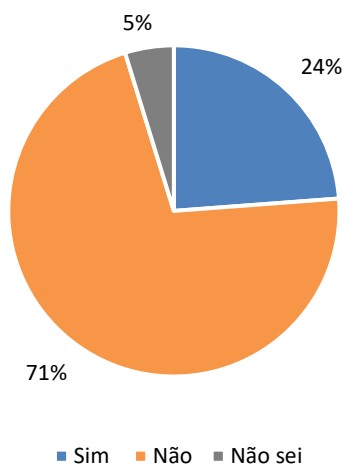


Figura 65 – Presença de mediadores socioculturais.
Fonte: Elaboração Própria, 2023.

No que diz respeito à questão número dezassete (figura 65) “A sua escola tem Mediadores Socioculturais? Se sim, quantos?”, 71% respondeu que não, sendo que um docente declarou que o único que existia, demitiu-se no início do ano letivo. 24% alega a existência de um mediador sociocultural. No entanto, 5% da amostra, releva não saber se existe ou não um mediador.

Os resultados apontam para a ausência de um mediador sociocultural na escola. Estes valores espelham a realidade desta instituição de ensino, ou seja, a escola já teve um mediador no início do ano letivo, mas que o mesmo abandonou o cargo e atualmente não existe nenhum mediador sociocultural disponível para auxiliar na intermediação entre a escola e a comunidade cigana. A falta de um mediador pode levar a um distanciamento entre a escola e a comunidade cigana, e isso pode afetar negativamente a participação e o desempenho dos alunos ciganos na escola. É fundamental que a escola tome medidas para suprir essa lacuna, procurando alternativas para garantir uma convivência saudável e inclusiva entre todas as partes envolvidas no processo educativo. Como já referido na pergunta número treze, a contratação de um mediador de origem cigana, poderia atuar como um elo de comunicação entre as partes, promovendo um diálogo intercultural. Este profissional também poderia representar a comunidade cigana, transmitindo aos docentes e profissionais da escola as suas tradições e valores. No entanto, é importante realçar que esta solução depende tanto da escolha de um mediador competente e comprometido, quanto da disposição da própria comunidade cigana em colaborar positivamente com a escola. Essa solução pode ser considerada uma iniciativa importante de inclusão e promoção de uma educação inclusiva e de qualidade.

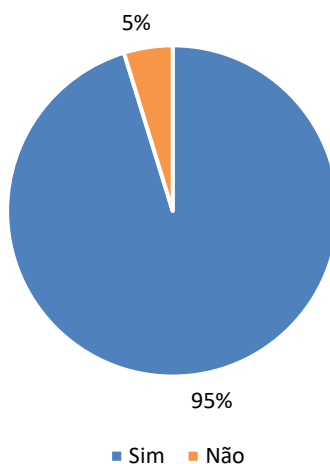


Figura 66 – Assiduidade dos alunos da comunidade cigana.
 Fonte: Elaboração Própria, 2023.

No que concerne à pergunta número dezoito (figura 66) “Considera que os alunos das comunidades ciganas são assíduos? Por que motivo?”, 95% dos inquiridos afirma que os alunos de etnia cigana não são assíduos. A falta de assiduidade dos alunos de etnia cigana é atribuída por parte dos docentes, devido a uma série de fatores, tais como falta de interesse pela escola, as diferenças culturais, os trabalhos sazonais dos encarregados de educação e a responsabilidade de cuidar de irmãos mais novos.

Apenas 5% alega que os alunos de etnia cigana são assíduos, afirmando que o contato com as famílias e as entidades parceiras (Segurança Social, CPCJ e ADEREM) contribuem para uma assiduidade mais regular por parte dos alunos.

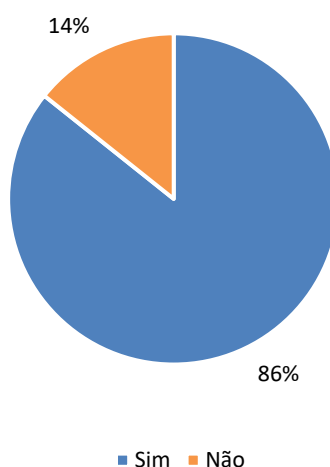


Figura 67 – Utilização da pedagogia intercultural na prática pedagógica.
 Fonte: Elaboração Própria, 2023.

Relativamente à questão número dezanove (figura 67) “Na sua prática pedagógica utiliza a pedagogia intercultural? Se sim, refira alguns exemplos. Se não, justifique a sua resposta.”, 86% afirma a utilização de diferentes culturas e tradições na sala de aula como forma de enriquecer a aprendizagem dos alunos. Os inquiridos indicam que utilizam várias estratégias, como o apelo ao respeito pelas diferenças culturais, exemplos e vivências dos alunos, partilha de costumes e tradições, música e dança e projetos de trabalho em grupo.

Por outro lado, 14% indica que não utiliza a pedagogia intercultural na sua prática pedagógica, devido a dificuldade em aplicar uma pedagogia intercultural às disciplinas lecionadas, a falta de convicção de que isso facilite a aprendizagem na disciplina e o direcionamento do trabalho para as aprendizagens essenciais e perfil do aluno.

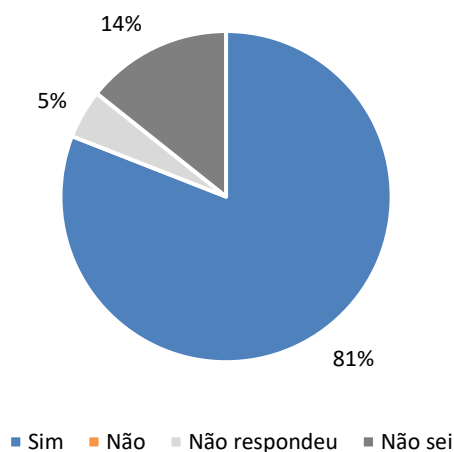


Figura 68 – Consideração da diversidade cultural e multiétnica no Projeto Educativo da escola.

Fonte: Elaboração Própria, 2023.

Relativamente à pergunta número vinte (figura 68) “O Projeto Educativo da sua escola considera a diversidade cultural e multiétnica dos alunos e das suas famílias?”, 81% dos inquiridos afirmou que o projeto educativo da escola considera a diversidade cultural e a multiétnica dos alunos e das famílias, enquanto 14% respondeu “não sei” e 5% não respondeu à pergunta do presente inquérito. De realçar que o “não”, não constou como resposta de nenhum dos docentes.

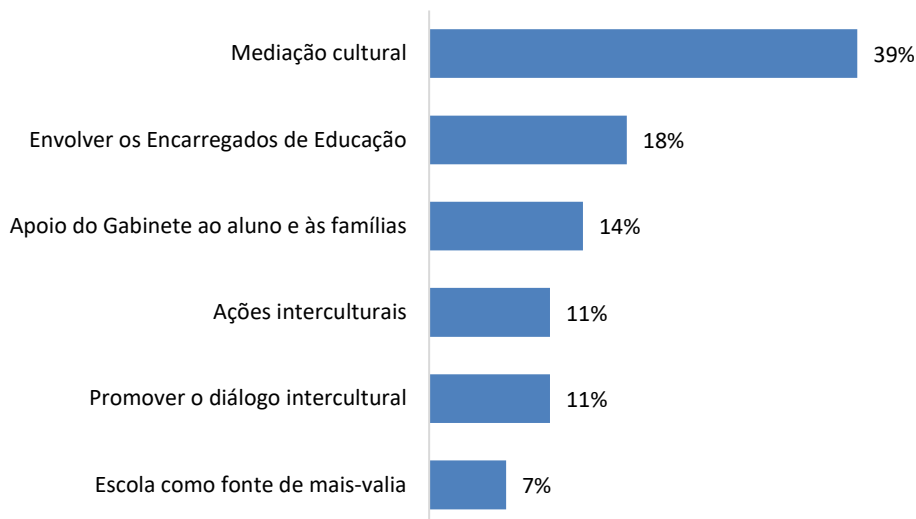


Figura 69 – Contribuições da escola para o diálogo intercultural com a comunidade.
Fonte: Elaboração Própria, 2023.

No que respeita a última pergunta do presente inquérito, vigésima primeira questão, (figura 69) “Como pode a Escola contribuir para melhorar o diálogo intercultural com esta comunidade?”, 39% afirma que a escola pode melhorar o diálogo intercultural, a partir da mediação cultural, ou seja, a escola deverá possuir, no seu quadro, um profissional no âmbito da mediação cultural, que seja possível, estabelecer uma parceria sólida e competente com a comunidade cigana, que permita, criar a figura de ligação/mediação, mais imediata, entre os vários elementos da comunidade, cigana e não cigana. 18% dos inquiridos declara a promoção de um maior envolvimento por parte dos encarregados de educação da etnia cigana, tendo como objetivo conhecer as suas expetativas e constrangimentos, informar e cativar para com maior compromisso com a escola. 14% dos professores refere a importância do GAAF (Gabinete de Apoio aos Alunos e as Famílias) sobretudo no contacto entre escola-alunos-famílias. A promoção do diálogo intercultural (11%) é importante, para os alunos e professores adquirirem novos significados de aprendizagem e de ensino e, sobretudo, mostrando respeito pelo outro independentemente da sua origem, valores ou tradições. As ações culturais (11%), tendo em vista a organização de atividades com os alunos ciganos e não ciganos e mostrar à comunidade a integração dos mesmos e desmistificar alguns preconceitos que existem. Finalmente, ao promover a escola como uma fonte de mais-valia (7%), é possível que a instituição seja capaz de motivar os alunos de etnia a expandir os seus horizontes e ver a escola como um lugar que pode oferecer um futuro diferente.

5. CONCLUSÃO

Esta investigação/estudo focou-se em compreender as representações e perspetivas da comunidade cigana em relação à escola como identificar as características atribuídas pelos professores aos alunos e encarregados de educação de etnia cigana no que se refere à sua forma de viver a escola. Após a análise dos inquéritos dos pais, alunos e docentes foi possível obter informações detalhadas sobre como esta comunidade percebe a escola e como os professores identificam esta comunidade.

Os objetivos principais desta investigação passam por conhecer a dimensão da comunidade cigana no Agrupamento de escolas de Mourão; reconhecer o significado atribuído pelos encarregados de educação de etnia cigana ao papel da escola na educação dos seus filhos; identificar os atributos atribuídos à escola pelas crianças ciganas e identificar as características atribuídas pelos professores aos alunos e encarregados de educação de etnia cigana no que se refere à sua forma de viver a escola. Conseguindo, deste modo, responder à questão de partida desta investigação: “Qual a importância da Escola no presente/projeto de vida dos jovens da comunidade cigana em Mourão?”.

Do estudo em análise e perante os resultados obtidos podemos verificar que dimensão da comunidade cigana no Agrupamento de Escolas de Mourão é de 35%, ou seja, 98 estudantes. No que diz respeito à etnia dos alunos deste agrupamento, há uma maior quantidade de alunos não ciganos em comparação aos alunos de etnia cigana. A representatividade dos alunos não ciganos é maior no 1º Ciclo, seguido pelo 3º Ciclo, Pré-Escolar e, por último, 2º Ciclo. Já os alunos ciganos têm maior representatividade no 2º Ciclo e 1º Ciclo, seguidos pelo Pré-Escolar e 3º Ciclo. É interessante notar que apenas no 2º Ciclo há uma maior quantidade de alunos ciganos matriculados em comparação aos alunos não ciganos. Nos demais ciclos, a quantidade de alunos não ciganos matriculados é superior.

No que concerne, ao significado atribuído pelos encarregados de educação de etnia cigana ao papel da escola na educação dos seus filhos e de acordo com os resultados, os encarregados de educação de etnia cigana conferem grande importância ao papel da escola na educação dos seus filhos. Eles admitem que a escola é fundamental para que os seus educandos possam ter oportunidades de emprego e uma carreira profissional bem-sucedida, além de obter habilidades de escrita, leitura e uma boa escolaridade. As famílias também exprimem uma relação positiva com a escola e com os professores desta instituição, e a maioria afirma não existir um tratamento diferenciado entre crianças ciganas e não ciganas. No entanto, uma parcela dos inquiridos alega que os alunos ciganos são menos acreditados em situações de conflito e recebem menos atenção em comparação com os alunos não ciganos. Os pais também mostram interesse em consentir que os seus filhos prossigam os estudos, e as perspetivas futuras para os seus educandos incluem a procura de emprego, sucesso profissional e estabilidade financeira.

Relativamente aos atributos atribuídos à escola pelos alunos ciganos, os discentes atribuem diversas qualidades à escola, como a aprendizagem, socialização com amigos e diversas atividades realizadas em contexto escolar. Alguns estudantes mencionaram não gostar da escola devido à monotonia, horários e elementos do corpo não docente. Os alunos também mostraram consideração pelos seus professores, gostando principalmente da personalidade positiva dos docentes e as suas habilidades de ensino. A maioria alegou ainda, que os professores os ajudam a lidar com dificuldades e que seus pais gostam que frequentem a escola para obterem oportunidades futuras. Quanto ao futuro, os discentes têm diferentes desejos, desde concluir o Ensino Básico até chegar ao Ensino Superior. As profissões desejadas são variadas, incluindo áreas como beleza e estética, expressão criativa e profissões relacionadas a hobbies ou paixões pessoais. Em geral, os estudantes ciganos valorizam a escola e a educação, embora possam enfrentar desafios e indecisões quanto ao futuro.

No que se refere as características atribuídas pelos professores aos alunos de etnia cigana e aos seus encarregados de educação no que se refere à sua forma de viver a escola, os docentes, associam à comunidade cigana, a palavra "cultura". Além disso, a palavra "desinteresse" também foi muito mencionada. A maioria dos professores considera a relação dos alunos ciganos com a escola como negativa, aludindo a falta de motivação e interesse, resistência à aprendizagem e questões culturais como principais razões. Uma outra parte, considera a relação positiva, destacando a evolução dos alunos e a boa relação com os docentes. Relativamente a relação dos encarregados de educação de etnia cigana com a escola é idêntica à dos alunos. A maioria dos docentes observa a relação como insatisfatória ou muito insatisfatória, aludindo a falta de envolvimento e interesse como principal razão.

Em relação à pergunta: "Qual a importância da Escola no presente/projeto de vida dos jovens da comunidade cigana em Mourão?", existem distintas formas em que isso pode ser alcançado. De acordo com o estudo realizado, uma das principais formas seria através da mediação cultural, em que a escola teria um profissional especializado em estabelecer uma corporação sólida e competente com a comunidade cigana, auxiliando o diálogo intercultural entre todos os envolvidos. Além disso, é essencial promover um maior envolvimento por parte dos encarregados de educação da etnia cigana, para conhecer as suas expectativas e os constrangimentos, informando-os e incentivando-os a se envolver mais com a escola. O Gabinete de Apoio aos Alunos e às Famílias (GAAP) também é importante, pois pode ajudar no contato entre escola-alunos-famílias. Outra forma é através da promoção do diálogo intercultural, possibilitando que os alunos e os professores adquiram novos significados de aprendizagem e ensino, mostrando respeito pelo outro independentemente da sua origem, valores ou tradições. O planeamento de atividades culturais que envolvam alunos ciganos e não ciganos pode ajudar a integrá-los e desmistificar alguns preconceitos que possam existir. Por

último, a instituição de ensino pode promover-se como uma fonte de mais-valia, estimulando alunos de etnia cigana a ampliar os seus horizontes e a ver a escola como um local que pode oferecer um futuro diferente e mais promissor. A formação de profissionais e o desenvolvimento de competências específicas podem ajudar também a aprimorar as relações humanas interculturais. Algumas dessas competências incluem a aquisição de habilidades interculturais adequadas a distintos grupos culturais, a entendimento da diversidade cultural e dos preconceitos existentes na nossa sociedade, a aquisição de aptidões linguísticas, o autoconhecimento dos profissionais em relação aos seus próprios preconceitos e atitudes discriminatórias, a evolução de competências sobre diferentes grupos culturais e modos de aprendizagem e a percepção dos fatores políticos e sociais que podem levar ao racismo, exclusão ou intolerância. Todas essas ações são relevantes para aperfeiçoar o diálogo intercultural na escola e na comunidade em geral.

Recentemente, tem havido uma melhoria significadora na ligação entre a comunidade cigana e a escola. Previamente, havia uma grande incerteza e distância entre esses dois grupos, o que dificultava o acesso dos jovens ciganos à escola. Todavia, a alteração de mentalidade e a maior abertura por parte das escolas têm consentido que as crianças ciganas tenham mais oportunidades educacionais. Nos dias de hoje, é comum ver jovens ciganos a frequentar a escola e a integrando-se na comunidade escolar. Apesar disso, para que essa melhoria seja sustentável e produtiva a longo prazo, é essencial que haja um trabalho mútuo entre a escola e a comunidade cigana. As escolas devem estar dispostas a aprender mais sobre a cultura e as tradições ciganas, para que possam acomodar suas práticas pedagógicas e tornar a educação mais acessível e inclusiva. Ademais, a comunidade cigana também deve estar aberta à cooperação com as escolas e promover a importância da educação entre suas crianças e jovens. Essa corporação entre a escola e a comunidade pode ajudar a ultrapassar os obstáculos históricos e culturais que impediam a inclusão educacional da comunidade cigana. É importante que todas as partes envolvidas reconheçam o valor da educação e trabalhem em conjunto para garantir que cada jovem tenha as oportunidades que merece. Em suma, a educação é um instrumento poderoso para a modificação social e a inclusão.

6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Agrupamento de Escolas de Mourão. (2021). Projeto Educativo 2021-2025. Consultado em 10/04/2023 em http://aemourao.weebly.com/uploads/3/8/7/2/38728127/projeto_educativo_21-25_final.pdf
- Agrupamento de Escolas de Mourão. (s.d.). Agrupamento De Escolas De Mourão. Consultado a 12/02/2023 em <http://aemourao.weebly.com/>
- Alto Comissariado para as Migrações, I.P. (2019) Guia para a Conceção de Planos Locais para a Integração das Comunidades Ciganas.
- Assembleia da República (2009). Relatório Parlamentar sobre a Etnia Cigana. Lisboa: Comissão de Ética, Sociedade e Cultura – Subcomissão de igualdade de Oportunidades e Família.
- Bardin, L. (2016). Análise de conteúdo. Edições 70.
- Batista, B., Rodrigues, D., Moreira, E., & Silva, F. (2021). Técnicas de recolha de dados em investigação: Inquirir por questionário e/ou inquirir por entrevista? In P. Sá, A. Costa, & M. A. (Eds.), Reflexões em torno de metodologias de investigação: recolha de dados (Vol. 2, pp. 13-36). UA Editora, Universidade de Aveiro.
- Câmara Municipal de Mourão. (s.d). Consultado a 13/03/2023 em <https://www.cm-mourao.pt/>
- CLAS de Mourão. (2019). Diagnóstico Social: Concelho de Mourão. Disponível em: <https://www.cm-mourao.pt/wp-content/uploads/2021/06/Diagnostico-Social-do-Concelho-de-Mourao-aprovado-a-23-08-2019.pdf>
- Colégio Bissaya Barreto. (2022). Colégio Bissaya Barreto. Consultado a 28/04/2023 em <https://www.fbb.pt/cbb/>
- Conselho Nacional de Educação. (2015). Formação Inicial de Professores: Textos do Seminário realizado na Universidade do Algarve a 29 de abril de 2015. Em J. D. Justino (Ed.), Seminários e Colóquios. M. Miguéns (Coord.), M. C. Gregório & S. Ferreira (Org. & Ed.), (Edição Eletrónica: novembro de 2015). Lisboa, Portugal: Autor. ISBN: 978-972-8360-94-8
- Cortesão, L., Stoer, S., Casa-Nova, M. J. & Trindade, R. (2005). Pontes para Outras Viagens, Escola e comunidade cigana: Representações recíprocas. Lisboa: Alto Comissariado para a Imigração e Minorias Étnicas.

- Coutinho, C. (2015). Metodologia de investigação em ciências sociais e humanas: Teoria e prática. Almedina.
- Direção-Geral da Educação. (s.d.). TEIP. Consultado a 12/01/2023 em <https://www.dge.mec.pt/teip>
- Direção-Geral de Estatística da Educação e Ciência (2019). Perfil Escolar das Comunidades Ciganas. Consultado a 18/12/2022 em <https://www.dgeec.mec.pt/np4/1136.html>
- Domingos, A. M. D., Henriques, R., Ferreira, S., Perdigão, R., & Gomes, S. (2019). O papel das visitas de estudo no desenvolvimento curricular integrado: o caso prático de um projeto transdisciplinar. In C. Leite, P. Fernandes, A. Monteiro, C. Figueiredo, F. Sousa-Pereira, & M. Pinto (Eds.), Currículo, Avaliação, Formação e Tecnologias educativas (CAFTe): II Seminário Internacional (pp. 22-35). Centro de Investigação e Intervenção Educativas (CIIE) - Universidade do Porto.
- European Monitoring Centre on Racism and Xenophobia (2006). As Comunidades Roma e Traveller no Ensino Público – Uma panorâmica da situação nos Estados Membros da EU.
- INE, disponível em: https://www.ine.pt/xportal/xmain?xpgid=ine_main&xpid=INE&xlang=pt
- Instituto da Habitação e da Reabilitação Urbana (2020). Caracterização das condições de habitação das comunidades ciganas residentes em Portugal.
- Liégeois, J-P. (2001). Minoria e escolarização: o rumo cigano. Lisboa: Centre de recherches tsiganes, Secretariado Entreculturas.
- Marques, R. (2003). Políticas de Gestão da Diversidade Étnico cultural: Da Assimilação ao Multiculturalismo. Lisboa: Observatório da Imigração.
- Medeiros, Rodolfo et al. (2022). Formação docente em metodologias de aprendizagem ativa [Teacher education and development in active learning methods]. Interface: Comunicação, Saúde, Educação, 26, e210577. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/interface.210577>
- Mendes, João (2010). Cultura e Multiculturalidade. Amadora: Escola Superior de Teatro e Cinema.
- Mendes, Manuela et al. (2014). Estudo Nacional sobre as comunidades ciganas. Observatório das Comunidades Ciganas. ISBN: 978-989-685-064-7
- Mendes, Maria (2005). Nós, os Ciganos e os Outros. Lisboa: Livros Horizonte.

Ministro dos Negócios Estrangeiros do Conselho da Europa (2008). Livro Branco sobre o Diálogo Intercultural - “Viver Juntos em Igual Dignidade”.

Montenegro, Mirna (2003). Aprendendo com Ciganos: Processos de Ecoformação, Lisboa, Educação Formação.

Pereira, António; Ribeiro, Eva; Custódio, Sandra & Ribeiro, Vera. (2022) Geo+ 8, Geografia 8º ano. Porto Editora.

PORDATA, disponível em: <https://www.pordata.pt/>

Portugal 2020 (2020). Seis novos Programas Locais para Integração de Ciganos com apoio de Fundos EU consultado em 4/01/2023 em <https://portugal2020.pt/seis-novos-programas-locais-para-integracao-de-ciganos-com-apoio-de-fundos-ue/>

Ramos, Natália (2007). Sociedades multiculturais, interculturalidade e educação. Desafios pedagógicos, comunicacionais e políticos. revista portuguesa de pedagogia. Ano 41-3, 2007, 223-244.

Ramos, Natália (2013). Interculturalidade(s) e Mobilidade(s) no espaço europeu: viver e comunicar entre culturas. The Overarching Issues of the European Space. Ed. Faculdade Letras Universidade do Porto. Pag. 343-360

Ramos, Natália (coord.) (2008). Educação, Interculturalidade e Cidadania. Bucareste: Ed. Milena Press.

Resolução da Assembleia da República No 10-A/2007 de 16 março de 2007. Diário da República: I série, No 54 (2007). Consultado a 10 novembro 2022. Disponível em www.dre.pt.

Santos, J., Erdmann, A., Meirelles, B., Lanzoni, G., Cunha, V., & Ross, R. (2017). Integração entre dados quantitativos e qualitativos em uma pesquisa de métodos mistos [Integración entre datos cuantitativos y cualitativos en una investigación de métodos mistos]. Texto & Contexto Enfermagem, 26.

Souta, Luis (1997). Multiculturalidade & Educação, Profedições, Porto.

VisitMourão. (s.d.). Consultado a 12/03/2023 em <https://visitmourao.pt/>

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 - Visita de Estudo às Serras de Aire e Candeeiros, 2015	6
Figura 2 - Sede do Agrupamento de Escolas de Mourão (Escola Básica de Mourão).....	8
Figura 3 - Rio Guadiana, Mourão	13
Figura 4 - Evolução da população residente no concelho de Mourão.....	14
Figura 5 - Pirâmide Etária do Município de Mourão, 2021	15
Figura 6 - Distribuição por género dos alunos do 7ºX.....	16
Figura 7 - Idade dos alunos do 7ºX, a 16 de setembro de 2022	16
Figura 8 - Distribuição por género dos alunos do 8ºX.....	17
Figura 9 - Idade dos alunos do 8ºX, a 16 de setembro de 2022	17
Figura 10 - Distribuição por género dos alunos do 9ºX.....	18
Figura 11 - Idade dos alunos do 9ºX, a 16 de setembro de 2022	18
Figura 12 - Distribuição por género dos alunos do X/X PIEF.....	19
Figura 13 - Idade dos alunos do X/X PIEF, a 16 de setembro de 2022.....	19
Figura 14 - Distribuição por género dos alunos do X PIEF	20
Figura 15 - Idade dos alunos do X PIEF, a 16 de setembro de 2022	21
Figura 16 - Alunos do Centro de Apoio à Aprendizagem, 2022	24
Figura 17 - “27 estados, 27 bandeiras, 15 artistas - O Desafio da Bandeira”, 2023.....	25
Figura 18 - Visita de Estudo ao Jardim Zoológico de Lisboa, 2023.....	25
Figura 19 - Saída de Campo: Paisagens de Mourão, 2023	26
Figura 20 - Visita à Exposição “Aldeia da Luz Memória de um Traslado”, 2022.....	28
Figura 21 - “PIEF a cozinhar”, 2022	29
Figura 22 - Corta-Mato Escolar, 2022	29
Figura 23 - Exposição “À Luz do Azeite, Candeias, História e Fé”, 2023	30
Figura 24 - IV Encontro Nacional dos Mestrados em Ensino da Geografia, 2023.....	30
Figura 25 - Influência da globalização na cultura.....	38
Figura 26 - Número de indivíduos por Municípios.....	43
Figura 27 - Peso dos indivíduos na população residente.....	43
Figura 28 - N.º de famílias por município.....	44
Figura 29 - Peso das famílias no total de famílias residentes	44
Figura 30 - N.º de alojamentos por município	45
Figura 31 - N.º de famílias em alojamentos não clássicos	45
Figura 32 - Alunos das comunidades ciganas matriculados em escolas públicas do MEdu, por nível de ensino (2018/19) (%).....	46

Figura 33 - N.º total de alunos das comunidades ciganas matriculados em escolas públicas do MEdu, oferta de educação e formação e sexo (ano letivo 2018/2019)	47
Figura 34 - Opiniões sobre a escola.....	56
Figura 35 - Preferências dos alunos em relação aos aspetos que mais apreciam na escola	57
Figura 36 - Principais motivos de insatisfação dos alunos com a escola	57
Figura 37 - Opiniões dos estudantes sobre possíveis mudanças na escola	58
Figura 38 - Perceção dos alunos ciganos sobre tratamento diferenciado na escola em relação a sua etnia	60
Figura 39 - Frequência de Faltas à Escola.....	61
Figura 40 - Ocupações durante ausência na escola	62
Figura 41 - Principais qualidades apreciadas nos professores pelos alunos.....	63
Figura 42 - Percentagem de alunos que afirmam receber ajuda dos professores em situações de dificuldade.....	63
Figura 43 - Percentagem de alunos que afirmam receber ajuda dos pais para fazer trabalhos de casa ou estudar	64
Figura 44 - Reações dos pais quando o filho falta à escola.....	65
Figura 45 - Preferência de nível de estudo dos inquiridos.....	66
Figura 46 - Preferências de Profissões Futuras	67
Figura 47 - Expectativas pessoais para a vida daqui a 10 anos	68
Figura 48 - Tempo de Escolaridade dos Encarregados de Educação	71
Figura 49 - Quantidade de Educandos no Estabelecimento de Ensino.....	72
Figura 50 - Relação com a escola	73
Figura 51 - Relação com os professores.....	74
Figura 52 - Mudanças na escola do educando	75
Figura 53 - Perceção de tratamento diferenciado entre crianças ciganas e não ciganas	76
Figura 54 - Frequência de Convocação para Comparecer à Escola.....	77
Figura 55 - Motivos das convocatórias.....	77
Figura 56 - Perspetivas futuras sobre o filho	79
Figura 57 - Formação em Educação Intercultural	82
Figura 58 - Presença de alunos de comunidades ciganas nas turmas dos docentes.....	83
Figura 59 - Nuvem de Palavras: Palavras que representam a comunidade cigana, segundo os docentes.....	84
Figura 60 - Relação das crianças ciganas com a escola	85
Figura 61 - Relação dos encarregados de educação da comunidade cigana com a escola	86

Figura 62 - Opinião dos docentes sobre as dificuldades de inclusão escolar dos alunos da comunidade cigana	87
Figura 63 - Problemas específicos enfrentados pelos docentes	89
Figura 64 - Apoios educativos planeados e executados em função da necessidade de uma pedagogia diferenciada pelos professores da escola	90
Figura 65 - Presença de mediadores socioculturais	91
Figura 66 - Assiduidade dos alunos da comunidade cigana	92
Figura 67 - Utilização da pedagogia intercultural na prática pedagógica	92
Figura 68 - Consideração da diversidade cultural e multiétnica no Projeto Educativo da escola	93
Figura 69 - Contribuições da escola para o diálogo intercultural com a comunidade	94

ÍNDICE DE MAPAS

Mapa 1 - Localização geográfica do Alentejo.....	12
Mapa 2 - Localização geográfica do Município de Mourão	13

INDICE DE TABELAS

Tabela 1 - N.º total de alunos do Agrupamento de Escolas de Mourão, por nível de ensino	9
Tabela 2 - N.º total de alunos do Agrupamento de Escolas de Mourão, por nível de ensino e sexo ...	10
Tabela 3 - N.º total de docentes do Agrupamento de Escolas de Mourão, por nível de ensino e situação na carreira.....	11
Tabela 4 - N.º total de pessoal não docente do Agrupamento de Escolas de Mourão, por tipologia técnica	11
Tabela 5 - Medidas face à diversidade cultural.....	41
Tabela 6 - Dados Gerais do Questionário e os dados estimados	43
Tabela 7 - N.º total de alunos das comunidades ciganas matriculados em escolas públicas do MEdu com retenção escolar, por nível de ensino	47
Tabela 8 - N.º total de alunos das comunidades ciganas matriculados em escolas públicas do MEdu com abandono escolar, por nível de ensino	48
Tabela 9 - N.º total de alunos das comunidades ciganas matriculados em escolas públicas do MEdu, que beneficiaram de Apoios Socioeconómicos (ASE)	48
Tabela 10 - Número e percentagem de alunos ciganos e não ciganos do Agrupamento de Escolas de Mourão por ciclo de estudo	53
Tabela 11 - Caracterização sociodemográfica e escolar dos alunos de etnia cigana.....	54
Tabela 12 - Caracterização sociodemográfica e profissional dos Encarregados de Educação de etnia cigana	70
Tabela 13 - Caracterização sociodemográfica e profissional dos docentes.....	80
Tabela 14 - Caracterização profissional dos docentes	81

ANEXOS

ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo I - Inquérito dirigido aos Alunos da Comunidade Cigana do Agrupamento de Escolas de Mourão.....	108
Anexo II - Inquérito dirigido aos Encarregados de Educação da Comunidade Cigana do Agrupamento de Escolas de Mourão.	111
Anexo III - Inquérito dirigido aos Docentes do 2º e 3º Ciclo do Agrupamento de Escolas de Mourão.	114

Anexo I – Inquérito dirigido aos Alunos da Comunidade Cigana do Agrupamento de Escolas de Mourão.

INQUÉRITO DIRIGIDO AOS ALUNOS DA COMUNIDADE CIGANA DO AGRUPAMENTO DE ESCOLAS DE MOURÃO

Eu, Jorge Moura, aluno do Mestrado em Ensino de Geografia no 3º ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, na Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra, estou a desenvolver, no âmbito do meu Relatório de Mestrado, um estudo sobre “A Diversidade Cultural na Escola: Construindo Pontes com a Comunidade Cigana.” Gostaria de contar com a sua participação neste estudo, com a garantia de que a informação recolhida é estritamente confidencial, sendo a mesma utilizada apenas para fins científicos. Muito obrigado pela colaboração!

1. Qual é o teu sexo?
Masculino ____ Feminino ____
2. Qual é a tua idade?

3. Qual o ano de escolaridade que frequentas?
5ºano ____ 6ºano ____ 7ºano ____ 8ºano ____ 9ºano ____ PIEF 2/3 ____ PIEF 3 ____
4. Quantos anos ficaste retido?

5. Sabes ler e escrever?
Sim ____ Não ____ Sim, mas tenho algumas dificuldades. ____
6. Como te deslocas para a escola?
A pé ____ De Carro ____ Transporte Público ____ Outro? _____
7. Gostas da Escola? Porquê?
Sim ____ Não ____ Porquê? _____ _____
8. O que mais gostas na escola?
_____ _____ _____
9. O que menos gostas na escola?

10. O que é que mudavas na escola?
11. Pretendes terminar o 2º/3º Ciclo?
Sim ____ Não ____ Porquê? _____
12. Sentes-te tratado de maneira diferente na escola por seres de etnia cigana? Se sim, em que sentido?
Sim ____ Não ____ Em que sentido? _____
13. Costumas faltar muito à escola? Por que motivo?
Sim ____ Não ____ Por que motivo? _____
14. Quando não vais à escola, o que costumavas fazer?
15. O que mais gostas nos teus professores?
16. Os teus professores ajudam-te nas tuas dificuldades? Se sim, como? Dá 1 ou 2 exemplos
Sim ____ Não ____ Se sim, como? (Dá 1 ou 2 exemplos) _____
17. Os teus pais gostam que frequentes a escola? Porquê?
Sim ____ Não ____ Porquê? _____
18. Os teus pais ajudam-te a fazer os trabalhos de casa ou a estudar? Por que motivo isso acontece?

Sim ____ Não ____ Por que motivo isso acontece? _____

19. Como é que reagem os teus pais quando faltas à escola?

20. Até que nível gostarias de estudar (Ensino Básico, Ensino Secundário ou Ensino Universitário)?

21. Qual profissão gostarias de exercer no futuro? Porquê?

22. Imagina-te daqui a 10 anos. Como achas que vai ser a tua vida? Faz uma breve descrição.

Obrigado pela sua colaboração!

Anexo II – Inquérito dirigido aos Encarregados de Educação da Comunidade Cigana do Agrupamento de Escolas de Mourão

INQUÉRITO DIRIGIDO AOS ENCARREGADOS DE EDUCAÇÃO DA COMUNIDADE CIGANA DO AGRUPAMENTO DE ESCOLAS DE MOURÃO

Eu, Jorge Moura, aluno do Mestrado em Ensino de Geografia no 3º ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, na Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra, estou a desenvolver, no âmbito do meu Relatório de Mestrado, um estudo sobre “A Diversidade Cultural na Escola: Construindo Pontes com a Comunidade Cigana.” Gostaria de contar com a sua participação neste estudo, com a garantia de que a informação recolhida é estritamente confidencial, sendo a mesma utilizada apenas para fins científicos. Muito obrigado pela colaboração!

1. Qual é o seu sexo?
Masculino ____ Feminino ____
2. Qual é a sua idade?

3. Qual é o seu Estado Civil?
Solteiro(a) ____ Casado(a) ____ Divorciado(a) ____ Outras: _____
4. Qual é a sua nacionalidade e naturalidade?

5. Quantos anos andou na escola? Qual foi o último ano que conseguiu concluir?

6. Qual a sua profissão?

7. Qual o tipo de habitação onde vive?
Habitação Clássica ____ Habitação Não Clássica ____ Habitação Social ____
Outra: _____
8. Quantas pessoas vivem na sua habitação?

<hr/> <hr/>
9. Quantos educandos têm a frequentam este estabelecimento de ensino?
<hr/> <hr/>
10. Acha importante o seu educando frequentar a escola? Porquê?
Sim ____ Não ____ Porquê? _____ <hr/> <hr/>
11. Qual a sua relação com a escola?
Muito Insatisfatória ____ Insatisfatória ____ Satisfatória ____ Boa ____ Muito Boa ____
12. E com os professores deste estabelecimento?
Muito Insatisfatória ____ Insatisfatória ____ Satisfatória ____ Boa ____ Muito Boa ____
13. O que mudava na escola do seu educando?
<hr/> <hr/> <hr/>
14. Sente que há um tratamento diferente entre crianças ciganas e não ciganas? Se sim, em que aspetos? Porque acha que isso acontece?
Sim ____ Não ____ Se sim, em que aspetos? Porque acha que isso acontece? _____ <hr/> <hr/>
15. Costuma ser convocado para vir à escola?
Nunca ____ Raramente ____ Às vezes ____ Frequentemente ____ Sempre ____
16. Quais as razões das convocatórias?
<hr/> <hr/> <hr/>
17. Vai deixar os seus filhos prosseguir os estudos? Por que motivo?
Sim ____ Não ____ Por que motivo? _____ <hr/>

18. Quais são as suas perspetivas futuras sobre o seu filho?

Obrigado pela sua colaboração!

Anexo III – Inquérito dirigido aos Docentes do 2º e 3º Ciclo do Agrupamento de Escolas de Mourão.

INQUÉRITO DIRIGIDO AOS DOCENTES DO 2º E 3º CICLO DO AGRUPAMENTO DE ESCOLAS DE MOURÃO

Eu, Jorge Moura, aluno do Mestrado em Ensino de Geografia no 3º ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, na Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra, estou a desenvolver, no âmbito do meu Relatório de Mestrado, um estudo sobre “A Diversidade Cultural na Escola: Construindo Pontes com a Comunidade Cigana.” Gostaria de contar com a sua participação neste estudo, com a garantia de que a informação recolhida é estritamente confidencial, sendo a mesma utilizada apenas para fins científicos. Muito obrigado pela colaboração!

1. Qual é o seu sexo?
Masculino ____ Feminino ____
2. Qual é a sua idade?

3. Qual as suas habilitações académicas?
Bacharelato ____ Licenciatura ____ Mestrado ____ Doutoramento ____
4. Qual a sua situação na carreira?
Quadro de Agrupamento ____ Quadro de Zona Pedagógica ____ Contrato ____ Outra ____
Qual? _____
5. Qual o seu tempo de serviço?

6. Qual o seu tempo de serviço nesta escola?

7. O Agrupamento de Escolas de Mourão foi a sua primeira preferência na colocação?
Sim ____ Não ____
8. Já recebeu ou realizou alguma formação no âmbito da Educação Intercultural? Se sim, que tipo de formação? Se não, porquê?
Sim ____ Não ____ Se sim, de que tipo? Se não, porquê? _____

9. As turmas que leciona integram alunos pertencentes a comunidades ciganas?
Sim ____ Não ____
10. Indique 3 palavras que associe à comunidade cigana com qual lida diariamente.

11. Que relação acha que as crianças ciganas têm com a escola? Justifique.

Muito Insatisfatória ____ Insatisfatória ____ Satisfatória ____ Boa ____ Muito Boa ____

Justificação: _____

12. Que relação acha que os encarregados de educação da comunidade ciganas têm com a escola? Justifique.

Muito Insatisfatória ____ Insatisfatória ____ Satisfatória ____ Boa ____ Muito Boa ____

Justificação: _____

13. Acha que os alunos da comunidade cigana apresentam dificuldades de inclusão escolar? Porquê?

Sim ____ Não ____ Porquê? _____

14. Que papel é que a escola tem desempenhado no processo de integração social das crianças ciganas?

15. Já se confrontou com algum problema específicos no que se refere aos alunos da comunidade cigana? Se sim, qual?

Sim ____ Não ____ Se sim, qual? _____

16. Nesta escola, os professores têm apoios educativos planeados e executados em função da necessidade de uma pedagogia diferenciada?

Sim ____ Não ____ Não sei ____

17. A sua escola tem Mediadores Socioculturais? Se sim, quantos?

Sim ____ Não ____ Não Sei ____ Se sim, quantos? _____

18. Considera que os alunos das comunidades ciganas são assíduos? Por que motivo?

Sim ____ Não ____ Por que motivo? _____

19. Na sua prática pedagógica utiliza a pedagogia intercultural? Se sim, refira alguns exemplos. Se não, justifique a sua resposta.

Sim ____ Não ____ Se sim, refira alguns exemplos? Se não, justifique a sua resposta. _____

20. O Projeto Educativo da sua escola considera a diversidade cultural e multiétnica dos alunos e das suas famílias??

Sim ____ Não ____ Não sei ____

21. Como pode a Escola contribuir para melhorar o diálogo intercultural com esta comunidade?

Caso os espaços sejam insuficientes para as suas respostas, identifique a pergunta e dê continuidade à sua resposta neste espaço.

Lined area for student responses.

Obrigado pela sua colaboração!