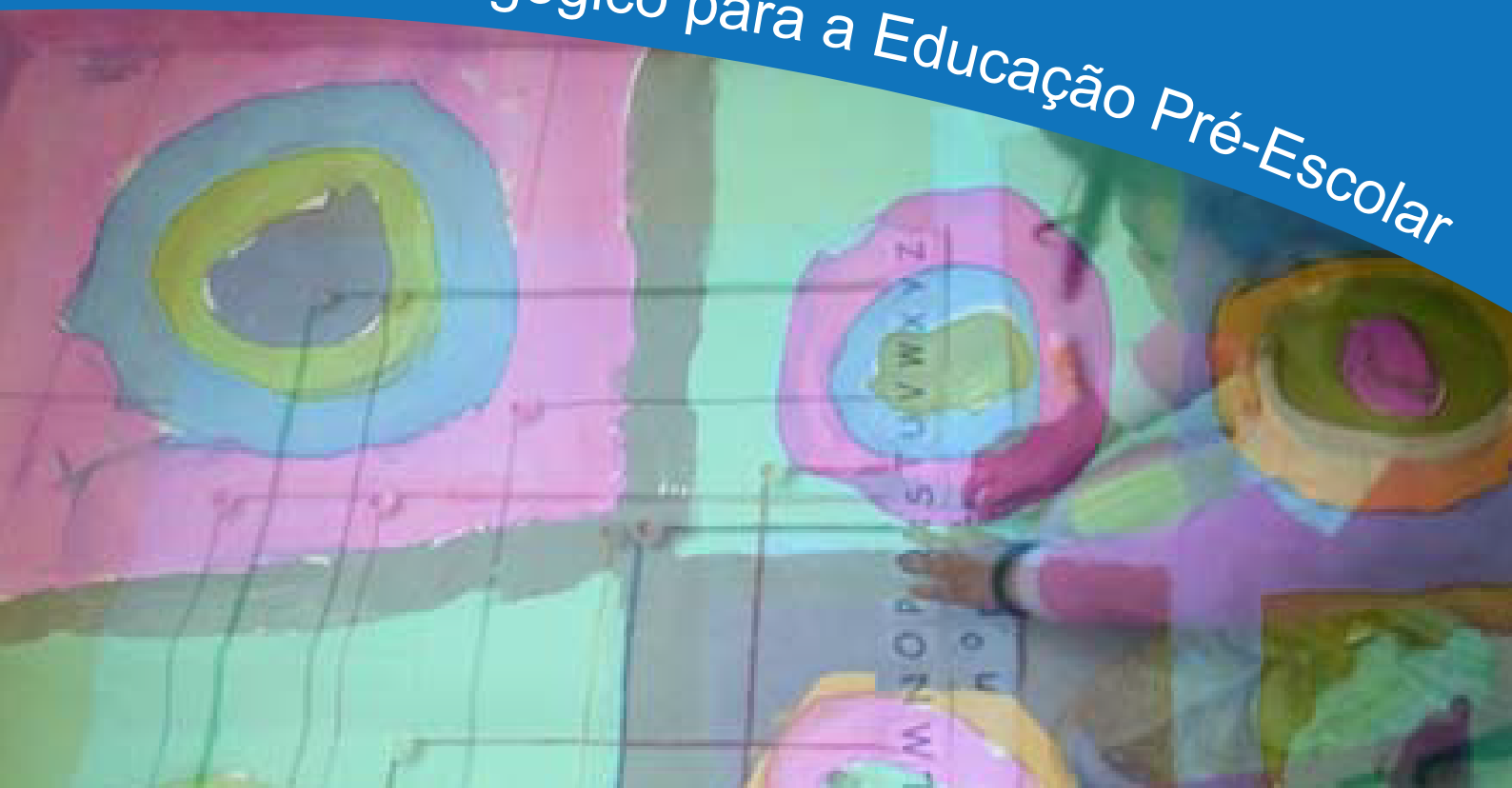


Promover a inclusão e o sucesso educativo das comunidades ciganas

Guião Pedagógico para a Educação Pré-Escolar



Promover a inclusão e o sucesso educativo das comunidades ciganas

Guião pedagógico para a Educação Pré-Escolar

Ficha Técnica

Título

Promover a Inclusão e o Sucesso Educativo das Comunidades Ciganas

- Guião pedagógico para a Educação Pré-Escolar

Autor

Direção-Geral da Educação (DGE)

Editor

Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE)

Diretor-Geral da Educação

José Vítor Pedroso

Design

Isabel Espinheira

ISBN

978-972-742

Data

Novembro 2021

Índice

Introdução	4
1. Enquadramento legal da Educação Pré-Escolar	5
2. Currículo e Práticas pedagógicas	6
2.1 A inclusão à luz das Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar	6
2.2 A importância do Ambiente Educativo	7
2.3 O planeamento e a avaliação na construção de um currículo inclusivo	8
2.4 A aprendizagem holística e inclusiva apoiada nas áreas de conteúdo.....	10
3. A relevância do envolvimento e da participação das famílias e da comunidade.....	13
4. Relatos de práticas de integração de crianças das comunidades ciganas em contextos educativos	14
Bibliografia	23

INTRODUÇÃO

A [Estratégia Nacional para a Integração das Comunidades Ciganas 2013-2020](#), aprovada pela Resolução do Conselho de Ministros n.º 25/2013, de 17 de abril, revista e alargada pela [Estratégia Nacional para a Integração das Comunidades Ciganas 2018-2022 \(ENICC\)](#), aprovada pela Resolução do Conselho de Ministros n.º 154/2018, de 29 de novembro, assume como uma prioridade o reforço da escolarização e da integração profissional das pessoas das comunidades ciganas em situação de exclusão social.

No âmbito do objetivo estratégico 5. da ENICC “Garantir condições efetivas de acesso à educação, sucesso educativo e aprendizagem ao longo da vida de pessoas ciganas”, foi editada, em 2019, a publicação [Promover a inclusão e o sucesso educativo das comunidades ciganas – Guião para as escolas](#). Esta publicação tem como objetivo apoiar o trabalho desenvolvido nas escolas, com vista a uma efetiva inclusão e à promoção do sucesso educativo das crianças das comunidades ciganas.

No seguimento do cumprimento do objetivo estratégico 5. da ENICC e em complementaridade do Guião acima referido, apresenta-se o *Guião pedagógico para a educação pré-escolar*. O presente Guião tem como objetivo apoiar os/as educadores/as de infância, na inclusão de crianças das comunidades ciganas em contexto de jardim de infância, com vista à promoção do seu sucesso educativo e da sua aprendizagem ao longo da vida.

A importância da educação pré-escolar é evidenciada nos relatórios da OCDE e da Comissão Europeia, que demonstram que a frequência de uma educação de infância de qualidade tem um impacto duradouro na vida atual e futura das crianças, no seu sucesso educativo e na sua integração social (OCDE, 2015; 2017; Comissão Europeia, 2019). Estes estudos demonstram que a educação pré-escolar é determinante para os resultados académicos e socioemocionais das etapas posteriores, tendo um forte impacto para as crianças de contextos socioeconómicos desfavorecidos, na redução da pobreza e na melhoria dos resultados escolares, contribuindo, assim, para a igualdade e equidade das oportunidades educativas destas crianças.

Na mesma linha, vários estudos nacionais (Ruivo, Bairrão, 1998), e internacionais (Pianta, R., Barnett, W. S., Justice, L., & Sheridan, S. (Eds.), 2012) evidenciam que o investimento na educação de infância de qualidade se traduz em fatores benéficos para os países, nomeadamente na diminuição do abandono e do insucesso escolar e, a longo prazo, na redução da criminalidade e dos comportamentos depressivos e de risco (ex. dependência de drogas). Estes autores reconhecem, ainda, o contributo de uma educação de infância de qualidade, a curto e a longo prazo, tanto na formação da pessoa, individualmente, como na construção das sociedades, em geral, pois promove uma maior qualificação da população.

Para que a educação pré-escolar tenha um impacto positivo é fundamental uma resposta educativa de elevada qualidade e que as crianças tenham a oportunidade de a frequentar mais do que um ano. Os contextos de educação de infância de elevada qualidade são potencialmente lugares e espaços para a construção de relações sociais positivas e para o desenvolvimento de sentimentos de pertença à família, à comunidade e à cultura. Como tal, estes contextos exercem um papel determinante no combate às desigualdades sociais, na promoção da equidade e da justiça social, no acesso a uma educação de qualidade e no desenvolvimento de um percurso escolar bem-sucedido. De realçar que intervir precocemente, em situações consideradas problemáticas, como, por exemplo, na discriminação positiva das famílias com menos recursos sociais e económicos e/ou em risco de exclusão social no acesso à educação de qualidade nos primeiros anos, traz benefícios para a sociedade a longo prazo.

Lazzari e Vandebroek (2013) referem que a disponibilidade e a acessibilidade dos serviços de qualidade na educação de infância representam um desafio, sobretudo para as crianças que já estão a iniciar a vida em desvantagem, devido a um conjunto de fatores como a pobreza, a deficiência, a discriminação ou fatores decorrentes da sua origem étnica ou antecedentes migratórios, como é o caso de crianças das comunidades ciganas.

A este propósito, Hurt e Betancourt (2017) sublinham que as experiências educacionais de qualidade constituem uma oportunidade para prevenir e mitigar as desvantagens das crianças das comunidades ciganas e das crianças oriundas de famílias migrantes. Referem, ainda, que os contextos de educação de infância inclusivos contribuem significativamente para combater as desigualdades e a exclusão social, quebrando, assim, o ciclo de transmissão intergeracional de desvantagem.

Analisando os dados constantes do [Perfil Escolar das Comunidades Ciganas – 2016/2017](#), verifica-se que 60% das crianças que entraram no 1.º ciclo já tinham frequentado a educação pré-escolar (DGEEC, 2017).

Estes dados revelam uma crescente confiança das famílias das comunidades ciganas na escola. Na verdade, uma efetiva inclusão de cada criança e de todas em contexto educativo, exige um trabalho colaborativo entre os profissionais com o envolvimento das famílias, que devem ser escutadas e valorizadas nas suas culturas e saberes, criando um clima de respeito e de confiança.

É de salientar que a oportunidade de as crianças frequentarem uma educação pré-escolar de qualidade favorece, também, a integração das mulheres no mercado laboral, promovendo, assim, a igualdade de género.

I. ENQUADRAMENTO LEGAL DA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

A Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar (Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro) consagra a educação pré-escolar como a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida, sendo complementar da ação educativa da família, com a qual deve estabelecer estreita colaboração, competindo ao Estado contribuir para a universalização da oferta da educação pré-escolar.

O Decreto-Lei n.º 147/97, de 11 de junho, estabelece o regime jurídico do desenvolvimento e expansão da educação pré-escolar e define o respetivo sistema de organização e financiamento.

Embora o Estado reconheça a responsabilidade das famílias na educação dos seus filhos, assume que a educação é um meio privilegiado de promover a justiça social e a igualdade de oportunidades para todas as crianças e jovens na formação do indivíduo como cidadão participativo no exercício da cidadania e de aprendizagem ao longo da vida. Assim, compete ao Estado garantir a existência de uma rede de educação pré-escolar que permite atualmente a frequência de todas as crianças a partir dos quatro anos de idade e, gradualmente, a inclusão de todas as crianças a partir dos três anos.

Neste sentido, a definição de medidas para o acesso equitativo e generalizado da educação pré-escolar e o reforço da qualidade têm vindo a adquirir uma relevância crescente no âmbito das políticas educativas em Portugal, tendo sido implementadas as seguintes medidas:

- a. Celebração de protocolos ou outros acordos com instituições públicas e privadas, designadamente Autarquias, União das Instituições Particulares de Solidariedade Social, União das Misericórdias Portuguesas e União das Mutualidades Portuguesas, de modo a garantir a oferta de educação pré-escolar nas zonas em que não há resposta educativa para a frequência das crianças a partir dos 3 anos de idade;
- b. Celebração de protocolos com instituições da rede privada, para as crianças sem vaga na rede pública poderem frequentar estabelecimentos da rede privada sem fins lucrativos até obterem vaga nos estabelecimentos da rede pública;
- c. Universalidade da educação pré-escolar para as crianças a partir dos 4 anos (a partir do ano letivo 2016/17) - Lei n.º 65/2015, de 3 de julho – primeira alteração à Lei n.º 85/2009, de 27 agosto;
- d. Publicação das [Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar](#) ¹(OCEPE), homologadas pelo Despacho n.º 9180/2016, de 19 de julho;
- e. Elaboração de [Perguntas Frequentes](#) (FAQ).

¹ Lopes da Silva, I., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.

Ao longo do texto, para uma maior facilidade de leitura, passaremos a designar este documento como OCEPE, 2016.

2. CURRÍCULO E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

2.1 A inclusão à luz das Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

As OCEPE (2016) são o documento que orienta e apoia o educador de infância na construção e gestão do currículo do seu grupo de crianças. Neste documento, o currículo refere-se “ao conjunto das interações, experiências, atividades, rotinas e acontecimentos planeados e não planeados que ocorrem num ambiente educativo inclusivo, organizado para promover o bem-estar, o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças” (p. 106). As OCEPE (2016) integram a pedagogia e o currículo e assentam numa perspetiva socioconstrutivista, ou seja, um currículo construído, emergente, que tem em conta não só aquilo que é necessário aprender, mas também as influências sociais nas formas como se aprende, as diferenças de género, as diferenças de estatuto sociocultural, entre outras.

A inclusão está presente e atravessa todos os capítulos das OCEPE, sublinhando o direito de inclusão de todas as crianças, quaisquer que sejam as suas características.

Os fundamentos e princípios da pedagogia para a infância em que assentam as OCEPE (2016) estão interligados e enfatizam uma visão da criança e do modo como esta aprende e se desenvolve, destacando-se a qualidade do clima relacional em que cuidar e educar estão intimamente relacionados.

Estes fundamentos de que decorrem princípios orientadores são os seguintes:

1. *desenvolvimento e a aprendizagem como vertentes indissociáveis no processo de evolução da criança*, o que pressupõe considerar a identidade única e singular da criança, com necessidades, interesses e características próprias e o reconhecimento e a valorização do seu meio cultural e familiar;
2. *reconhecimento da criança como sujeito e agente do processo educativo*, reconhecendo à criança o direito a ser escutada e as suas opiniões serem tidas em conta;
3. *exigência de resposta a todas as crianças*, no reconhecimento de que todas têm direito a uma educação de qualidade, tendo por base a igualdade de oportunidades;
4. *construção articulada do saber*, que implica que o desenvolvimento e a aprendizagem se processem de forma holística.

O fundamento e princípio - *exigência de resposta a todas as crianças* - refere, especificamente, que “todas as crianças têm direito a uma educação de qualidade em que as suas necessidades, interesses e capacidades são atendidos e valorizados” (OCEPE, 2016, p. 12). A consignação deste princípio reitera os artigos 28 e 29 da Convenção dos Direitos da Criança² (CDC, 2019) no que diz respeito ao acesso à educação como um direito de todas as crianças, especificando que essa educação tem como base a igualdade de oportunidades. Sublinham igualmente o papel relevante de uma educação de infância de qualidade “(...) na promoção de uma maior igualdade de oportunidades relativamente às condições de vida e aprendizagens futuras, sobretudo para as crianças cuja cultura familiar está mais distante da cultura escolar” (OCEPE, 2016, p.10).

O *reconhecimento da criança como sujeito e agente do processo educativo*, assente no papel ativo da criança, decorre também dos direitos de cidadania, que lhe são reconhecidos pela CDC, nomeadamente o direito a ser consultada e ouvida, de ter acesso à informação, à liberdade de expressão e de opinião, de tomar decisões e do seu ponto de vista ser considerado. O reconhecimento da capacidade da criança para construir a sua aprendizagem significa ter em consideração as suas experiências e valorizar os seus saberes e competências únicas, de modo a que esta possa desenvolver todas as suas capacidades.

Conforme é sublinhado nas OCEPE (2016), todas as crianças, independentemente da sua nacionalidade, língua materna, cultura, religião, etnia, orientação sexual de membros da família, das suas diferenças a nível cognitivo, motor ou sensorial, têm direito a serem acolhidas, respeitadas e valorizadas nos seus contextos educativos.

2 UNICEF, Comité Português (2019) Convenção sobre os Direitos da Criança (Edição revista).

Ao longo do texto, para uma maior facilidade de leitura, passaremos a designar este documento como CDC

Os profissionais de educação devem respeitar essas características individuais, garantindo o direito de todas à educação e a uma maior igualdade de oportunidades de aprendizagem e de sucesso. As crianças participam na vida do grupo, sendo a diversidade considerada um meio para enriquecer experiências e oportunidades de aprendizagem de cada uma.

As OCEPE (2016) asseguram claramente uma visão inclusiva ao longo de todo o texto, terminando o último capítulo *Continuidade Educativa e Transições* a realçar a necessidade de o jardim de infância promover transições seguras e significativas para as crianças que transitam para a escolaridade obrigatória, tendo em conta a diversidade de situações e as características das crianças.

2.2 A importância do Ambiente Educativo

O **ambiente educativo** é considerado nas OCEPE (2016) como o contexto facilitador do processo de desenvolvimento e aprendizagem de todas as crianças, de desenvolvimento profissional e de relações entre os diferentes intervenientes educativos.

Nesse sentido, uma das formas de intervenção do/a educador/a é a criação de um ambiente educativo que acolha múltiplas relações e interações, que potencie aprendizagens plurais, que promova bem-estar e que seja física e psicologicamente seguro.

A criação de ambientes seguros e acolhedores promovem a inclusão de todas as crianças no respeito pelas suas características e necessidades como forma de educação inclusiva. Como referem as OCEPE (2016), o ambiente educativo deve organizar-se de modo a que as crianças e as suas famílias se sintam acolhidas, escutadas e valorizadas nas suas línguas maternas, culturas e saberes, o que permite “compreender melhor cada criança (...) de forma a respeitar as suas características pessoais, cultura e saberes já adquiridos, apoiando a sua maneira de se relacionar com os outros e com o meio social e físico” (p. 22).

Assim, um ambiente educativo de qualidade implica também a adoção de práticas pedagógicas diferenciadas, que respondam às características individuais de cada criança e atendam às suas diferenças, apoiando as suas aprendizagens e progressos (OCEPE, 2016).

Como já foi referido, a construção de uma educação inclusiva implica considerar as especificidades de cada um, pelo que o Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, que estabelece o regime legal para a educação inclusiva, desafia todo o sistema educativo, desde a educação pré-escolar até ao ensino secundário, a encontrar respostas educativas que incluam todos e que garantam a sua participação nos processos de aprendizagem e na vida da comunidade educativa.

No sentido de apoiar os docentes e outros intervenientes educativos na implementação do Decreto-Lei n.º 54/2018, a Direção-Geral da Educação (DGE) publicou o [Manual de Apoio à Prática](#) (Pereira & al., 2018), onde se encontra o Anexo 2, **Instrumento de Autorreflexão do Ambiente de Educação Pré-Escolar Inclusivo**:

“O instrumento de autorreflexão pode ser utilizado para diversos fins: (a) explicitar o nível de inclusão no contexto de educação pré-escolar; (b) servir de base à reflexão e discussão acerca da inclusão; (c) descrever e formular áreas problemáticas, estabelecer objetivos de melhoria e planear intervenções para a inclusão na educação pré-escolar; (d) avaliar formas de trabalhar inclusivas” (Pereira & al, 2018, p. 69).

Este instrumento apresenta um conjunto de questões que propiciam a autorreflexão sobre o ambiente educativo e que se organizam em oito dimensões, nomeadamente:

- Clima geral de acolhimento
- Ambiente social inclusivo
- Ambiente físico adequado
- Materiais para todas as crianças
- Oportunidades de comunicação
- Ambiente de aprendizagem centrado na criança
- Ambiente de ensino-aprendizagem inclusivo
- Ambiente de envolvimento da família

Sendo a educação pré-escolar um contexto de socialização em que as experiências de aprendizagem significativas são determinadas pelas interações com as outras crianças e com os adultos, a organização do ambiente educativo da sala merece especial atenção, pois constitui o suporte do desenvolvimento curricular. Assim, o/a educador/a de infância planeia e avalia intencionalmente o modo como determinada organização (formas de interação no grupo, materiais disponíveis e a sua organização, distribuição e utilização do tempo) contribui para o desenvolvimento e aprendizagem de cada uma e todas as crianças.

No entanto, a construção de um ambiente inclusivo exige que toda a instituição educativa “adote uma perspetiva inclusiva garantindo que: todos (crianças, pais/famílias e profissionais) se sintam acolhidos e respeitados; haja um trabalho colaborativo entre profissionais; pais/famílias sejam considerados como parceiros; exista uma ligação próxima com a comunidade e uma rentabilização dos seus recursos” (OCEPE, 2016, p.10).

2.3 O planeamento e a avaliação na construção de um currículo inclusivo

AS OCEPE (2016), no capítulo da *Intencionalidade educativa – construir e gerir o currículo*, explicitam que a construção do currículo se inicia a partir do conhecimento do contexto social e familiar das crianças, do processo educativo anteriormente realizado e da observação de cada criança nas suas interações no grupo. Essa observação centra-se no que a criança faz, como interage, o que diz, e também na recolha de diversos trabalhos que realiza. É a partir desta primeira avaliação que cada educador/a explicita as suas intenções educativas, planeia a sua intervenção, elabora o *Projeto Curricular de Grupo* em articulação com o *Projeto Educativo do Estabelecimento/Agrupamento*.

O modo como o/a educador/a observa e escuta a criança, à medida que esta se vai apropriando do ambiente educativo, estabelece, desde o início, as bases de um ambiente relacional democrático que irá ter consequências na participação de cada criança no processo de planeamento e avaliação e no desenvolvimento do seu processo de aprendizagem. Esta vivência de democracia, através da pedagogia, implica **reconhecer a criança como um ser competente, colaborante e com direito a participar** e um educador que promove a partilha de poder com as crianças em todo o processo educativo.

Assim, planejar não é apenas “prever um conjunto de propostas a cumprir exatamente, mas estar preparado para acolher as sugestões das crianças e integrar situações imprevistas que possam ser potenciadoras de aprendizagem” (OCEPE, 2016, p.15). Este planeamento vai sendo regulado e melhorado através da avaliação da intervenção do educador, da avaliação da organização do ambiente educativo, da avaliação do desenvolvimento do processo e das aprendizagens e progressos de cada criança e do grupo.

Para que a criança tome consciência de si como aprendente e desenvolva a curiosidade e o desejo de aprender, é fundamental prever o que se vai fazer e tomar consciência do que foi realizado. Estas são também condições da organização democrática do grupo, que considera e respeita as diversidades socioculturais, que

permitem o confronto com diferentes opiniões e avaliações, contribuindo, assim, para compreender melhor a perspectiva do outro e explicar a sua.

Na construção de um currículo inclusivo, é essencial assegurar a participação de cada criança na vida do grupo, que, além de ser um direito, é também um meio de aprendizagem. As crianças, ao serem envolvidas na tomada de decisões sobre a organização do ambiente educativo e sobre o seu processo de aprendizagem, vão construindo a sua autonomia e independência, bem como a sua aprendizagem e desenvolvimento.

Como é referido nas OCEPE (2016), a participação na vida no grupo “(...) permite às crianças tomarem iniciativas e assumirem responsabilidades, de modo a promover valores democráticos, tais como a participação, a justiça e a cooperação” (p. 36).

No planeamento e avaliação é também fundamental ter em consideração a importância do brincar. Conforme reconhecem as OCEPE (2016), brincar é uma atividade rica e estimulante que promove o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças, sendo considerado como a atividade natural da iniciativa da criança que revela a sua forma holística de aprender.

É de realçar que a conceção do brincar subjacente nas OCEPE (2016) se caracteriza pelo elevado envolvimento da criança demonstrado através de sinais como prazer, concentração, persistência e empenhamento, diferenciando-se de uma visão redutora de brincar, como forma de ocupar ou entreter a criança. É, ainda, sublinhado que entre o brincar e o aprender não há oposição, mas sim uma complementaridade e continuidade, pois, ao brincar, as crianças vão-se apropriando de conceitos que lhes permitem dar sentido ao mundo, sendo este um contributo para a aprendizagem em várias áreas de conhecimento, tais como a língua, a matemática, as ciências, as artes, a história, a geografia, entre outras. Assim, brincar é um meio privilegiado de aprendizagem que leva ao desenvolvimento de competências transversais em todas as áreas do desenvolvimento e da aprendizagem.

Esta perspectiva de continuidade entre brincar e aprender articula-se com o *reconhecimento da criança como sujeito e agente do processo educativo*. Na verdade, ao brincar, a criança melhora as suas capacidades de se relacionar com os outros, assume responsabilidades, desenvolve a curiosidade e a criatividade. De igual modo, o brincar proporciona outras conquistas: ter iniciativas, fazer descobertas, expressar as suas opiniões, resolver problemas, persistir nas tarefas, colaborar com os outros, tomar decisões, exprimindo, assim, a sua personalidade e singularidade.

Sem interferir nas iniciativas das crianças, é essencial que o/a educador/a observe e se envolva no brincar da criança. A observação permite-lhe conhecer melhor os interesses das crianças, encorajar e colocar desafios às suas explorações e descobertas. Além disso, possibilita-lhe também planear propostas que partem dos interesses das crianças, aprofundando-as, bem como apoiar o desenvolvimento de projetos. As crianças, ao se apropriarem dos espaços e das suas potencialidades, desenvolvem a sua independência e autonomia fazendo escolhas, utilizando os materiais de diferentes formas e participando na organização e nas decisões sobre as mudanças a realizar.

No planeamento é necessário não esquecer que o espaço exterior é também um espaço educativo privilegiado para atividades da iniciativa das crianças, que, brincando, têm a possibilidade de interagir com os outros, de contactar e explorar materiais naturais e de realizar atividades físicas (correr, saltar, trepar, jogar à bola, etc.) num ambiente de ar livre.

Como se sabe, desenvolver a criatividade, a curiosidade e o gosto por aprender e estabelecer relações entre aprendizagens são condições essenciais para que a criança aprenda com sucesso, ou seja, “aprenda a aprender”.

2.4 A aprendizagem holística e inclusiva apoiada nas áreas de conteúdo

As áreas de conteúdo das OCEPE (2016) são âmbitos do saber, com uma estrutura própria e com pertinência sociocultural, que incluem diferentes tipos de aprendizagem, não apenas conhecimentos, mas também atitudes, disposições e saberes-fazer. O tratamento das diferentes áreas de conteúdo baseia-se nos fundamentos e princípios comuns a toda a pedagogia para a infância, pressupondo **o desenvolvimento e a aprendizagem como vertentes indissociáveis do processo educativo** e uma **construção articulada do saber** em que as diferentes áreas são abordadas de forma integrada e globalizante. As áreas de conteúdo incluem, assim, diferentes aprendizagens a promover. Algumas dessas aprendizagens concorrem diretamente para as questões relacionadas com a cidadania, a inclusão de cada uma e de todas as crianças e a equidade.

A designação das áreas de conteúdo das OCEPE (2016) apresenta algumas semelhanças com as utilizadas noutros níveis de ensino do sistema educativo. Esta designação tem o propósito de favorecer a articulação da educação pré-escolar com o ensino básico e facilitar a comunicação entre educadores e professores.

No entanto, não significa que a educação pré-escolar se centre na preparação para o 1.º ciclo, mas sim no desenvolvimento de saberes e disposições que permitam à criança ter sucesso, não só na etapa seguinte, mas também na aprendizagem ao longo da vida.

As OCEPE (2016) reforçam a explicitação de que a aprendizagem e a sua abordagem nas estratégias implementadas devem promover **uma aprendizagem holística e inclusiva**.

As áreas de conteúdo e domínios das OCEPE organizam-se da seguinte forma:

- **Área de Formação Pessoal e Social**
- **Área de Expressão e Comunicação:**

Domínio da Educação Física

Domínio da Educação Artística:

Subdomínio das Artes Visuais

Subdomínio do Jogo Dramático/Teatro

Subdomínio da Música

Subdomínio da Dança

Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita

Domínio da Matemática

- **Área do Conhecimento do Mundo**

No sentido de apoiar a ação educativa, este capítulo das OCEPE (2016) explicita *aprendizagens a promover* e apresenta sugestões de como os/as educadores/as poderão contribuir para que essas aprendizagens sejam realizadas; além disso, apresenta sugestões de como essas aprendizagens podem ser observadas, no decorrer das atividades.

Apresenta-se de seguida alguns exemplos de como a inclusão está patente nas propostas das OCEPE (2016) nas diversas áreas de conteúdo e domínios.

Sendo a educação pré-escolar um contexto favorável para que a criança tome consciência de si e do outro, é assumida a centralidade da educação para os valores. Assim, a área de conteúdo da **Formação Pessoal e Social** é considerada uma área transversal que incide no desenvolvimento de atitudes e valores, permitindo às crianças tornarem-se cidadãos autónomos, conscientes e solidários.

Por isso, na componente *Construção da identidade e da autoestima*, são indicadas como aprendizagens a promover “Conhecer e aceitar as suas características pessoais e a sua identidade social e cultural, situando-as em relação às de outros” e “Reconhecer e valorizar laços de pertença social e cultural” (OCEPE, 2016, p. 34).

Sabe-se que a criança constrói a sua autoestima e a sua identidade, desde os seus primeiros anos de vida, pelo que as experiências de aprendizagem que realiza nesta fase são fundamentais. Deste modo, o processo de construção de identidade e da autoestima é apoiado pelo/a educador/a, que respeita e valoriza a cultura de cada criança e da sua família, quando, por exemplo, na sala existem materiais representativos dessas culturas (bonecos/as de diferentes etnias, roupas, adereços, instrumentos musicais, frutos, etc.), registos de referências culturais das crianças (localização geográfica, receitas culinárias, vegetação e flora, palavras, canções, histórias, etc.).

Na componente *Convivência democrática e cidadania*, é salientado que o/a educador/a de infância organiza o ambiente educativo, de modo a que todos, independentemente do género, etnia, capacidade intelectual ou física, sintam que fazem parte do grupo e têm as mesmas oportunidades e manifesta respeito pelas necessidades, sentimentos, opiniões, culturas e valores das crianças e adultos.

Nesse sentido, “(...) o jardim de infância deverá organizar-se como um contexto de vida democrática, em que as crianças exercem o seu direito de participar (...)”, em que são escutadas as suas opiniões e valorizados os seus saberes e das suas famílias e em que “(...) a diferença de género, social, física, cognitiva, religiosa e étnica é aceite numa perspetiva de equidade (...)” (OCEPE, 2016, p. 39).

Assim, a participação na vida do grupo contribui para as aprendizagens a promover nas diferentes componentes da *Formação Pessoal e Social* com implicações em aprendizagens noutras áreas de conteúdo. O jardim de infância constitui, pois, um importante contexto para a aprendizagem e o exercício da educação para a cidadania.

Para apoiar os docentes na educação para a cidadania, o Ministério da Educação, através da DGE, em colaboração com outros organismos e instituições públicas e com diversos parceiros da sociedade civil, tem vindo a elaborar documentos que se constituem como [referenciais na abordagem dos diferentes domínios de educação para a cidadania](#). Estes documentos são instrumentos de apoio, desde a educação pré-escolar até ao ensino secundário, que, no âmbito da construção e gestão do currículo, podem ser utilizados e adaptados em função dos projetos e atividades a desenvolver em cada contexto educativo.

A **Área da Expressão e Comunicação** engloba diferentes formas de linguagem que são indispensáveis para a criança interagir com os outros, dar sentido e representar o mundo que a rodeia.

As *Artes Visuais* constituem formas de expressão artística que englobam a pintura, o desenho, a escultura a arquitetura, a fotografia, entre outras. No jardim de infância, o/a educador/a organiza o ambiente educativo promovendo a exploração e conhecimento das artes visuais, quando, por exemplo, disponibiliza materiais diversos de qualidade que permitam a utilização de diferentes modalidades expressivas. Proporciona ainda a observação de diferentes formas visuais de diferentes culturas e tradições e o contacto com diversas formas de expressão artística, em diferentes contextos físicos e digitais.

No subdomínio da *Música*, promove-se aprendizagens que valorizem a música como fator de identidade social e cultural, quando, por exemplo, são disponibilizados géneros musicais diferentes, e se permite a vivência corporal da música, estabelecendo uma íntima ligação com a dança. Através da dança, as crianças exprimem o modo como sentem a música e desenvolvem a criatividade, a aprendizagem cooperada, a partilha, o respeito pelas ideias, o espaço e o tempo do outro e ainda a consciência de pertença ao grupo.

No *Jogo Dramático/Teatro*, são proporcionados espaços, materiais e adereços que estimulam a progressiva elaboração do jogo dramático, promovem o debate sobre os estereótipos culturais e o contacto, apreciação e reflexão sobre práticas teatrais de diferentes estilos, géneros e origens culturais.

A *Dança*, como forma de expressão, favorece o desenvolvimento motor, pessoal e emocional, bem como o trabalho em grupo. As crianças, através da dança, exprimem o modo como sentem a música, criam formas de movimento respondendo a diversos estímulos (palmas, sons, imagens, palavras). Desenvolvem ainda o sentido

rítmico e de relação do corpo com o espaço e com os outros. Assim, são criadas oportunidades para as crianças expressarem, através da dança, sentimentos e emoções, a partir da vida real, imaginadas ou sugeridas histórias, canções, etc.. Promovem, ainda, a observação de diferentes formas de dança, de diversas culturas, em diferentes contextos, que contribuem para o desenvolvimento progressivo da criatividade, possibilitando a fruição e compreensão da linguagem específica da dança.

No domínio da *Linguagem Oral e Abordagem à Escrita*, o respeito pelas línguas e culturas das crianças é uma forma de educação intercultural que leva as crianças a sentirem-se valorizadas e a interagirem em segurança com os outros. A partilha da sua própria língua e cultura reforça a autoestima e identidade da criança e enriquece a sensibilidade cultural do grupo.

Deste modo, o/a educador/a organiza o ambiente educativo, disponibilizando material que promove o desenvolvimento da linguagem, cria oportunidades de comunicação entre as crianças e entre criança e os adultos, incentiva cada criança a expor as suas ideias e experiências e cria oportunidades diversificadas para explorarem e usarem a escrita e a leitura.

No domínio da *Matemática* é sublinhado que, no “jardim de infância, a aprendizagem das crianças requer uma experiência rica em matemática ligada aos seus interesses e vida do dia a dia quando brincam e exploram o seu mundo quotidiano” (OCEPE, 2016, p. 74). Assim, na componente *Interesse e Curiosidade pela Matemática* são criadas oportunidades para que as crianças inventem e expliquem (individualmente ou em grupo) as estratégias que usaram para resolver uma situação ou problema matemáticos. Desta forma, o/a educador/a apoia o desenvolvimento da criatividade e autonomia das crianças, dando *feedback* positivo e realçando o seu esforço e as suas soluções e progressos.

A *Educação Física* contempla também um espaço privilegiado para brincar, em que o/a educador/a cria condições de exploração livre do espaço e do movimento, permitindo que a criança invente os seus movimentos, tire partido de materiais, coloque os seus próprios desafios e corra riscos controlados, que lhe permitam tornar-se mais autónoma e responsável pela sua segurança.

A área de conteúdo do **Conhecimento do Mundo** aborda de modo articulado a sensibilização às diversas ciências, num processo de questionamento e de procura organizada do saber, que permite à criança uma melhor compreensão do mundo que a rodeia. A componente *Conhecimento do mundo social* tem como aprendizagens a promover “Tomar consciência da sua identidade e pertença a diferentes grupos do meio social próximo (ex. família, jardim de infância, amigos, vizinhança)”, e “Conhecer e respeitar a diversidade cultural” (OCEPE, 2016, p. 89). Neste âmbito, o ambiente educativo é organizado de forma a incentivar o conhecimento das crianças sobre elas próprias e sobre o meio social envolvente. Além do conhecimento de cada criança sobre si (características físicas, nome e idade), e sobre a sua família, tem oportunidade de conhecer o contexto escolar, a comunidade próxima e alargada, o seu e outros países.

A construção de um ambiente inclusivo e valorizador da diversidade deve garantir uma perspetiva inclusiva, onde a comunidade educativa se sinta acolhida e respeitada. Esta estratégia pressupõe a existência de um trabalho colaborativo entre profissionais, a assunção das famílias como parceiros e uma ligação próxima à comunidade, rentabilizando os recursos existentes.

3.A RELEVÂNCIA DO ENVOLVIMENTO E DA PARTICIPAÇÃO DAS FAMÍLIAS E DA COMUNIDADE

A Convenção dos Direitos das Crianças (1989), no artigo 18, sublinha que cabe aos pais/famílias a principal responsabilidade de educar a criança, devendo o Estado ajudá-los a exercer esta responsabilidade com base no reconhecimento de que as famílias se caracterizam por uma grande diversidade social, económica, cultural e religiosa, devendo esta diversidade ser respeitada e valorizada, enquanto elemento estruturante das sociedades europeias atuais.

A investigação tem salientado insistentemente que o envolvimento das famílias na educação das crianças é uma importante alavanca política para promover o bem-estar, o desenvolvimento e a aprendizagem de todas as crianças num processo de educação ao longo da vida (OCDE, 2015). Assim, num contexto enquadrado por regras nacionais, regionais e locais, a família tem direito a participar em todos os aspetos da educação das suas crianças. Para que esse direito se torne uma realidade, os serviços de educação de infância devem ser planeados em parceria com as famílias, e essa parceria deve basear-se na confiança e no respeito mútuos.

Mata e Pedro (2021), sustentando-se nos trabalhos de Jaeggi, Osieck e Favre (2003), argumentam que os contextos sociais mais fragilizados colocam à educação pré-escolar um duplo desafio, o de inclusão social e de envolvimento das famílias, sendo que estas vivem, na sua maioria, em situações de grande isolamento social e com fortes sentimentos de desconfiança e desconforto em relação às questões da educação dos seus filhos. Neste âmbito, é necessário prestar especial atenção a estas famílias que, com base nas suas experiências ou circunstâncias anteriores, foram desenvolvendo sentimentos de alienação e de insegurança face à escola.

A investigação também tem chamado a atenção para o facto de que, se as relações entre o contexto educativo e as famílias forem tensas ou disfuncionais, o bem-estar, a aprendizagem e os sentimentos de pertença das crianças são colocados em causa. Assim, quando uma criança vivencia disjunção, ou mesmo colisão, entre os seus mundos de vida tão significativos, como é o caso da família e da escola, as suas oportunidades de aprendizagem e de sucesso correm o risco de ser mais limitadas. Pelo contrário, quando os aspetos mais relevantes destes contextos se cruzam por meio de relações fortes e de entendimentos mútuos, e esses entendimentos são incorporados na planificação do processo educativo, é mais provável que as crianças tenham sucesso e que desenvolvam um forte sentimento de pertença e de autoestima.

As OCEPE (2016) reiteram esta ideia ao afirmarem que os pais/famílias e os estabelecimentos de educação pré-escolar são dois contextos sociais que contribuem para a educação da mesma criança, o que requer o estabelecimento de uma relação efetiva entre estes dois sistemas.

Importa, por isso, que os/as profissionais de educação de infância construam uma compreensão sensível e acurada das famílias e das comunidades a que as crianças pertencem, de modo a estabelecer parcerias autênticas, contribuindo, assim, para o fortalecimento das relações de confiança entre a família, a comunidade e o contexto educacional.

O estabelecimento de relações de confiança e de parceria entre os/as profissionais e as famílias permite a ambos um melhor conhecimento da criança, tornando possível, construir estratégias educativas comuns e mais adequadas, ultrapassar constrangimentos e problemas de forma mais positiva e gratificante e, por último, mas não menos importante, criar uma imagem positiva do papel educativo de ambos, aos olhos das próprias crianças (Mata & Pedro, 2021). Acresce, ainda, que a consolidação desta parceria contribui para uma maior igualdade de oportunidades relativamente às condições de vida e aprendizagens futuras, sobretudo para as crianças cuja cultura familiar está mais distante da cultura escolar (OCEPE, 2016).

Mata e Pedro (2021) enunciam alguns princípios orientadores do envolvimento das famílias na educação de infância, nomeadamente:

- o estabelecimento de relações de confiança, proximidade e empatia com as famílias;
- a planificação, organização e implementação de ações e de estratégias contínuas, eficazes, diversas e ajustadas aos diferentes tipos de famílias;
- a criação de uma ‘escola amiga das famílias’, promotora da inclusão e do sucesso de todos;
- o estabelecimento de canais de comunicação diversificados, transparentes, fluídos e bidirecionais;
- a partilha de responsabilidades, com objetivos comuns;
- o respeito, a compreensão e a apreciação da diversidade das famílias, tendo em conta a especificidade do seu papel;
- a compreensão dos obstáculos e das dificuldades com que muitas famílias se deparam;
- a disponibilidade para escutar, apoiar e aprender com as famílias, valorizando os seus saberes, identidades e culturas, de modo a promover sentimentos de autoeficácia positivos.

Destes princípios decorre a necessidade de os/as educadores/as se pautarem por uma atitude de reflexão contínua, que lhes permita, simultaneamente, compreender a eficácia das suas ações e estratégias, na forma como as famílias desenvolvem sentimentos de pertença e participação e do seu impacto na aprendizagem das crianças e na formação da sua identidade e cidadania.

A participação individual e coletiva dos pais/família na vida do jardim de infância implica aferir as suas expectativas e as do/a educador/a sobre o seu entendimento de participação e exige a criação de um clima de confiança e de respeito mútuos, facilitador do diálogo e de uma participação ativa dos pais/família.

4. RELATOS DE PRÁTICAS DE INTEGRAÇÃO DE CRIANÇAS DAS COMUNIDADES CIGANAS EM CONTEXTOS EDUCATIVOS

Com o objetivo de partilhar experiências da prática que ilustram como o ambiente educativo pode refletir a inclusão de todas as famílias, especificamente as famílias das comunidades ciganas, apresenta-se de seguida um conjunto de relatos de práticas de integração de crianças destas comunidades e suas famílias em contextos diversos de educação de infância.

Nestes relatos evidenciam-se aspetos essenciais dessa relação: como o jardim infância partilha com a família a responsabilidade pelo processo de aprendizagem das crianças, como os profissionais compreendem e desenvolvem as relações entre jardim de infância e família e ainda algumas estratégias que praticam para fortalecer estas relações e aumentar o sentido de pertença das crianças das comunidades ciganas e suas famílias, no reconhecimento e valorização das suas culturas.

Estes relatos sublinham ainda a importância da construção de parcerias com a comunidade educativa, promovendo uma ligação próxima com os serviços e recursos das respetivas comunidades, tendo em vista a melhoria dos ambientes inclusivos. O envolvimento dos membros da comunidade educativa nas finalidades educativas do jardim de infância facilita a relação com as famílias destas crianças.

O projeto **Grupos Aprender Brincar Crescer** foi uma experiência-piloto financiada pela Comissão Europeia (2015-2017), coordenado pela Direção-Geral da Educação e desenvolvido em parceria com a Fundação Calouste Gulbenkian, a Fundação Bissaya Barreto, o Alto Comissariado para as Migrações, o ISCTE e a Universidade de Coimbra. Este projeto, direcionado a crianças até aos 4 anos de idade acompanhadas pelas suas famílias, procurou adequar, monitorizar, avaliar e disseminar uma resposta no âmbito dos serviços para a infância, já em funcionamento noutros países - os *playgroups*. As crianças, acompanhadas pelos seus cuidadores, puderam beneficiar de sessões de 2 h, duas vezes por semana, dinamizadas por dois monitores em cada grupo e supervisionadas por uma educadora de infância, por região. Para saber mais sobre este projeto, consulte a página eletrónica dos GABC em <https://www.gruposabc.pt/> .

Apresentam-se algumas experiências vividas nos *Grupos Aprender, Brincar, Crescer* (GABC) com crianças e famílias das comunidades ciganas.



No **GABC do Seixal**, no início da implementação do projeto-piloto GABC, verificou-se que as famílias da comunidade cigana não compareciam às sessões do grupo. A supervisora e as monitoras decidiram, então, que, se as famílias não iam ao Grupo, ia o Grupo ter com as famílias, ao bairro onde viviam. Através de conversas informais com as famílias e de brincadeiras com as crianças, foram sendo criados laços de confiança entre as famílias e a equipa. O ambiente de confiança e de descontração que se construiu permitiu que as crianças e suas famílias manifestassem o que gostariam de fazer e de aprender nos GABC. Além disso, puderam negociar qual a melhor localização e espaço para desenvolver as sessões. O acompanhamento próximo e informal, bem como o respeito mútuo, possibilitou, de forma significativa, a assiduidade das famílias nos GABC.

No **GABC de São Bernardo** (Concelho Aveiro), as vivências nas sessões e os diálogos de reflexão entre as famílias da comunidade cigana e as monitoras serviram de motivação para uma das mães reestruturar o espaço em sua casa, de forma a potenciar as brincadeiras do seu filho. Numa visita posterior à casa da família, as monitoras puderam verificar as alterações realizadas: os brinquedos passaram a estar acessíveis à criança e passou a haver livros disponíveis, privilegiando e valorizando o brincar do seu filho.

No **GABC de Vale de Ílhavo** (Concelho Ílhavo), as famílias da comunidade cigana, no início do projeto, quando chegavam à sessão sentavam os seus filhos no chão junto aos monitores e dirigiam-se para as cadeiras que existiam na sala, sentavam-se e aguardavam pelo decorrer da sessão, como se fossem somente assistir. Respeitou-se a atitude inicial destas famílias (querendo que se sentissem confortáveis) e gradualmente convidaram-se as mesmas a participarem em algumas interações e atividades propostas que envolviam diretamente as suas crianças e também as outras. De um modo natural, as mães começaram a sentir necessidade de “saírem das cadeiras” e a sentarem-se no chão com as crianças; entenderam que ao sentarem-se no chão podiam estabelecer diálogos mais próximos com as crianças e que afinal também podiam brincar com elas; entenderam que nos GABC os adultos também podem brincar e aprender. Após algumas sessões as famílias começaram a verbalizar o que gostariam de fazer, também elas, naquelas sessões e a dar ideias para as sessões seguintes.



Apresentam-se, ainda, relatos de práticas de integração de crianças das comunidades ciganas, na educação pré-escolar, em jardins de infância da rede pública, em agrupamentos de escolas TEIP.

Agrupamento de Escolas Professor Paula Nogueira – Olhão

Acolhimento de crianças das comunidades ciganas – Todas as crianças são acolhidas e integradas, em contexto de jardim de infância, de acordo com a sua área de residência. Pretende-se que os alunos realizem o percurso escolar com o grupo, tendo em vista a sua integração no 1.º Ciclo. No início de cada ano letivo, são realizadas avaliações com o objetivo de oferecer a melhor resposta, tendo em vista o potencial de cada criança, de acordo com as suas vivências e o seu contexto sociofamiliar.

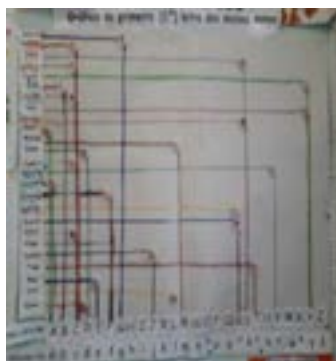
Ambiente escolar inclusivo - A inclusão das crianças ciganas passa pela compreensão e respeito das suas culturas, respeitando os seus hábitos e valores para que estas possam trazer um contributo para a Escola e esta se torne multicultural, integrando as diferenças. Valoriza-se a cultura cigana através de apresentações de espetáculos (ex.: dança, canções) ou outras atividades desenvolvidas pelas próprias crianças para que estas sintam orgulho das suas tradições e não desvalorizem as suas raízes.

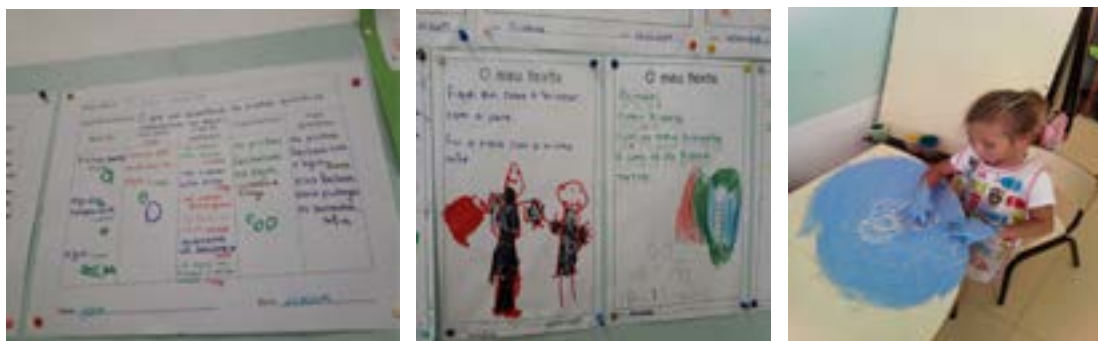
Relação com a comunidade - parcerias - O Agrupamento tem diferentes parcerias, nomeadamente a ACASO (Instituição de Solidariedade Social), que intervém com as famílias das nossas crianças da comunidade cigana ao nível da integração social; a Associação de Pais do Agrupamento, que colabora no sentido de superar algumas dificuldades a nível económico, fazendo face a algumas carências de vestuário, alimentação e participação em atividades escolares que envolvam determinados custos. A Escola oferece apoio ao nível do reforço alimentar e de hábitos de vida saudável, uma vez que muitas destas crianças vivem em acampamentos e não têm condições sanitárias básicas.

O papel da Intervenção Precoce na Infância (IPI) na integração das crianças das comunidades ciganas em contexto de jardim de infância - A IPI promove a autonomia e a capacitação da família tendo em vista uma maior interação Família/Escola, conducentes a uma integração plena da criança em contexto formal. Colabora com a Educadora de Infância nos processos de inclusão, bem como no apoio direto a crianças que apresentam dificuldades.

Outras ações consideradas relevantes para combater o absentismo e aproximar a família da Escola:

- Promover contactos frequentes/próximos com os Educadores de Infância e os Encarregados de Educação;
- Envolver as crianças da comunidade cigana em atividades desenvolvidas pela Escola;
- Contactar a Comissão de Proteção de Crianças e Jovens de forma a minorar o absentismo, se for o caso;
- Promover ações de sensibilização para os Encarregados de Educação sobre várias temáticas, em articulação com o Centro de Saúde;
- Intervenção do Gabinete de Apoio ao Aluno e à Família do Agrupamento, sempre que tal se justifique.





Agrupamento de Escolas de Prado – Vila Verde

Ao longo destes anos percebemos que as relações de proximidade são fundamentais para conhecermos com maior “verdade” os contextos que intervencionamos, de que forma estão organizados, quais são os seus princípios e os seus valores.

No agrupamento, o princípio orientador pauta-se pela criação de estratégias, que nos permitiu construir pontes de conhecimento, de entendimento e respeito, que fez com que as comunidades se pudessem sentir valorizadas no que são, entendendo quais as necessidades que tinham, para que a escola seja uma estrutura que permita um percurso social ascendente, não só para as crianças, mas para todas as figuras de referência das mesmas.

Com as **idas aos espaços habitacionais**, com os **atendimentos individuais** e com as **formações grupais**, entendeu-se que para o sucesso das crianças, ou a sua integração na educação pré-escolar, tínhamos de ter em conta as condições sociais, económicas e familiares do agregado, pensando numa intervenção sistémica.

Para isso foi fundamental, após a auscultação das dificuldades, **encontrar as respostas na comunidade** envolvente, através das Equipas de RSI; Centro Comunitário; Centro de Saúde; Gabinete de Inserção Profissional (GIP), etc. A **construção desta rede local e desenvolvimento comunitário** permitiu a integração dos pais/ mães no mercado laboral e o foco de outros desafios relacionados com as vulnerabilidades sociais desta comunidade, permitindo maior abertura, disponibilidade e equilíbrio no sistema familiar e por consequência nas suas relações.

Este trabalho é realizado através da **equipa** Gabinete de Apoio ao Aluno e à Família (GAAF) e por todos os agentes educativos, Educadores/as, Professores e a Direção, demonstrando impacto na integração das crianças da comunidade cigana na educação pré-escolar.

Atualmente 90 % das crianças com 3 anos, destas comunidades ciganas, integram a educação pré-escolar. Esta vontade e proatividade surge dos pais, que valorizam a integração dos seus filhos na escola, reconhecendo apoio, verbalizando que a escola poderá fazer com que eles tenham uma “vida melhor” do que a dos pais.

Nessa lógica de participação, entendeu-se como fundamental a criação de espaços de autoconhecimento e de reflexão sobre práticas parentais. Nesse sentido, foram realizadas, em parceria com a Universidade do Minho, sessões de formação parental para pais e mães da comunidade cigana, que podemos avaliar de forma positiva, pela frequência do grupo do início ao fim das sessões, sem desistências, aliando a intervenção à investigação, um binómio fundamental para repensar as nossas práticas e crenças.

Estes espaços aproximam-nos e contribuem de forma estratégica para o **reconhecimento positivo da escola**. Acima de tudo, pela partilha das dificuldades, dos desafios e das estratégias. E o facto de ser uma **intervenção em grupo** permite ver e entender que não estão sozinhos, que o desafio de educar é exigente para todos. Permite maior conhecimento do percurso dos seus filhos e das suas filhas, de como funciona e está estruturado o sistema escolar.

O envolvimento das famílias nesta consciencialização motivou os pais para participação nas festas das crianças, visitas de estudo e atividades em contexto escolar, como reuniões de pais, e em todas as outras atividades. Aos poucos esta relação vai melhorando para o bem das crianças.

A nível pedagógico, foi desenvolvido no Agrupamento de Escolas de Prado, na educação pré-escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico, o projeto RISE - Roma Inclusive School Experiences, através do Instituto de Educação da Universidade do Minho.

As ações inerentes ao projeto deixaram a semente, sobre a importância do desenvolvimento da educação intercultural, da criação de dispositivos pedagógicos que vão ao encontro da realidade das comunidades ciganas, criando uma relação mais concreta entre os saberes empíricos e os saberes científicos. Para que as crianças possam ser inteiras na escola, ou seja, trazer com elas a sua família e as suas aprendizagens de casa para a instituição escolar, podendo partilhar e construir em relação com o outro, a mescla de possibilidades existentes nas diversas realidades. Perceber as diferenças através do outro torna-nos mais completos.

Agrupamento de Escolas de Moura

Ao longo do tempo, tem sido uma preocupação do Agrupamento de Escolas de Moura aumentar o número de crianças das comunidades ciganas a frequentar o jardim de infância, dado que estes alunos ingressavam no 1.º ciclo sem frequência da educação pré-escolar, revelando lacunas graves ao nível das aptidões essenciais para a aprendizagem escolar. Deste modo, de forma a sensibilizar as famílias destes alunos, o Agrupamento de Escolas de Moura tem vindo a apostar numa ação concertada com as diversas entidades parceiras, nomeadamente Equipa de Intervenção Precoce de Moura e Barrancos (ELI), Projeto Mediadores Municipais Interculturais (EMMI), Segurança Social de Moura e Equipa Técnica de Acompanhamento Familiar (ETAF). Estas duas últimas entidades acompanham agregados familiares no âmbito do Rendimento Social de Inserção.

O Agrupamento de Escolas de Moura dispõe de um Gabinete de Apoio ao Aluno e à Família (GAAF), que tem como missão a prevenção do absentismo e abandono escolar, pelo que uma intervenção o mais precoce é crucial. Este Gabinete destaca-se pela relação de proximidade com as famílias e alunos das comunidades ciganas e entidades parceiras que estão envolvidas diariamente com estes agregados. Esta relação de proximidade concretiza-se através de atendimentos sistemáticos e/ou contactos telefónicos, sendo que, em última instância, efetuam-se visitas domiciliárias. Devido à relação de proximidade e conhecimento da constituição dos agregados familiares, as técnicas do GAAF, durante os atendimentos, tentam sensibilizar para a extrema importância da frequência do jardim de infância.

Por forma a colmatar a pouca frequência de crianças das comunidades ciganas no jardim de infância, o GAAF tem vindo nos últimos anos a realizar sessões de sensibilização a estas famílias, em parceria com a ETAF e Segurança Social. Estas sessões tiveram como objetivos capacitar e fortalecer as competências educativas parentais através da partilha de experiências e estratégias eficazes que conduzem a um desenvolvimento saudável da criança; dotar os pais de competências essenciais à participação na vida escolar dos seus educandos; prevenir e combater o abandono e absentismo escolar. Optou-se por utilizar uma metodologia de partilha de experiências e saberes, onde cada participante foi convidado a partilhar o que sabia sobre determinado tema.

Por forma a colmatar a pouca frequência de crianças das comunidades ciganas no jardim de infância, o GAAF tem vindo nos últimos anos a realizar sessões de sensibilização a estas famílias, em parceria com a ETAF e Segurança Social. Estas sessões tiveram como objetivos capacitar e fortalecer as competências educativas parentais através da partilha de experiências e estratégias eficazes que conduzem a um desenvolvimento saudável da criança; dotar os pais de competências essenciais à participação na vida escolar dos seus educandos; prevenir e combater o abandono e absentismo escolar. Optou-se por utilizar uma metodologia de partilha de experiências e saberes, onde cada participante foi convidado a partilhar o que sabia sobre determinado tema.

Cada sessão iniciou-se tendo como mote a importância da frequência do jardim de infância e terminou com uma reflexão sobre as possíveis consequências que poderão advir desta não frequência, e que eventualmente se poderão traduzir no futuro em problemáticas como o absentismo/abandono escolar, desmotivação face à escola, fracos resultados escolares e indisciplina. Alguns dos progenitores presentes nestas sessões tinham filhos a frequentar/que frequentaram a educação pré-escolar e testemunharam as suas vivências. No ano letivo 2018/2019 foram envolvidos 64 pais e mães do Agrupamento de Escolas de Moura.

Foi ainda realizada uma sessão em parceria com o Centro de Formação Profissional de Beja, sendo que as técnicas do GAAF se deslocaram aos grupos de formação que decorriam em Moura durante aquele período e através de uma sessão de esclarecimento sensibilizaram os formandos para a importância da escola, nomeadamente a frequência da educação pré-escolar. De realçar que a comunidade cigana em Moura é bastante numerosa, pelo que a maioria destes formandos que se encontravam em situação de desemprego eram pais/mães, tios, avós das crianças.

Por outro lado, no que concerne à intervenção dos parceiros, a ETAF, em articulação com a ELI, têm vindo a sensibilizar as famílias das comunidades ciganas com as quais intervêm para a importância da frequência do jardim de infância, através da realização de atendimentos conjuntos ou em situações de visita domiciliária. Em maio de 2019 foi ainda realizado um trabalho de sensibilização importante a este nível, por parte do EMMI, com visitas aos principais bairros onde residem as famílias das comunidades ciganas, de forma a fornecer todas as informações importantes sobre o processo de matrícula/frequência da educação pré-escolar, bem como sensibilizar para as vantagens desta frequência.

Observava-se que um dos constrangimentos para a diminuta frequência do jardim de infância por parte das crianças das comunidades ciganas estava relacionado com o facto de residirem com as suas famílias em bairros afastados do centro urbano, localizados no campo, pelo que foi crucial assegurar o transporte destas crianças (com 5 anos) pela Câmara Municipal de Moura, de modo a tornar possível a frequência de pelo menos um ano de educação pré-escolar. As educadoras que contactam com esta realidade nos jardins de infância deste Agrupamento consideram, relativamente à experiência profissional que têm, que a frequência destas crianças aumenta proporcionalmente ao facto de poderem beneficiar dos serviços das AAAF disponibilizados pela Câmara Municipal, principalmente do serviço de almoço nos refeitórios escolares.

Agrupamento de Escolas de Monforte

Crianças das comunidades ciganas no jardim de infância de Assumar

A Lei-Quadro da educação pré-escolar (Lei 5/97 de 10 de fevereiro) estabelece no seu artigo 10.º entre outros objetivos para esta primeira etapa da educação básica: “b) Fomentar a inserção da criança em grupos sociais diversos, no respeito pela pluralidade das culturas, favorecendo uma progressiva consciência do seu papel como membro da sociedade”.

A comunidade na qual está inserido o jardim de infância de Assumar tem um significativo e crescente número de cidadãos das comunidades ciganas, e conseqüentemente um igualmente significativo número de crianças pequenas.

Desde que me encontro colocado neste jardim de infância, há seis anos, sempre tive a preocupação de promover e cativar a integração o mais cedo possível destas crianças, consciente de que a frequência durante os 3 anos do jardim de infância fará toda a diferença no seu sucesso educativo.

Resultado da continuidade de trabalho neste jardim de infância e pelo facto de todos os anos ter tido crianças da comunidade cigana a frequentar, consegui ir ganhando uma confiança crescente junto da referida comunidade. Paralelamente, o sucesso educativo alcançado pelas crianças que o têm frequentado (uma criança no 5.º ano sem qualquer retenção no 1.º ciclo e uma outra no 2.º ano, bem integrada e a cumprir os objetivos) possibilita uma maior consciencialização da importância do jardim de infância.

Desde o ano letivo passado (2018/19), atingiu-se o objetivo a que me propus, frequência do jardim de infância por todas as crianças em idade pré-escolar da comunidade cigana de Assumar. Passou também a registar-se uma situação pouco frequente nestas comunidades, a de solicitarem autorização especial para que as crianças frequentem o jardim de infância quando completam os 3 anos, quando isso acontece após 31 de dezembro.

No corrente ano letivo (2019/20), o jardim de infância é frequentado por 5 crianças das comunidades ciganas, o que representa 41,6% do universo de crianças do jardim de infância (12). Relevante o facto de todas estas crianças terem uma frequência e pontualidade exemplares, faltando apenas por doença. Muito importante terem uma participação em TODAS as atividades, incluindo visitas de estudo, o que levou algum tempo a tornar-se um hábito para esta comunidade.

Os pais e encarregados de educação têm presentemente uma maior atenção ao quotidiano do jardim de infância, traduzida também na participação nas festividades, reuniões e entrega de avaliações. Pela primeira vez, este ano uma das representantes dos pais e encarregados de educação é a mãe de uma criança das comunidades ciganas.

No corrente ano letivo, fruto de toda a confiança criada, foi possível, em articulação com o Centro de Saúde de Monforte, iniciar o processo de despiste auditivo das crianças das comunidades ciganas do jardim de infância, atendendo ao histórico desta problemática na referida comunidade.

Todas as crianças se encontram plenamente integradas no jardim de infância, são respeitadas e tratadas de igual para igual pelas outras crianças e vice-versa, atingindo de forma natural os objetivos centrais das orientações curriculares para a educação pré-escolar.

Sendo o jardim de infância o espaço e o tempo em que de forma natural existe a possibilidade de respeitar o tempo e o ritmo de cada criança, é sem dúvida o espaço para onde devem convergir os esforços de integração destas, e de todas as outras crianças, contribuindo com eficácia para o sucesso educativo futuro e para uma cidadania plena.

(educador Francisco Pacheco)

Agrupamento de Escolas de Monte da Ola - Viana do Castelo

O Agrupamento de Escolas de Monte da Ola, AE TEIP, tem 18 salas de atividades da Educação Pré-Escolar (EPE), divididas por 9 Escolas Básicas (EB), todas com valência de 1.º ciclo, tendo ainda uma delas 2.º e 3.º ciclos. Destas, 9 salas têm integradas crianças da comunidade cigana, oriundas de três comunidades diferentes.

Sempre assumimos como prioritária a intervenção ao nível da prevenção do insucesso, do absentismo e do abandono precoce.

Acreditamos que a aposta nos primeiros anos, na EPE, terá repercussões muito positivas no modo como as crianças e as famílias veem a escola, como se apropriam dos ambientes sentindo que fazem parte deles, como se envolvem nas experiências e como se motivam para as aprendizagens. Procuramos criar ambientes efetivamente inclusivos, onde os grupos e cada criança têm respostas às suas necessidades, interesses e motivações, assentes num currículo flexível, desenvolvido através de pedagogias ativas promotoras da participação e de um ambiente democrático. A articulação e colaboração entre todos os intervenientes, bem como a mobilização de recursos são fatores fulcrais para a qualidade das respostas educativas.

As técnicas especializadas (Mediadora e Psicóloga) fazem o levantamento de todas as crianças das comunidades ciganas em idade pré-escolar, criando pontes, numa intervenção *in loco* e articulada com as educadoras de infância, que se pauta pela transmissão de segurança e serenidade, sentimentos imprescindíveis neste processo de transição entre a escola e a família. Neste momento, 100% das crianças das comunidades ciganas de 4 e 5 anos frequentam o jardim de infância (JI). As famílias e associações de pais são “chamadas” à escola e envolvem-se nos projetos que potenciam a integração e os capacitam. As autarquias (Câmara Municipal e Juntas de Freguesia) também têm sido muito importantes neste processo, apoiando quer no âmbito dos recursos materiais, quer nas parcerias em projetos (Música e Patinagem) e ainda no transporte das crianças. Podemos salientar alguns projetos e experiências desenvolvidos nos JI e que foram relevantes neste processo:

Projeto Desenrola – Avaliação das competências linguísticas das crianças do JI – Oficina de Formação para Educadores de Infância e construção de materiais;

Residência Artística – Artista residente alocado à EB de Zaida Garcez que promove experiências no âmbito das artes, nomeadamente o desenvolvimento de um projeto de teatro musical;

Chá de Conversa e Parentalidade Positiva – Momentos de formação/partilha de experiências do interesse das famílias;

Semana da Família e Semana dos Afetos – Atividades planificadas e desenvolvidas em articulação estreita com as famílias;

Projeto dos Direitos Humanos – projeto desenvolvido na EB do Cabedelo, em articulação estreita com a Associação de Pais, consubstanciado em experiências no âmbito dos Direitos Humanos, da tolerância e integração.

BIBLIOGRAFIA

- Bairrão, J. (1998). “O que é a Qualidade em Educação Pré-Escolar?”, in *Educação Pré-Escolar. Qualidade e Projecto na Educação na Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Bairrão, J., Almeida, I. C. (2002). *Contributos para o estudo das práticas de intervenção precoce em Portugal*. Lisboa: Ministério da Educação, Departamento da Educação Básica.
- Comissão Europeia/EACEA/Eurydice, 2019. Números Chave sobre a Educação Pré-Escolar e Cuidados para a Infância na Europa – Edição 2019. Relatório Eurydice. Luxemburgo: Serviço das Publicações na União Europeia.
- DGE (2019). *Promover a inclusão e o sucesso educativo das comunidades ciganas - Guião para as escolas*. Lisboa: ME/DGE. Disponível em: https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ECidadania/Educacao_Intercultural/documentos/guiao_comunidades_ciganas.pdf
- DGEEC (2018). *Perfil Escolar da Comunidade Cigana*. Lisboa: DGEEC. Disponível em: <https://www.dgeec.mec.pt/np4/906.html>
- DGEEC (2019). *Perfil Escolar da Comunidade Cigana*. Lisboa: DGEEC. Disponível em: <https://www.dgeec.mec.pt/np4/97>
- Hurt, H., Betancourt, L. M. (2017). Turning 1 year of age in a low socioeconomic environment: a portrait of disadvantage. *Journal of Developmental & Behavioral Pediatrics*, 38, 493–500. <https://doi.org/10.1097/DBP.0000000000000469>
- Lazzari, A., Vandembroeck, M. (2013). *The impact of Early Childhood Education and Care on cognitive and non-cognitive development. A review of European studies*. 10.13140/2.1.2645.6004.
- Lopes da Silva, I., Marques, L., Mata, L. e Rosa, M. (2016a). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: ME/DGE. Disponível em: http://www.dge.mec.pt/ocepe/sites/default/files/Orientacoes_Curriculares.pdf
- Mata, L., Pedro, I. (2021). *Participação e envolvimento das famílias: Construção de parcerias em contextos de educação de infância*. Lisboa: ME/DGE. Disponível em: <https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/participfamilias.pdf>
- OCDE. (2015). *Starting Strong IV: Monitoring Quality in Early Childhood Education and Care*.
- OECD (2017). *Starting Strong 2017: Key OECD Indicators on Early Childhood Education and Care*. OECD Publishing. Disponível em: <https://dx.doi.org/10.1787/9789264276116-en>
- Pereira, F. (Coord.) (2018). *Para uma educação inclusiva: manual de apoio à prática*. Lisboa: Ministério da Educação, Direção-Geral da Educação (DGE). Disponível em: https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EEspecial/manual_de_apoio_a_pratica.pdf
- Pianta, R., Barnett, W. S., Justice, L., & Sheridan, S. (Eds.) (2012). *Handbook of Early Childhood Education*. New York: Guilford Press.
- UNICEF, Comité Português (2019) *Convenção sobre os Direitos da Criança (Edição revista)*.

Legislação

Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro

Decreto-Lei n.º 147/97, de 11 de junho

Resolução do Conselho de Ministros n.º 25/2013, de 17 de abril

Lei n.º 65/2015, de 3 de julho – primeira alteração à Lei n.º 85/2009, de 27 agosto

Despacho n.º 9180/2016, de 19 de julho

Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho

Resolução do Conselho de Ministros n.º 154/2018, de 29 de novembro