

CLÁUDIO IGOR BAPTISTA GARCIA

**(ROMA)RIA PARA A ESCOLA: CONTRIBUTOS PARA A
INCLUSÃO ESCOLAR NAS COMUNIDADES CIGANAS**



Escola Superior de Educação e Comunicação

2022

CLÁUDIO IGOR BAPTISTA GARCIA

**(ROMA)RIA PARA A ESCOLA: CONTRIBUTOS PARA A
INCLUSÃO ESCOLAR NAS COMUNIDADES CIGANAS**

DISSERTAÇÃO

Mestrado em Educação Social

Trabalho efetuado sob a orientação de:

Doutor António Fragoso



UAAlg

UNIVERSIDADE DO ALGARVE

Escola Superior de Educação e Comunicação

2022

(ROMA)RIA PARA A ESCOLA: CONTRIBUTOS PARA A INCLUSÃO ESCOLAR NAS COMUNIDADES CIGANAS

DECLARAÇÃO DE AUTORIA DE TRABALHO

Declaro ser o autor deste trabalho, que é original e inédito.

Autores e trabalhos consultados estão devidamente citados no texto e constam da listagem de referências incluída.

Universidade do Algarve, 25 de setembro de 2022

Cláudio Igor Baptista Garcia

© 2022 Cláudio Igor Baptista Garcia

A Universidade do Algarve reserva para si o direito, em conformidade com o disposto no Código do Direito de Autor e dos Direitos Conexos, de arquivar, reproduzir e publicar a obra, independentemente do meio utilizado, bem como de a divulgar através de repositórios científicos e de admitir a sua cópia e distribuição para fins meramente educacionais ou de investigação e não comerciais, conquanto seja dado o devido crédito ao autor e editor respetivos.

“O ser humano é feito de tal forma que, quando algo incendeia a sua alma, as impossibilidades desaparecem.”

Jean de La Fontaine

Agradecimentos

À Diretora do mestrado em Educação Social, Doutora Rosanna Barros, agradeço todos os ensinamentos ao longo do curso. Aos meus colegas de mestrado, por confiarem em mim para ser seu delegado, uma grande responsabilidade que aceitei com sentido de amor e paixão, e ainda por todo o apoio ao longo dos últimos anos, sem o qual não teria chegado a este ponto.

Agradeço ao projeto Lusco-Fusco da Cooperativa ECOS, pois foi o ponto de partida nesta grande aventura, foi o incendiar da alma para que efetivamente desse o primeiro passo para este mestrado. Destacar a minha colega e coordenadora de projeto, Aurora Coelho, por todos os ensinamentos que me deu, por toda a ajuda que me prestou durante o mestrado e essencialmente pelo convite de integrar no projeto e juntos termos feito o melhor que nos foi possível pelas comunidades ciganas do concelho de Faro.

Um grande e especial agradecimento a todos os moradores do Cerro do Bruxo, alguns deles meus familiares, muito obrigado pelo acolhimento, por confiarem em mim e pela colaboração nesta investigação, todo o meu trabalho realizado convosco, foi sempre para um bem maior, que é o vosso.

Agradeço também ao Agrupamento de Escolas Pinheiro e Rosa, nomeadamente aos professores e coordenadores da Escola da Lejana, que desde o primeiro dia se mostraram disponíveis para colaborar e com isso também ajudar a compreender como todos juntos podemos fazer melhor pelas crianças da comunidade cigana.

Agradeço ao meu orientador Doutor António Fragoso, primeiro pelos seus ensinamentos durante o mestrado, fez-me sentir pequeno de tanto conhecimento que possuía, depois, novamente o incendiar da alma, desafiou-me sempre para fazer mais e melhor, se quero algo, é só fazê-lo. Por momentos senti-me seu colega e isso diz muito da nossa relação de professor orientador e estudante.

Um grande agradecimento ao Programa OPRE, pelo acompanhamento e investimento, para que mais um português cigano pudesse frequentar o ensino superior.

Por último, os que viveram intensamente a minha aventura neste mestrado, a minha família. Ao meu filho Alexandre, que assistiu a aulas *online* durante o tempo pandémico, e que por diversos momentos teve que dispensar o meu acompanhamento ao seu crescimento. À minha grande esposa Marisa, enaltecendo o grande, pois só com o seu suporte e ajuda foi possível conciliar tudo, realizar tudo e sacrificar o tempo de família em prol do mestrado. Mas acima de tudo, estamos juntos em todas as experiências que a vida nos dá. Um muito obrigado, agora teremos um tempo para nós.

RESUMO

As comunidades ciganas continuam a ser vítimas de um largo conjunto de pré-conceitos e estereótipos negativos, entre os quais se inclui o seu desinteresse pela escola. A região do Algarve mostra uma elevada taxa de insucesso escolar nas comunidades ciganas, justificando-se a realização de estudos que permitam conhecer e compreender, a fundo, as razões subjacentes a este problema social complexo. Nesta dissertação apresentamos um estudo de caso conduzido na Escola do 1º Ciclo do Ensino Básico da Lejana, em Faro. Através da recolha das perceções dos coordenadores, professores, encarregados de educação e ainda dos próprios alunos, pretendeu-se compreender como é feita e como se poderá fazer uma melhor inclusão escolar das crianças da comunidade cigana, para que possam ter um maior sucesso educativo. Para responder a estes objetivos da investigação, adotou-se o paradigma interpretativo, uma metodologia qualitativa, e o método de estudo de caso. Como técnicas de recolha de informação foram utilizadas entrevistas semi-estruturadas a dois dos coordenadores de escola, doze professores, catorze encarregados de educação, um *role play* a dezasseis dos educandos e a observação participante naturalista. A análise dos resultados mostra que existem múltiplos fatores que influenciam a aprendizagem destes alunos. Alguns destes fatores estão intrinsecamente ligados à escola, mas outros são relativos a condições estruturais da vida da comunidade e só podem ser combatidos com políticas sociais mais abrangentes. Algumas estratégias para a promoção da inclusão escolar passam pela aquisição de mais e diversos recursos humanos, uma melhor comunicação entre a escola e os pais, a adoção de um ensino mais informal, a formação de professores e projetos sociais na escola.

Palavras Chave: *comunidade cigana, escola, inclusão escolar, integração, sucesso escolar.*

ABSTRACT

The Roma community continues to be the victim of a wide range of preconceptions and negative stereotypes, including their lack of interest in school. The Algarve region shows a high rate of school failure in Roma communities, justifying the carrying out of studies that allow to know and understand, in depth, the reasons underlying this complex social problem. In this dissertation we present a case study conducted at the Lejana Primary School, in Faro. By collecting the perceptions of coordinators, teachers, guardians and even the students themselves, it was intended to understand how it is done and how better school inclusion of children from the Roma community can be made, so that they can have greater educational success. To respond to these research objectives, the interpretative paradigm, a qualitative methodology and the case study method were adopted. As information gathering techniques, semi-structured interviews were used with two of the school coordinators, twelve teachers, fourteen guardians, a role play for sixteen of the students and naturalistic participant observation. The analysis of the results shows that there are multiple factors that influence the learning of these students. Some of these factors are intrinsically linked to the school, but others are related to structural conditions of community life and can only be tackled with broader social policies. Some strategies to promote school inclusion include the acquisition of more and different human resources, better communication between the school and parents, the adoption of more informal teaching, teacher training and social projects at school.

Keywords: integration, Roma community, school inclusion, school success, school.

Índice	
ÍNDICE DE FIGURAS	3
ÍNDICE DE TABELAS	4
LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS	5
INTRODUÇÃO	6
I. ENQUADRAMENTO TEÓRICO.....	11
1. A comunidade cigana	11
1.1. Origem do povo cigano	11
1.2. Comunidade cigana na Europa.....	11
1.4. Roma ou cigano?.....	15
1.4.2. Bandeira e hino internacionais ciganos	17
1.5. Tradição cigana	18
1.5.1. A importância da família	18
1.5.2. Festividades	19
1.5.3. Solidariedade nas situações difíceis.....	21
1.6. Integração na sociedade	21
2. Barreiras à inclusão da comunidade cigana em Portugal	22
2.1. Preconceito racial	22
2.2. Etnicidade, estereótipos e preconceitos.....	24
2.3. Pobreza e exclusão social.....	25
3. Cidadania e escolarização.....	26
3.1. Políticas sociais de apoio à educação e formação	28
3.2. A educação das meninas ciganas	29
3.3. Relação escola-famílias ciganas.....	30
4. Barreiras na inclusão escolar das crianças ciganas.....	31
4.1. Educação Multicultural	34
4.2. Profissionais das práticas de inclusão existentes nas escolas.....	36
4.2.1. Professores de educação especial.....	37
4.2.2. Mediadores.....	38
4.2.3. Terapeutas da fala	39
4.2.4. Psicólogos	40
4.2.5. A educação social no contexto escolar	41
4.3. Algumas práticas inclusivas com comunidades ciganas	42

4.4. Programa Escolhas e o projeto Lusco-Fusco	46
II. METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO	48
1. Escolha e objetivo da investigação	48
2. Paradigma de investigação	49
3. Método de investigação: o estudo de caso.....	51
4. Técnicas de recolha de informação	54
5. Instrumentos de recolha e análise de dados.....	58
6. O processo investigativo.....	61
III. ANÁLISE DOS DADOS.....	63
1. Contexto da Investigação.....	63
2. Análise dos dados	64
2.1. Inquérito por entrevistas aos docentes e coordenadores	64
2.2. Inquéritos por entrevista às encarregadas de educação.....	76
2.3. Role play com os alunos da comunidade cigana.....	81
3. Discussão dos resultados	84
IV. CONCLUSÕES	98
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	104
LEGISLAÇÃO	111
ANEXOS	112
APÊNDICES	113

Índice de Figuras

Figura 1.1 - Bandeira Internacional Cigana. Fonte: Pasikowska-Schnass (2018) 17

Índice de Tabelas

Tabela 1.1 - Distribuição das comunidades ciganas em países da Europa (Mendes et al, 2014)	13
Tabela 3.1- Datas dos inquéritos por entrevista realizados aos docentes da Escola Básica da Lejana.	64
Tabela 3.2 - Como os alunos da comunidade cigana sentariam os meninos e meninas ciganas na sala de aula, se eles fossem professores	82
Tabela 3.3 - Como os alunos da comunidade cigana sentariam os meninos e meninas estrangeiras na sala de aula, se eles fossem professores	82
Tabela 3.4 - Profissões escolhidas pelos alunos	83

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AAPACDM – Associação Algarvia de Pais e Amigos de Crianças Diminuídas Mentais

ACDMoura - Associação para o Desenvolvimento de Moura

ACIDI - Alto Comissariado para a Imigração e Diálogo Intercultural

ACM - Alto Comissariado para as Migrações

C1 - Coordenador 1

C2 - Coordenador 2

CNE - Conselho Nacional de Educação

CPESC - Comissão Parlamentar de Ética, Sociedade e cultura

DGE - Direção-Geral da Educação

DGEEC - Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência

EUMC - European Monitoring Centre on Racism and Xenophobia

FLICC- Faro Localidade Integradora da Comunidade Cigana

NEE - Necessidades Educativas Especiais

OPRE - Programa Operacional para a Promoção da Educação

PALOP - Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa

PIEF - Programa Integrado de Educação e Formação

REAPN - Rede Europeia Anti-Pobreza/Portugal

RSI - Rendimento Social de Inserção

SPO - Serviços de Psicologia e Orientação

TEIP - Programa Territórios Educativos de Intervenção Prioritária

UAlg - Universidade do Algarve

Introdução

Num mundo em que o mercado de trabalho exige cada vez mais qualificações, subsistem comunidades em que esta realidade não é sequer imaginável, espelho das desigualdades profundas que ainda atingem a sociedade Portuguesa. As comunidades ciganas vivem ainda em condições de pobreza e privação, e mantendo uma relação de afastamento em relação à escola que ameaça o seu futuro em variadas dimensões. A baixa escolarização dos ciganos (Candeias, 2000) é provavelmente apenas o espelho da inter-relação entre múltiplas variáveis e fatores. De qualquer das formas, será sempre importante investigar a situação de comunidade concretas, para que possamos compreender o assunto mais em profundidade e poder contribuir, ainda que de forma modesta, para a resolução de uma problemática que se arrasta há demasiado tempo. Assim, este estudo centrou-se na comunidade cigana do Cerro do Bruxo, na cidade de Faro.

Por outro lado, há motivações culturais e pessoais envolvidas na escolha do tema desta dissertação. Enquanto português cigano, esta questão afetou a minha vida de variadas formas. Por exemplo, o meu pai cigano não pôde estudar, porque teve que trabalhar para ajudar a família. A minha mãe não cigana foi forçada a abandonar a escola após a 4ª classe, para ajudar a família nas lides domésticas. Ambos me relatavam a tristeza de não terem estudado mais, para poderem aspirar a melhores empregos nas suas vidas, com melhor remuneração e menos exigentes do ponto de vista físico e até psicológica.

Apesar de viverem há mais de cinco séculos em Portugal, só partir de abril de 1974 os ciganos portugueses passaram a ser reconhecidos perante a lei como cidadãos portugueses. Mais de 40 anos passados, continua a verificar-se um fosso profundo entre as condições de vida de muitas pessoas ciganas, quando comparadas com os restantes cidadãos. A população cigana do distrito de Faro é a quinta maior de Portugal (2197 pessoas), sendo o concelho de Faro o oitavo a nível nacional com maior número de residentes ciganos (559 pessoas) (Mendes et al., 2014).

O estudo da Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência (DGEEC, 2018), sobre o “Perfil Escolar da Comunidade Cigana”, no ano letivo 2016/2017, refere que, no distrito de Faro, inscreveram-se 809 crianças e jovens de comunidade cigana no ensino

Básico e 7 no Secundário. Transitaram de ano 462 crianças e jovens no Ensino Básico (259 do sexo masculino e 203 do sexo feminino) e 2 no Secundário (ambas do sexo feminino). A percentagem de alunos de comunidade cigana do distrito de Faro com aproveitamento, face ao total de alunos de comunidade cigana matriculados, foi de 59,7% (versus 56% nacional) no Ensino Básico e de 28,6% (contra 64% a nível nacional) no Ensino Secundário. No mesmo ano letivo, foram detetados 23 casos de abandono escolar do Ensino Básico (13 do sexo feminino e 10 do sexo masculino). Face às elevadas taxas de insucesso escolar no Algarve, acreditamos serem importantes estudos de caso que permitam conhecer e compreender, a fundo, as razões subjacentes a este problema social complexo (Casa-Nova, 2022).

O Programa Escolhas é um programa governamental de âmbito nacional, criado em 2001, tutelado atualmente pela Secretaria de Estado da Igualdade e Migrações e integrado no Alto Comissariado para as Migrações (ACM, I.P.), cuja missão é promover a integração social, a igualdade de oportunidades na educação e no emprego, o combate à discriminação social, a participação cívica e o reforço da coesão social e destina-se a todas as crianças e jovens, particularmente as provenientes de contextos com vulnerabilidade socioeconómica (Programa Escolhas, sd).

Apesar de existir desde 2001, somente na 3ª geração do mesmo programa, no ano de 2007 a 2009 é que Faro acabou por ter um projeto Escolhas, projeto esse que trabalhou unicamente a inclusão das comunidades ciganas. Em 2019, ia o Programa Escolhas para a 7ª geração e com os *feedbacks* recolhidos das anteriores equipas técnicas, uma nova equipa fez a candidatura e assim continuou a trabalhar a inclusão das comunidades ciganas no concelho de Faro, mas agora a nível escolar. Passou a trabalhar mais arduamente com as crianças e jovens que frequentavam o 1º ciclo, pois o *feedback* recebido parecia mostrar que as crianças continuavam a passar do 1º ciclo sem saber ler e a escrever.

Este projeto, o Lusco-Fusco, teve uma equipa composta por uma coordenadora educadora social, que tinha sido técnica do projeto da geração anterior, outro educador social com experiência de Programa Escolhas, mas noutros contextos (o autor desta dissertação), e ainda uma técnica de Ciências da Educação e da Formação. Assim, começou-se a fazer algo que parecia faltar ao Agrupamento de Escolas Pinheiro e Rosa:

educadores sociais a trabalhar no agrupamento, ajudando as crianças e jovens do 1ºciclo a irem à escola, acompanhando-os desde as suas habitações até à escola. De uma forma geral, tentou-se construir uma ponte de comunicação entre a escola e as famílias da comunidade. As escolas queixavam-se com frequência de não conseguirem falar com os encarregados de educação porque, ou não tinham telefone, ou não tinham e-mails e mesmo os endereços de morada apontavam para locais gerais (minimercado ou Santa Casa da Misericórdia de Faro). Os pais também se queixavam que por vezes não recebiam nada. Foi realizado um acompanhamento individual às crianças e jovens ciganos, na tentativa de apoiar a sua evolução e integração escolar.

Esta minha participação neste projeto Escolhas criou a necessidade de aprofundar os conhecimentos na área da educação social. Em consequência, inscrevi-me no Mestrado em Educação Social e realizei a minha dissertação na continuidade do meu interesse pessoal, profissional e social: estudando o tema da inclusão escolar das crianças e jovens da comunidade cigana com que trabalhava, já que acreditava que uma melhor escolarização originaria, potencialmente, uma melhor inserção e evolução no mercado de trabalho.

A relação dos educadores sociais com este trabalho e investigação é pertinente, pois o educador social emprega a educação não formal e informal para realizar a sua *praxis* profissional, desenvolvendo o seu trabalho junto de pessoas e comunidades em situação de risco. Este tipo de trabalho é realizado num contexto de proximidade e confiança com as pessoas, pois só assim o educador social consegue perceber as necessidades existentes e com isso também compreender as atitudes dos intervenientes, para assim realizar a intervenção necessária (Taborda & Dias, 2016).

Tentou-se que esta investigação conjugasse as perspetivas e perceções de todos os atores sociais da comunidade educativa. É uma opção que julgamos importante, uma vez que estão em jogo culturas muito diferentes. A complexidade da situação aconselha a um desenho de investigação adequado. Desta forma, ouvimos as vozes dos coordenadores de escola, professores, encarregados de educação e os próprios educandos, pois todos contribuem para as dinâmicas de sucesso e insucesso neste percurso educativo.

Foram delineados os seguintes objetivos gerais e específicos para esta investigação:

Objetivo geral 1: Conhecer as várias dimensões das práticas inclusivas com crianças da comunidade cigana.

Objetivo específico 1.1: Identificar processos pedagógicos das práticas educativas e sociais existentes.

Objetivo específico 1.2: Conhecer as estratégias de diferenciação utilizadas pelos diferentes atores sociais para a inclusão.

Objetivo específico 1.3: Compreender a perceção de sucesso escolar na perspetiva dos vários atores sociais envolvidos.

Objetivo geral 2: Identificar, através de todos os atores sociais da comunidade educativa, a eventual necessidade de outros profissionais que possam promover a melhoria da inclusão escolar das crianças da comunidade cigana.

Objetivo específico 2.1: Definir o perfil de outros profissionais que pudessem colaborar na escola.

Objetivo específico 2.2: Definir as formas de atuação desses profissionais.

Esta dissertação foi dividida em quatro partes. Na primeira parte, o enquadramento teórico é constituído por quatro capítulos. O primeiro capítulo, intitulado a comunidade cigana. Começou-se por abordar a origem do povo cigano, a situação da comunidade cigana na Europa e dos ciganos portugueses, a designação como se deve referir as pessoas da comunidade cigana e ainda os seus símbolos. Para compreendermos este povo desenvolvemos aspetos da tradição cigana: a importância da família, festividades e a solidariedade nas situações difíceis. Finalmente, abordamos a sua integração na sociedade.

No capítulo dois vamos ao encontro das barreiras à inclusão da comunidade cigana em Portugal, definindo os conceitos de preconceito racial, etnicidade, estereótipos e preconceitos, pobreza e exclusão social.

No terceiro capítulo, desenvolvemos as questões da cidadania e escolarização, pois segundo Costa (1996) é fundamental a escolarização das gerações ciganas. Destacamos as políticas sociais de apoio à educação e formação, a educação das meninas ciganas,

porque para Magano (2010) as mulheres têm menos anos de escolaridade do que os homens ciganos. Por último, a relação escola/famílias ciganas.

No quarto capítulo debruçamo-nos sobre as barreiras na inclusão escolar das crianças ciganas, elucidando o conceito de educação multicultural, os diferentes profissionais de práticas de inclusão já existentes nas escolas, algumas práticas inclusivas com comunidades ciganas e por fim o Programa Escolhas e um dos seus projetos, o Lusco-Fusco.

Na segunda parte é exposta a metodologia de investigação utilizada. No primeiro capítulo explicamos a escolha e o objetivo da investigação. No segundo formulamos o paradigma da investigação, e seguidamente, no terceiro capítulo, definiu-se o método de investigação, que neste trabalho é um estudo de caso. No quarto capítulo exemplificamos as técnicas de recolha de informação, no quinto capítulo quais foram os instrumentos de recolha e análise de dados, enquanto que no sexto capítulo delineou-se todo o processo investigativo.

Na terceira parte faz-se a apresentação da análise dos resultados do estudo. No primeiro ponto fazemos uma breve caracterização do contexto da investigação, no segundo ponto damos a conhecer os resultados dos inquéritos por entrevista aos professores, coordenadores e encarregadas de educação, e dos “role play” realizados com os alunos da comunidade cigana. No terceiro ponto faz-se a discussão desses resultados.

Na quarta e última parte fazemos a revisão dos objetivos propostos neste estudo, as limitações e sugestões de estudos futuros.

O trabalho é concluído com as referências bibliográficas, anexos e apêndices.

I. Enquadramento teórico

1. A comunidade cigana

1.1. Origem do povo cigano

Os ciganos, ou *Roma*, são provenientes do noroeste da Índia. Existem muitas teorias diferentes sobre o momento em que iniciaram as suas migrações, mas o mais provável é que tenham ocorrido várias vagas migratórias ao longo do tempo. Por meio de longas caminhadas, atravessaram diversos países, por onde muitos grupos foram ficando, enquanto outros continuaram as suas jornadas. Terão ocorrido em épocas diferentes, talvez até de áreas geográficas diversas, e por motivos variados. Existem referências relativas a estas migrações desde o século II até ao século XI. Sabe-se, no entanto, que no século IX, o Islão terá atacado a Índia e os hindus que viviam nestes territórios empreenderam uma grande migração para o Oeste (ACIDI, 2013; Kenrick, 2007; Moonen, 2011).

A passagem e a fixação por territórios tão diferentes, conduziram a influências e apropriações culturais e linguísticas, fortalecendo os costumes e tradições associados à designada “cultura cigana”, proporcionando a formação de vários grupos que, sendo diferentes entre si, têm raízes comuns. Vários documentos, datados entre 1422 e 1590, referem que os ciganos ainda se recordavam das suas origens indianas (Sambati, 2019).

A migração para a Europa ter-se-á dado maioritariamente entre os séculos IX e XIV. No final do século XVI, os ciganos habitavam todo o território da Europa Central e Ocidental de hoje, sem nunca formar ou reivindicar uma pátria (Miskovic, 2009). Terão, ainda, permanecido no Médio Oriente, no Irão, na Turquia e na Grécia, entre os séculos X e XV (Magano, 2010).

1.2. Comunidade cigana na Europa

Os primeiros grupos de ciganos chegaram à Europa, vindos do Oriente, nos séculos XIV e XV, dispersando-se por todo o continente (Gamella, Carrasco-Muñoz & Garrido, 2014; Kenrick, 2007; Sambati, 2019). Terão deambulado de país em país, contando

histórias extraordinárias e misteriosas sobre a sua origem. Foram, assim, recebidos com espanto, inquietude e incompreensão. Eram indivíduos de pele escura e, segundo alguns historiadores, com uma “aparência horrível” e com alguns hábitos nada agradáveis (Liégeois, 1989; Moonen, 2011).

Ao longo dos tempos, para além das repressões, perseguições e assimilações impostas, foram profundamente marcantes as diversas tentativas de extermínio dos ciganos, a escravatura nalguns países da Europa de Leste, e o genocídio na época da Segunda Guerra Mundial, em que foram esterilizados, torturados e cerca de 500.000 perderam a vida nos campos de concentração (Guimaraes, 2015; Miskovic, 2009; Pasikowska-Schnass, 2018).

Podem-se distinguir três grandes grupos da comunidade cigana na Europa: 1) os Rom são predominantes nos países balcânicos, mais tradicionalistas e falam a língua romani. Auto classificam-se como sendo os ciganos “autênticos”; 2) os Sinti ou Manush, que falam a língua sintó, são mais ocidentalizados e mais encontrados na Alemanha, Itália e França; 3) os Calé, Gitanos ou Calós, são residentes na Península Ibérica. Estes diferenciam-se por falarem um dialeto próprio, o caló (Gamella et al.,2014; Moonen, 2011).

As estatísticas apontam para um total de 10-12 milhões de ciganos no mundo, sendo que destes, cerca de 6 milhões se concentram na Europa, constituindo a maior minoria étnica europeia (Pasikowska-Schnass, 2018). A maioria das comunidades ciganas encontram-se nos países na Europa Central e do Leste (Miskovic, 2009), como se pode observar na Tabela 1.1.

Tabela 1.1 - Distribuição das comunidades ciganas em países da Europa (Mendes et al, 2014)

Países	Número de pessoas da comunidade cigana residente
Roménia	1,8 – 2,5 milhões
Ex-Jugoslávia (Croácia, Bósnia e Herzegovina, Eslovénia, Macedónia do Norte, Montenegro, Sérvia e Kosovo)	690 mil – 1 milhão
Bulgária	700 – 800 mil
Hungria	550 – 600 mil
Eslováquia	480 – 500 mil
República Checa	250 – 300 mil

1.3. Os ciganos portugueses

O grupo Calé chegou à Península Ibérica no início do século XV e a Portugal em meados do mesmo século. Terão feito a sua rota pelo Norte de África até ao estreito de Gibraltar, por onde chegaram a Espanha - viriam a ser os *gitanos* espanhóis (andaluzes e castelhanos) e os ciganos portugueses. A chegada ao território nacional terá sido feita em grupo pelo Alentejo, vindos da Andaluzia. À semelhança dos outros países, a sua chegada causou uma grande estranheza na sociedade de então, uma vez que eram totalmente diferentes, tanto na sua linguagem, como nos seus hábitos e indumentárias exóticas. Desse modo, as relações com a comunidade foram imediatamente caracterizadas pela desconfiança e pelo desprezo. Os ciganos foram conotados como misteriosos, como um grupo que vive à margem da sociedade, e associados à criminalidade (ACIDI, 2013; Magano, 2010).

Apesar de terem chegado a Portugal no século XV, a primeira referência documentada sobre ciganos no país remete ao ano 1516, no “*Cancioneiro Geral de Garcia de Resende*” (Alfaro et al, 1999). Em 1521, Gil Vicente fez representar a “*Farsa das Ciganas*” perante a corte, em Évora e, a partir dessa altura, a situação dos ciganos foi marcada por constantes tentativas de erradicação (Marques, 2007). Foi formulada legislação repressiva, dirigida exclusivamente a ciganos, e em 1538 começaram a ser deportados para as colónias portuguesas em África e na América do Sul. Em 1556 foram proibidos de entrar no reino e, em 1573, além de se repetir essa ordem, ordenou-se a sua expulsão.

Já em 1579, foram proibidos de vestirem os seus trajes tradicionais, de viverem em agregados e de não trabalharem (Alfaro et al., 1999; Kenrick, 2007; Moone, 2011).

Nos séculos XVI e XVII está documentada a sua itinerância em todo o país. No entanto, desde a sua chegada a Portugal, Évora foi o local predileto para a sua permanência. Compreende-se que tenha sido pela sua profissão principal de negociantes de gado, e pelas feiras tradicionais lá existentes desde tempos muito antigos (Brito, 1986).

As contantes perseguições, a discriminação e a marginalização de que foram alvo levaram ao seu isolamento. Isso permitiu-lhes, por um lado, reforçar a sua identidade e os laços de solidariedade entre os membros dessa minoria, mas, por outro lado, remeteu-os à desconfiança da sociedade dominante e à sua autoexclusão. Coesos, mas insubmissos, continuaram a manter os seus valores fundamentais, que se prendem com o culto da família, com o respeito pelas pessoas mais velhas e a proteção das crianças (ACIDI, 2013; Santos & Marques, 2014).

Foram inúmeras as tentativas de acabar com os seus costumes, tendo-lhes sido aplicadas diversas medidas punitivas. Em 1707, decidiu-se que a forma de resolver a “questão cigana” seria fazer embarcar os ciganos em diversos navios em simultâneo, rumo às colónias. No ano seguinte, foi decidido que caso não corrigissem o seu modo de viver, num período de 10 anos, as mulheres seriam enviadas para o Brasil, enquanto os homens ficariam a trabalhar nas galés. Porém a tarefa de demover esta população a abandonar os seus costumes era árdua, difícil e complexa. A legislação tinha, em regra, intenções que parecem não ter correspondido à sua aplicação prática (Alfaro et al., 1999; Moone, 2011).

Só passados mais de 300 anos após a sua entrada em Portugal, a Constituição de 1822 atribuiu a cidadania portuguesa a todos os ciganos nascidos no país, passando a serem reconhecidos como portugueses de pleno direito (ACIDI, 2013; ACM, 2018; Marques, 2007). No entanto, ser-se cigano foi considerado crime até ao Código Penal de 1852 (ACM, 2018).

Os ciganos continuaram sempre sob vigilância por parte das autoridades, devido aos frequentes atos de pilhagem que lhes estavam associados (Marques, 2007). Em 1920, surge um regulamento da Guarda Nacional Republicana para promover uma especial vigilância sobre os ciganos, com ordem de prender imediatamente qualquer cigano que fosse suspeito de cometer algum crime. Só em 1980 esse regulamento foi anulado, por

atentar contra o princípio de “indiscriminação racial” da nova Constituição Portuguesa, de 1976 (Kenrick, 2007).

Os ciganos portugueses sempre foram considerados como “fora da lei”. Por exemplo, no Estado Novo e durante a guerra colonial não foram obrigados a cumprir serviço militar; e em 1957 foi discutido em Assembleia a criação de um bilhete de identidade especial para ciganos (Marques, 2007).

Os ciganos tinham profissões variadas, no entanto, muitas vezes eram “acusados de vagabundagem, furto, e não gostarem de trabalhar”, adaptando-se facilmente a atividades profissionais simultaneamente rentáveis, “pouco exigentes de trabalho e voltadas para a habilidade e malícia” (Brito, 1986, p. 493).

Estima-se que existem cerca de 37 mil portugueses ciganos residentes em Portugal, o que corresponde a 0,4% da população (ACM, 2018). Atualmente, a maioria vive em situações de exclusão social e marginalização extremas, sendo que 97% das pessoas ciganas vivem abaixo do limiar de pobreza (ACM, 2018; Marques, 2007).

Ainda que dispersos por todo o país, estima-se que a maior parte dos ciganos se terá sedentarizado junto dos grandes centros urbanos, por serem zonas mais favoráveis para a sua atividade principal de venda ambulante (Kenrick, 2007; Marques, 2007). Os que se mantêm sem habitação são, na sua maioria, casos forçados pela não possibilidade de fixação territorial (Castro, 2007). Em Portugal, o número de ciganos a viverem em barracas e tendas ronda os 18% (CPESC, 2009).

Os 10 concelhos portugueses com maior número de ciganos são (por ordem decrescente): Lisboa, Vila Nova de Gaia, Moura, Setúbal, Portimão, Beja, Braga, Faro, Elvas e Vila Franca de Xira (Mendes et al., 2014).

1.4. Roma ou cigano?

Quando os ciganos chegaram à Europa vindos do Oriente, os europeus julgaram que estas pessoas provinham da Turquia, ou do Egipto, e foram então chamados, entre outras coisas, de egípcios ou ‘gípcios’, de onde derivaram as palavras *gypsy* (inglês), *egyptier* (holandês), *gitan* (francês), *gitano* (espanhol), etc. Alguns grupos apresentaram-se, no

entanto como sendo gregos, *atsinganos*, pelo que ficaram conhecidos como *tsiganes* (francês), ciganos (português) e *zingaros* (italiano) (Kenrick, 2007; Moonen, 2011; Sambati, 2019).

Encontram-se várias referências com os termos *Roma* (termo pelo qual a maioria dos ciganos do mundo se referem a si próprios) e *gypsies*, porém o último geralmente possui um significado depreciativo quando utilizado por pessoas não-*Roma*. *Rom* (masculino) e *Romi* (feminino) são substantivos singulares, enquanto que *Roma* é um substantivo plural (González, 2009; Mikosvic 2009).

Nas referências encontradas nos museus, os ciganos são frequentemente denominados como *Roma*, numa tentativa de organizar um novo discurso para ensinar às novas gerações a história sobre esse povo (Sambati, 2019).

Alguns movimentos associativos europeus, liderados principalmente por ativistas de origem étnica cigana, têm vindo a impor o termo *Roma*, numa forma de uniformizar e generalizar as menções feitas ao povo cigano. Em Espanha, sul de França, Brasil, Argentina e até mesmo Portugal, ainda se utiliza o termo *calós* para designar os ciganos (González, 2009), porém, a literatura portuguesa recente, como é exemplo ACM (2018), refere-se aos ciganos portugueses como “ciganos”, ou “comunidades ciganas”¹.

A população cigana é composta por diferentes pessoas que se foram juntando ao longo dos tempos. À medida que esta população étnica e linguisticamente heterogénea migrou, começou a adquirir a sua própria identidade étnica, mas também linguística (Kenrick, 2007; Sambati, 2019).

1.4.1. *Romanó e caló*

Costuma-se atribuir aos ciganos apenas uma única língua, comum a todos, a língua romani. Já o romanó é um dialeto do romani, falado pelos ciganos peninsulares, ou grupo Gitano. No século XVIII, a análise linguística possibilitou conhecer a origem do romanó, estabelecendo a sua origem indiana, embora tenha também inúmeras palavras de origem persa, turca, grega, romena e de outros países por onde passaram (González, 2009;

¹ Pelo facto da literatura portuguesa não se referir aos ciganos como *Roma*, subentende-se que em Portugal esse termo não é comumente utilizado, pelo que neste trabalho não será empregue.

Moonen, 2011; Pasikowska-Schnass, 2018). Já por essa altura, os ciganos falavam várias línguas ou dialetos que, apesar de terem uma origem comum, hoje em dia apresentam profundas variações regionais, que tornam uma comunicação cigana internacional praticamente impossível (Moonen, 2011).

Em Espanha, em resultado da convivência entre o romanó e o espanhol, surgiu o caló, ou kaló (Andersson, 2015; Petisco, Cabaleiro, Montañó & Segovia, 2019). De Espanha, retornou para o sul da França com os ciganos catalães que aí se estabeleceram, migrou para Portugal, e de lá para o Brasil. O caló falado na Argentina chegou com os ciganos espanhóis emigrantes (González, 2009).

O caló é atualmente um discurso em estado de regressão e em claro perigo de extinção, servindo basicamente como uma ferramenta primária de identidade. No Primeiro Congresso Mundial Cigano, em 1971, iniciou-se um processo de padronização da língua romani. Existe também em curso a tentativa de reintroduzir a chamada forma romanó-caló (Andersson, 2015).

1.4.2. Bandeira e hino internacionais ciganos

No Primeiro Congresso Mundial Cigano, organizado pelo Comité Internacional Rom, realizado em Londres, estabeleceram-se a bandeira (figura 1), o hino (González, 2009) e o Dia Internacional das Pessoas Ciganas, a 8 de abril (Pasikowska-Schnass, 2018).



Figura 1.1 - Bandeira Internacional Cigana. Fonte: Pasikowska-Schnass (2018)

A cor vermelha na bandeira cigana foi proposta por Slobodan Berberski (presidente do Congresso, um herói no movimento de resistência antifascista e membro do Comité Central da União dos Comunistas Jugoslavos), como símbolo do comunismo (Marushiakova & Vesselin, 2005). A roda de carroça no centro simboliza o caminho percorrido pelo povo cigano, a vida e as tradições. São exatamente 16 aros, representando os 16 clãs ciganos, e que exibem a força do fogo, a transformação e o movimento. O azul da bandeira é o céu. Simboliza os valores espirituais e de libertação. A cor verde representa os campos, a sobrevivência e gratidão pela mãe natureza, e com isso a necessidade de protegê-la, pois é dela que advém a sua subsistência (Filho, 2005; Petisco et al., 2019).

O hino, apesar de estabelecido em 1971, só em 1990 viria a ser oficialmente reconhecido, durante o 4º Congresso Mundial Romani, em Varsóvia. Tal facto deveu-se à prévia existência de um hino, que fora composto em Auschwitz, por ciganos checos e eslovacos. Os participantes no congresso decidiram ainda substituir os termos *gypsy* (amplamente usados na Europa apesar da sua conotação negativa), por *Roma* (Pasikowska-Schnass, 2018). O hino internacional cigano “*Gelem, gelem*” (andei, andei)², da autoria do cigano jugoslavo Jarko Jovanovic, foi baseado na música popular do Leste Europeu e escrito em Romani. As letras do hino são inspiradas por perseguições e pelo estilo de vida itinerante (Filho, 2005; Petisco et al., 2019).

1.5. Tradição cigana

1.5.1. A importância da família

Nómadas ou sedentarizados, a vida dos ciganos é centrada na família. A família orienta os seus percursos de vida e é a sua autoridade. A comunidade é constituída por várias famílias nucleares, relacionadas por laços de consanguinidade e a vontade do grupo

² “Viajei ao longo de muitas de estradas e encontrei ciganos felizes. Digam-me, de onde vem, com suas tendas nestas estradas do destino? Ah ciganos, Ah jovens ciganos, Ah ciganos. Eu também tinha uma grande família, mas a legião negra [nazistas] a exterminou. Venham comigo ciganos do mundo inteiro, percorreremos novas estradas. É hora, levantemo-nos, é chegado o momento de agir. Ah ciganos, Ah jovens ciganos” (Petisco et al., 2019).

é a que impera (Gonçalves, Garcia & Barreto, 2006; Krumova & Kolev, 2013; Liégeois, 1989).

A família é normalmente extensa, na maioria das famílias ciganas é normal viverem em comum 3 gerações – pais, filhos e netos. Por outro lado, o sentido de família estende-se ao clã, que engloba todos os descendentes do mesmo ramo genealógico, para além das famílias que permanecem juntas (Brito, 1986).

O respeito entre os membros da família é uma das regras fundamentais nas comunidades. Quando os filhos crescem, devem cuidar dos pais. Os mais velhos, principalmente os mais experientes e sábios, são tidos em alta consideração (Edden, Hughes, McCormack & Prendergast, 2011; Krumova & Kolev, 2013). Cada comunidade tem um chefe, ao qual chamam “homem de leis”, que é o representante daquela localidade, e a sua escolha coincide com o bom comportamento, reconhecido prestígio e maior poder económico (Brito, 1986).

Os filhos são valiosos na continuidade da família, tradições e valores. Desde muito cedo, as crianças são educadas de forma diferente, dependendo do sexo. As tradições em relação à educação das meninas visam estabelecer as competências necessárias para a futura mulher, esposa e mãe. Tudo o resto, incluindo a educação escolar, permanece em segundo plano. Os meninos são objeto de uma influência educativa mais específica no domínio do ofício familiar, através do qual poderá ganhar o sustento da família com mais facilidade. As crianças participam também na obtenção de meios de subsistência, cuidam dos familiares mais jovens, e devem-se casar ainda jovens. O estilo de vida cigano tem vindo a mudar desde meados no século XX: os casamentos já não ocorrem entre jovens tão novos como acontecia anteriormente e o número de filhos também tem vindo a diminuir (Krumova & Kolev, 2013; O’Hanlon, 2010; Peček & Munda, 2015; Pestisco et al., 2019).

1.5.2. Festividades

O casamento, como primeiro passo para a formação da família, assume um carácter absolutamente fundamental. É a maior festa cigana, chegando a ter centenas de convidados e a durar entre 3 a 5-6 dias. O casamento é o momento de união entre dois

grupos, assumindo particular relevância na estruturação e coesão interna do grupo étnico cigano (Krumova & Kolev, 2013; Liégeois, 1989; Nunes, 1996; Petisco et al., 2019). O casamento cigano é na realidade uma união de facto, por não haver procedimento legal envolvido. A cerimónia geralmente ocorre na casa da família, e os mais velhos têm o poder de proclamar o casamento (Edden et al., 2011).

No passado, até aos anos 60, em alguns grupos ciganos havia o costume de caber aos pais a decisão de com quem os seus filhos se casariam. Hoje em dia, esse costume, bem como o de os filhos se casarem com idades muito precoces (normalmente a partir dos 13 anos para as raparigas e 14-15 anos para os rapazes), acontece apenas em algumas comunidades ciganas (Krumova & Kolev, 2013). Cabia à família do rapaz efetuar o pedido de casamento e, caso chegassem a acordo, o rapaz e a rapariga passavam a ficar “prometidos”. Em algumas comunidades ainda existe o costume dos pais do noivo pagarem o dote ao pai da noiva. Para a maioria dos ciganos o dote está relacionado com a virgindade. Se esta condição não for cumprida, o pai da rapariga tem que devolver metade ou até mesmo todo o dinheiro (Krumova & Kolev, 2013; Nunes, 1996).

A virgindade é considerada um valor fundamental nas mulheres e é suposto ser preservada para o seu marido. Caso contrário, a rapariga pode nunca vir a ser pedida em casamento ou devolvida aos pais após o casamento, caindo o seu nome “em desgraça” para sempre. A “prova da virgindade” durante o casamento, é realizada por uma anciã com experiência e tal ato é presenciado pela mãe da noiva, pela sogra e por um pequeno grupo de mulheres casadas pertencentes à família dos noivos (Edden et al., 2011; Nunes, 1996).

Num casamento cigano, o desejo mais frequente dos recém-casados é ter muitos filhos. Os ciganos consideram a falta de filhos a maior desgraça da vida (Krumova & Kolev, 2013).

O Natal é também um acontecimento muito festejado em todas as comunidades ciganas. Na “noite das mesas” (de 24 para 25 de dezembro), abstêm-se de comer carne, entoam cantos natalícios a acompanhar a refeição e não falta o bolo tradicional “Pestim”. Não são permitidos não ciganos na comemoração de Natal (Brito, 1986).

1.5.3. Solidariedade nas situações difíceis

Os ciganos, enquanto comunidade, protegem-se mutuamente e estão presentes em massa nas celebrações, mas também nas situações de doença ou morte (Petisco et al., 2019). A comunidade ajuda as mães de família em caso de doença, auxilia na criação dos órfãos e dá apoio aos viúvos (Brito, 1986).

Quaisquer mal-entendidos que provoquem “famílias contrárias” são esquecidos quando ocorre uma morte na comunidade, e todos demonstram a sua solidariedade, através de um apoio afetivo e material (Krumova & Kolev, 2013).

Para os ciganos, a crença no reino dos mortos está enraizada, acreditando-se haver uma vida para além da morte (Pinto, 2000). A morte é sentida e vivida de uma forma extremamente significativa e impõe que todos os familiares velem o luto, que pode ser de um período de semanas a anos, dependendo da relação e do grau de parentesco existentes com a pessoa falecida. Todos se vestem de preto, os homens deixam crescer a barba e o cabelo, enquanto as viúvas cortam o cabelo, que é entrançado com flores e lançado no caixão do defunto. Além disso, as viúvas nunca mais deixam o luto, o lenço na cabeça e também nunca mais voltam a casar (Brito, 1986; Krumova & Kolev, 2013; Viegas, 1993).

1.6. Integração na sociedade

Como referido anteriormente, a integração do povo cigano na sociedade, sempre foi muito conturbada. Apesar de estarem em Portugal há mais de 500 anos, continuam a ser alvo de discriminação, racismo e desigualdade social. São amplamente considerados como ladrões, vigaristas, mendigos, abusadores de benefícios do Estado e traficantes de droga (Marques, 2007; Santos & Marques, 2014).

Os ciganos são, também, acusados de não se quererem integrar, regendo-se por regras e leis próprias (Lopes, 2008). No estudo realizado por Magano e Silva (2002), acerca da vivência dos processos de integração/exclusão de uma comunidade cigana residente no Porto, concluiu-se que, apesar de existir uma demonstração de integração através da sedentarização, os ciganos continuam a resistir à assimilação na sociedade dominante. De uma forma geral, os ciganos encontram-se divididos entre a necessidade de integração na sociedade e o desejo de preservar a sua identidade étnica. Alguns estudos demonstram a

diversidade cultural dos ciganos portugueses e as suas diferentes formas de inserção social e espacial, sobressaindo diferenças entre quem vive a “vida de cigano” e os outros que vivem como “senhores”, modo de vida designado de “convivialidade” (Lopes, 2008).

A comunidade cigana é a que mais se distingue da sociedade dominante portuguesa. Outros grupos minoritários, há menos tempo em Portugal, como por exemplo, os imigrantes dos Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa (PALOP), apresentam níveis de integração social e económica mais elevados. Ao contrário dos ciganos, estes aceitam integrar-se no mercado de trabalho, não entrando num conflito tão forte com a sociedade dominante (Magano & Silva, 2002).

Os ciganos desempenharam no passado, principalmente nas áreas rurais, atividades profissionais que cumpriam importantes funções sociais, tais como negociantes e tosquiadores de animais, artesãos, trabalhadores agrícolas e vendedores ambulantes (Brito, 1986). Com a mecanização da agricultura e a substituição de animais por máquinas, um grande número de famílias ciganas portuguesas sedentarizou-se nos centros urbanos e dedicou-se principalmente ao comércio de utensílios domésticos e, mais recentemente, roupa e calçado (Brito, 1986; Marques, 2007).

Algumas políticas sociais introduzidas em Portugal desde a implementação da democracia, contribuíram para a melhoria das condições de vida dos ciganos portugueses. Persistem, porém, desigualdades sociais, expressas em altos níveis de pobreza, más condições de habitabilidade, baixos níveis de escolaridade, dificuldades de acesso ao mercado de trabalho, rendimentos incertos e, por vezes, dependência de prestações sociais (Magano & Mendes, 2016).

2. Barreiras à inclusão da comunidade cigana em Portugal

2.1. Preconceito racial

A História das civilizações sempre foi marcada pelo repúdio daqueles que são diferentes de “nós”, seja nas suas formas culturais, morais, religiosas, sociais ou estéticas. Na Antiguidade grega, e mais tarde greco-romana, denominavam-se “bárbaros” todos os que não participavam na sua cultura; mais tarde, a civilização ocidental referia o nome “selvagem” no mesmo sentido (Lévi-Strauss, 1973).

A comunidade científica rejeita a existência de “raças”. Existe apenas uma: a raça humana (Petisco et al., 2019). Biologicamente, também não existem diferentes “raças”, mas sim grupos de pessoas com culturas e características diferentes da “nossa”, que são perseguidos e então designados de “raça” (Cardoso, 1996). Enquanto construção social, o racismo defende que existem diferentes “raças”, e que nem todas dispõem de características genéticas facilitadoras do desempenho de determinados papéis na sociedade (Santomé, 2008).

O racismo é uma modalidade de discriminação, baseada em critérios “raciais” e/ou étnicos, e que se expressa em práticas sociais que restringem as oportunidades dos indivíduos de qualquer grupo racial ou étnico a acederem a bens sociais. O *racialismo* refere-se a atos explícitos de agressão baseados em ódio racial e na crença de superioridade racial do agressor (Cardoso, 1996).

Os ciganos, ao chegarem à Europa, podiam ser facilmente identificados através da sua aparência física, sendo a característica mais marcante a sua pele escura. Apesar da tradição de endogamia, os casamentos com não ciganos sempre existiram, de modo que hoje em dia muitos dos ciganos não se distinguem fisicamente dos não ciganos. Ciganos “racialmente puros” não existem, nem nunca existiram, porque nunca existiu uma “raça” cigana (Moonen, 2011).

Quem é então cigano? É um indivíduo que se considera membro de um grupo étnico (Lévi-Strauss, 1973), que se autoidentifica como Rom, Sinti ou Caló (ou um dos seus subgrupos), e é por ele reconhecido como membro (Moonen, 2011). O tamanho desse grupo não importa, nem se mantém as tradições ciganas, ou se ainda fala fluentemente uma língua cigana (Doubek et al., 2015).

Dado o contexto histórico de perseguição, e até mesmo extermínio, houve uma construção de *racialização* dos ciganos. Esse “racismo sem raça” baseia-se num “racismo cultural”, em que as diferenças culturais são tidas como insuperáveis – o anticiganismo restringe a sua inclusão na sociedade, mantendo assim as desigualdades sociais (Lambrev, 2020; Moonen, 2011).

2.2. *Etnicidade, estereótipos e preconceitos*

Segundo Cardoso (1996), entende-se por etnia um grupo de pessoas definido por afinidade social, linguística e cultural, e/ou por características visíveis. Todos os indivíduos pertencem a uma etnia/grupo étnico, embora no discurso da maioria, o termo seja utilizado para referir minorias étnicas. Uma minoria étnica é um grupo étnico (numericamente em minoria) e que não se enquadra na identidade da sociedade dominante. Segundo o mesmo autor, é-lhes frequentemente atribuído um *status* inferior em termos de poder e direitos no contexto da sociedade maioritária, sendo discriminados no acesso aos valores e bens (como a educação, habitação, saúde, participação política, etc.). Esta definição adequa-se ao povo cigano (Pestisco et al., 2019). Em Mendes (1997), o termo “minoria” é substituído pelo conceito de “grupo étnico”, por ser “mais adequado e pertinente porque menos redutor que os de raça e de minorias étnicas” (p. 209).

Cardoso (1996, p. 18), define estereótipos como “imagens-rótulos que pessoas de um grupo/cultura atribuem às pessoas de outro grupo/cultura, baseadas em argumentos não comprovados”. Segundo o mesmo autor, os estereótipos são aplicados a todos os membros do grupo, sem ter em consideração as suas diferenças individuais.

As sociedades europeias contemporâneas continuam a estereotipar o povo cigano e a ter atitudes de exclusão contínuas contra este grupo. Um indicador comum é a grande lacuna no acesso e resultados educacionais entre alunos ciganos e não ciganos (Lambrev, Traykov, & Kirova, 2018). Segundo Marques (2007), os preconceitos do resto da população portuguesa para com as comunidades ciganas constituem uma barreira para a sua integração na sociedade. Em Portugal, os estereótipos criados em torno dos ciganos são quase exclusivamente negativos, expressando a rejeição pela maioria não cigana. Essas atitudes encorajam os ciganos a fortalecerem a sua identidade, mas também acentuam a sua exclusão.

O anticiganismo perdura até aos dias de hoje, assente praticamente nos mesmos estereótipos que surgiram com a chegada dos ciganos à Europa Ocidental, no século XV: 1) eram nómadas, nunca ficavam muito tempo no mesmo lugar; 2) viviam da mendicância ou aproveitando-se da ingenuidade do povo; 3) não gostavam de trabalhar; 4) eram desonestos e ladrões; 5) eram pagãos que não acreditavam em Deus e também não tinham religião própria. Por todas essas razões, em todos os países europeus, os ciganos passaram

a ser violentamente perseguidos, e em alguns países foram até exterminados. Cigano significava palavrão; ser cigano era crime (Moonen, 2011).

A partir de meados do Século XVIII foram publicados os primeiros livros sobre os ciganos europeus, e quase todos os autores reforçaram ainda mais os estereótipos negativos já existentes: foram acusados (e executados) por canibalismo; acusados de serem preguiçosos; relatados como tendo uma inteligência infantil, rude e selvagem; acusados de serem degenerados, vigaristas, ladrões, que precisavam ser “civilizados”; denunciados como mentirosos; falsificadores de moedas; alcoólatras e fumadores desde a infância, etc. Assim se retransmitiram e reforçaram os estereótipos e preconceitos em que se baseariam, diretamente ou indiretamente, inúmeros ciganólogos posteriores, do século XIX e até ainda do século XX, utilizando (e até mesmo plagiando) esses autores, que, na sua maioria, nem tiveram contacto direto com ciganos (Moonen, 2011).

2.3. Pobreza e exclusão social

A pobreza e a exclusão social constituem dos maiores desafios do nosso século, na medida em que dificultam (ou impedem) o exercício dos direitos fundamentais dos indivíduos, constituindo uma desilusão da sociedade de abundância e do progresso (Costa, 2004; REAPN, 2009). A pobreza constitui uma dimensão ou forma de exclusão social (REAPN, 2009). Estas são realidades distintas e que nem sempre coexistem. A pobreza consiste numa situação dinâmica de privação, por falta de recursos (Costa, 2004).

O conceito de pobreza absoluta sugere uma pobreza extrema, severa e o estado mais profundo de pobreza, em que as necessidades básicas não estão asseguradas (como a alimentação, educação, saúde e habitação). Já a pobreza relativa, remete para uma pobreza face aos padrões sociais em geral, isto é, abaixo do *standard* na população em que se insere, e que aumenta à medida que o rendimento nacional aumenta (Clavel, 2004; REAPN, 2009).

Segundo Costa (2004), a exclusão social é a forma extrema do processo de marginalização. Durante o processo de marginalização, o indivíduo vai sofrendo sucessivas ruturas na sua relação com a sociedade, que atinge o seu limite quando essas ocorrem a vários níveis.

O conceito de exclusão social é, então, mais amplo do que o conceito de pobreza, na medida em que não se reduz a uma simples escassez de recursos, mas em termos mais vastos de participação na sociedade (Clavel, 2004; Costa, 2004). Há uma perda de participação na sociedade, num ou mais domínios: 1) económico: sistemas geradores de rendimentos e/ou aquisição de bens e serviços indispensáveis ao funcionamento em sociedade; 2) político-legal: relações com as instituições básicas, sistema administrativo, proteção social, etc.; 3) social: ausência de redes de sociabilidade; 4) cultural: situações de racismo, xenofobia ou nacionalismos; 5) patológico: doenças psicológicas ou mentais; 6) comportamentos autodestrutivos: toxicodependência, alcoolismo, prostituição, etc. (Costa, 2004; REAPN, 2009).

A situação de inclusão ou exclusão social de um indivíduo define-se, portanto, em termos relativos e por relação à população considerada maioritária (Clavel, 2004; REAPN, 2009). No caso específico dos ciganos, continuam a registar-se níveis elevados de pobreza e exclusão social.

Os dados de ACM (2018), revelam que, na área da educação, continua a haver uma dependência importante de apoios socioeconómicos para a frequência das crianças ciganas na escola. O abandono escolar é mais evidenciado a partir do 2º ciclo, principalmente por parte das raparigas, e a grande maioria dos jovens adultos abandonaram precocemente o ensino e a formação. Em matéria de habitação, quase metade de todas as habitações não clássicas em Portugal (barracas, bairros de lata, tendas, etc.) eram habitadas por famílias ciganas e a maioria experienciou discriminação étnica no acesso à habitação. A nível de emprego, cerca de metade dos jovens não trabalhavam, não estudavam e não estavam em formação, sendo a maioria do sexo feminino; em idade adulta a taxa de trabalho remunerado verificou-se ser muito baixa, e, novamente, a maioria dos indivíduos experienciou discriminação no acesso ao emprego.

3. Cidadania e escolarização

O exercício pleno da cidadania implica e traduz-se no acesso e relação com um conjunto de sistemas sociais básicos (Costa, 2004). As pessoas ciganas continuam a apresentar níveis de desfavorecimento notórios face aos demais cidadãos nacionais, sobretudo no acesso e permanência na escola, no acesso à formação profissional, no

acesso ao emprego e à habitação, no acesso aos serviços públicos e à justiça (Magano & Mendes, 2016).

Persistem, em relação aos ciganos, sentimentos e práticas de racismo e discriminação, que se traduzem em desigualdades sociais no acesso aos principais direitos de cidadania (Conselho da Europa, 2012). Os ciganos continuam a ser particularmente vulneráveis à pobreza e à exclusão, sendo considerado o grupo étnico com o maior défice de cidadania em Portugal (Santos & Marques, 2014). No exercício da cidadania, prevalece um sentimento de relativa marginalidade face ao Estado e o exercício de uma cidadania passiva entre os ciganos. A ausência de participação cidadã é uma das fragilidades que conduz à não reivindicação de direitos sociais e de melhoria de condições de vida (Magano & Mendes, 2014).

A socialização por via da escolarização promove a aprendizagem dos direitos de cidadania e das competências sociais, alargando o conhecimento sobre os outros (REAPN, 2009). A escolarização também proporciona a capacidade de inserção no mercado de trabalho, de obter recursos e estatuto social que permitam boas condições de vida (Clavel, 2004). Porém, os ciganos continuam a apresentar baixas taxas de alfabetização e altas taxas de abandono escolar (CPESC, 2009; O’Nions, 2010). Os resultados de questionários aplicados a 1599 pessoas ciganas residentes em Portugal Continental, num estudo levado a cabo por Mendes et al. (2014), revelaram que 52% dos inquiridos não tinham frequentado ou completado o 1º ciclo do ensino básico (27,1% não sabiam ler nem escrever), sendo também que apenas 2,3% tinham completado o ensino secundário, 0,4% o ensino médio/profissional e 0,1% a licenciatura.

São poucos os que frequentam o pré-escolar, há falta de competências sociais e dificuldade em aceitar regras. Verifica-se uma baixa participação nas atividades da comunidade educativa e constata-se um baixo envolvimento parental (CPESC, 2009).

Em Portugal, os ciganos continuam a ter uma formação escolar e profissional muito abaixo da média nacional. Quando acedem ao mercado de trabalho, tal ocorre frequentemente em profissões pouco qualificadas e/ou através da ocultação do facto de serem ciganos. A educação formal é apenas valorizada para adquirir competências ao nível do 1º ciclo (saber ler e escrever), essenciais para assinar o nome e tirar a carta de condução. Não é totalmente compreendida a necessidade de tantos anos de frequência escolar, uma vez que as dificuldades de emprego são transversais a pessoas com diferentes níveis de escolaridade (Magano & Mendes, 2016; O’Nions, 2010).

Pode-se ainda acrescentar a esta percepção, uma visão negativa da escola por parte dos pais, baseada em diversos fatores: o medo da escola e o receio pela proteção das crianças; a desconfiança pelos conteúdos ensinados; a rigidez da comunidade escolar (desvalorização dos valores culturais próprios, práticas pedagógicas pouco inclusivas); os horários escolares prolongados; a duração da escolaridade e o casamento precoce; a falta de condições de acessibilidade à escola; a itinerância, as feiras, a ausência de programa para quem não tem residência; a percepção da educação como uma intrusão nos seus ritmos de vida e como uma violência sobre as crianças; a possibilidade de filhos “de contrários” estarem na mesma escola (CPESC, 2009; Magano & Mendes, 2016; O’Hanlon, 2010).

De um modo geral, nas comunidades ciganas o casamento precoce e o nascimento dos filhos interrompem o percurso escolar. A continuidade da escolaridade a partir daí dá-se apenas por via da obrigatoriedade de frequentar cursos profissionais/formação, enquanto beneficiários de apoios sociais (Magano & Mendes, 2016).

3.1. Políticas sociais de apoio à educação e formação

O Estado Português tem demonstrado alguma preocupação com as desigualdades em termos de acesso à educação e também no que se refere ao insucesso escolar. A este nível destacam-se o Programa Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP) e o Programa Integrado de Educação e Formação (PIEF), criados em 1996 e 1999, respetivamente. É de destacar, ainda, o Programa Escolhas, que teve a sua 1ª geração em 2001. O objetivo principal deste Programa é a promoção da inclusão social de crianças e jovens provenientes de contextos socioeconómicos mais vulneráveis, tendo em vista a igualdade de oportunidades e o reforço da coesão social (Magano & Mendes, 2016).

As medidas de políticas educativas aplicadas (PIEF, TEIP, etc.) são quase sempre formas de segregar os estudantes em turmas específicas, mas em que não existe um investimento significativo nos processos de aprendizagem e avaliação desses processos (Bereményi & Carrasco, 2015). É ainda de salientar a importância do Rendimento Social de Inserção (RSI) na redução de situações de pobreza extrema em Portugal. Esta medida destina-se a apoiar as pessoas ou famílias que se encontram em situação de grave carência económica e em risco de exclusão social (Santos & Marques, 2014).

Apesar de muitos pais temerem a frequência dos seus filhos na escola, por receio do abandono das tradições e costumes, há um importante impacto do RSI na escolarização

das crianças. Verifica-se, contudo, uma enorme desigualdade de idades, em níveis educativos comuns, o que provoca uma dificuldade organizacional na escola (Cozma, Cucos & Momanu, 2000; CPESC, 2009).

Quando um beneficiário aceita receber ajuda através do RSI, fica sujeito a determinados deveres. Um desses deveres é a obrigatoriedade da frequência escolar das crianças e formação dos adultos. Essa medida tem constituído uma mais valia para adquirir conhecimentos e escolaridade, contribuindo depois para a inserção no mercado de trabalho (Santos & Marques, 2014).

No ponto de vista dos não ciganos, o RSI é frequentemente conhecido como um subsídio quase exclusivo dos ciganos (Santos & Marques, 2014). Contudo, segundo dados de dezembro de 2008, apenas 3,9% dos beneficiários do RSI eram da comunidade cigana (CPESC, 2009). Ainda assim, o RSI tem sido fulcral para algumas famílias ciganas, por lhes assegurar um rendimento mensal. Alguns complementam-no através da economia paralela, de modo a reforçar um pouco a economia familiar, que mesmo assim se revela muitas vezes insuficiente (Santos & Marques, 2014).

3.2. A educação das meninas ciganas

Apesar das mudanças verificadas ao longo do tempo, enquanto os não ciganos apostam na educação formal dos filhos para adquirir reconhecimento dentro da sociedade, os ciganos dão mais importância à preparação dos filhos e nomeadamente das filhas, para a sua união matrimonial (Nunes, 1996). A baixa escolaridade atinge proporções preocupantes entre as mulheres, que na sua maioria não ultrapassam a barreira do 1º Ciclo do Ensino Básico. O mesmo se constata num estudo de Mendes et al. (2014) em que as mulheres apresentam níveis de escolaridade muito inferiores aos dos homens estudados. Contudo, a educação das mulheres é fundamental, como direito pessoal, como fator determinante da educação das crianças e do desenvolvimento da comunidade (CPESC, 2009).

O medo do casamento fora da comunidade é determinante para não deixar as meninas frequentarem a escola. É por isso frequente que a partir dos 10 anos de idade abandonem a escola, prevenindo-se dessa forma contactos com a restante sociedade. A virgindade tem que ser vigiada, as meninas têm que estar ao lado das suas mães e têm que se preparar

para casar (Kyuchukov, 2011), aprendendo a cuidar da casa, a cozinhar e a cuidar das crianças (Krumova & Kolev, 2013). Assim, o abandono escolar precoce conduz a divergências entre os técnicos sociais e os pais ciganos, que consideram a obrigação da frequência escolar (imposta pelo RSI) desadequada aos seus valores e tradições (Santos & Marques, 2014).

3.3. Relação escola-famílias ciganas

Os cuidados concedidos na infância e a educação prestada às crianças das comunidades ciganas têm vindo a ser um tópico prioritário em diversos países da União Europeia, nomeadamente no que diz respeito ao desenvolvimento linguístico, social, cognitivo e educacional destas crianças nos seus primeiros cinco ou seis anos de vida (Kyuchukov et al., 2015). O envolvimento dos pais das comunidades ciganas na educação dos seus filhos é uma importante forma de aumentar as oportunidades educacionais dos alunos, ajudando-os a obter melhores desempenhos escolares e assegurando o seu acesso ao ensino obrigatório (Flecha & Soler, 2013).

As escolas convencionais não consideram importante o estabelecimento de um diálogo com as famílias das comunidades ciganas, conduzindo a uma perceção da escola como uma instituição que não inclui esta minoria étnica (Flecha & Soler, 2013; Kyuchukov et al., 2015). Por medo e desconhecimento mútuos, os professores admitem que há dificuldades por parte das escolas e dos professores em relacionar-se com as famílias das comunidades ciganas (Magano & Mendes, 2016). Os docentes continuam, na sua maioria, a atribuir a responsabilidade do insucesso e abandono escolar a fatores externos à escola, sobretudo à família, não sendo entendido como um problema estrutural a resolver pela escola e pelo sistema educativo (Bereményi & Carrasco, 2015; Doubek et al., 2015). A responsabilização dos pais, na atribuição de atitudes de negligência e de desinteresse face à escola, é recorrente e transversal em diferentes países, da Europa Central e Oriental (Rostas & Kostka, 2014).

De modo a promover a integração dos indivíduos das comunidades ciganas, um número cada vez maior de organizações governamentais e não-governamentais está a prestar mais atenção à educação pré-escolar das crianças das comunidades ciganas e têm vindo a ser desenvolvidas diferentes iniciativas por toda a Europa. Por exemplo, o projeto

Are we looking forward to school?, em 2013 (Kyuchukov et al., 2015), focou-se em pais de crianças das comunidades ciganas que se encontravam em idade pré-escolar, mas não frequentavam jardins de infância. Tendo em conta que o contexto cultural e social onde estas famílias viviam é muitas vezes visto como deficitário, este projeto, partindo do pressuposto principal de que as famílias desempenhavam um papel crucial no desenvolvimento dos seus filhos, focou-se precisamente em formar mães das comunidades ciganas, em contexto domiciliário, enquanto educadoras dos seus filhos.

Este apoio e educação que foi dado às mães incluiu torná-las mais conscientes da sua própria cultura e da importância da mesma no desenvolvimento das crianças de idade pré-escolar, nomeadamente através de poemas, histórias, jogos infantis, músicas e coreografias de dança que fazem parte deste processo educacional que é trabalhado em casa. O currículo desenvolvido ao longo deste projeto recomendou a formação de cinco áreas do desenvolvimento de competências nas crianças, nomeadamente: competências de coordenação motora fina; perceção (atenção, perceção visual e perceção auditiva); memória; raciocínio; e conceitos matemáticos. O projeto promoveu o desenvolvimento cognitivo das crianças através do uso da língua materna das mães e é por esta razão que o teste das competências em língua *romani* foi uma parte importante deste projeto. Assim, este último serviu como um modelo para os(as) educadores(as) de modo que a educação dada em casa às crianças das comunidades ciganas e a sua preparação para a escola sejam recebidas de forma positiva e construtiva, tendo a linguagem e cultura ciganas um contributo importante neste processo (Kyuchukov et al., 2015).

4. Barreiras na inclusão escolar das crianças ciganas

O povo cigano enfrenta problemas de exclusão e marginalização em toda a Europa. A educação é considerada fundamental na melhoria da situação dos ciganos (Brüggemann, 2014), uma vez que a escola representa um poderoso recurso de construção de identidades (REAPN, 2009). Viver em harmonia com os não ciganos foi apontado como o objetivo mais importante para as comunidades ciganas. Há um desejo de se integrarem na sociedade enquanto retêm a sua própria identidade – a assimilação total não está prevista (Etxeberria, 2002).

A educação tradicional cigana baseia-se numa educação comunitária. As crianças aprendem a compreender os sinais de comunicação verbal e não verbal dos adultos na sua comunidade desde muito cedo. Participam nas atividades quotidianas e aprendem, ouvindo e observando, os códigos económicos, sociais e linguísticos, políticos e morais da sua sociedade (Kyuchukov, 2000; O’Nions, 2010). As tradições são transmitidas oralmente. Toda a vida gira em torno da família, onde se aprende a ser cigano, através dos mais velhos (Etxeberria, 2002).

Ao ingressar na escola, a criança cigana chega a um mundo não cigano, onde o conhecimento sobre a vida e a sociedade é apresentado de uma forma totalmente diferente (Kyuchukov, 2000; O’Nions, 2010). Kyuchukov (2000) indica que alguns psicólogos descreveram o processo de adaptação das crianças ciganas à escolaridade formal como um processo especialmente stressante. A participação dos pais e a presença de um professor ou mediador cigano iria melhorar o processo de adaptação da criança.

Em contexto familiar, devido à iliteracia geral dos adultos, estes não incentivam e/ou não valorizam a educação formal das crianças. Tal reflete-se no desinteresse pela escola, e também no absentismo escolar, que é visto com indiferença por parte dos pais (Etxeberria, 2002; O’Nions, 2010). Etxeberria (2002), Kyuchukov (2000) e O’Nions (2010) atribuem vários motivos ao absentismo das crianças ciganas:

- Os ciganos não veem a sua vida, costumes, experiências pessoais ou modo de vida refletidos na sala de aula;
- Dificuldades de adaptação ao modo de aprendizagem, assim como desinteresse pelas atividades pedagógicas;
- Falta de recursos das famílias ciganas: más condições de habitação, dificuldades económicas e materiais, má nutrição, falta de cuidados de saúde e higiene, etc.;
- O interesse de muitas crianças ciganas limita-se à aprendizagem básica do saber ler e escrever;
- A diferença entre o seu nível educacional e a idade cronológica;
- Falta de comunicação entre a escola e as famílias ciganas.

As barreiras linguísticas também apresentam uma desvantagem para muitas crianças ciganas, uma vez que na sala de aula encontram uma linguagem diferente daquela a que estão habituadas em contexto familiar (O’Nions, 2010; Santomé, 2008). Novamente, seria

útil a presença de mediadores ou professores ciganos que pudessem dar apoio a essas crianças (Kyuchukov, 2000; Santomé, 2008).

O’Nions (2010) refere, ainda, a problemática da segregação. Segundo o autor, por causa da tendência de equiparar pobreza com incapacidade e de, muitas vezes, as crianças ciganas não corresponderem às expectativas dos professores, levou a diagnósticos generalizados de necessidades educativas especiais no Reino Unido. Consequentemente, levou à segregação das crianças ciganas em escolas especiais para o efeito. As atitudes dos pais revelaram-se fatores determinantes na abordagem da segregação: o termo "voo branco" é utilizado para se referir ao processo pelo qual os pais não ciganos ameaçam retirar os seus filhos das escolas com um elevado número de alunos ciganos. Esta ameaça leva a uma de duas consequências, sendo que ambas obstruem a educação multicultural: a escola tomará medidas para separar os alunos ciganos ou os pais não ciganos retirarão os seus filhos da escola. Nesta última situação, as escolas passam a ser entendidas como escolas de *gueto*, onde a qualidade da educação tende a ser inferior. O fenómeno "voo branco" foi documentado em alguns países europeus, incluindo França, Hungria, Itália, Grécia e Espanha. Kyuchukov (2000) menciona a importância de terminar com a segregação das crianças ciganas em escolas, ou mesmo turmas, para que seja possível a sua adaptação e integração nas escolas regulares, havendo um envolvimento da comunidade no processo educacional.

Bhopal (2011) estudou as atitudes dos professores em relação aos alunos ciganos em Inglaterra e determinou que alguns desses professores consideravam os alunos ciganos diferentes das outras crianças. Caracterizaram os jovens ciganos como sendo hostis, desafiadores da autoridade, tendo comportamentos incontroláveis, atitudes intimidatórias, entre outras atitudes negativas. Além disso, os professores que viam os alunos ciganos como um problema também eram os que menos conheciam a sua cultura. Diversas fontes referem, também, que a estereotipia está presente nos discursos dos professores, sendo claras as dificuldades em valorizar as particularidades e os aspetos positivos que podem resultar da convivência cultural em contexto escolar (Bhopal, 2004; Magano & Mendes, 2016; O’Nions, 2010). Os professores não ciganos que trabalham com crianças ciganas precisam de receber uma educação anti preconceito. Precisam, ainda, de serem treinados e sensibilizados para o idioma e a cultura cigana, e o currículo nas escolas tem que tratar diferentes culturas com o mesmo respeito (Etxeberria, 2002; Kyuchukov, 2000).

De modo a desconstruir as barreiras à educação das crianças ciganas, é importante a participação dos demais intervenientes, ciganos e não ciganos, para (Etxeberria, 2002):

- Desenvolver políticas de integração não assimilacionistas e que respondam ao desafio de reconhecer os ciganos como um grupo cultural distinto na sociedade, em pé de igualdade com outras regiões autónomas e nacionalidades;

- Implementar políticas e práticas educacionais, que tenham em consideração que a tentativa anterior, com recurso à educação assimilacionista, falhou em grande parte. Para alcançar os objetivos de integração, será essencial criar programas de educação multicultural, que devem ser obtidos através da cooperação entre as escolas e os ciganos;

- Desenvolver, com sucesso, estratégias de educação multicultural com recurso a: corpo docente treinado, material adequado, programas eficazes, e uma organização diferente da escola – e respetivas avaliações.

4.1. Educação Multicultural

A fim de melhorar a inclusão social da população cigana, é importante melhorar o seu nível de escolaridade, o que aumentaria a sua empregabilidade e ao mesmo tempo posicionaria a educação multicultural como uma peça fundamental da sustentabilidade na sociedade de hoje, mantendo assim um equilíbrio entre conhecimento, aprendizagem e equidade social (Salgado-Orellana et al., 2019).

Segundo Cardoso (1996), a educação multicultural baseia-se num conjunto de estratégias organizacionais, curriculares e pedagógicas, que expressam a diversidade de culturas, e cujo objetivo é promover a compreensão, tolerância, mudança de perceções e atitudes, em relação a indivíduos de diversas origens étnicas.

Em Portugal, a educação multicultural foi oficializada após a aprovação da Lei de Bases do Sistema Educativo, de 1986, e tem vindo a ocupar um espaço cada vez maior nos cursos de formação inicial de professores, como disciplina e área de estudo (Araújo & Pereira, 2004).

Perante a crescente heterogeneidade da população portuguesa, a formação de professores para a educação multicultural é essencial. Essa educação não deve, no entanto, centrar-se apenas em conhecimento teórico, é necessário o desenvolvimento de

atitudes e valores, que tornem os professores sensíveis face aos preconceitos, estereótipos, injustiças, racismo e discriminação (Alismail, 2016, Pereira, 2004). Neste contexto, a educação multicultural assume um importante papel na inclusão das crianças ciganas na escola (Salgado-Orellana et al., 2019).

As políticas multiculturais mais comuns compreendem os paradigmas Assimilacionista, Integracionista e Pluralista (Cardoso, 1996; Pereira, 2004).

O Assimilacionismo corresponde à primeira etapa da história do multiculturalismo (Cardoso, 1996) e traduz-se num processo social em que há a eliminação das barreiras culturais entre as populações das minorias e da maioria. Assim, os indivíduos pertencentes às minorias étnicas adquirem os traços culturais do grupo dominante, ainda que isso exija o afastamento da cultura materna. Este modelo revelou uma adesão espontânea dos professores, mas, no entanto, levou ao insucesso escolar desses alunos (Cardoso, 1996; Pereira, 2004).

Já o modelo Integracionista defende uma escola em que as minorias têm liberdade para afirmar a sua própria identidade cultural, na medida em que tal não entre em conflito com a identidade cultural do grupo dominante. Essa integração significa aceitação de aspetos da cultura da minoria que sejam ajustáveis à cultura dominante, mas com rejeição dos aspetos dessa cultura que não sejam ajustáveis ou que possam ameaçar a cultura dominante (Cardoso, 1996; Pereira, 2004). Objetiva-se o conhecimento e o respeito pelas diferenças culturais, de modo a combater preconceitos, a promover o autoconceito e autoestima dos alunos pertencentes a minorias e a prepará-los para a vida em sociedade multiétnica. O integracionismo deu origem a algumas mudanças no discurso político, que passou a incluir princípios multiculturais e a recomendar práticas de educação de educação multicultural tendo em conta a diversidade dos alunos. Os currículos passaram a incluir conteúdos relativos à diversidade cultural na escola e na sociedade, atenuando a relação de superioridade cultural da maioria inerente ao modelo assimilacionista que precedem o integracionismo. Dos professores esperava-se que adquirissem conhecimentos sobre a diversidade cultural dos seus alunos e que desenvolvessem competências para planificar e implementar as atividades tendo em conta essa diversidade (Cardoso, 1996).

Por Pluralismo entende-se a coexistência das culturas dos diferentes grupos étnicos, no contexto de uma sociedade. Numa sociedade pluralista, os indivíduos manteriam as suas identidades culturais, isto é, em plena liberdade de participar numa vida cultural e social própria em circunstâncias iguais às das outras culturas, mantendo, no entanto, a liberdade de escolha. Desta forma, os indivíduos de todas as etnias teriam a possibilidade de aceder a estratos superiores da sociedade alargada e de participar numa vida cultural e social diferente daquela que a sua própria etnia propicia (Cardoso, 1996; Pereira, 2004). O modelo pluralista traduz-se no desenvolvimento da igualdade de oportunidades, constituindo o derradeiro objetivo da multiculturalidade (Cardoso, 1996).

Em qualquer caso, as escolas poderiam colocar em prática as seguintes estratégias: 1) trabalho em equipa; 2) adaptação do currículo às culturas maternas dos alunos; 3) reajustamento dos materiais educativos, tendo em conta a necessidade de valorizar as culturas minoritárias; 4) promoção de atividades que melhorem a autoestima dos alunos (Pereira, 2004).

4.2. Profissionais das práticas de inclusão existentes nas escolas

Em conformidade com a Convenção dos Direitos da Criança, que confere a todas as crianças o direito à educação, que esta seja inclusiva e que assegure “progressivamente o exercício desse direito na base de igualdade de oportunidades” (Artigo 28, citado em Fonseca, 1999), os agrupamentos de escolas têm princípios orientadores para responder às necessidades educativas de todas as crianças e jovens ao longo do seu percurso escolar. A educação inclusiva pressupõe diversos princípios orientadores: Educabilidade universal; Equidade; Inclusão; Personalização; Flexibilidade; Autodeterminação; Envolvimento Parental; Interferência mínima. Ou seja, uma educação inclusiva pressupõe que todas as crianças participem no seu processo de educação e que este seja adaptado a si, envolvendo-as como sujeitos ativos e com capacidades de aprendizagem, dando-lhes acesso aos apoios que garantam o exercício dessa aprendizagem e desenvolvimento e respeitando o seu espaço, tempo, gostos e identidade, mantendo sempre os encarregados de educação a par do processo educativo dado ao seu educando (Decreto-Lei 129/2018, Artigo 3º). Com os princípios orientadores pode-se observar que se tem que em consideração todo o historial das crianças e jovens nas apostas de estratégias de inclusão escolar para todos.

Através do Decreto-Lei nº54/2018 de 6 de julho e da Lei nº116/2019 de 13 de setembro os estabelecimentos de ensino têm equipas multidisciplinares de apoio à aprendizagem e inclusão, sendo constituídas por “a) Um dos docentes que coadjuva o diretor; b) Um docente de educação especial; c) Três membros do conselho pedagógico com funções de coordenação pedagógica de diferentes níveis de educação e ensino; d) Um psicólogo” (Artigo 12, Decreto-Lei nº54/2018). Sendo que cada estabelecimento de ensino poderá e deverá reforçar as equipas consoante as necessidades identificadas, como por exemplo com a alteração da Lei nº116/2019, os encarregados de educação poderão ser elementos variáveis da mesma. Especificamente no ensino básico, as equipas, além dos docentes e de um psicólogo, têm na sua constituição um docente de educação especial que também promove estratégias de inclusão em relação a todos os alunos com dificuldades, assim como outros profissionais que a escola/agrupamento ache necessário e seja aprovado.

4.2.1. Professores de educação especial

Segundo Ribeiro (2014), um docente de educação especial é um indivíduo detentor de uma qualificação profissional para a docência em geral, e depois acrescida de um curso de formação especializada. Somente os detentores de formação como educadores de infância, professores de educação básica e secundária e ainda, com cinco anos de serviço docente podem ser considerados docentes especializados e assim habilitados para a formação especializada na área de Educação Especial.

As crianças e jovens com Necessidades Educativas Especiais (NEE), apresentam diferentes incapacidades, sejam físicas, intelectuais, afetivas ou sociais (ou uma combinação destas), que provocam mudanças significativas no interesse e desenvolvimento de tarefas na escola. Face a estas características, a utilização do professor de educação especial é requerida para que haja um trabalho mais individualizado com esses alunos (Serra, 2002), de modo a dar resposta às necessidades educativas, e assim obter melhores resultados (Ribeiro, 2014).

O professor de educação especial desenvolve as suas atividades em colaboração com o professor responsável de turma, que tem de desenvolver atividades para todos os alunos da turma, incluindo os alunos com NEE. Assim, o professor de educação especial irá atuar

com os alunos com NEE para que consigam realizar as atividades propostas pelo/a professor/a titular (Correia, 2010).

Ainda assim, é importante salientar que o sucesso educativo da criança com NEE depende da cooperação entre os diversos intervenientes no processo de ensino-aprendizagem, nomeadamente, os pais. Igualmente, quanto mais conhecimento o professor tiver acerca da criança, melhor será o trabalho de adequação que poderá realizar. Esses conhecimentos servirão de orientação à sua prática educativa e permitirão uma resposta mais eficaz às necessidades do aluno (Ribeiro, 2014).

4.2.2. *Mediadores*

Não sendo uma ideia nova, a mediação tem vindo a ganhar força ao longo dos anos, não só em Portugal, mas em muitos países e em diferentes áreas: educação, justiça, saúde, relações internacionais, etc. (Oliveira & Freire, 2009).

A mediação assume-se como recurso essencial no desenvolvimento social, “na medida em que se apresenta como uma função-chave para que a comunicação intercultural se realize” (Oliveira & Galego, 2005, p. 21). A mediação pode ser usada como “um processo de regulação e transformação social tendo em vista a promoção de uma cultura de paz no mundo” (Oliveira & Freire, 2009, p. 9). Para Oliveira & Galego (2005) a mediação sobressai como uma prática informal, como forma de gestão de conflitos, valorização dos indivíduos envolvidos através da escuta e de dar voz aos mesmos, promovendo a participação e democracia “diferenciando-se de práticas de simples gestão e manipulação de relações conflituosas” (p. 21). Em Portugal, em 2013 (resolução de conselho de ministros nº 25/2013) cria-se a “Estratégia Nacional para a Integração da Comunidade Cigana”, sendo que em 2018 a mesma é revista com o objetivo de ajustar os seus objetivos e metas (ACM, 2018). A mesma estratégia contempla então a dimensão da mediação com duas prioridades: “Promover a formação de mediadores socioculturais ciganos” e “Generalizar a médio Prazo, o projeto Mediadores Municipais” (Decreto Lei 51/2013).

A figura do mediador é uma parte de três, ou seja, é a pessoa que faz a ponte entre a comunicação entre duas partes, tentando encontrar soluções viáveis para os problemas,

envolvendo todos os indivíduos nesse processo. É uma pessoa que crê na transformação, na mudança e que gosta e acredita nas pessoas (Oliveira & Freire, 2009). Em Portugal, a figura do mediador sociocultural foi legislada e definida através de um perfil e regulamentação de funções através da Lei nº 105/2001, em que podemos ler que as funções do mediador passam pela integração de imigrantes e minorias étnicas, com o objetivo de coesão social e reforço do diálogo intercultural.

Estas funções são desempenhadas, entre outros locais, nas escolas. Para Anónimo (2009), num artigo escrito para a Associação para o Desenvolvimento de Moura (ACDMoura) – com trabalho na área da mediação sobretudo com a comunidade cigana –, é fundamental a presença de um mediador em espaço escolar, pois é o facilitador da comunicação e contribui para a resolução, ou prevenção, de conflitos sociais e culturais, entre ciganos e não ciganos e educadores e alunos. Esta ponte entre duas realidades faz com que as famílias se sintam mais confiantes, levando e incentivando jovens da comunidade cigana a estudar. O autor ainda afirma que esta figura, a “sua formação, integração e inclusão na coordenação e na consciencialização da população escolar foi reconhecida pela legislação portuguesa” (para. 4) em 2013 através da resolução de conselho de ministros nº 25/2013, apesar da precariedade ainda existente na profissão.

O mediador sociocultural deve ter (além das competências pessoais e amor pela comunidade) uma formação específica que lhe dê competências para exercer a sua função. Estas passam pelos diferentes SER e SABER: Saber Ouvir e comunicar; Saber Respeitar o espaço do outro, a individualidade e privacidade; Saber mediar conflitos e gerir relações; Ser persistente; Saber refletir sobre si mesmo; Saber “reconhecer os traços específicos das culturas em causa (mediação sociocultural), ou mobilizar outros intervenientes próximos dessas culturas” (Oliveira & Freire, 2009, p. 26).

4.2.3. *Terapeutas da fala*

O terapeuta da fala, segundo o Decreto-Lei 564/99, artigo 4º, linha p) é o profissional que desenvolve atividades no “âmbito da prevenção, avaliação e tratamento das perturbações da comunicação humana, englobando não só todas as funções associadas à compreensão e expressão da linguagem oral e escrita mas também outras formas de comunicação não verbal”. Numa ótica de educação inclusiva, o terapeuta da fala coopera

no desenho e desenvolvimento de programas educativos, estreitando a relação da aprendizagem, interação social e competências linguísticas, analisando o ambiente e criando espaço para ir ao encontro das necessidades do(s) aluno(s), das suas expectativas e potencialidades (Sousa et al., 2015).

Sendo a inclusão “um processo que visa responder à diversidade de necessidades de todos os alunos” (Unesco, citado em Pereira, 2011, p. 7) e tendo em conta a Convenção dos Direitos das Crianças, todas as crianças têm direito à educação (Artigo 28º, citado em Fonseca, 1999) e a educação tem que ser inclusiva. É muitas vezes na escola que são verificadas alterações em termos da fala, audição, espectro de autismo. Segundo Ríó e Bosh (2002) é então importante que o espaço escolar apoie a criança com necessidades a esse nível com a existência de profissionais da Terapia da Fala, dividindo a partilha de responsabilidades de educação entre a escola, o terapeuta e a família.

O terapeuta da fala trabalha com alunos e alunas com diversas perturbações (incluindo NEE), exigindo do mesmo um vasto conhecimento de diversas especificidades e constante formação. Desenvolve as suas funções em diversas atividades: na linguagem, quer seja gestual escrita, compreensão ou expressão oral; patologias da fala, a nível de voz, articulação, entre outros; aspetos cognitivos da comunicação, com o trabalho no foco, atenção, resolução de problemas, memória; comunicação não-verbal... (Batista, 2011).

Como já referido, o terapeuta não trabalha sozinho, mas partilha as informações com outros profissionais da escola e a família do(a) aluno(a). Assim, é importante que esta cooperação seja horizontal, de forma a que esta parceria permita ao profissional identificar atempadamente alterações e os seus agravamentos, permitindo que a criança tenha sucesso a nível das terapias (Rebello & Vital, 2006).

4.2.4. Psicólogos

Historicamente, a psicologia educacional procurou aplicar os conhecimentos de psicologia às dificuldades de aprendizagem e de comportamento dos alunos, realizando um acompanhamento psicológico e vocacional, além da formação de professores (Dias et al., 2014).

Em Portugal, foram criados os Serviços de Psicologia e Orientação (SPO), em 1991. Os SPO são unidades especializadas de apoio educativo, integradas na rede escolar, que desenvolvem a sua ação desde a educação pré-escolar até ao ensino secundário. Estes serviços assumem um papel ativo na promoção do sucesso escolar; na promoção do bem-estar e saúde mental dos alunos e na redução do impacto dos problemas comportamentais, sociais e emocionais no desempenho escolar; na prevenção do abandono escolar precoce; na igualdade de oportunidades; e na preparação dos jovens para a transição e inserção no mercado de trabalho. Os psicólogos em ambiente escolar desenvolvem estratégias alternativas para o desenvolvimento dos alunos, de forma a motivá-los a construir o seu próprio projeto de vida (DGE, 2016). É evidente a importância da progressiva afetação de psicólogos ao sistema educativo, bem como a necessidade de os capacitar com os conhecimentos, metodologias, e recursos que lhes permitam desenvolver a sua atividade com elevados níveis de qualidade. Estes profissionais podem dar contributos valiosos, na promoção de competências socio emocionais, prevenção de comportamentos de risco e da violência escolar, entre outros (Dias et al., 2014; DGE, 2016).

4.2.5. A educação social no contexto escolar

A educação contribui para aumentar competências pessoais, sociais e científicas, tornando o indivíduo capaz de se integrar numa sociedade, que em si está em constante mudança. Compreende educação formal, a não formal e a informal (Taborda & Dias, 2016).

Gohn (2006) refere que a educação formal é o tipo de educação que se encontra nas escolas, onde as matérias, os programas de ensino, já estão programados e onde os professores seguem esse mesmo programa, enquanto a educação não formal ocorre através da partilha de aprendizagens do quotidiano por cada um.

Ainda segundo Gohn (2006), a educação não formal é um tipo de educação que se aprende através da partilha de experiências, das vivências que o mundo e o nosso quotidiano nos oferecem. Estes espaços educativos são dentro de territórios onde os indivíduos se encontram nas suas trajetórias de vida, em locais onde há processos

interativos intencionais. Este tipo de educação faz com que os indivíduos sejam mais ativos e conscientes da sua importância na sociedade.

Já o técnico superior de educação social emprega a educação não formal e informal para realizar a sua *praxis* profissional, pois este modelo de educação promove a capacitação do sujeito, provendo-o de conhecimento e permitindo-lhe o desenvolvimento de competências pessoais e sociais. Estando vocacionado para desenvolver a sua atividade junto de pessoas e comunidades consideradas em situação de risco, no âmbito de uma educação não formal, pode também desempenhar papéis relevantes em contexto escolar. Este tipo de trabalho é realizado num contexto de proximidade e confiança com os alunos, pois só assim o educador social consegue perceber as necessidades existentes e com isso também compreender as atitudes dos alunos para assim realizar a intervenção necessária (Taborda & Dias, 2016).

Este trabalho dos educadores sociais nas escolas só tem eficácia quando realizado em articulação com os restantes profissionais do contexto educativo, pois através desta colaboração, os educadores sociais podem dinamizar projetos educativos extraescolares, ocupações dos tempos livres, mediação entre a escola e as famílias. Já Baptista (2000) e Diaz (2006), referem que o educador social pode ser denominado tanto como profissional da educação como trabalhador social, porque desenvolve uma ação educativa no terreno do social.

O técnico superior de educação social, por trabalhar na área da educação não formal, consegue fazer uma articulação entre as diferentes áreas conseguindo articulando-as entre si, permitindo uma melhoria dos resultados obtidos. Com este tipo de articulação torna-se mais atingível a integração dos envolvidos e ainda contribuir de maneira a diminuir o risco de exclusão social (Taborda & Dias, 2016).

4.3. Algumas práticas inclusivas com comunidades ciganas

No ano letivo 2000/2001, na escola do 1º ciclo do ensino básico de Vitória, surgiu um projeto denominado “Ponte sem margens”, que tinha como objetivo trazer crianças e adultos ciganos para partilharem a cultura e costumes, e como através disso se podia

promover o sucesso escolar na comunidade cigana. Traçaram como objetivos gerais (Ramos, 2011):

- Propiciar a aprendizagem sobre a cultura cigana a todos os alunos da escola, de modo a trocarem aprendizagens com outros alunos de culturas diferentes;
- Aprender a respeitar todas as diferenças culturais, de modo que houvesse uma igualdade no processo de ensino/aprendizagem;
- Fazer com que a comunidade escolar desenvolvesse uma aprendizagem intercultural, para que todos tivessem aprofundando saberes, competências, valores e atitudes de diferentes culturas.

Como atividades interculturais, foram dinamizadas danças ciganas promovidas por mães ciganas a todos os alunos da escola; ensaio de danças de roda do folclore português, que foi realizado por avós pertencentes a um grupo de folclore da localidade; danças de *breakdance*, dinamizada por um dos mediadores interculturais que a escola possuía; produção de música com instrumento musical *djembê*, orientada pela professora de desporto que ainda fazia atividades desportivas para incentivar as crianças a praticar desporto, através de provas de ciclismo, atletismo e futebol; ensaios de danças variadas, promovidas por um Grupo Juvenil; realização de pratos gastronómicos, característicos de todas as comunidades presentes na escola, confeccionados pelas mediadoras da escola, que também ensinavam às crianças como os fazer; divulgação de músicas ciganas e das danças nas festas da comunidade; atividades de costura direcionadas para as meninas, enquanto que os meninos eram encaminhados para o grupo desportivo local, onde competiam até casar, e ainda um encarregado de educação cigano foi ensinar às crianças a arte de fazer cestos de verga.

No ano letivo 2015/2016, no agrupamento de Escolas Infante D. Henrique, Repeses, Viseu, foram postos em prática dois projetos: “A Escola e a Diversidade Cultural” e “Ser+ Cidadão” (Tomé et al., 2016).

O projeto “A Escola e a Diversidade Cultural” teve como objetivos gerais:

- Promoção da inclusão social;
- Combate ao absentismo e abandono escolar da comunidade cigana;

- Aumento do sucesso escolar dos alunos de comunidade cigana;
- Aumento das habilitações literárias dos encarregados de educação.

Estes objetivos gerais foram atingidos através de comunicação constante com as famílias; acompanhamento e apoio escolar aos alunos e famílias; atividades pedagógicas de carácter artístico; ofertas formativas, segundo as características dos alunos, de modo a promover a inclusão escolar e reduzir o absentismo e abandono escolar e cursos de Educação e Formação de Adultos para os familiares dos alunos ciganos. Todas estas atividades tinham como objetivo o aproximar das comunidades ciganas à escola, sensibilizando para a valorização da escola e, ainda, incentivando ao prosseguimento dos estudos. Esta sensibilização foi promovida com a divulgação do projeto Opré Chavalé, que é um projeto da Plataforma Portuguesa para os Direitos das Mulheres, juntamente com a Associação Letras Nómadas, que financia alunos ciganos a frequentar o Ensino Superior, através de um encontro com alunos ciganos que estavam a frequentar ensino superior e na partilha de experiências.

O projeto “Ser+ Cidadão”, pela responsabilidade da biblioteca da Escola Básica D. Luís de Loureiro, teve dois eixos de foco:

- Promoção das literacias e do sucesso escolar dos alunos ciganos, com idades compreendidas entre os 10 e os 17 anos, e ainda os adultos;
- Implementação de atividades promotoras de uma educação intercultural, de modo a promover a diversidade cultural e a desconstrução de preconceitos e estereótipos, envolvendo toda a comunidade educativa.

Uma das estratégias para a promoção do sucesso escolar, foi a de promoção e desenvolvimento das competências de leitura dos alunos da comunidade cigana, porque o baixo nível de eficiência de leitura estava a prejudicar o sucesso escolar e assim, consecutivamente, a sua progressão. Foi realizado um diagnóstico em outubro de 2015, através de uma leitura realizada pelos alunos ciganos. Voltou-se a repetir em maio de 2016, e por último em maio de 2017, apontando a evolução ao longo do tempo, desses mesmos alunos. No ano letivo de 2015/2016, a biblioteca promoveu sessões, de modo a que os alunos fizessem, em casa e na biblioteca, sessões regulares de leitura, através de documentos impressos e/ou dispositivos móveis. Todos os textos escolhidos estavam de

acordo com a disciplina de Português, nas turmas de curso Vocacional e nas turmas de 2º ciclo. Também através do projeto, foram promovidas atividades de inclusão digital, fazendo com que os alunos recorressem a ferramentas digitais, de modo a terem mais um método de aprendizagem diversificado, através dos recursos de que a biblioteca dispunha, em junção com os disponíveis na *internet*, motivando os alunos a realizarem as suas tarefas escolares. Foi dada uma formação designada “A Biblioteca Escolar” para formar os professores a utilizar as potencialidades da web 2.0, de maneira a enriquecer os recursos pedagógicos e a fomentar interesse tanto pelos professores como pelos alunos no uso destas ferramentas. A biblioteca D. Luís de Loureiro realizou ainda duas atividades: “Celebrar a Diversidade Cultural” e “Encontrar o Outro nos livros”. Estas atividades tiveram articulação curricular, na “Celebrar a Diversidade Cultural”, foi feita uma parceria com os professores de Educação Moral Religiosa Católica e Formação Cívica, tendo como objetivos, atividades de reflexão conjunta sobre a riqueza da diversidade cultural, e conhecimentos de outras culturas, incluindo a cigana. A atividade “Encontrar o Outro nos livros”, em articulação com Formação Cívica, teve como objetivo desconstruir preconceitos e estereótipos, promovendo o diálogo positivo entre diferentes grupos culturais, lendo-se textos literários infantis e juvenis. Ainda transversal a ambos os projetos, comemorou-se na escola o Dia Internacional do Cigano, tendo sido realizadas exposições, divulgação de gastronomia da comunidade cigana, e um Alfabeto da Interculturalidade com o apoio da Rede Europeia Anti-Pobreza, no âmbito da celebração da Semana da Interculturalidade. Houve espaço, ao longo dos últimos anos letivos, para a realização de workshops sobre Danças do Mundo, demonstrando e valorizando manifestações artísticas de diversas culturas. Os alunos das turmas de curso vocacional, compostos na sua maioria por alunos da comunidade cigana, tiveram acesso a visitas aos espaços culturais da cidade (museus, biblioteca municipal, etc.) e ainda a vários espaços como a Loja do Cidadão e outros (Tomé et al., 2016).

O projeto “Renovar Origens”, que durou entre novembro de 2004 até outubro de 2006, em oito freguesias da cidade de Coimbra, tinha como público-alvo as populações desfavorecidas, designadamente crianças e jovens entre os 6 e os 18 anos, e ainda jovens adultos dos 19 aos 24 anos, e as suas famílias, tanto imigrantes como pertencentes a minorias étnicas, sendo estas residentes ou nómadas passantes pela cidade de Coimbra. A saúde do público-alvo também se tornou uma preocupação para o projeto, pois foram identificados problemas de saúde tais como parasitismo, picadas de pulga, piolhos, sarna,

problemas respiratórios graves, desidratação da pele, conjuntivites, cáries, maternidade em idade precoce, gripes, tudo problemas de saúde relacionados com as condições precárias de habitação e total falta de conhecimento de cuidados de saúde. O projeto estabeleceu como objetivos gerais (Pereira, 2008):

- Promoção da integração social e comunitária;
- Promoção de melhores condições de vida às populações desfavorecidas;
- Desenvolvimento de novas competências sociais e pessoais.

Todas as ações foram promovidas através de atividades de carácter não formal, com uma vertente participativa, de modo que todos os que tivessem envolvidos neste processo fossem agentes de mudança, desenvolvimento e integração.

4.4. Programa Escolhas e o projeto Lusco-Fusco

O Programa Escolhas é um programa público de âmbito nacional vocacionado para a promoção da inclusão social de crianças e jovens oriundas dos contextos socioeconómicos mais vulneráveis (Calado, 2014, p.60). A primeira geração do Programa Escolhas teve início em 2001, através da Resolução do Conselho de Ministros n.º 4/2001. Os seus objetivos iniciais consistiram na prevenção e inserção de jovens dos bairros mais vulneráveis ao crime nos distritos de Lisboa, Porto e Setúbal. Atualmente encontra-se em curso a 8ª geração do Programa Escolhas 2021-2022 (Resolução do Conselho de Ministros n.º 71/2020), com a aprovação de 105 projetos, em que 4 destes são no Algarve (Programa Escolhas, sd).

Um dos projetos aprovados é o projeto Lusco-Fusco E8G, liderado pela cooperativa ECOS, e que visa contribuir para a inclusão de crianças e jovens das comunidades ciganas de Faro. Os participantes diretos do projeto são crianças e jovens, dos 6 aos 18 anos, da comunidade cigana, residentes na área territorial de intervenção do Agrupamento de Escolas Pinheiro e Rosa, em especial nas comunidades/acampamentos do Cerro do Bruxo, Lejana, Sítio do Escuro, Falfosa, Cerro do Guilhim e Gorjões. O projeto surgiu no seguimento dos projetos CRIA, RECREIA e FLICC, promovidos até 2018 pela AAPACDM. Apesar do trabalho desenvolvido, tanto pela escola como por anteriores

projetos do Programa Escolhas, as taxas de absentismo, insucesso e abandono escolar precoce de crianças e jovens ciganos são ainda bastante elevadas. Regista-se uma fraca participação cívica por parte das comunidades ciganas, segregação cultural e intolerância mútua entre ciganos e não-ciganos. Neste sentido, o projeto Lusco-Fusco realiza atividades de mobilização para a escola e trabalho dentro da escola, de forma a combater o insucesso escolar, recorrendo a metodologias de alfabetização e numeracia inclusiva, estratégias de promoção do sucesso e combate ao absentismo, através da mediação Escola-Famílias e do encaminhamento para respostas adequadas sempre que necessário. Ao nível da dinamização comunitária, participação e cidadania, o projeto promove a participação cívica, cidadania ativa, diálogo intercultural e a aceitação mútua entre crianças e jovens ciganas e não-ciganas, recorrendo a dinâmicas de grupo, animação de recreios, jogos, artes e desporto (Pires, 2019).

II. METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

Neste capítulo são descritos os procedimentos metodológicos seguidos nesta investigação e também farei a justificação das diferentes escolhas realizadas ao longo do processo investigativo, para uma melhor compreensão e análise do trabalho desenvolvido neste estudo.

1. Escolha e objetivo da investigação

A escolha deste tema relacionou-se com a minha última experiência profissional, que consistiu em trabalhar com crianças de comunidades ciganas do concelho de Faro, ainda no 1º ciclo, de maneira a que, quando transitassem para o 2º ciclo, tivessem mais competências a nível da literacia e numeracia.

Segundo Olabuénaga (1999), definir o problema é entrar em contato com ele, e durante esse contato mais dúvidas vão sendo criadas com o tempo. Clavel (2004) refere que a escola é onde se constrói o futuro e que “a formação proporciona a capacidade de arranjar um emprego, de ter recursos e um estatuto social...” (p. 101). Infelizmente, nas comunidades ciganas ainda existem casos de desinteresse pela escola, que contribuem para um futuro pouco promissor.

Partindo deste ponto, surgiram as dúvidas essenciais para este estudo. Sendo eu filho de pai cigano – e mesmo tendo outros familiares ciganos com algumas habilitações literárias – várias questões foram aparecendo: Porque é que ainda há muito absentismo da comunidade cigana em relação à escola? Será que as gerações anteriores influenciam o abandono precoce da escola das gerações mais novas? Será que os modelos de ensino contribuem de alguma forma para esta situação? Será que os professores têm algum papel nesta questão? O que se pode fazer para que hajam mais crianças da comunidade cigana a ter interesse pela escola?

Com este conjunto de questões, delineei os seguintes objetivos para a minha investigação:

Objetivo geral 1: Conhecer as várias dimensões das práticas inclusivas com crianças da comunidade cigana.

Objetivo específico 1.1: Identificar processos pedagógicos das práticas educativas e sociais existentes.

Objetivo específico 1.2: Conhecer as estratégias de diferenciação utilizadas pelos diferentes atores sociais para a inclusão.

Objetivo específico 1.3: Compreender a percepção de sucesso escolar na perspetiva dos vários atores sociais envolvidos.

Objetivo geral 2: Identificar, através de todos os atores sociais da comunidade educativa, a eventual necessidade de outros profissionais que possam promover a melhoria da inclusão escolar das crianças da comunidade cigana.

Objetivo específico 2.1: Definir o perfil de outros profissionais que pudessem colaborar na escola.

Objetivo específico 2.2: Definir as formas de atuação desses profissionais.

Definidos os objetivos, o seguinte passo foi mobilizar as teorias necessárias para a investigação através da pesquisa bibliográfica. Rey (1993) refere que através da pesquisa bibliográfica o investigador ganha conhecimento sobre o tema, organizando as ideias de maneira a esquematizar e realizar a investigação. Esta pesquisa esteve sempre presente durante toda a dissertação. Seguidamente, os objetivos da investigação devem determinar a escolha de uma metodologia adequada para o estudo a realizar, tendo em conta o posicionamento filosófico e epistemológico do investigador, mas também os métodos e técnicas adequados para recolher e analisar a informação.

2. Paradigma de investigação

Existem diferentes paradigmas na investigação e, para escolher o que mais se adequa a cada uma, é necessário primeiro aprofundar o conhecimento sobre a definição de paradigma e os diferentes paradigmas que existem. Para Coutinho (2011) o paradigma é

um conjunto de “crenças, valores, técnicas partilhadas pelos membros de uma dada comunidade científica... como um modelo para o “que” e para o “como” investigar num dado e definido contexto histórico/social” (p. 9). Ou seja, o paradigma pode ser definido como um conjunto de conceitos, afirmações relacionadas ou alegações que guiem o pensamento e a investigação (Bogdan & Biklen, 1994). É então a representação da interpretação da realidade, do ponto de vista de um grupo de pessoas, de como cada um “vê o mundo”, tendo como base regras em relação aos métodos e técnicas de pesquisa (Esteban, 2010).

Após a análise sobre os diferentes paradigmas disponíveis, escolhi para esta investigação o paradigma interpretativo que, segundo Morgado (2012), é um paradigma que se restringe às ciências sociais e humanas e que pretende compreender os significados das ações humanas. O conhecimento deriva do estudo dos significados das (inter)ações humanas e da vida social. De acordo com Sarmiento (citado por Morgado, 2012) o conhecimento científico dos factos sociais “resulta de um trabalho de interpretação, o qual só é possível mediante uma interação entre o investigador e os atores sociais, de forma a poder reconstituir-se a complexidade da ação e das representações da ação social” (p. 142).

Uma vez que se trata de uma investigação no âmbito da educação, este paradigma pretende compreender e interpretar os fenómenos educativos e tentar compreender os significados dos resultados obtidos através de todos os atores sociais (Morgado, 2012). As características deste paradigma são várias: uma forma holística, global e divergente, de compreender a realidade; a forma como se chega à compreensão e interpretação da ação social e do seu significado subjetivo; dentro do ambiente social dos sujeitos, contextualização das ações humanas para que estas tenham sentido e significado (Lópes, 2004).

Este paradigma veio substituir as noções de explicação, previsão e controlo do paradigma positivista pelas noções científicas de compreensão, significado e ação (Coutinho, 2011). Há que ter em conta que este tipo de investigação inclui a interpretação das ações e palavras, ou seja, da sua hermenêutica. A hermenêutica evoluiu a partir do século XIX de uma metodologia filosófica para uma “filosofia do significado de todas as expressões humanas” (Esteban, 2010, p. 62). A hermenêutica é o modelo de pesquisa que tem como base a consciência e a experiência. Fundamentalmente, tem duas características

centrais: “o referente, para julgar se uma interpretação correta ou incorreta reside finalmente no outro; é possível conseguir o mesmo grau de certeza no conhecimento do estudo das expressões humanas assim como nas Ciências Naturais” (p. 63). A base da hermenêutica é a experiência do próprio indivíduo, partindo-se de “si-próprio para expandir o conhecimento” (Holanda, 2006, p. 367).

3. Método de investigação: o estudo de caso

Segundo Fortin (2009) a diferentes métodos de investigação “correspondem diferentes estruturas utilizadas para concetualizar e compreender um fenómeno” (p. 27). Nesta investigação foram utilizados métodos qualitativos com a utilização de diversas técnicas. Os métodos qualitativos, segundo Flick (2005) não podem ser vistos como independentes das questões a estudar, nem do decurso da investigação. O acesso a diversas técnicas, como apoio à investigação, serve para tentar conhecer “os complexos processos de constituição da subjectividade” (Holanda, 2006, p. 364), fornecendo assim “uma descrição e uma compreensão alargada de um fenómeno (Parse, citado em Fortin, 2009, p. 27). Assim, na investigação qualitativa é importante ter em conta que “o conhecimento e a prática são estudados na qualidade de conhecimento e práticas locais” (Geertz, 1983; citado em Flick, 2005, p. 2).

Em investigação experimenta-se, fazem-se levantamentos, pesquisas, análises, entre outros (Yin, 2001). Pode-se começar por definir “caso” como sendo um acontecimento ou uma unidade fenomenal que ocorre devido a uma dada situação que tem uma forma particular de evolução, logo não existem casos de algo que não existe, pois, não são passíveis de estudo. Assim, um caso é algo que é passível de ser estudado e analisado (Sousa, 2009). Permite uma “investigação para se preservar as características holísticas e significativas dos eventos da vida real” (Yin, 2001, p. 21).

Adotámos, portanto, o estudo de caso como metodologia da investigação já que se constitui como a metodologia adequada às resoluções de problemas do campo da educação, e à análise e descrição aprofundada de um caso particular (Morgado, 2012). Como referido pelo autor, o estudo de caso constitui uma “estratégia investigativa através da qual se procura analisar, descrever e compreender determinados casos particulares (de

indivíduos, grupos ou situações) podendo posteriormente encetar comparações com outros casos” (Morgado, 2012, p. 56 e 57).

Sousa (2009) refere a existência de três procedimentos centrais no desenvolvimento do “Estudo de Caso”:

1º - Recolha de dados: procedimento em que se pretende obter a maior quantidade de dados sobre o caso que temos em estudo e o contexto em que está inserido. A recolha de dados consiste na organização dos dados para posterior análise;

2º - Tratamento e análise de dados: nesta fase procuram-se as constantes, relações, discrepâncias, frequências e elementos de valor significativo nos dados da nossa investigação;

3º - Inferências e conclusões: após todo o trabalho de recolha de dados, tratamento e análise de dados, começa-se a efetuar as inferências a partir da análise dos dados e conseqüentemente a determinar as conclusões da investigação.

O método de estudo de caso corresponde essencialmente à compreensão por parte de um sujeito de um dado acontecimento, ou de um grupo de sujeitos ou instituição - considerados como entidade única, diferente de qualquer outra - num caso específico e no seu ambiente natural. Não há qualquer intervenção do investigador para não manipular o seu estudo, ou seja, é uma investigação naturalística (Sousa, 2009).

Constitui, portanto, um tipo de investigação particularista – incide numa situação, programa ou fenómeno -, descritiva - gera uma descrição aprofundada do fenómeno em estudo - e heurística - resulta na interpretação e compreensão aprofundada de uma situação ou fenómeno, conduzindo à descoberta de novos significados, à sua ampliação ou confirmação. Pretende compreender a ação humana, vendo as pessoas como sujeitos e não apenas como objetos da investigação e os atores sociais como produtores de sentido e construtores da realidade social. Deste modo, a subjetividade é uma variável fundamental a levar em linha de conta para assegurar a validade da investigação. Conseqüentemente, o investigador, no estudo de caso, deve ter em consideração o contexto e as relações sociais que se estabelecem entre as pessoas, bem como as suas percepções sobre o fenómeno em estudo e implicar-se nas atividades enquanto observador participante, ou enquanto observador não participante.

Geralmente, no estudo de caso, a investigação assume um carácter holístico, privilegiando a transparência das opções efetuadas, bem como a triangulação de fontes, na recolha de dados qualitativos, ainda que possa recorrer a dados quantitativos, que contribuam para o aprofundamento e conhecimento intensivo do fenómeno para o qual o caso nos reporta (Fragoso, 2004, p. 44-45).

Para Yin (2001) este é um método que, maioritariamente, utiliza dados qualitativos recolhidos através de acontecimentos reais, com o objetivo de descrever, explorar ou explicar fenómenos atuais, sendo um estudo exaustivo dando conhecimentos profundos.

Este modo de investigação pode ser aplicado a múltiplas situações no campo das Ciências Sociais adotando, assim, procedimentos distintos em função do caso, seja através de métodos quantitativos, qualitativos ou até, caso seja preciso, uma mistura de ambos. Pretende-se que haja um envolvimento pessoal do investigador no estudo, pois quanto maior for o seu envolvimento na investigação em termos empíricos, e não só teóricos, mais fidedignos serão os resultados obtidos, no desenvolver da investigação e desenrolar dos acontecimentos ao longo do estudo (Yin, 2001).

Face a todas estas particularidades, para esta investigação tornou-se evidente que o método de “estudo de caso”, era o que se melhor adequava à investigação. Pretendia-se investigar como é que a Escola Básica da Lejana do Agrupamento de Escolas Pinheiro e Rosa, em Faro, onde cerca de 11% dos alunos e alunas são ciganos, trabalhava a inclusão escolar destes alunos. Este estabelecimento foi escolhido devido a ter tido diversos projetos de intervenção com os alunos e alunas da comunidade cigana e com diversos tipos de profissionais, o que enriquecia os dados obtidos para a investigação.

Esta investigação foi realizada durante o ano letivo de 2020/2021, em que o caso consistia na recolha das perceções, opiniões e práticas desenvolvidas pelos diferentes interlocutores que são responsáveis pela inclusão escolar destes alunos de 1º ciclo. Desde os coordenadores, professores, encarregados de educação e até os próprios alunos e alunas, todos foram objetos da investigação para que se conseguisse obter o máximo de perspetivas diferentes possíveis, para se posteriormente tratar e assim chegar às conclusões como Sousa (2009) referiu nos três procedimentos de desenvolvimento no “estudo de caso”.

4. Técnicas de recolha de informação

Segundo Sousa (2009) a construção de técnicas de recolha de informação “para investigação em educação requer um árduo e moroso trabalho de construção” (p. 182).

Já Yin (2001) consegue identificar seis tipos de técnicas de recolha de dados que podem ser escolhidas para serem usadas no “Estudo de Caso”: documentação, registos em arquivos, entrevistas, observação direta, observação participante e artefactos físicos.

Para recolher as informações para a presente investigação, e ir ao encontro aos seus objetivos, foram utilizadas três técnicas de recolha de informação: entrevistas semiestruturadas, *role play* e observação participante naturalista.

Relativamente às entrevistas, estas são uma técnica importante na recolha de informação e, segundo Quivy & Campenhoudt (1998), podem ser definidas como uma forma fundamental para comunicar e interagir. As entrevistas, além de darem a possibilidade de contato com os atores, possibilitam também obter informações importantes. No contacto estabelecido com os sujeitos, é possível observar as reações dos entrevistados aos temas abordados e às questões colocadas ao longo das entrevistas.

Quanto ao grau de estruturação das entrevistas, foram utilizadas as entrevistas semiestruturadas ou semidirigidas, pois estas permitem ter uma certa orientação, mas deixam que o entrevistado tenha a sua linha de raciocínio, dando a liberdade de responder abertamente. Existem naturalmente questões previamente preparadas, havendo uma explicação dos objetivos e motivação do estudo, mas há sempre a possibilidade de mudar a ordem e a forma como as questões são colocadas (Sousa, 2009; Olabuénaga, 1999).

Antes da realização das entrevistas aos sujeitos da investigação, estas foram praticadas com professores de outros agrupamentos, coordenadores e outros encarregados de educação, de forma a testar os guiões, para compreender se existia necessidade de os modificar. Segundo Foddy (1996) esta atividade é importante não só pela necessidade de avaliar a interpretação do entrevistado à entrevista, mas também pela “prevenção de aspetos relacionados com o nível de interação entrevistador/inquirido” (p. 204).

É importante garantir o anonimato dos entrevistados, para proteção da sua identidade (Cornejo et al., 2008). Assim, nesta investigação foram criados dois documentos para os

entrevistados, individualmente, assinarem: “protocolo de consentimento informado” e “informação de requisitos de privacidade de dados”³. O consentimento informado garantiu não só o anonimato e confidencialidade, mas também pretendeu assegurar que todos os entrevistados se poderiam retirar da investigação quando e caso pretendessem. Antes de cada entrevista foi novamente explicado tudo o que pretendia fazer e os objetivos do estudo, havendo um consentimento esclarecido com todos os entrevistados (Fortin, 2009). Todas as entrevistas foram transcritas e devolvidas aos entrevistados para que pudessem ler o que foi dito e fazer sugestões de alterações, omissão de informações e até a possibilidade de se retirar o seu testemunho da investigação.

Houve a necessidade de criar os guiões de entrevistas tendo em consideração o tempo da entrevista e dos entrevistados, pois pretendia-se obter o máximo de informações possíveis de maneira a não tornar a entrevista demasiado longa. Os guiões foram testados com outros professores de outros agrupamentos de escola, outros encarregados de educação e outras crianças e conseguiu-se determinar os tempos previstos para informar os entrevistados (Monteagudo, 2010). É importante ter em conta o tempo de cada entrevista, para que o entrevistado não se sinta incomodado ou até tenha algum compromisso que se atrase e comprometa a entrevista. Segundo Quivy & Campenhoudt (1998) é preciso que o entrevistador tenha a sensibilidade de, antes da entrevista, informar o entrevistado sobre o tempo médio da mesma. Antes de cada entrevista, além dos aspetos acima referidos também foi discutido com o entrevistado a duração da entrevista, e no decorrer das mesmas nunca houve um sentimento de pressão ou incómodo transmitido pelos entrevistados. Num caso a entrevista ultrapassou o tempo estipulado, mas pelo à-vontade do entrevistado e a sua maneira de comunicar, não foram levantadas objeções.

É importante que, em cada entrevista, o entrevistador deixe o entrevistado à vontade, deixando-o responder às questões e aprofundar o tema, mas sempre com a capacidade, se necessário, ajudar o entrevistado a voltar ao tema. Ou seja, o entrevistador deve ser um guia quando o entrevistado se desviar do tema (Flick, 2004). Assim, uma boa entrevista depende da preparação prévia, da criação de empatia e com isso a criação de uma relação de confiança entre o entrevistador e o entrevistado (Bogdan & Biklen, 1994). Durante as entrevistas, os silêncios dos entrevistados devem ser respeitados, por difícil que seja. Estes silêncios servem para que os entrevistados possam organizar “os seus pensamentos

³ Apêndice 1

e dirigirem parte da conversa” (p. 136). Também é importante ter em conta a forma como o entrevistado responde às questões, o tom que utiliza, as expressões faciais, hesitações, entre outros. Estes podem ser fatores informativos “que uma resposta escrita nunca revelaria” (Bell, 2004, p. 137).

O ambiente em que a entrevista se desenrola, é também um fator importante. Para que a entrevista decorra com naturalidade, à-vontade e descontração do entrevistado, é preciso que não haja outras pessoas no local e que o ambiente seja confortável e sem barulho (Quivy & Campenhoudt, 1998). Para que as entrevistas não fossem comprometidas e que todos os fatores anteriormente descritos fossem tidos em atenção, todas as entrevistas foram realizadas em locais conhecidos dos entrevistados, escolhidos por eles e o mais possível sem barulho e interrupções.

Outra técnica utilizada foi o *role play*, este apenas com o grupo de crianças, de forma a conseguir obter respostas às questões previamente preparadas de uma forma interativa e divertida. A técnica de *role play* é utilizada em vários contextos, especialmente em atividades não formais ou até em contextos formais (salas de aula) de forma a criar momentos de dramatização e desconstrução de papéis. É uma atividade muito flexível que permite aos participantes comunicarem e expressarem-se de forma mais descontraída e através de outros papéis sociais, havendo a possibilidade de representar um papel de uma situação criada e/ou onde o participante se representa a si ou a uma pessoa por si criada.

O *role play*, segundo Ladousse (1987) pode ser caracterizado por ser uma técnica fácil de organizar e muito flexível, pois pode consistir em diversas atividades em que os participantes podem usar a imaginação e tomar iniciativa. A autora defende ainda que o dinamizador tem o papel de organizador e observador, sendo ele que define a estrutura da atividade, mas não participa ativamente nas decisões dos participantes.

Na presente investigação optei pelo *role play* com o grupo de crianças. Através de três pequenas atividades, pude criar três papéis que os participantes assumiram: o papel de professor, o papel de encarregado de educação e o papel de adulto profissional inserido no mercado de trabalho e com isso chegar às questões que me levaram ao encontro dos meus objetivos.

Para Sousa (2009), “observar é olhar atentamente”, e que “a observação é um acontecimento natural da vida quotidiana”. O mesmo autor, diz-nos que o objetivo das investigações em educação é estudar as pessoas num determinado contexto e tentar estabelecer as diferentes redes de interação existentes entre si.

Nesta investigação, foi usada a observação direta naturalista, porque o investigador fazia parte da mesma comunidade do grupo que estava em investigação. Primeiro, porque durante certa parte da investigação ainda estava a trabalhar na escola e até na comunidade do Cerro do Bruxo. Fi-lo como educador social até dezembro 2020, e de novo a partir de abril de 2021.

A observação naturalista, segundo Santos (1994), tem como objetivo obter o máximo de informação possível das pessoas no seu ambiente natural onde a vida se desenrola. Este tipo de observação tem duas condições:

- 1- O investigador deve somente considerar os dados recolhidos no ambiente envolvente dos sujeitos.
- 2- O investigador não pode, de maneira alguma, influenciar, manipular ou interferir com os acontecimentos, pois os sujeitos ao perceberem que estão a ser observados, podem começar a ter comportamentos diferentes do que habitualmente teriam.

A observação participante faz com que o investigador interaja com os intervenientes no ambiente que pretende investigar, envolvendo-se o melhor possível, fazendo um esforço para adotar o mesmo tipo de linguagem, discurso, participar em atividades e em conversas informais (Santos, 1994).

Estas observações ajudaram a obter informações que foram registadas em notas de campo que, por sua vez, deram origem a um diário de campo, para organizar e compreender todo o conhecimento que foi sendo construído ao longo da investigação.

É ainda de referir, que em todas as fases da investigação deu-se a atenção às diferentes questões éticas que estiveram presentes durante a colaboração com os diferentes atores sociais deste processo. Flick (2016) refere que associações profissionais, universidades, entre outros, por norma têm comités de ética, que recebem as propostas de investigação e, depois, aprovam ou rejeitam certas investigações e auxiliam na prevenção de situações

que possam colocar em causa princípios éticos de particular sensibilidade. Para tal, desde 2019 que a Universidade do Algarve tem uma Comissão de Ética que tem como missão:

contribuir para a observância de princípios de ética, bioética e deontológicos na atividade da Universidade do Algarve (UALg), à luz do princípio da dignidade da pessoa humana, como garante do exercício dos seus direitos fundamentais, bem como a integridade, confiança e segurança dos procedimentos em vigor na respetiva instituição⁴.

Este estudo foi aprovado pela Comissão de Ética da UAlg.⁵

5. Instrumentos de recolha e análise de dados

Foram construídos quatro guiões de entrevista: um para os docentes da Escola Básica da Lejana; um para os coordenadores de Escola; um para os Encarregados de Educação; e um para as crianças⁶. Os guiões das entrevistas foram feitos antes das entrevistas, com diferentes “blocos”, “objetivos” e “questões”, com a exceção dos guiões para as crianças. Estes últimos guiões, foram feitos para utilizar durante os *role play* de forma recolher informação de forma mais lúdica para as crianças e com mais impacto no estudo. O guião é constituído por diferentes tarefas, que têm os “objetivos” das mesmas, “descrição” e por fim as “questões” a colocar.

Ao construir os guiões e elaborar as questões há que ter sempre em conta que durante as entrevistas os conteúdos das questões podem ser reestruturados. Como referido anteriormente, os guiões foram construídos com diferentes blocos correspondendo a perguntas de resposta aberta que vão sendo respondidas pelos entrevistados (Flick, 2004). Com a exceção das questões para os grupos das crianças (inseridas nas dinâmicas do *role play*), todos os guiões começaram com questões simples, de apresentação, de forma a deixar os entrevistados mais confortáveis. Estas questões permitem que as pessoas falem

⁴ <https://www.ualg.pt/comissao-de-etica>

⁵ Anexo 2

⁶ Apêndices 2, 3, 4 e 5, respetivamente.

mais livremente, ainda sem ceder informações específicas para a investigação e, assim, possam construir com o entrevistador uma relação empática, de confiança mútua.

Os guiões são como que um guia para o entrevistador, sendo as perguntas respondidas de forma livre, seja qual for o grau de estruturação das entrevistas. Segundo Flick (2004), ao elaborar-se o guião e fazer a entrevista tem de se ter em conta quatro critérios “ausência de direção, especificidade, amplitude e a profundidade do contexto pessoal mostrado pelo entrevistado” (p. 90).

Foi pedido o consentimento dos entrevistados, assim como apresentados os objetivos da investigação e das entrevistas (Quivy & Campenhoudt, 1998). Depois, para que não houvessem informações perdidas, foi importante recorrer à gravação de áudio. Todas as entrevistas foram transcritas⁷ de forma literal, de forma a não perder qualquer informação, que depois foi analisada e interpretada. Para Flick (2005) para “além das regras claras de como transcrever afirmações, entradas, pausas, finais de frases, etc., uma segunda comparação do transcrito com a gravação ... são características nucleares do processo de transcrição” (p.175).

Durante o *role play*, foram utilizadas notas de campo para registar as nossas observações. As notas foram sendo redigidas como informações relevantes ou pistas de investigação, mas foi sempre tido em conta o interveniente, ou seja, o cuidado de não interferir durante a atividade. Assim, as notas foram redigidas após o término do *role play*. É importante que o investigador recolha as informações e as memorize, quer as anote, quer não (Peretz, 2000). Ainda para Bell (2004), tirar notas de campo pode “facultar informações valiosas sobre modelos de trabalho e atividades, desde que os indivíduos saibam exatamente aquilo que lhes é pedido e o porquê” (p. 151). O diário de campo⁸ é, assim, um importante instrumento na investigação, sendo o quase relato daquilo que se ouviu, das questões que surgem e, por vezes, constitui uma reflexão do que se ouviu e viu (Bogdan & Biklen, 1994).

Para analisar as transcrições das entrevistas e do diário de campo foi utilizada a análise de conteúdo. Este é um instrumento que é adaptável a diversos campos e áreas e que pode ter diferentes tipos de procedimentos dependendo dos diferentes documentos e objetos

⁷ Apêndice 6

⁸ Apêndice 7

analisados (Bardin, 1977). A intenção da análise de conteúdo vai além de estudar o que está na comunicação, mas estudar um ou mais documentos, procurando-se assim saber “quem diz o quê, a quem, como e porquê” (Sousa, 2009, p. 266). É assim um conjunto de procedimentos e não apenas um instrumento. Procura descobrir o interior dos discursos, ou dos textos, o verdadeiro significado. Para Bardin (1977) a utilidade não está na descrição dos conteúdos, mas no que depois dos dados serem tratados, estes nos podem dar “relativamente a outras coisas” (p. 38). “A intenção da análise de conteúdo é a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção (...), inferência esta que recorre a indicadores” (p. 38). A análise de conteúdo pode-se dividir em três etapas: a primeira é a descrição e a última a interpretação do que foi dito e está transcrito, passando pela inferência que faz a ligação entre a primeira e última etapa. As inferências são feitas sobre as mensagens que vão sendo encontradas, mensagens essas que nos permitem passar à interpretação dos dados. Segundo Vala (1986) as condições de produção de análise de conteúdo são os dados que o analisador/entrevistador tem e que já estão dissociados da fonte original. Assim o investigador, com base nos seus objetivos e objeto de pesquisa, coloca estes dados num novo contexto e para “proceder a inferências a partir dos dados, o analista recorre a sistema de conceitos analíticos cuja articulação permite formular as regras da inferência” (p. 104).

Seja qual for a orientação que se dê à investigação, é importante ter em conta os objetivos e elaborar um quadro de referência teórico. Além disto é importante que na análise de conteúdo se definam categorias e unidades de análise (Vala, 1986). As categorias são compostas por um “termo-chave que indica a significação central do conceito que se quer apreender” (p. 111). A categorização serve para captar melhor o conteúdo do texto de campo e é a aplicação das regras de sistematização. Para Olabuénaga (1999) a categorização consiste em aplicar a uma unidade de registo um critério de variabilidade, é a subdivisão numa série de categorias e a classificação de cada unidade numa dessas categorias.

Foram criadas quatro grelhas de categorização: uma para os professores de escola, uma para os coordenadores, uma para os encarregados de educação, e outra para o grupo

dos alunos ciganos, após a leitura das transcrições e revisão dos registos do diário de campo⁹.

6. O processo investigativo

Após a definição dos objetivos do estudo e início da análise teórica, houve a necessidade de refletir sobre os procedimentos da investigação. Dado o objetivo central do presente estudo ser “Identificar as práticas de inclusão escolar de crianças da comunidade cigana do 1º ciclo” decidiu-se entrevistar quatro diferentes grupos de sujeitos, de forma a recolher informações de vários atores sociais e conseguir com isso, analisando os dados e formular as respetivas conclusões.

O primeiro grupo de entrevistados foi um grupo de doze docentes da Escola Básica da Lejana, de forma a compreender através das suas opiniões e perceções, o que é feito para melhorar o sucesso da inclusão escolar das comunidades ciganas no 1º ciclo. Marcaram-se entrevistas individuais e presenciais porque há mais liberdade para o entrevistado falar abertamente, pois algumas das questões podem levantar discussões e julgamento de opiniões entre colegas. O espaço usado para as entrevistas foi o espaço da escola, nas suas salas de aulas, após o término das aulas de forma a que os entrevistados estivessem num ambiente conhecido.

O segundo grupo foi o grupo dos dois coordenadores de escola, de forma a compreender através das suas opiniões, perceções e trabalho diário, o que é feito para melhorar o sucesso da inclusão escolar nas comunidades ciganas no 1º ciclo. Também foram realizadas entrevistas individuais em espaços do Agrupamento escolhidos pelos entrevistados.

O terceiro grupo foi o dos Encarregados de Educação das crianças ciganas, num total de catorze entrevistados, de forma a compreender como contribuem para melhorar o sucesso da inclusão escolar dos seus educandos que frequentam o 1º ciclo. As entrevistas foram feitas em locais escolhidos pelos entrevistados, que neste caso, acabou por ser nas suas habitações, no acampamento do Cerro do Bruxo. Para os entrevistados foi o ambiente

⁹ Apêndice 8

mais descontraído, mas para o entrevistador a opção colocou alguns constrangimentos, desde a presença de bebés e o vento que tornou difícil ouvir as entrevistas no momento da transcrição.

Por último, tivemos o grupo de dezasseis crianças ciganas (alunos do 1º ciclo), que ao contrário dos outros grupos, foram trabalhadas através de dinâmicas de *role play*, sem recurso a gravação de áudio, mas com registo de notas para o diário de campo, porque se pretendia que as crianças estivessem mais à vontade. Com esta dinâmica foi sugerido que cada criança adotasse um papel dos diferentes atores sociais contributivos para a sua educação, desde professores, a encarregados de educação e ainda a adultos que já estavam inseridos no mercado de trabalho e, através destes papéis, tentar justificar as opções por si feitas.

III. ANÁLISE DOS DADOS

1. Contexto da Investigação

Situada na cidade de Faro, a Escola EB1 e Jardim de Infância da Lejana, integra-se no Agrupamento de Escolas de Pinheiro e Rosa. Foi inaugurada a 7 de setembro de 2014 e conta com três salas da Pré-escolar e doze salas de 1º ciclo. Dos alunos que frequentam a escola, cerca de 11% são alunos ciganos, a maioria residentes no acampamento do Cerro do Bruxo.

O Cerro do Bruxo localiza-se junto à Estrada Nacional 2, em Faro. Em 2017, habitavam em barracas 143 pessoas ciganas (Câmara Municipal de Faro, 2020). No acampamento, as barracas não têm água canalizada, nem saneamento básico, existindo somente 3 pontos de água que servem todo o acampamento. As barracas não têm isolamento térmico e quando chove a água entra nas habitações. Em termos de eletricidade, apenas uma pequena parte possui geradores a gasolina para fornecimento de eletricidade. Na globalidade, estes agregados familiares têm como único meio de subsistência estável, o que provém do RSI e do Abono de Família. A Escola Básica da Lejana é a escola geograficamente mais próxima.

A investigação decorreu na escola (inquéritos por entrevista aos professores e coordenadores, e *role play* com as crianças) e no Cerro do Bruxo (inquéritos por entrevista aos pais).

2. Análise dos dados

2.1. Inquérito por entrevistas aos docentes e coordenadores

Foram realizados inquéritos por entrevista nas datas presentes na tabela 3.1:

Tabela 3.1- Datas dos inquéritos por entrevista realizados aos docentes da Escola Básica da Lejana.

Datas das entrevistas	15 a 19/03/2021	22/03/2021	17/04/2021	21/04/2021
Número de docentes entrevistados	8	2	1	1
Total	12			

Dos doze docentes entrevistados, dez eram do sexo feminino e dois do sexo masculino, com uma média de idades de 46 anos.

Nos dias 15 de março de 2021 e 16 de março de 2021, foram entrevistados dois professores coordenadores: o coordenador da Escola Primária da Lejana e o coordenador do 1º ciclo do Agrupamento de Escolas Pinheiro e Rosa, sendo um do sexo feminino e o outro do sexo masculino, um com 46 e outro com 48 anos.

As duas entrevistas são compostas por 8 blocos e após a análise das entrevistas, obtivemos os seguintes resultados.

Os critérios na constituição das turmas, elaborados pela Direção, revelam um esforço para criar fatores favoráveis ao sucesso escolar, bem como para que os alunos se sintam motivados a não faltar ou abandonar a escola. Concebeu-se turmas que sejam compostas por alunos que já se conhecem “(...) os grupos já vêm juntos desde o pré-escolar (...)” (P8) e em caso de insucesso, o estipulado pelo agrupamento é que os alunos sigam sempre nas mesmas turmas, desde o 1º até ao 4º ano, para que encontrem um ambiente que lhes seja “familiar”, promovendo uma maior adesão à escola. Só em “(...) situação de indisciplina ou de uma situação pontual (...)” (C1) é que o aluno poderá ter de ser inserido noutra turma.

Desta feita, formam-se as turmas de diferentes níveis, onde os alunos estão todos no mesmo ano de escolaridade, mas alguns estão ainda a aprender a matéria do ano anterior.

“Os alunos do primeiro para o segundo são obrigados a passar, saibam ou não. O que (...) normalmente (...) acontece, eles continuam com a turma e nós podemos pedir é que os meninos sejam integrados numa turma do primeiro ano, mas eles estão matriculados como se fossem do segundo ano (...) no terceiro e quarto ano podemos chumbar o aluno, mas normalmente o que se faz, é eles manterem-se na mesma turma e depois um professor está com terceiro e quarto ano por exemplo”.

(P11)

A continuação de alunos retidos na mesma turma (nível diferente), deve-se ao fato de ser complicado integra-los em turmas novas “(...) as turmas estão demasiado preenchidas e é impossível fazer isso”. (C1)

Na Escola da Lejana, em que os alunos ciganos representam uma minoria, a estratégia de formação de turmas de diferentes níveis evita também a sua segregação, frequentemente com baixo aproveitamento escolar, em turmas constituídas maioritariamente por alunos ciganos.

Havendo crianças em diferentes níveis de escolaridade na mesma sala de aula, promove-se a diversidade, um ensino mais rico e “(...) há uma interajuda maior entre as crianças (...)” (P9). Ao manter-se as crianças na turma de origem, elas sentem-se mais incluídas, pois “(...) estão com os da idade delas” (P10), acompanham a idade dos amigos, com os quais podem vir a enriquecer os seus conhecimentos, partilham os mesmos interesses e brincadeiras.

O professor coordenador C1 considera positivo que os alunos continuem juntos no seu percurso escolar, independentemente do nível de aprendizagem, considerando também que é um processo natural, durante o qual o professor deve encontrar estratégias educativas para essas turmas. Os docentes e o coordenador C1 referem que as turmas com alunos em diferentes níveis de escolaridade tornam-se mais desafiantes e é difícil fazer cumprir o extenso programa curricular e as respetivas metas. Referem, ainda, sentir a necessidade de mais professores em sala de aula e que “(...) fazer planificação e estruturar trabalho para vários níveis, leva sempre muito mais tempo e dá mais trabalho” (P9).

Uma outra dificuldade apontada por parte dos professores e do coordenador C1 é o número elevado de alunos por turma. Os professores P1 e P5 dão o exemplo de que

bastaria uma pequena redução, de 24 para 20 alunos por turma, para facilitar o apoio individualizado:

“(…) se fossem menos crianças, eu conseguia resolver e dar resposta adequada (…), são vinte e quatro; se fossem menos alunos, pelo menos vinte (…). Sendo muitos alunos na turma é impossível nós darmos, conta e a entender todas as necessidades das crianças, é muito difícil porque depois cada uma é específica (…)” (P5).

O coordenador C1 esclarece que é difícil responder às necessidades dos alunos com mais dificuldades, por ter de se optar, ou por dar atenção ao grosso da turma ou aos alunos com mais dificuldades que precisam de um apoio individualizado e permanente. Em turmas de 3º e 4º ano, como os alunos já são mais autónomos, o professor consegue dar apoio mais individualizado aos alunos com mais dificuldades, ao contrário do que acontece com alunos dos 1º e 2º anos. Outros professores fazem referência à desobediência e à falta de concentração das crianças, como grandes dificuldades em sala de aula.

Trabalhar com turmas de alunos de diferentes níveis de escolaridade requer que os professores mobilizem um conjunto de estratégias, desde o posicionamento dos alunos na sala de aula (como colocar o aluno mais próximo do professor, ou do melhor aluno), ajuste da linguagem, ajuda individual, adaptação de metas e planificação de atividades específicas para esses alunos.

A nível de recursos humanos para auxiliar no trabalho com os alunos em diferentes níveis de escolaridade, os professores e coordenadores destacam os papéis do professor de apoio educativo, do professor de ensino especial, dos psicólogos, do terapeuta da fala, dos terapeutas ocupacionais e de coadjuvantes (recrutamento de um professor especializado, para dar apoio na turma). No entanto, o sentimento geral é que estes “(…) nunca são suficientes (…)” (P2), bem como insuficiente o tempo que os professores de apoio e de ensino especial passam em sala de aula. O coordenador C2 explica que estes tipos de apoio só são disponibilizados para “(…) os alunos que estão na educação especial e agora com medidas adicionais (…)” e que é um processo em que se tem de ponderar muito bem em relação ao profissional mais apropriado para colmatar as necessidades dos alunos: “(…) portanto, se eu invisto em crédito horário, imaginemos para o ano, eu quero

uma terapeuta da fala só para o 1º ciclo, se eu tenho gasto crédito em terapeuta da fala depois é menos 1 professor de apoio educativo”. (C2)

Os professores destacam, ainda, a especial importância do projeto Lusco-Fusco no acompanhamento escolar das crianças:

“(…) uma das mais valias, (…) é o projeto Lusco-Fusco, porque é um projeto que nos ajuda, (…) na integração, (…) de alunos, por acaso de etnia cigana, ou não, porque também trabalham com a turma toda e envolvem a turma em todas as atividades (…)”. (P12)

Para requisitarem recursos humanos, os professores titulares identificam os alunos com mais dificuldades e fazem os pedidos de apoio educativo à direção. Uma outra forma é identificar, através da plataforma Inovar+, os alunos com necessidades especiais de educação e requisitar apoio específico, como professores de educação especial, psicólogos e terapeutas da fala. Esse apoio deve ser requisitado o mais cedo possível, pelo que é fulcral conseguir identificar desde logo os alunos com mais dificuldades. No que concerne à introdução de um projeto, após a apresentação do mesmo, cabe ao professor titular aceitar a intervenção do projeto na sua turma.

De um modo geral, os professores entendem que os recursos humanos são insuficientes para turmas tão grandes, e valorizam a diversidade dos recursos humanos e materiais, para atender às diferentes necessidades dos alunos “(…) dos recursos que existem é a variedade, (…) porque para uma criança funciona uma coisa, para outra não funciona e para a mesma criança, (…) o que pode funcionar num dia não funciona noutro”. (P7)

Na ótica dos coordenadores, os recursos humanos mais eficazes são os professores de apoio educativo, porque estão presentes todos os dias com as turmas. No entanto, há dificuldade em observar resultados a curto prazo, principalmente com alunos da comunidade cigana:

“(…) os alunos de etnia cigana, estão tão distanciados da turma e eles demoram tanto tempo a progredir, (…) dá a sensação que é um trabalho inglório, mas não é pois (…) eles vão progredindo muito lentamente e é difícil ver resultados a curto prazo”. (C1)

Em termos materiais, os professores dispõem de jogos ou outros materiais didáticos, fornecidos pelas editoras e pelo próprio agrupamento, materiais e fichas de trabalho construídos pelos próprios professores, materiais manipuláveis, diversos recursos digitais e livros. Os materiais estão disponíveis para todos os alunos, e tanto os professores como os coordenadores indicam não terem constrangimentos na sua aquisição ou requisição.

Quando questionados acerca da necessidade de outros recursos, para além dos já identificados, as respostas foram variadas: necessidade de um professor de apoio por cada turma, mais professores em sala de aula, utilização de mais tecnologia nas escolas, mais terapeutas da fala, psicólogos, terapeuta ocupacionais, técnicos de intervenção local, educadores sociais e parcerias com projetos. O docente P7 faz referência à utilização da tecnologia de modo a corresponder aos interesses da nova geração:

“Eu sou apologista dos meus meios digitais, (...) esta geração é muito tecnológica, é muito visual, eu recorro muito ao vídeo, eu recorro muito ao jogo, à gamificação, (...) eles sentem-se muito mais motivados a aprender de uma forma lúdica (...)” (P7).

Por sua vez, o professor P8 explica a necessidade da existência de um técnico de intervenção local na Escola da Lejana:

“(...) no caso de os meninos de etnia cigana, um técnico de intervenção local, aqui nesta escola fazia todo o sentido, são muitos, muitos, falta muita ligação escola comunidade que não existe, não existe esse técnico que deveria haver o técnico, pelo menos um.” (P8)

O professor P2 deu uma outra sugestão: cada professor lecionar apenas uma determinada disciplina, pois considera que seria mais prático e rentável, em termos de produção de recursos por parte dos professores.

Os coordenadores referiram que seria importante a presença permanente de psicólogos e de educadores sociais, para auxiliar a aprendizagem dos alunos em diferentes níveis de escolaridade, revelando que as escolas não podem contratar educadores sociais; estes só estão presentes na escola através de projetos.

Os professores revelaram unanimemente que a preparação académica que tiveram para trabalhar com alunos em diferentes níveis de escolaridade foi insuficiente e que não os

conseguiu preparar para a realidade. O professor P12 refere alguma preparação curricular no curso. Porém o conteúdo curricular a lecionar é muito extenso para o tempo que se tem, e essa torna-se a maior dificuldade. O coordenador C1 referiu ter tido preparação acadêmica para lecionar turmas de diferentes níveis, já o coordenador C2 indicou ter aprendido no dia-a-dia, no terreno.

No caso particular dos alunos de comunidade cigana, os professores identificam como maior fator contributivo para o insucesso escolar o absentismo. As crianças faltam muito à escola, o que pode estar relacionado com o facto de verem a escola como uma obrigação e de não disporem condições habitacionais e apoio familiar. Há uma desvalorização da importância da escola por parte da família: “Eu acho que (...), é a própria família, eu acho que [os ciganos] não encaram a escola como algo necessário e útil para a formação deles” (P2). Na sala de aula, os professores deparam-se com dificuldades para fazer cumprir as regras, desinteresse pela matéria que está a ser lecionada, e conseqüentemente baixa aprendizagem por parte desses alunos.

“Dentro dos meninos de etnia [cigana], há vários tipos de crianças, há aquelas crianças que se incluem facilmente e querem adotar novos costumes e há outros que nem tanto, querem manter os seus costumes e eu acho que o nosso ensino, (...) não está muito direcionado para essas crianças. Eles precisavam de algo mais ajustado à realidade deles, (...) eles deveriam ser incluídos nas medidas seletivas, porque são miúdos que o percurso escolar deles (...) inicia-se tardiamente, a maior parte das vezes, e como têm dificuldades de aprendizagem fazem com que fiquem retidos (...)”. (P6)

Os professores P11 e P12, por sua vez, referem como obstáculos situações de carência afetiva e também dificuldades de socialização. Os coordenadores indicam como maiores dificuldades alguns problemas cognitivos, que influenciam a morosidade na aprendizagem.

Em termos da relação professores-pais, metade dos professores refere nunca ter tido dificuldades; outros mencionam falta de comparência por parte dos pais quando são chamados à escola, e/ou apontam dificuldades relacionadas com a falta de meios de comunicação/recursos materiais, mencionando os desafios das aulas *online*. O professor

P8 menciona ainda a carência de um técnico de intervenção local para auxiliar na comunicação com os pais:

“Daí a parte do técnico da intervenção local não existir e ser preciso para fazer essa ponte. Eu, (...) quando quero falar com eles, (...) pego no carro e vou ali ao depósito da água e falo com eles. Ao princípio olhavam um bocado de lado, não há muita gente a fazer isso, (...) aqui na escola devo ser o único e vemos a realidade com os próprios olhos, pronto e confirmar que eles não estão em pé de igualdade, nem de longe, nem de perto da maioria aqui dos miúdos”. (P8)

O coordenador C1 faz referência ao projeto Lusco-Fusco como facilitador da relação com os familiares “(...) os técnicos faziam a ponte e ajudavam-nos imenso com as famílias, iam ao terreno e ajudavam a nós a conseguirmos a trabalhar com as crianças (...)” (C1).

Para além das dificuldades económicas e das deficientes condições de habitabilidade das famílias, as maiores dificuldades apontadas pelos coordenadores, na relação pais/professores/escola, passam pela iliteracia dos encarregados de educação:

“(...) primeiro é a situação dos pais. Os pais são pessoas que também não têm escolaridade e (...), sentem-se impotentes para ajudar os filhos e colaborar com a escola. Muitas das vezes existe interesse, mas eles, (...) não conseguem porque não têm a escolarização. Ou, por exemplo, a nível da compra de materiais. O professor pede caderno, outro tipo de material, lápis, borracha, eles não trazem, se nós aqui na escola damos, no dia a seguir já não trazem, ou então vem tudo degradado, tudo sujo. Quando mandamos trabalhos, para fazerem em casa, portanto a criança não faz ou então a folha vem toda estragada, portanto não há colaboração por parte dos pais. Não é que eles não queiram colaborar, eles não têm as condições para colaborar, as condições habitacionais também não são as melhores”. (C1)

Na relação com os familiares das crianças da comunidade cigana, os professores e coordenadores, na sua maioria indicam que alteram o seu discurso, simplificando-o, de modo a facilitar a comunicação, entendimento e memorização da informação. Os coordenadores apontam que após os familiares conhecerem os professores o relacionamento é bom, mas, no entanto, assinalam que há alguma falta de colaboração.

Os professores sentem muita dificuldade em conseguir que os familiares apoiem a educação das crianças, por eles próprios serem maioritariamente iliterados. A complexidade dos conteúdos programáticos dificulta esse apoio familiar:

“(…) as famílias que não são de etnia cigana, conseguem acompanhar até ao quarto ano. Conseguem ajudar os filhos, mas, a partir de um sétimo, (…) os próprios pais perdem-se. Estamos a falar de pessoas com uma literacia (…) nós temos aqui conteúdos muito complexos, a partir do segundo ano é complicado, portanto aí a dificuldade deles, próprios para ajudar os miúdos (…)”. (P3)

Deste modo, os coordenadores consideram que seria importante primeiro apostar na escolarização dos adultos: muni-los com conhecimentos para que conseguissem depois ajudar as suas crianças no seu percurso escolar.

“(…) trazendo os pais para a escola, por exemplo, (…) acho que se os pais, (…) fossem escolarizados mesmo ainda na fase adulta, isso ajudaria imenso, eles a compreenderem o que é que se passa na escola, portanto aprendiam a ler, aprendiam a escrever, já podiam ajudar os filhos também. Sessões de formação, qualquer coisa que lhes permitisse compreender melhor o mundo da escola e aquilo que se exige às crianças, o porquê”. (C1)

O fenómeno de sucesso escolar dos alunos da comunidade cigana, na ótica dos professores, passa por estes aprenderem a saber estar em sociedade, estando minimamente integrados nela, cumprindo regras e evitando conflitos. A nível escolar, são reconhecidas as barreiras que estas crianças têm de ultrapassar para obterem os mesmos conhecimentos que as outras crianças, pelo que “(…) sucesso escolar é exatamente uma criança que não tem condições nenhuma, que não tem apoio nenhum em casa e que chega ao final do ano e que consegue aprender a ler e a escrever” (P11). Ainda assim, outros professores valorizam a obtenção de conhecimentos, para além da aprendizagem da leitura e da escrita, nomeadamente de cultura geral e das “(…) metas propostas pelo nosso governo, embora às vezes seja um bocadinho difícil.” (P2). Para os coordenadores, o sucesso escolar consiste na aquisição de conhecimentos, independentemente dos resultados na avaliação, na preparação das crianças para o futuro, e conseguir motivar as crianças a frequentarem a escola. O coordenador C2 considera como objetivo principal que os alunos da comunidade cigana terminem o 1º ciclo a saber ler e a escrever:

“Já estamos na fase que eles estão por níveis e o objetivo é levar as crianças até ao final do ciclo a aprender ler e a escrever, não estamos aqui com as ilusões de pensar que eles vão fazer a mesma coisa que os outros [não ciganos], há exceções, eu lembro-me de duas ou três crianças que desde que eu estou na escola que conseguiram fazer um primeiro ciclo ao mesmo nível que todos os outros alunos, mas isso tem a ver com as famílias e com as crianças.” (C2)

Os professores recordam que as crianças que conseguiram ter aproveitamento escolar eram, no geral, mais motivadas e/ou tinham melhores condições habitacionais e apoio familiar do que as demais.

Para conseguirem obter sucesso escolar com essas crianças, os professores recorrem a várias estratégias alternativas para alcançar os objetivos “(...) utilizo muita parte lúdica e utilizo muito a diversidade de materiais. O material que é para o A, não é o material que é para o B.” (P7). O professor P2 indicou recorrer a estratégias de comunicação, através de uma linguagem adaptada a estas crianças, incutindo também a cultura cigana em sala de aula: “(...) a maneira como eu falo com eles (...) é muito importante para eles se sentirem também integrados, também falemos um bocado da cultura deles e os outros também se apercebam que também há culturas diferentes (...)” (P2)

Como forma de apoiar as crianças e famílias, o coordenador C1 refere envolver a escola em projetos, adquirir equipamentos e distribuir bens às famílias necessitadas:

“(...) uma das coisas é envolver a escola em projetos (...), também a aquisição de equipamentos para eles trabalharem na escola, cadernos, lápis, borrachas, até mesmo conseguir roupas, sapatos para eles puderem (...) utilizar e trazer para a escola. (...) um exemplo de uma ajuda que nós damos às famílias, por exemplo, é leite, quando nós temos leite a mais e bolachas, nós entregamos às famílias, é uma forma de estar a ajudar também. Sempre que possível nós colaboramos, eles são tratados como os pais dos outros alunos.” (C1).

Os professores e coordenadores fazem referências aos projetos Fénix, Junior Achievement, e projetos do Programa Escolhas (como os projetos Lusco-Fusco, Nómada e CRIA), como importantes intervenientes para a inclusão:

“(...) os projetos que a comunidade nos oferece, as visitas de estudo por exemplo, atividades em várias instituições (...), isso tudo é importante é para a evolução de todas as crianças porque (...), algumas se não fosse a escola a facultar-lhes estas atividades e estes projetos, haveriam coisas que eles nunca teriam acesso (...)” (P2).

O mesmo docente enumera ainda o envolvimento das instituições “(...) Centro de Ciência Viva, as bibliotecas, os museus (...)” (P2).

Além do currículo obrigatório (educação formal), outras práticas/intervenções que deveriam existir no espaço escolar, segundo os coordenadores e professores, seria um ensino informal. A preparação dos alunos para profissões práticas, e a criação de currículos específicos para determinadas crianças conforme os seus conhecimentos:

“(...) é agarrar aquilo que eles são bons e alavancar. Mais numa área ocupacional, do que numa área de cultura geral, mas isso não se pode fazer, mas é o que se devia fazer, era criarmos currículos específicos para aquelas crianças, ou termos a autonomia de o fazer (...)” (C2).

O professor P4 dá a sugestão da obrigatoriedade da frequência do pré-escolar, que iria permitir que as crianças quando ingressassem no 1º ano, já tivessem alguns conhecimentos e competências, tal como acontece com as crianças não ciganas. Por sua vez, o professor P8 sugere mais professores por turma e o docente P10 sugere que as turmas passassem a ter menos alunos. Tais sugestões facilitariam o trabalho com as turmas de diferentes níveis, bem como o trabalho individualizado com os alunos com mais dificuldades, como é o caso da maioria dos alunos da comunidade cigana.

Apesar de ser um objetivo da existência de turmas heterogéneas e turmas de diferentes níveis, a integração de alunos ciganos, o docente P6 tem outra opinião:

“(...) há quem veja as turmas onde se juntam muitos meninos de etnia [cigana], como um aspeto negativo, eu não o vejo assim, eu vejo-o como um aspeto positivo, porque um trabalho realizado numa turma em que a grande maioria são meninos de etnia, é um trabalho direcionado especificamente para eles. Enquanto se eles tiverem numa turma e são dois, três, a turma tem vinte e quatro alunos, o

professor já tem que se dividir entre o fazer um ensino mais direcionado para eles, mas também direcionado para os outros.” (P6).

Para fazer a ponte entre a escola e as famílias ciganas, os professores e coordenadores indicam que seria útil a presença de psicólogos, educadores sociais, uma pessoa representante da comunidade cigana, técnico de intervenção local, assistentes sociais, técnicos sociais, e projetos, como o projeto Lusco-Fusco.

No âmbito interventivo dos diversos profissionais, os docentes são da opinião que seria de toda a relevância “(...) fazer o elo de ligação entre a escola e essas famílias para os ajudar a perceber o quão importante é a escola.” (P2), “(...) tentar compreender realmente que existem regras (...) mas não vir à escola, entre aspas, quase como uma obrigação.” (P1). Seria essencial fomentar interesse e cooperação por parte das famílias, para a frequência escolar das suas crianças, “(...) seria importante as famílias de etnia perceberem a importância que a escolaridade tem no futuro da própria etnia. Porque, (...) ajudaria, certamente, a vencer algumas das dificuldades, nomeadamente, as questões de trabalho, as questões burocráticas.” (P6). Para os coordenadores, a intervenção deve-se basear numa boa comunicação, bem como desmotivar o absentismo escolar.

No caso específico dos alunos da comunidade cigana, “Há défice cognitivo e deveria ser começado a fazer o despiste o mais rapidamente possível (...).” (P7). Para tal, os professores indicam que deveria haver mais psicólogos, educadores sociais, terapeutas ocupacionais, professores de educação especial, mais horas com os professores de apoio, terapeutas da fala e mais professores que acompanhassem esses alunos.

Dos testemunhos dos professores, recolheu-se que as experiências vividas “Seja com que aluno for. Desde os de etnia, desde uma criança, dita normal, há aqueles que vêm de outros países, aprendemos sempre uns com os outros, sempre.” (P2). Os alunos da comunidade cigana “(...) enriquecem-nos, eles também nos fazem puxar mais (...) procurar estratégias, alternativas, (...) soluções, é isso é que faz um professor.” (P5). O professor P11 desabafou:

“(...) tinha receio, antes de ter dado aulas a ciganos, (...) tinha medo, lá está, aquela má fama dos ciganos. Desde o momento em que tive essa proximidade com os ciganos, (...) fiquei assim a pensar, (...) eles são iguais a nós, só que não têm as mesmas oportunidades. É verdade que há ciganos que não querem

trabalhar, como também há pessoas da minha etnia que também não o querem fazer. Mas se calhar eles, como tem essa fama de ciganos, ninguém lhes quer dar emprego, ninguém lhes quer dar oportunidades, então eu acho que enriqueci, eu aprendi, mais nesse sentido (...)" (P11).

Ainda, em relação à cultura cigana, o professor P9 considera que:

"(...) eles têm a sua própria forma de estar, (...), são dos poucos em que a valorização da família (...) havia algum, (...) machismo ainda, na etnia mas noto agora que as meninas, já têm uma postura muito diferente e provavelmente será de terem também sair e de haver escola (...) pai já não tem (...) aquela postura que tinha, já ajuda, já faz as coisas, já leva os meninos ao colo (...) e dantes não era bem assim (...) eles têm um sentido de humor, que é qualquer coisa, depois são crianças (...) não são deprimidos, (...) são meninos que vivem muito bem com eles próprios e com a sua realidade (...)" (P9).

O coordenador C1 menciona "(...) ganhei, mas ganhei muito, porque aprendi imenso sobre a cultura cigana, coisas que desconhecia por exemplo." (C1). O coordenador C2 diz ter aprendido que os alunos ciganos não são todos iguais, que alguns, com a motivação e apoio certos, conseguem-se superar:

"Aprendi a perceber como é que eles funcionam, aprendi que não são todos iguais, aprendi que a criança de etnia cigana tem potencialidades para alguns deles conseguirem sair fora da caixa, se quiserem, mas é preciso que as famílias colaborem, que eles venham à escola, que gostem da escola e que queiram aprender (...)" (C2).

Os professores e coordenadores relembram alguns episódios memoráveis, passados com alunos ciganos. O professor P1 recordou as diferenças de estilo de vida, nomeadamente à posse de cavalos:

"(...) apareceu uma imagem de um cavalo e eu perguntei, "então quem é que tem cavalos ou quem é que já andou a cavalo?", e achei piada que eles os três disseram, "Nós temos." (...) os outros, disseram, "Nós, não." e eu disse, estão a ver, são realidades diferentes (...)" (P1).

O professor P11 recorda com muita emoção a diferença a nível afetivo de um aluno cigano:

“E ele era o único que recusava dar-me um abraço, estamos a falar de uma semana, todos os dias da semana eles todos me davam um abraço. Quando ele passava, eu já não lhe dava o abraço, porque eu já sabia que ele não queria (...). Para aí, na segunda semana, logo no primeiro dia, da semana a seguir, ele deu-me um abraço e eu juro-te, eu chorei.” (P11)

O coordenador C1 recorda um episódio passado com um dos seus alunos ciganos, que demonstra a diferença na preparação escolar em relação aos alunos não ciganos:

“(...) quando eu lhe passei um lápis para a mão, ele coitadinho ficou a olhar para o lápis e a perguntar, o que é isto? Nunca tinha visto um lápis na vida dele e não sabia para o que é que servia o lápis (...).” (C1).

2.2. Inquéritos por entrevista às encarregadas de educação

Foram realizados inquéritos por entrevista a 14 mulheres da comunidade cigana (dois no dia 15 de março de 2021, quatro no dia 16 de abril de 2021 e oito no dia 25 de junho de 2021), encarregadas de educação dos seus filhos, com idades compreendidas entre os 22 e 50 anos.

A entrevista é composta por 6 blocos e após a análise das entrevistas, obteve-se os seguintes resultados.

As encarregadas de educação apontaram como principais motivos do seu próprio abandono escolar, o casamento, a itinerância, o atingir a maioridade, o impedimento por parte dos pais, e o deixar a escola por iniciativa própria por não gostar de a frequentar. A encarregada de educação E11 explicou que “(...) nesse tempo não era como é hoje e pronto, quem fosse à escola, ia, quem não ia, não ia e não havia tanto problema como há hoje.” (E11). A mãe E10 lamenta não ter podido continuar o percurso escolar, pois atualmente seria uma mais valia no acompanhamento escolar dos seus filhos:

“Pronto, os nossos pais, como estavam naquela situação, não dava para estar em paradeiro certo, eu adorava de ir à escola, o meu sonho é saber ler para ajudar os meus filhos e mesmo assim, mesmo sem saber ler eu ajudo os meus filhos, vejo se está mal, se está bem, sempre ajudo, só que o meu sonho era saber mesmo ler.” (E10)

As recordações das encarregadas de educação em relação à escola são na maioria positivas, indicando que gostavam das professoras, de brincar com os colegas e de aprender.

Relativamente ao percurso escolar dos seus educandos, nenhuma encarregada de educação referiu que os seus filhos tivessem frequentado a creche. Por sua vez, acerca da pré-escola, 11 mães indicaram que pelo menos um dos seus filhos frequentaram-na, sendo que as restantes mães referiram constrangimentos no acesso:

“(...) eu bastante inscrevi-os para a pré-escola e nunca havia vagas, (...) não sei se é por ser ciganos ou não ser, nunca havia para eles. Assim esperei quando eles fizessem os 5 aninhos, os 6 aninhos que era para entrarem na escola Mar e Guerra [Ensino Básico].” (E10)

Uma mãe referiu que não os quis colocar na pré-escola “Porque eles eram muito pequeninos (...)” (E3).

As encarregadas de educação referiram a importância de frequentar a pré-escola, para os filhos aprenderem mais. Algumas viram diferenças nos filhos que frequentaram a pré-escola em relação aos outros, pois estavam melhor preparados para iniciar o 1º ciclo.

No que concerne ao relacionamento dos seus filhos com a escola, duas mães indicaram que os filhos não gostam da escola, sem, no entanto, entenderem o motivo. As restantes indicaram que os filhos gostam de frequentar a escola, “(...) eles são, pronto, são bem-educados com as professoras, têm uma boa educação e gostam de aprender. (...) para mim é uma alegria de eles irem de gosto para a escola.” (E5). A encarregada de educação E10 referiu estar com dificuldades com o seu filho, que acaba por influenciar a irmã:

“(...) a minha pequenina gosta agora em respeito ao meu mais velhinho, pronto, é aquela frustração, com dores de cabeça para ele, para ir para a escola, não sei o que se está a passar com ele, ele foge da escola. (...) ela gosta de ir para a

escolinha, mas ela vê o irmão a fazer birra e o irmão a fugir, ela quer fazer novamente o mesmo.” (E10)

No acompanhamento escolar, as encarregadas de educação descrevem que perguntam aos filhos como foi a escola, se têm trabalhos de casa para fazer e ajudam a fazê-los, e verificam se há recados na caderneta.

Quando questionadas acerca de que nível de escolaridade gostariam que os filhos atingissem, a grande maioria responde que os filhos poderão estudar até que queiram, pois isso vai permitir que venham a ter um trabalho, carta de condução e um melhor nível de vida. Há várias referências aos “18 anos”, uma vez que “A tradição cigana é até os 18 anos. (...). Livre vontade, eles em querendo, podiam estudar, para depois terem um curso, trabalharem em qualquer lado, podendo tirar a sua carta, terem um emprego, seja em qualquer cidade, pronto.” (E9).

Na sua relação com a escola e no apoio aos filhos, todas as encarregadas de educação afirmaram que levam os filhos à escola. As encarregadas E5 e E11 referiram que os filhos mais velhos já vão sozinhos para a escola, mas quando eram mais novos acompanhavam-nos. Na relação do encarregado de educação com os profissionais das escolas, 6 indicam que os seus educandos são bem recebidos pelos funcionários e professores, mas que não têm uma relação com a coordenadora de escola; as outras 8 referiram o mesmo, mas que têm uma boa relação com a coordenadora de escola.

As encarregadas de educação atribuem as dificuldades de aprendizagem das suas crianças ao absentismo escolar: “Por eles não vão à escola. Não sabem aprender a ler. (...) Porque alguns não gostam de ir à escola.” (E1); “Porque há aí uns que querem ir para a escola e outros que não vão. (...) não vão, não aprendem.” (E11). Já a encarregada de educação E5 indica que um fator de dificuldade de aprendizagem pode ser a itinerância, que, não existindo, não se compreende a diferença na aprendizagem.

“(...) há aí uns que andam de terra em terra, esses têm muito mais [dificuldades]. Têm mais. Agora como nós estamos aqui efetivo, as crianças são iguais às outras, têm o mesmo estudo, a professora vai dar as mesmas palavras para os não ciganos, como para os nossos, se eles não aprendem, então eu não sei. Aprendem todos iguais, conforme as cabecinhas deles.” (E5).

As encarregadas de educação E6 e E7 revelaram, por sua vez, que a iliteracia dos pais dificulta o apoio escolar em casa, o que leva a maiores dificuldades de aprendizagem:

“Porque eles [os não ciganos], a bem dizer, as pessoas sabem ler e a escrever, aprendem [ensinam] as outras crianças, agora a gente como não sabe ler bem e não sabe escrever, a gente não sabe certas coisas e não sabe explicar a eles, como é que é, como é que não é, e assim a gente não sabe”. (E6)

Outras mães atribuem a capacidade de aprendizagem das crianças ciganas a défices cognitivos: “Sei lá, cabeça deles (risos), são burras”. (E9); “(...) uma moça que já vai fazer dezassete anos e ela entrou com seis aninhos e não sabe ler e nem escrever correto.” (E13).

Relativamente à existência de outros recursos na escola, de modo a melhorar a aprendizagem dos seus filhos, 4 encarregadas de educação não souberam responder e E11 disse não ser necessário mais nada. As outras mães acham relevante que houvessem mais professores de apoio/mais professores, psicólogos, educadores sociais (referência ao projeto Lusco-Fusco), atribuição de habitação às famílias “Que eles dessem uma casa à gentes, para eles terem água, luz, casa de banho, uma coisa em condição para que eles pudessem estudar, muito difícil viver numa barraca, numa buraco.” (E9) e os professores lecionarem uma disciplina por cada dia da semana, em vez de várias:

“por exemplo em vez de terem só aquela aula, que é mais tempo naquele dia, por exemplo, num dia da semana que deviam ter, à segunda feira era por exemplo, português, aula de português, na terça podiam ter inglês ou estudo do meio, uma coisa assim (...). Porque é assim, ser tudo misturado eles confundem-se e assim (...) não se confundiam tanto.” (E7)

Questionadas acerca da vantagem em haver professores ciganos na escola, para lecionarem aos seus filhos, uma mãe não teve opinião, duas mães referiram que iria ser pior, cinco concordaram que iria ser benéfico, e seis encarregadas de educação expuseram que não iria fazer diferença “(...) porque eles (...) na parte da escola, têm a mesma educação, (...) temos que dar respeito às pessoas em igual.” (E5); “Porque é o mesmo, é professor cigano, a língua portuguesa é igual.” (E12).

Em relação do que se poderia melhorar a nível dos professores, algumas mães sugeriram que os professores incentivassem mais as crianças para aprenderem a ler e escrever “Em vez de dar tantos desenhos, deviam dar mais leituras e fazer mais frases, contas e explicar melhor as letras (...) o I2 não sabe o nome das letras, sabe fazê-las, mas não sabe dizer o nome.” (E7), que passassem mais tempo com as crianças “Pois, a gente sabe que as professoras aprendem a eles mas pronto, a professora não vai estar só à roda deles, tem que estar também à volta dos outros (...) que tivessem uma professora mais um tempo (...)” (E6), e mais professores em sala de aula ou ao domicílio.

Acerca da cultura cigana, a maioria das encarregadas de educação acham importante os alunos não-ciganos aprenderem a cultura cigana, mas não souberam responder o que ensinariam, caso fossem elas as professoras “Eu não sei nada disto.” (E4). A mãe E5 “Contava a nossa vida, pronto, o nosso regime, a nossa vida, como é que é, como é que não era, se o estado me desse autorização para contar isto (...)” (E5); a mãe E6 ensinaria sobre como se dança e faria jogos; a encarregada de educação E3 não concordou que se deva ensinar sobre a cultura cigana aos não-ciganos.

Sobre o significado de sucesso escolar, 4 mães responderam não saber o que é, e 7 mães definiram sucesso escolar como algo bom. Apesar de não dar uma definição, para E5 “(...) é a melhor coisa que eu tenho, dos meus filhos andarem na escola, porque (...) eu não fui, nunca andei à escola, (...) fiquei com pena do que aquilo que fiz.” (E5). Para E7 sucesso escolar consiste nos filhos estarem “Sossegados, não?” e para E8 “Para aprender mais a ler.”

Apesar de não conseguirem dar uma definição para sucesso escolar, as encarregadas de educação indicaram apoiar de várias formas os seus educandos a obterem sucesso na escola. Elas ajudam nos trabalhos de casa, ensinam-nos a serem bem-educados e certificam-se de que eles não faltam às aulas, ao levá-los pessoalmente à escola.

2.3. *Role play com os alunos da comunidade cigana*

Nos dias 24 e 25 de junho de 2021, foram aplicados jogos de *role play* a 16 alunos da comunidade cigana da escola da Lejana, dos quais 9 meninas e 7 meninos, com idades compreendidas entre os 6 e 12 anos. Após a análise do diário de campo, obtiveram-se os seguintes resultados.

No primeiro jogo, os alunos assumiram o papel de professor. Foi-lhes pedido para construírem a sua turma, “sentando” os alunos das diferentes categorias existentes, na sala de aula¹⁰: aluno cigano, aluna cigana, aluno não-cigano, aluna não-cigana, aluno estrangeiro, aluna estrangeira, aluno africano, aluna africana. Foi referido que estes dois últimos eram portugueses de origem africana.

A preocupação geral foi sempre em sentar as meninas e meninos ciganos primeiro; de seguida os estrangeiros, depois os africanos e só no final as meninas e meninos não-ciganos, que foram distribuídos livremente pelos lugares vazios.

Apesar de habitualmente na sua sala de aula as meninas e os meninos ciganos se situarem sentados na fila de trás, caso eles fossem professores sentariam esses alunos na frente, junto da professora, de modo a aprenderem melhor. O mesmo fizeram com os alunos estrangeiros, que por causa da dificuldade da língua, seriam privilegiados se ficassem sentados na fila da frente.

Os alunos ciganos foram sentados das seguintes formas (tabela 3.2):

¹⁰ Apêndice 9

Tabela 3.2 - Como os alunos da comunidade cigana sentariam os meninos e meninas ciganas na sala de aula, se eles fossem professores

Respostas e justificações	Nº de respostas
Meninos ciganos separados e meninas ciganas juntas	1
Meninas e meninos ciganos juntos, porque é assim na sua sala	1
Menina cigana com menina africana na frente, porque como não brincam no intervalo, assim tornar-se-iam amigas	1
Meninas e meninos ciganos na fila da frente, para verem melhor e aprenderem melhor	6
Meninas e meninos ciganos na última fila, porque sempre foi assim na sua sala	5
Meninos ciganos atrás porque falam muito	1

Os alunos estrangeiros foram sentados das seguintes formas (tabela 3.3):

Tabela 3.3 - Como os alunos da comunidade cigana sentariam os meninos e meninas estrangeiras na sala de aula, se eles fossem professores

Respostas e justificações	Nº de respostas
Alunos estrangeiros à frente para verem melhor	1
Alunos estrangeiros à frente, junto da professora, para possibilitar ajudá-los mais facilmente, uma vez que não sabem a língua	5
Alunos estrangeiros juntos, para perceberem melhor	4

Relativamente à opinião sobre as dificuldades de aprendizagem dos alunos ciganos, comparativamente aos não-ciganos, houve duas opiniões distintas: 6 alunos achavam que os alunos ciganos não tinham mais dificuldades, porque eram todos iguais, e 10 alunos achavam que os alunos ciganos tinham efetivamente mais dificuldades de aprendizagem, justificando tais dificuldades devido aos alunos da comunidade cigana faltarem muito à escola, de não gostarem da escola, de brincarem muito e o aluno F13 explicou que ele próprio e a sua colega ainda não sabiam ler.

Para colmatar essas dificuldades, se eles próprios fossem professores, 6 alunos responderam que colocariam o aluno perto do professor; 6 alunos ofereceriam mais apoio e/ou mais trabalhos; 4 referiram não fazer ideia de como ajudar; o aluno F5 juntaria o aluno com dificuldades a outro menino que sabe, para o ajudar.

No segundo jogo, os intervenientes foram convidados a assumir o papel de encarregados de educação. Acerca do desejo dos seus educandos frequentarem a escola, houve uma resposta unânime, pois todos afirmaram que desejariam que os seus filhos andassem na escola. Os alunos F2 e F5 ainda referiram que desejavam que os seus filhos andassem na escola para aprenderem a ler e a escrever para tirarem a carta; já o F3 referiu só para aprenderem a ler. Todos os outros alunos não acrescentaram informações.

Ainda assumindo o papel de encarregado de educação, caso os seus filhos não gostassem de frequentar a escola, 10 alunos resolviam o problema ao levá-los à mesma, pessoalmente, para a escola, o aluno F6 levaria os filhos à escola e pedia auxílio aos professores, outros 4 alunos fazia trabalhos e atividades com eles e o aluno F5 referiu que os obrigaria a ler.

Caso os seus filhos se recusassem a ir à escola, as estratégias passariam por serem obrigados “à força”/pela mão a irem para a escola (7 alunos), pedir ajuda ao projeto Lusco-Fusco (3 alunos) ou a uma psicóloga (F8), pedir o apoio domiciliário de uma psicóloga (F5), levar os filhos à escola e ir logo embora, para não os seguirem de volta para casa (F3), sentar os filhos na sala junto da professora (F13), e pedir ajuda às funcionárias da escola (F15).

Questionados acerca das profissões que gostariam que os seus filhos tivessem, 7 alunos não souberam responder; F2 referiu que gostava que os filhos fossem educadores sociais, que ajudam a ler e a tratar de diversos assuntos relacionados com as suas necessidades; 4 alunos responderam que os filhos poderiam ter a profissão que quisessem; F5 mencionou as profissões polícia ou bombeiro; F13 gostava que os seus filhos fossem polícias; F8 e F9 responderam professores, para ensinarem outros meninos, e, no caso do aluno F8, porque era a profissão que ele próprio gostaria de seguir.

No terceiro exercício, foi pedido aos alunos para assumirem o papel de profissional. Foi-lhes depois solicitado para escolherem uma profissão, sendo que escolheram as profissões de polícia, militar, professor, bombeiro e médico (tabela 3.4).

Tabela 3.4 - Profissões escolhidas pelos alunos

Profissões					
Militar	Polícia	Bombeiro	Professor	Médico	Não sabe
4	6	1	3	1	1

Após terem escolhido as profissões que desejariam adotar, foi explicado o percurso escolar que cada uma das profissões acarretava. Com isto quis-se compreender se os alunos iriam alterar as suas escolhas. Salvo os alunos F14 (que não tinha escolhido

nenhuma profissão) e o aluno F7, que desistiu da ideia do emprego após saber que teria de estudar ainda durante muito tempo, os restantes alunos referiram não mudar a sua escolha de profissão, que estariam dispostos a fazer todo o percurso escolar necessário.

Sobre as suas perceções das limitações de aprendizagem, todos referiram que os alunos ciganos têm mais dificuldades na escola. O aluno F2 explicou que os ciganos têm mais dificuldades por serem diferentes dos alunos não-ciganos, uma vez que eles conseguem estudar em casa e os alunos ciganos não o conseguem fazer. F5 é da opinião que os meninos ciganos têm “mais ou menos” dificuldades, uma vez que ainda estão a aprender, mas não sabem ler. Outros 4 alunos fundamentam que as dificuldades advêm do facto de alguns meninos ciganos não gostarem da escola, de não quererem ir às aulas e de faltarem muito.

A grande maioria (12 alunos) considera que relativamente à execução das tarefas inerentes às profissões que escolheram, os profissionais ciganos são iguais aos profissionais não-ciganos, pelo que não há diferenças entre eles. O aluno F1 indicou que um profissional cigano iria ter mais dificuldades em relação a um não-cigano, porém não soube justificar a sua resposta. Os alunos foram também questionados se conheciam algum profissional cigano, nomeadamente das profissões que escolheram. Todos responderam que não, com exceção do aluno F13, que referiu já ter visto um polícia cigano.

3. Discussão dos resultados

Esta secção de discussão dos resultados tem como objetivos principais: 1) analisar os resultados dos vários grupos, de forma conjunta; 2) realizar uma discussão académica dos resultados, promovendo-se o encontro entre o que diz a teoria e o que dizem os resultados sobre esses mesmos aspetos.

Através dos inquéritos por entrevista realizados aos docentes e coordenadores da Escola Básica da Lejana, apurou-se que a constituição das turmas é assente no princípio do Artigo 2.º do Despacho Normativo n.º 10-A/2018:

Na constituição dos grupos e turmas é respeitada a heterogeneidade das crianças e jovens, podendo o diretor, ouvido o conselho pedagógico, atender a outros critérios que sejam determinantes para a promoção do sucesso e para a redução do abandono escolar.

Na Escola Básica da Lejana, a promoção da heterogeneidade é feita através da distribuição das crianças da comunidade cigana pelas diversas turmas e pela criação de turmas de diferentes níveis.

As decisões para criar este tipo de turmas são baseadas em considerações pedagógicas. O facto de os alunos, independentemente do seu aproveitamento, se manterem nas mesmas turmas (com os colegas que já conhecem, das mesmas idades), constitui uma motivação para a frequência da escola. Nessas turmas, os alunos têm sempre o mesmo professor ao longo dos 4 anos do 1º ciclo, o que, potencialmente, promove uma continuação na aprendizagem. Tal facto permite que o professor conheça mais a fundo as dificuldades de cada aluno e, assim, pode seleccionar e executar as melhores estratégias pedagógicas para a progressão de todos.

Ao rever 57 estudos sobre alunos em turmas de diferentes níveis realizados no Canadá e nos Estados Unidos da América, Pavan (1992) descobriu que em 91% dos estudos os alunos em turmas de diferentes níveis tiveram um desempenho tão bom ou melhor do que os alunos em salas de aula cujos alunos pertenciam a um só ano académico. Os maiores benefícios desta opção pedagógica revelaram-se a nível da linguagem e da leitura. Também Kadivar et al. (2005) concluíram no seu estudo que nas turmas de diferentes níveis de escolaridade, os alunos tiveram efeitos positivos ao nível da autoestima e competências sociais.

Nas escolas onde os alunos ciganos são uma minoria, esses alunos não são retidos, porque isso implicaria a existência de turmas constituídas maioritariamente por alunos da comunidade cigana, havendo uma tentativa de “(...) não fazer guetos de alunos (...)” (C2). Segundo Kyuchukov (2000), é importante que não haja segregação das crianças ciganas no ambiente escolar, para que seja possível a sua adaptação e integração. Apesar dos atos de segregação sistemática oficial já não serem tão frequentes na Europa Ocidental, esta continua a ser praticada dos mais diversos modos, como o exemplo de os alunos ciganos serem segregados em contexto de sala de aula, sendo-lhes reservados

lugares numa parte da sala em que ficam afastados dos restantes alunos (EUMC, 2006)¹¹. Essa situação verifica-se por vezes em algumas salas na Escola da Lejana, onde os alunos ciganos ficam sentados nas últimas filas na sala de aula.

No Ensino Básico cumpre-se o estipulado no artigo 32º da Portaria nº 223-A/2018, de 3 de agosto, que indica que “No 1.º ano de escolaridade não há lugar a retenção (...)”, o que faz com que haja alunos a transitar para o 2º ano ainda sem as competências de saber ler nem escrever. Em adição, os alunos ciganos chegam menos preparados à escola, relativamente aos não ciganos, seja pela não frequência no pré-escolar, ou pela ausência de estímulos por parte das famílias. Um exemplo disso foi a situação relatada pelo coordenador C1, em que a criança cigana não sabia qual era a utilidade de um lápis.

A Lei de Bases do Sistema Educativo, aprovada pela Lei n.º 46/1986, de 14 de outubro estabeleceu que são objetivos da educação pré-escolar, no n.º 1 do artigo 5.º:

- a) Estimular as capacidades de cada criança e favorecer a sua formação e o desenvolvimento equilibrado de todas as suas potencialidades;
- b) Contribuir para a estabilidade e segurança afectivas da criança;
- c) Favorecer a observação e a compreensão do meio natural e humano para melhor integração e participação da criança;
- d) Desenvolver a formação moral da criança e o sentido da responsabilidade, associado ao da liberdade;
- e) Fomentar a integração da criança em grupos sociais diversos, complementares da família, tendo em vista o desenvolvimento da sociabilidade;
- f) Desenvolver as capacidades de expressão e comunicação da criança, assim como a imaginação criativa, e estimular a actividade lúdica;
- g) Inculcar hábitos de higiene e de defesa da saúde pessoal e colectiva;
- h) Proceder à despistagem de inadaptações, deficiências ou precocidades e promover a melhor orientação e encaminhamento da criança.

A Lei n.º 65/2015, de 3 de julho determinou a universalidade da educação pré-escolar para as crianças a partir dos 4 anos de idade. No ano letivo de 2016/17, 1.170 alunos das comunidades ciganas ingressaram no 1.º ano do 1.º ciclo, tendo frequentado Educação Pré-Escolar. Já no ano letivo de 2018/19 esse valor aumentou para 1.444 alunos. Cerca

¹¹<https://www.media-diversity.org/additional-files/documents/b-studies-reports/FRA%20EU%20Roma%20and%20Travellers%20in%20Public%20Education%2020%205bEN%5d.pdf>

de 78% das encarregadas de educação referiram que pelo menos um dos filhos frequentou a pré-escola, e notaram que essas crianças foram melhor preparadas para a escola, aprendendo melhor a matéria que as outras que não haviam frequentado a pré-escola.

Os professores destacaram dificuldades de socialização (por exemplo, a situação referida pelo professor P11, em que o aluno se recusava a dar-lhe um abraço) e dificuldades no cumprimento de regras.

A frequência na pré-escola promove a socialização mais cedo com outras crianças ciganas e não ciganas, mas também com as instituições escolares e respetivas regras de funcionamento, o que poderá conduzir à obtenção de melhores resultados escolares a médio e longo prazo (Mendes et al., 2014).

Como recursos humanos para auxiliar no trabalho com os alunos em diferentes níveis de escolaridade, como é o caso dos alunos ciganos, os professores e coordenadores destacaram a importância de uma equipa multidisciplinar, composta por professores de apoio, professores de ensino especial, psicólogos, terapeutas da fala, terapeutas ocupacionais, coadjuvações e educadores sociais, que chegam através de projetos.

Um desses projetos é atualmente o Lusco-Fusco E8G, e antes o projeto CRIA¹². O papel do educador social é enaltecido pelos docentes e pais, por promover a inclusão de todas as crianças. O educador social desenvolve o seu trabalho num contexto de proximidade e confiança com as pessoas, com o objetivo de compreender as necessidades existentes e as atitudes dos intervenientes, realizando a intervenção necessária (Taborda & Dias, 2016). Não existindo técnico de intervenção local no 1º ciclo, o educador social pode, de facto, estabelecer uma ponte entre as famílias e a escola, encurtando as distâncias, promovendo uma melhor comunicação e melhorando as relações família-professores.

¹² O projeto CRIA surgiu na 4ª geração do programa Escolhas (Pires, 2019).

Para além destes projetos, o coordenador C2 indicou que foi através do projeto Nómada¹³ que teve o seu primeiro grande contacto com crianças ciganas; o docente P2 referiu os projetos *Junior Achievement*¹⁴ e Fénix¹⁵.

Azevedo & Alves (2010) destacam a melhoria na qualidade das relações interpessoais do projeto Fénix, pela redução do número de alunos por turma e a relativa homogeneização ao nível das suas dificuldades. Segundo o relatório de avaliação anual do Programa Mais Sucesso Escolar, da Direção-Geral da Educação, no final do ano letivo 2010/2011 as escolas que tinham este projeto implementado atingiram cerca de 96% de sucesso, isto é, dos 69 projetos, 8 alcançaram a meta de sucesso a que se comprometeram e 59 ultrapassaram-na¹⁶.

Os projetos similares aos anteriormente mencionados são, assim, de extrema importância. Introduzem nas escolas profissionais com perfis diferentes dos professores e podem ajudar a melhorar, em potência, muitas dimensões da vida dos estudantes e da vida das escolas.

Em termos materiais, os professores e coordenadores indicaram dispor (e produzir) diversos materiais, sempre na tentativa de cativar a atenção dos seus alunos, atendendo às suas diferentes necessidades e interesses. Relativamente a estratégias, os professores indicaram que colocam os alunos com mais dificuldades perto deles (ou do melhor aluno),

¹³ O projeto Nómada foi desenvolvido pelo Instituto das Comunidades Educativas (ICE), e teve como principais objetivos combater o insucesso e abandono escolar, bem como exclusão social das comunidades ciganas e/ou itinerantes. Numa primeira fase, construiu-se um mapa da itinerância do grupo social, implementando redes de comunicação entre as escolas-mãe (escolas onde as crianças estão matriculadas) e escolas-estafeta (potenciais escolas e/ou organizações não formais nas localidades para onde se deslocam). Numa segunda fase, procurou-se cativar as crianças ciganas através das dinâmicas educativas das escolas e que proliferassem essas dinâmicas de interação entre outras comunidades ciganas e educativas. Numa terceira fase, já se deveria ter alcançado a criação de uma dinâmica local de integração dos grupos sociais (ciganos e/ou itinerantes), como parceiros, com deveres e direitos, não só reconhecidos, mas efetivamente praticados e exercidos (ICE, sd).

¹⁴ A *Junior Achievement* é uma organização orientada para a promoção do espírito empreendedor, criativo, inovador e gosto pelo risco, nos mais jovens. Fundada em 2005, é uma organização em expansão em Portugal. As iniciativas começam a nível do 1.º ciclo. A partir de um conjunto de atividades lideradas por um voluntário representante do mundo empresarial, procura-se que os alunos compreendam a relação entre o que aprendem na escola e a sua contribuição para a vida profissional (Chaves & Parente, 2011).

¹⁵ O projeto Fénix tinha como objetivo aumentar o sucesso escolar, ao dar um apoio mais personalizado aos alunos que evidenciavam dificuldades de aprendizagem. Criavam-se as “Turmas Fénix”, ninhos onde eram integrados alunos que necessitavam um maior apoio para conseguir recuperar aprendizagens. Esses ninhos funcionavam ao mesmo tempo letivo da turma de origem, o que permitia não sobrecarregar os alunos com tempos extra de apoio educativo. Assim que o nível de desempenho esperado era atingido, os alunos regressavam à sua turma de origem (Martins & Alves, 2009).

¹⁶ http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EPIPSE/relatorioanualpmse_2010_2011_vs.final_0.pdf?fbclid=IwAR36Fb1AX8wEt0YwA_7HfkgxeoV8aKyQQ4YKiaZ49esW2z9u712Aj0gcbM

passando mais vezes por eles e explicando várias vezes o mesmo conteúdo curricular, utilizando um vocabulário adaptado.

Através do primeiro jogo realizado com os alunos ciganos, apurou-se que eles efetivamente gostariam de ficar posicionados mais à frente (junto do professor), pois têm noção que assim aprenderiam melhor, mas o que acontece é que, normalmente, são colocados no fundo da sala. As crianças ciganas aplicaram o mesmo raciocínio aos alunos estrangeiros, que frequentemente têm dificuldades linguísticas. Neste sentido, faria sentido que ficassem na fila da frente. Para além disso, eles referem que os meninos e meninas ciganas são colocados todos juntos, em vez de estarem dispersos na sala de aula, junto aos “melhores alunos”, tal como seria expectável. Houve uma criança que posicionou uma criança de origem africana junto dela, pois como não brincam juntas no intervalo, seria uma forma de ficarem amigos.

Na Roménia, foram estudadas as perceções que alunos ciganos e não ciganos possuíam uns face aos outros. Em termos de preferências de amizade os ciganos gostariam de ter amigos não ciganos. Já os alunos não ciganos preferiam não ter como amigos ciganos (Cozma et al., 2000).

Teixeira & Reis (2012), reforçam a importância do espaço físico da sala de aula, afirmando que este condiciona a dinâmica de trabalho e as aprendizagens dos alunos, além de influenciar a comunicação e as relações de poder entre professores e alunos. Acrescentam que “a disposição dos alunos nas carteiras ajuda a determinar os padrões de comunicação e das relações interpessoais (...) e influencia uma variedade de decisões diárias que os professores têm de tomar” (p. 170).

De um modo geral, os professores e coordenadores entendem que os recursos humanos são insuficientes para turmas tão grandes. A Escola da Lejana, insere-se na norma do artigo 4.º do Despacho Normativo n.º 10-A/2018, de 19 de junho, que estabelece “As turmas do 1.º ano de escolaridade são constituídas por 24 alunos e nos demais anos do 1.º ciclo do ensino básico são constituídas por 26 alunos.” Contudo, os professores P1 e P5 são da opinião que bastaria uma pequena redução de alunos para facilitar o apoio individualizado aos alunos.

A dimensão das turmas é um tema profundamente estudado desde a década de 20 do século passado (Englehart, 2007), assim como uma constante na análise das políticas

públicas educativas, um pouco por todo o mundo. A ideia de que as turmas com menor dimensão obtêm melhores resultados, está fortemente interiorizada na opinião pública, nos profissionais de educação, pais e outros agentes educativos, sendo também defendida por uma parte substancial da investigação académica. Em todo o caso, existe uma corrente que defende que os impactos pedagógicos apenas ocorrem quando a diminuição do número de alunos é substancial. Há estudos que levaram a cabo processos de redução de turma para 20 a 15 alunos, e outros que reduziram para 10 (ou menos) alunos por turma (Hattie, 2005). Uma redução de alunos por turma dessa dimensão acarretaria que houvessem mais turmas na escola e, conseqüentemente, que fossem necessários mais professores e salas de aula, o que aumentaria a despesa pública com a Educação (Sims, 2008). Zyngier (2014) e Schanzenbach (2014) alertam para o facto do dinheiro economizado em não se reduzir a dimensão da turma poder resultar em custos sociais e educacionais substanciais no futuro, pois consideram a dimensão das turmas como determinante nos resultados escolares dos alunos a curto prazo e no seu sucesso a longo prazo na escola e fora dela.

Para McKinsey & McKinsey (2007), é nos primeiros anos de escolaridade que a redução da dimensão da turma tem mais impacto sobre os resultados. Por sua vez, Fialho e Salgueiro (2011) reconhecem que a redução do número de alunos por turma potencia a recuperação dos alunos com maiores dificuldades de aprendizagem e o desenvolvimento de competências por parte daqueles que já obtêm bons resultados. Alguns autores referem como efeitos dessa redução a possibilidade de mais tempo efetivo de aprendizagem, com maior participação dos alunos (Krasnoff, 2014; Zyngier, 2014). Menciona-se, igualmente, a maior probabilidade no desenvolvimento de uma pedagogia diferenciada, de inclusão de todos (Luís et al., 2015). É de salientar ainda a possibilidade de diversificação das atividades a desenvolver com os alunos, com o intuito do aumento da sua autoestima e do seu desenvolvimento cognitivo como efeitos duradouros na aprendizagem (Ehrenberg et al., 2001). A redução do número de alunos na sala de aula constitui um dos fatores cruciais para o aumento dos níveis de sucesso escolar, bem como um fator motivacional para os docentes (Ehrenberg et al., 2001; Finn et al., 2007).

Englehart (2007, 2011) defende, no entanto, que é o conjunto de diversos fatores que respondem ao aumento do sucesso educativo e não só a dimensão de turma. Importa analisar a qualidade docente e as estratégias pedagógicas – vistas, por exemplo, na

atenção mais individualizada aos alunos e no melhor controlo e gestão da sala de aula, entre outros.

Como medidas alternativas à redução do número de alunos por turma, poder-se-ia optar por um maior investimento na formação (e capacitação) dos professores; um melhor sistema de colocação e recrutamento de professores; estratégias de compensação para professores; implementação de um melhor currículo; ou um sistema de monitorização e de avaliação mais frequente (CNE, 2016).

Os professores indicaram ter uma preparação académica insuficiente para trabalhar com alunos em diferentes níveis de escolaridade (nomeadamente alunos das comunidades ciganas). Mas, previsivelmente, qualquer professor teria formação suficiente para trabalhar com alunos ciganos, desde que seja licenciado na área do ensino, uma vez que a educação multicultural, como disciplina e área de estudo, faz parte da formação inicial de professores (Araújo & Pereira, 2004). Contudo, os professores referiram que a realidade é muito diferente da teoria.

Os professores e os coordenadores dizem sentir dificuldade em prestar apoio aos alunos com mais dificuldades, atendendo a todos os outros, e ainda cumprindo o extenso programa curricular no pouco tempo que têm. A desobediência e o mau comportamento também se revelam motivos de dificuldade, pois quando o professor tenta prestar apoio mais individualizado, o resto da turma distrai-se e destabiliza a sala de aula. Ehrenberg et al. (2001) alertam para a situação de todos os professores enfrentarem um problema fundamental em estabelecer e manter a ordem em contexto de sala de aula. A redução da dimensão das turmas poderia proporcionar menos tempo gasto no combate à indisciplina e na gestão de sala de aula, deixando mais tempo efetivo para o processo de ensino-aprendizagem. Não só porque permitiria o reconhecimento imediato de um comportamento inadequado, mas também possibilitaria uma resposta atempada, devido a uma maior proximidade e constantes interações entre professor e aluno (CNE, 2016; Hattie, 2005).

Os docentes sentem a necessidade da existência de mais professores, de um professor de apoio por turma, utilização de mais tecnologia nas escolas, terapeutas da fala, psicólogos, terapeutas ocupacionais, educadores sociais permanentes nas escolas, mais parcerias com projetos, e técnicos de intervenção local, no caso das crianças ciganas, para

colmatar essas dificuldades. Tal como os professores, as encarregadas de educação apontaram que para melhorar o ensino dos seus filhos seriam necessários mais professores, psicólogos, e educadores sociais permanentes nas escolas. Para além destes, referiram os professores de apoio, que dessem apoio escolar após o período normal de aulas (que insistissem e aplicassem mais horas a ensinar os filhos a ler e escrever) e a atribuição de habitação às famílias, para que os filhos tivessem condições para estudar. Quando questionadas acerca da existência de professores ciganos nas escolas, concluiu-se que não consideram que fizesse diferença para o sucesso escolar dos filhos.

Em relação aos alunos da comunidade cigana, os professores e coordenadores apontam défices cognitivos e de aprendizagem, mas também a falta de recursos materiais e deficientes condições habitacionais.

Segundo CPESC (2009) é entre os indivíduos de origem cigana que se encontram os que vivem em condições mais precárias de habitabilidade e salubridade. Este é o caso dos habitantes do acampamento do Cerro do Bruxo, onde as barracas não possuem as mínimas condições térmicas, não têm saneamento básico, não têm água canalizada - essencial para as atividades domésticas e de higiene - e a eletricidade é produzida por geradores a gasolina (que nem todas as barracas possuem). As barracas são de tamanho reduzido e lá vive a família inteira (normalmente numerosa, sendo que o número de filhos ronda os 3 ou 4 por casal). É complicado fazer com que esta comunidade em específico, se interesse pela escola, quando vivem em condições extremamente precárias. De facto, compreende-se que as prioridades da comunidade são muitas tão básicas quanto importantes: por exemplo, conservar comida, tratar das questões de higiene, fazer com que o vento não derrube o seu alojamento, proteger as pessoas do frio e do calor, dos insetos e outros animais (cobras, ratos, cães e gatos itinerantes). São questões essenciais para a sobrevivência das pessoas. Mas quem não conhece esta realidade ou nunca a viveu, toma tudo isto como adquirido. Foram ouvidos comentários de pessoas de fora da comunidade, comparando as suas habitações às destas pessoas: "... então só uma divisão, como conseguem dormir e comer e viver assim?", "onde são as casas de banho?", etc. Já aconteceu as crianças não poderem ir à escola porque tinham todas as suas roupas molhadas, pela entrada de água da chuva nas barracas. No entanto, os membros não ciganos da comunidade são por vezes demasiado rápidos a julgar as ausências das crianças, não se preocupando em entender as razões que presidem a estas faltas.

O projeto Lusco-Fusco, no início do ano letivo de 2021/2022, reuniu a Comissão de Proteção das Crianças e Jovens de Faro, a equipa do Rendimento Social de Inserção de Faro, os coordenadores da escola e os encarregados de educação, para apelar a um esforço conjunto para que as crianças não faltassem. Os argumentos que os encarregados de educação apresentaram foram maioritariamente no sentido de pedir para serem realojados em habitações adequadas.

Não há um local na barraca destinado para as crianças estudarem; nem luz. As encarregadas de educação referiram que uma melhoria nas condições habitacionais permitiria que as crianças pudessem estudar em casa. Mas com as condições atuais é tudo muito difícil. Prova disso foi o testemunho do coordenador C1, que refere que o material escolar (quando existe) vem degradado e sujo para a escola. Outra consequência da situação de pobreza destas famílias é a incapacidade de aquisição e manutenção de aparelhos eletrónicos, como telemóveis/ telefones, tablets e computadores. Sem estes, as formas de comunicação com os professores são mais difíceis, não havendo um número de telefone para o qual possam ligar ou um e-mail para poderem enviar informações relativas aos seus educandos (já descontando o facto de a maioria dos encarregados de educação das crianças ciganas não saberem utilizar o e-mail). Mesmo que adquiram os equipamentos, não têm eletricidade para que estes possam funcionar ou serem carregados. Em conclusão, é muito complicado falar em sucesso escolar quando as populações vivem nestas condições degradantes e desumanas.

Segundo Magano et al. (2016) continua a verificar-se em Portugal as mais altas taxas de analfabetismo entre as pessoas da comunidade cigana, a par do abandono precoce (sem terminarem o 1º ciclo), apesar das políticas educativas, entre elas a escolaridade obrigatória¹⁷. Para Liégeois (2001), a escolarização encontra-se carregada de conotações negativas (por ser tão diferente ao que as crianças de comunidade cigana estão habituadas) e torná-la obrigatória é dar-lhe uma maior carga negativa. A obrigação é entendida como uma coação e, quando é vista como coação, a obrigação atinge um efeito contrário ao pretendido. Por sua vez, as realidades que a criança cigana está habituada não são valorizadas pela instituição escolar (Sousa, 2002). Este autor defende ainda que “os conteúdos de ensino e possivelmente as formas de os apresentar não são adequados

¹⁷ A Lei nº 85/2009 estabelece a escolaridade obrigatória até aos 18 anos de idade, ou conclusão do 12º ano.

porque não se baseiam numa pedagogia “centrada sobre aquele que aprende” (Sousa, 2002, p. 61).

Em Portugal, as pessoas ciganas continuam a ter uma formação escolar e profissional muito abaixo da média nacional, apesar de significativamente maior do que a dos seus progenitores (Magano et al., 2016). Segundo o estudo da DGEEC (2018), sobre o “Perfil Escolar da Comunidade Cigana”, no ano letivo 2016/2017, no distrito de Faro, foram detetados 23 casos de abandono escolar do ensino básico (13 do sexo feminino e 10 do sexo masculino). Analisando a escolaridade das 14 encarregadas de educação inquiridas nesta investigação, três não chegaram a frequentar a escola, três só completaram o 1º ano, três completaram o 2º ano, duas completaram o 3º ano, duas completaram o 4º ano e uma, a mais escolarizada, tem o 5º ano de escolaridade.

Segundo os dados da PORDATA (2022), relativos a 2021, relativos aos níveis de escolaridade da população residente do sexo feminino com 16 a 64 anos, a percentagem das mulheres sem nível de escolaridade é de 12,8% (*versus* 21,43% das entrevistadas), e 29,6% completaram o 1º ciclo do Ensino Básico, contra 21,43% das encarregadas de educação. Apesar da pequena amostra, pode-se observar uma maior percentagem de não frequência escolar, e uma menor percentagem a nível de Ensino Básico completo. Mais, através das suas declarações, percebeu-se que a maior parte não chegou a aprender a ler nem a escrever, situação que hoje em dia lamentam, pois impede-as de ajudar os seus filhos com os trabalhos escolares e a estudar. Algumas mães admitem não saber como ajudar mais os filhos na escola, para além de levá-los à escola.

Em termos da relação professores-pais, os professores, para além das dificuldades relacionadas com a falta de meios de comunicação/recursos materiais, apontaram também desinteresse dos pais acerca do percurso escolar dos filhos. Queixaram-se da falta de apoio na comunicação com os pais, nomeadamente da inexistência de um técnico de intervenção local. Outros professores indicaram a preciosa ajuda do projeto Lusco-Fusco no auxílio da comunicação com os pais, bem como o apoio prestado às crianças, especialmente no contexto da pandemia.

Com todas estas barreiras, os professores e coordenadores, resumidamente, consideram que o sucesso escolar de uma criança cigana significa aprender a ler e a escrever. Segundo Aires (2004), uma parte significativa das comunidades ciganas,

especialmente aquelas que enfrentam processos de maior pobreza e exclusão social, encaram ainda a escola como um espaço alheio e adverso à sua cultura. Quando estas comunidades aceitam integrar um processo educativo, fazem-no numa ótica minimalista, somente para dotar as crianças dos elementos culturais mínimos – aprender a ler, a contar e a escrever.

As expectativas de sucesso escolar de uma criança de comunidade cigana por parte dos docentes revelaram ser muito mais baixas do que as expectativas de sucesso escolar das crianças não ciganas. Os professores consideram que seria benéfico apostar mais em atividades práticas “(...) a nível de culinária, terem interesses a nível de ensinar a coser, ensinar a passar a ferro (...)” (P4). Na ótica dos coordenadores, também se deveria apostar no ensino não formal, na preparação dos alunos para profissões práticas.

Na perspetiva dos professores, os pais, por não compreenderem totalmente a importância da escola, acabam também por não incentivar as crianças a alcançarem sucesso escolar. Os docentes continuam, na sua maioria, a atribuir a responsabilidade do insucesso e abandono escolar a fatores externos à escola, sobretudo à família. Não são entendidos como problemas estruturais a resolver pela escola e pelo sistema educativo (Bereményi & Carrasco, 2015; Doubek et al., 2015; Rostas & Kostka, 2014). As encarregadas de educação, por sua vez, disseram que gostavam que os seus educandos estudassem até que quisessem, até mesmo para além dos 18 anos, enfatizando que seria bom que eles aprendessem a ler e a escrever, tirassem a carta de condução e arranjassem emprego. Na sua maioria, entendem que a escola tem um papel importante na melhoria das condições de vida dos seus filhos. O aumento da escolaridade é entendido como um meio para alcançar um “bom trabalho” e não como um fim em si mesmo. Conseguir um emprego é considerado como uma forma de assegurar alguma estabilidade económica (Magano et al., 2016). Assim, não é verdade que os encarregados de educação da comunidade cigana não compreendam o papel da escola. Esta diferença de interpretações parece ser, mais uma vez, fruto do desconhecimento da realidade concreta das comunidades ciganas.

No terceiro jogo com as crianças, uma não escolheu uma profissão e outra indicou que desistiria da profissão que escolheu, por ter de estudar durante muito tempo. Todos os outros indicaram que gostariam de alcançar as carreiras escolhidas, tendo sido as grandes vencedoras as profissões de polícia e de militar, seguidas de professor. A grande

maioria dos alunos considera que relativamente à execução das tarefas inerentes às profissões que escolheram, os profissionais ciganos são iguais aos profissionais não-ciganos, pelo que não há diferenças entre eles.

Em relação à facilidade em aprender, as crianças consideram que são iguais às crianças não ciganas, que têm as mesmas capacidades. Os alunos que responderam que as crianças ciganas têm mais dificuldades comparativamente às não ciganas, justificaram que se devia ao faltar muito à escola e ao não gostar da escola.

Quando convidados a assumir o papel de encarregado de educação, as crianças ciganas admitiram que gostariam que os seus filhos frequentassem a escola e que, caso se recusassem a ir à escola, teriam que ir “obrigados”. Se os filhos não gostassem da escola, a grande maioria resolveria levá-los pessoalmente para a escola (e a partir daí o trabalho de passar a gostar da escola seria do professor). Já quatro crianças fariam trabalhos e atividades com os seus filhos, de modo a motivar o gosto pelos estudos. Talvez seja o que os seus pais já fazem com eles ou talvez seja um reflexo do trabalho dos professores e outros intervenientes, na promoção de atividades que vão ao encontro aos seus gostos.

Os professores indicaram que os seus alunos ciganos que tiveram aproveitamento escolar eram motivados, tinham objetivos, tinham melhores condições habitacionais do que as demais e os pais dessas crianças motivavam os filhos a estudar mais.

O coordenador C2 indicou que é preciso que as três partes (profissionais, aluno e pais) estejam motivadas e dispostas a trabalhar para que se alcance o sucesso escolar dessas crianças. Ao contrário dos testemunhos das encarregadas de educação, que dizem ter boas relações com os professores e que levam os filhos à escola para que eles não falem, o coordenador C2 admite que há dificuldades em que os pais venham à escola, que precisava desse contacto com os pais para “(...) tentar perceber porque é que muitos deles não trazem os miúdos (...)” (C2). Os professores e coordenadores sentem que há falta de interesse e cooperação por parte das famílias, notando-se um baixo envolvimento parental nas atividades da comunidade educativa (CPESC, 2009). Os alunos ciganos e as suas famílias continuam, portanto, a ser responsabilizados pelos professores pelo desinteresse, insucesso e abandono escolar. Ao mesmo tempo a organização escolar, programas, metodologias e outros enquadramentos pedagógicos não são postos em causa ou analisados (Bereményi & Carrasco, 2015). Parece ser comum na comunidade

educativa um fenómeno de externalidade na atribuição da responsabilidade, configurando-se, talvez, como um mecanismo de defesa de classe profissional. É como se os professores afirmassem que “a culpa não é nossa”.

Por fim, acerca do ensino da cultura cigana nas escolas, apurou-se que nenhuma encarregada de educação inquirida conseguiu efetivamente explicar o que é a “cultura cigana”, apenas fizeram uma vaga referência à dança, pelo que se conclui que elas próprias não têm conhecimento (ou não conseguem explicar) da sua cultura, das suas raízes e tradições.

Por não constar nos programas educativos escolares a História e cultura das comunidades ciganas, muitos professores não conseguem compreender algumas das situações que acontecem com os seus alunos.

Em 2021, com o intuito de saber mais sobre comunidades ciganas, fiz a formação para me tornar formador na área das comunidades ciganas do Alto Comissariado para as Migrações e comecei a dar formações neste agrupamento, bem como noutros agrupamentos e entidades do país inteiro. Sendo sessões não obrigatórias, alguns professores desta escola inscreveram-se para assim atenuarem o seu desconhecimento sobre a história e cultura cigana. Nessas formações, alguns professores tiveram a oportunidade de eliminar os seus preconceitos e estereótipos, que são construídos, muitas vezes, através do desconhecimento, contribuindo para um distanciamento maior entre ciganos e não ciganos.

IV. Conclusões

Nesta conclusão, é fundamental rever os objetivos que foram definidos para esta investigação. Refletir-se-á, também, sobre o grau de consecução de cada um desses objetivos.

O primeiro grupo de objetivos específicos da investigação era o seguinte:

1.1. Identificar processos pedagógicos das práticas existentes.

O objetivo foi atingido, sendo que ficou esclarecido como e porquê da formação das turmas, a requisição de recursos humanos e materiais, e a aplicação de projetos nas turmas.

1.2. Conhecer as estratégias de diferenciação utilizadas pelos diferentes atores sociais para a inclusão.

O objetivo foi alcançado, na medida em que se ficou a conhecer as estratégias utilizadas pelos diferentes intervenientes para a inclusão (e ensino) das crianças ciganas. Porém, algumas das estratégias apresentadas não foram corroboradas pelas crianças.

1.3. Compreender a perceção de sucesso escolar perante todos os atores sociais envolvidos.

O objetivo foi parcialmente conseguido, uma vez que todos os atores sociais foram questionados acerca da perceção de sucesso escolar. Embora as encarregadas de educação não soubessem dar uma definição ou ter uma opinião a este propósito, o facto continua a ser significativo, antes de mais pela sua compreensão limitada em relação à instituição e à sua missão global. Concluiu-se que para as crianças da comunidade cigana as expectativas de sucesso escolar são, no geral, mais baixas do que para as crianças não ciganas, mesmo que isso não seja aplicável a todos os docentes.

Por inferência, o primeiro objetivo geral, o de conhecer as várias dimensões das práticas inclusivas com crianças da comunidade cigana, foi totalmente atingido. Ficou-se a compreender o que é feito atualmente na escola para a inclusão das crianças da comunidade cigana. Todos os intervenientes enaltecem, em especial, a intervenção do

projeto Lusco-Fusco E8G (do Programa Escolhas), na Escola da Lejana, na promoção da inclusão, apoio escolar, e como ponte entre famílias-escola.

Quanto ao segundo grupo de objetivos específicos da investigação:

2.1. Definir o perfil de outros profissionais que pudessem colaborar na escola.

O objetivo foi atingido. Em síntese, identificou-se a necessidade da existência de mais professores em geral, mais professores de apoio (ou mais horas de apoio), maior presença e seguimento dos alunos por parte dos psicólogos, terapeutas da fala e terapeutas ocupacionais, a existência de técnico(s) de intervenção local e a presença permanente na escola de educadores sociais (ou profissionais com um perfil similar).

2.2. Definir as formas de atuação desses profissionais.

O objetivo foi conseguido, na medida em que se ficou a saber que tipo de intervenções deveriam esses profissionais executar, que, na opinião geral, seria a nível das famílias. Fosse na ponte entre famílias-escola, ou na escolarização dos adultos ciganos, sempre com o intuito de promover a envolvimento no processo educativo dos seus filhos.

Por inferência, o segundo objetivo geral (identificar, através de todos os atores sociais da comunidade educativa, a eventual necessidade de outros profissionais que possam promover a melhoria da inclusão escolar das crianças da comunidade cigana) foi totalmente alcançado. Através dos inquéritos por entrevista aos professores e coordenadores, foram enumerados vários outros profissionais necessários, bem como a sua extrema relevância na melhoria da inclusão escolar das crianças da comunidade cigana. Os docentes valorizam a presença de equipas multidisciplinares nas escolas.

Tendo em conta os inquéritos por entrevista com professores, coordenadores, encarregados de educação e os “role play” com as crianças, para além do estudo teórico, concluiu-se ser unânime que a maioria das crianças ciganas na Escola da Lejana têm dificuldades a nível de aprendizagem. Foram identificados vários fatores que contribuem para tal e também algumas estratégias para a promoção da inclusão escolar e, conseqüentemente, o sucesso escolar destas crianças.

Identificou-se a necessidade de mais professores de apoio nas salas de aula e de mais técnicos especializados na escola, tais como psicólogos, terapeutas da fala, educadores sociais, etc. Também se reconheceu a necessidade da existência de técnicos de intervenção local desde o primeiro ciclo, pois a comunicação entre escola e comunidade cigana é ainda um entrave na relação entre professores e pais.

A comunicação é essencial no envolvimento parental no percurso escolar dos seus educandos, tornando-se ainda mais relevante no caso dos encarregados de educação da comunidade cigana, em que os meios tecnológicos são muito escassos e a grande maioria dos pais e familiares não sabem ler nem escrever. Consequentemente, poder-se-ia optar pela escolarização dos adultos como uma estratégia válida: seria importante educar os encarregados de educação, para que assim pudessem ajudar mais os seus filhos.

Outro obstáculo são as condições habitacionais destas famílias, que dificultam a possibilidade destas crianças poderem estudarem em casa, e impedem que se faça uma higiene pessoal com o mínimo de dignidade. É por estes motivos – e não tanto por “desinteresse” – que muitas vezes as crianças faltam à escola (em caso de intempéries, por exemplo). Estas e outras condições materiais que mostram um nível de pobreza significativo interferem em grande medida na aprendizagem destes alunos.

Reconheceu-se a importância da frequência da educação pré-escolar por parte das crianças da comunidade cigana. Seria provavelmente uma forma de facilitar a integração das crianças no 1º Ciclo do Ensino Básico e uma base para uma melhor aprendizagem e desenvolvimento social e/ou pessoal.

Concluiu-se que todos os alunos ciganos admitiram ser importante aprender a ler e escrever. Têm objetivos, como tirar a carta de condução e ter um percurso profissional, pois entendem que um adulto cigano e um adulto não cigano têm as mesmas capacidades para desenvolver as suas tarefas profissionais. O aprender a ler e a escrever é essencial para ajudar os seus pais (a ler cartas, preencher documentos, etc.), porque eles, ou são iletrados, ou mal sabem ler e escrever, uma vez que na escola não o aprenderam devidamente. Na escola, há necessidade de elaborar menos atividades como desenhos, desenvolver mais atividades diversificadas e terem mais apoio escolar. O sucesso escolar (para além do saber ler e escrever, que por si só nunca levará estas crianças muito longe), muitas vezes é visto como o saber estar, o cumprimento de regras. Mais uma vez se vê a

necessidade de se adaptar a escola às suas necessidades e adotar estratégias como ensino mais informal, para profissões práticas.

Por fim, identificou-se que os professores sentem necessidade de formação como forma de compreender melhor a cultura cigana. Destacou-se a importância que os projetos sociais e o envolvimento de instituições com a escola têm para a inclusão destes alunos.

Esta conclusão não estaria completa sem uma referência às limitações principais que foram sentidas durante o processo investigativo. A pandemia representou uma limitação desta investigação, na medida em que dificultou o agendamento e todo o processo de realização das entrevistas. A minha situação profissional também revelou ser uma dificuldade no desenrolar da investigação: trabalhei no projeto Lusco-Fusco E7G até final de dezembro de 2020, e em abril de 2021 iniciei o meu trabalho no projeto Lusco-Fusco E8G. Nesses meses (em pleno pico pandémico) foi quando tive oportunidade de realizar os inquéritos por entrevista aos professores e coordenadores. Após o regresso ao projeto, o tempo ficou mais limitado para desenvolver a investigação.

Ao mesmo tempo que decorria esta investigação (e com o intuito de aprender mais sobre as comunidades ciganas), fiz uma formação que teve a duração de vários meses para conseguir entrar na bolsa de formadores do Alto Comissariado para as Migrações, na área das comunidades ciganas. Já como formador do ACM, dei formações quase todas as semanas em todo o país, em diversos agrupamentos de escolas, o que limitou o tempo para me dedicar à investigação. Particpei ainda em diversas formações sobre comunidades ciganas, candidatei-me a formador das comunidades ciganas para o Conselho da Europa (que foi aceite) e ainda aceitei o convite para ser membro do Conselho Consultivo para o Observatório das Comunidades Ciganas. Durante o Mestrado, fui bolseiro do Programa Operacional para a Promoção da Educação (OPRE), que ajuda financeiramente alunos portugueses ciganos a frequentar o ensino superior. Como tal, estive presente em vários encontros em múltiplos locais do país. Assim, o meu tempo esteve muito reduzido e, conseqüentemente, houve a necessidade de adiamento da entrega da dissertação.

Produzir recomendações depois de realizada esta investigação parece ser importante, não só pela própria natureza do estudo: pelo dever ético e deontológico para com a escola que a autorizou e a viu com bons olhos; pelo dever moral para com as comunidades

ciganas; e porque os resultados concretos apontam para a possibilidade de imprimirmos melhorias no sistema. Analisadas as percepções de todos os envolvidos, as nossas recomendações para a escola são as seguintes:

- 1) Seria importante reduzir o número de alunos nas turmas.
- 2) Deve-se continuar a constituir turmas de diferentes níveis.
- 3) É importante que os estudantes das comunidades ciganas e migrantes não fiquem relegados para o fundo da sala.
- 4) As escolas deveriam apostar na contratação de outros profissionais que não apenas docentes, que pudessem fazer as devidas ligações entre a escola e as famílias dos estudantes.
- 5) Seria importante que a escola pudesse ter uma dinâmica de elaboração permanente de candidaturas a financiamento, de projetos de investigação ou de ação, para a melhor implementação de uma educação inclusiva.
- 6) A escola poderia ter uma postura ativa na procura de parceiros que pudessem enriquecer as suas atividades e promover a investigação de aspetos julgados problemáticos (por exemplo, em parceria com a Universidade do Algarve).
- 7) A escola e os seus professores estão a nivelar por baixo os objetivos relativos às crianças da comunidade cigana – aprender a ler e a escrever. Deve-se rever esta postura e refletir sobre o que está na sua origem, a nível organizacional.
- 8) Reforçar a formação de professores em temas de inclusão escolar e suas estratégias.
- 9) Reforçar o conhecimento dos professores sobre a cultura cigana e sobre as condições em que vivem as comunidades ciganas. Isto pode ser realizado através da formação de professores, ou de atividades não-formais propostas pela escola e acreditadas como formação.
- 10) Adaptar o ensino, introduzindo no programa escolar o ensino sobre outras culturas, como a cigana, de forma a que não ciganos aprendam sobre a cultura cigana e os alunos ciganos se sintam integrados.

Depois de realizada esta investigação, torna-se claro que embora estas recomendações pudessem, potencialmente, melhorar o cenário da inclusão das crianças da comunidade cigana nas escolas, isso não seria suficiente para resolver os problemas de fundo que atingem a comunidade. O sucesso escolar, afinal, está dependente de um conjunto de fatores ligados à estrutura social e seria quase ingenuidade pensar o contrário. Não parece ter sentido fazer recomendações políticas para o estado português. Mas seria importante deixar bem claro que seria urgente resolver os enormes problemas de pobreza, exclusão social e marginalização que atingem as comunidades ciganas em Portugal. Sem estabelecer medidas de política social que possam representar avanços significativos nestas questões centrais, tudo o resto terá um alcance limitado. O trabalho que se pode fazer a partir das comunidades educativas representa, apenas, um conjunto de medidas paliativas, que não combate verdadeiramente os fatores que estão na base dos fenómenos sociais que potenciam o abandono e o insucesso escolar.

Desta investigação poderão, eventualmente, surgir outras na sua continuidade. Sugere-se a aplicação de uma investigação similar numa outra escola, com alunos da comunidade cigana que não vivam em acampamento, e ainda numa outra escola do próprio agrupamento, a escola primária de Santa Bárbara de Nexe, onde a maioria dos alunos são da comunidade cigana. Com este tipo de investigações, conseguir-se-ia compreender melhor se as questões de habitação influenciam ou não a frequência e sucesso escolar, e os efeitos da existência de turmas compostas maioritariamente por alunos ciganos.

Referências Bibliográficas

- Aires, S. (2004, Fevereiro, 8). A Escola ainda é alheia e adversa à cultura cigana. *Jornal Mensal a Página da Educação*, 131(8).
- Alfaro, A., Costa, E., & Floate, S. (1999). *Ciganos e Degredos*. Secretariado Entreculturas.
- Alismail, H. (2016). Multicultural Education: Teachers' Perceptions and Preparation. *Journal of Education and Practice*, 7(11).
- ACIDI. (2013). *Estratégia nacional para a Integração das Comunidades Ciganas*. Secretário de Estado Adjunto do Ministro Adjunto e dos Assuntos Parlamentares/ACIDI.
- ACM. (2018). *Estratégia nacional para a Integração das Comunidades Ciganas*. Secretária de Estado para a Cidadania e a Igualdade/ACM.
- Andersson, P. (2015). *Attitudes Towards the Minority Variety Caló in the South of Spain: A Sociolinguistic Study*. School of Humanities and Media Studies.
- Anónimo. (2019). *A Importância do mediador escolar*. ADCMoura. <https://adcmoura.pt/pareescuteolhe/?p=397>.
- Araújo, M., & Pereira, M. (2004). *Interculturalidade e políticas educativas em Portugal: reflexões à luz de uma versão pluralista de justiça social*. Centro de Estudos Sociais, Universidade de Coimbra.
- Azevedo, J., & Alves, J. (2010). *Projecto Fénix–Mais Sucesso para todos: Memórias e dinâmicas de construção do sucesso escolar*. Faculdade de Educação e Psicologia.
- Baptista, I. (2000). Educador Social - Especialistas de Mãos Vazias. A Página da Educação, 94. Profedições.
- Bardin, L. (1977). *Análise de Conteúdo*. Edições 70.
- Barreto, P., Garcia, O. & Gonçalves, A. (2006). *Tradição e perspectiva nos meandros da economia cigana: Circuitos peri-económicos na Grande Lisboa*. Alto Comissariado para a imigração e Minorias Étnicas.
- Batista, J. S. (2011). *O Perfil do Terapeuta da Fala em Portugal*. Universidade de Aveiro.
- Bell, J. (2004). *Como realizar um projecto de investigação*. Gradiva.
- Bereményi, B. & Carrasco, S. (2015). *Interrupted Aspirations: Research and policy on gitano education in a time of recession, in Spain*. Intercultural Education. <http://doi.org/10.1080/14675986.2015.1028166>.
- Bhopal, K. (2004). Gypsy Travellers and education: changing needs and changing perceptions. *British Journal of Educational Studies*, 52(1), 47-64.
- Bhopal, K. (2011). 'This is a school, it's not a site': teachers' attitudes towards Gypsy and Traveller pupils in schools in England, UK. *British Educational Research Journal*, 37(3), 465-483.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação – Uma Introdução à teoria e aos métodos*. Porto Editora.
- Brito, R. (1986). *Estudos em homenagem a Mariano Feio - Aspectos Sociais da Comunidade Cigana de Évora*. Livraria Minho.
- Brüggemann, C. (2014). Romani culture and academic success: arguments against the belief in a contradiction. *Intercultural Education*, 25(6), 439-452. <http://doi:10.1080/14675986.2014.990229>.
- Calado, P. (2014). O papel da educação não-formal na inclusão social: a experiência do Programa Escolhas. *Interacções*, 10(29), 60-94.

- Câmara Municipal de Faro (2020). *Carta Social – Diagnóstico Plano de Desenvolvimento Social 2014-2022*.
- Candeias, P. (2016). No estudar é que está o ganho? Comparação entre ciganos com diferentes níveis de escolaridade com base em dados do Estudo Nacional sobre as Comunidades Ciganas. *Configurações*, 18(1), 27-46.
- Cardoso, C. (1996). *Educação Multicultural - Percursos para práticas reflexivas*. Texto Editora.
- Casa-Nova, J., Aydin, I. & Moreira, L. (2022). *Perfil Escolar das Comunidades Ciganas 2018/19: Análise de dados*. Observatório das Comunidades Ciganas, ACM.
- Castro, A. (2007). Dos Contextos Locais à Invisibilização Política - Discussão em torno dos ciclos de exclusão habitacional dos ciganos em Portugal. *Cidades, Comunidades e Territórios*, 15, 63-86.
- Chaves, R. & Parente, C. (2011). O empreendedorismo na escola e o paradigma das competências: o caso da Junior Achievement - Portugal. *Sociologia, Problemas e Práticas*, 67. <http://journals.openedition.org/spp/601>.
- Clavel, G. (2004). *A Sociedade da Exclusão. Compreendê-la para dela sair*. Porto Editora.
- CPESC. (2009). *Subcomissão para a Igualdade de Oportunidades e Família: Relatório das Audições efetuadas sobre portugueses ciganos no âmbito do Ano Europeu para o diálogo Intercultural*. Assembleia da República.
- Conselho da Europa. (2012). *Human Rights of Roma and Travellers in Europe*.
- CNE. (2016). *Organização escolar: as turmas*. Estudos.
- Cornejo, M., Mendoza, F., & Rojas, R. (2008). Research with Life Stories: Clues and Options of the Methodological Design. *Psykhé*, 17(1), 29-39. <https://doi.org/10.4067/S0718-22282008000100004>
- Cornish, L. (2006). *What is multigrade teaching? Reaching EFA through multigrade teaching: issues, contexts and practices..* Kardoorair Press. 9-26.
- Correia, L. (2010). *Educação Especial e Inclusão*. Porto Editora
- Costa, A. (2004). *Exclusões Sociais*. Gradiva Publicações.
- Costa, E.M. (1996). *O povo cigano em Portugal, da história à escola: um caleidoscópio de informações*. Instituto Politécnico de Setúbal.
- Coutinho, C. (2011). *Metodologia de investigação em Ciências Sociais e Humanas: teoria e prática*. Almedina.
- Cozma, T., Cucos, C. & Momanu, M. (2000). The education of Roma children in Romania: Description, difficulties, solutions. *Intercultural Education*, 11(3), 281-288. <http://doi: 10.1080/14675980020002439>
- Dias, A., Patias, N., & Abaid, J. (2014). Psicologia Escolar e possibilidades na atuação do psicólogo: Algumas reflexões. *Revista Quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*. 18(1), 105-111.
- Diaz, A. (2006). Uma Aproximação à Pedagogia. *Educação Social*, 7, 91-104.
- DGE. (2016). *Referencial técnico para os psicólogos escolares*.
- DGEEC. (2018). *Perfil Escolar da Comunidade Cigana 2016/17*.
- Doubek, D., Levínská, M. & Bittnerová, D. (2015). Roma as the Others. *Intercultural Education*, 26(2), 131-152. <http://doi: 10.1080/14675986.2015.1027084>.
- Edden, N., Hughes, K., McCormack, E. & Prendergast, C. (2011). *A Study Investigating the Cultural Traditions and Customs of the Romani Community in Gorton, Manchester*. The University of Manchester.
- Ehrenberg, R. G., Brewer, D. J., Gamoran, A., & Willms, J. D. (2001). Class size and student achievement. *Psychological Science in the Public Interest*, 2(1), 1-30.

- Englehart, J. M. (2007). The Centrality of context in learning from further class size research. *Educational Psychology Review*, 19 (4), 455-467.
- Englehart, J. M. (2011). Why Class Size Effects cannot stand alone: Insights from a qualitative exploration. *Learning Environments Research*, 14, 109-121.
- Esteban, M. (2010). *Pesquisa Qualitativa em Educação*. McGrawHill.
- Etxeberria, F. (2002). Education and Roma Children in the Basque Region of Spain. *Intercultural Education*, 13(3), 291-304. <http://doi:10.1080/1467598022000008369>
- EUMC. (2006). *Roma and Travellers in Public Education An overview of the situation in the EU Member States*.
- Fialho, I., & Salgueiro, H. (2011). *TurmaMais e Sucesso Escolar. Contributos teóricos e práticos*. Centro de Investigação em Educação e Psicologia.
- Filho, N. P. (2005). *Ciganos: Rom – Um Povo sem fronteiras*. Madras.
- Finn, J. D., Suriani, A. E., & Achilles, C. M. (2007). *Small classes in the early grades: One policy–multiple outcomes*. National Invitational Conference of the Early Childhood Research Collaborative.
- Flecha, R. & Soler, M. (2013). Turning difficulties into possibilities: Engaging Roma families and students in school through dialogic learning. *Cambridge Journal of Education*, 43(4), 451-465. <http://doi: 10.1080/0305764X.2013.819068>.
- Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Ediciones Morata e Fundación Paideia Galiza.
- Flick, U. (2005). *Métodos Qualitativos na Investigação Científica*. Monitor – Projectos e Edições, Lda.
- Foddy, W. (1996). *Como Perguntar. Teoria e prática da construção de perguntas em entrevistas e questionários*. Celta.
- Fonseca, A. (1999). *A convenção dos direitos da criança e legislação portuguesa*. CIVITAS.
- Fortin, M. (2009). *Fundamentos e etapas do processo de investigação*. Lusodidacta.
- Fragoso, A. (2004). El estudio de caso en la investigación de educación de personas adultas. In Ramos, E.L.V. (2004). *Investigación y práctica en la educación de personas adultas*. (Editor). Ed. Nau Llibres, p. 41.
- Gamella, J., Carrasco-Muñoz, E. & Garrido, A. (2014). New methodological approaches... *Sociologia, Revista da Faculdade de Letras da Universidade do Porto, número temático – Ciganos na Península Ibérica e Brasil: estudos e políticas sociais*, 175-204.
- Ghiglione, R. & Matalon, B. (1997). *O Inquérito – Teoria e Prática*. Celta Editora.
- Gohn, M. (2006). Educação não formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas. *Ensaio: avaliação e políticas públicas em Educação*, 14 (50).
- Gonçalves, A., Garcia, O. & Barreto, P. (2006). *Tradição e perspectiva nos meandros da economia cigana: Circuitos peri-económicos na Grande Lisboa*. Alto Comissariado para a Imigração e Minorias Étnicas.
- González, N. (2009). ¿El romanó, el caló, el romanó-kaló o el gitañol? Cincuenta y tres notas sociolingüísticas en torno a los gitanos españoles. *Anales de Historia Contemporánea*, 25, 149-161.
- Guimaraes, M. (2015). O extermínio de ciganos durante o regime Nazista. *História e Perspectivas*, 53, 349-369.
- Hattie, J. (2005). The paradox of reducing class size and improving learning outcomes. *International Journal of Educational Research*, 43(6), 387-425.

- Holanda, A. (2006). Questões sobre pesquisa qualitativa e pesquisa fenomenológica. *Análise Psicológica*, 24 (3), 363-372.
- ICE. (n.d.). ICE Instituto das Comunidades Educativas. <https://iceweb.org/nomada/>
- Kadivar, P., Navabi, S. & Emamzade, Z. (2005). Effectiveness of multi-grade classes: cooperative learning as a key element of success. *World Academy of Science, Engineering and Technology*, 8.
- Kenrick, D. (2007). Historical dictionary of the Gypsies (Romanies). *Historical dictionaries of peoples and cultures*, 7.
- Krasnoff, B. (2014). *Class Size Reduction*. Northwest Comprehensive Center at Education Northwest, 1-9.
- Krumova, T., & Kolev, D. (2013). *Manual on Roma history and culture. Project 'Contribution to the Role of Education – Educating Educators' (CORE)*. Center Analipe.
- Kyuchukov, H. (2000). Transformative education for Roma (Gypsy) children: An insider's view. *Intercultural Education*, 11(3), 273-280. <http://doi:10.1080/14675980020002420>.
- Kyuchukov, H. (2011). Roma girls: between traditional values and educational aspirations. *Intercultural Education*, 22(1), 97-104. <http://doi:10.1080/14675986.2011.549648>.
- Kyuchukov, H., Kaleja, M., & Samko, M. (2015). Roma parents as educators of their children. *Intercultural Education*, 26(5), pp. 444-448. <http://doi:10.1080/14675986.2015.1093740>.
- Ladousse, G. (1987). *Role Play*. Oxford University Press.
- Lambrev, V. (2020). 'They clip our wings': studying achievement and racialisation through a Roma perspective. *Intercultural Education*, 31(2), 139-156. <http://doi:10.1080/14675986.2019.1702292>
- Lambrev, V., Traykov, B. & Kirova, A. (2018). Constructing Roma students as ethnic 'others' through orientalist discourses in Bulgarian schools. *International Studies in Sociology of Education*, 27(1), 23-41. <http://doi:10.1080/09620214.2018.1425894>
- Lévi-Strauss, C. (1973). *Raça e História*. Editorial Presença.
- Liégeois, J. (1989). *Ciganos e Itinerantes*. Santa Casa da Misericórdia de Lisboa.
- Liégeois, J. (2001). *Minoria e Escolarização: o rumo cigano*. Centro de Recherches Tsiganes/Secretariado Entreculturas.
- Lopes, D. (2008). *Deriva cigana: um estudo etnográfico sobre os ciganos de Lisboa*. Imprensa de Ciências Sociais.
- López, I. (2004). Investigación educativa: algunos enfoques e instrumentos de investigación cualitativa. In Lucio-Villegas, E. (Edit) *Investigación y Práctica en la educación de personas adultas*, 61-96.
- Luís, H., Piscalho, I., & Pappamikail, L. (2015). Formar para incluir – a promoção de práticas inclusivas através da formação em contexto. *Interações*, 10(33).
- Magano, O. (2010). *Tracejar Vidas Normais. Estudo Qualitativo sobre a Integração Social de Indivíduos de Origem Cigana na Sociedade Portuguesa*. Universidade Aberta, tese de doutoramento em Sociologia.
- Magano, O. & Mendes, M. (2014). Ciganos e políticas sociais em Portugal Sociologia. *Revista da Faculdade de Letras da Universidade do Porto, número temático – Ciganos na Península Ibérica e Brasil: estudos e políticas sociais*, 15-35.
- Magano, O. & Mendes, M. (2016). Constrangimentos e oportunidades para a continuidade e sucesso das pessoas Ciganas. *Configurações*, 18, 8-26.

- Magano, O. & Silva, L. F. (2002). *A integração/exclusão social de uma comunidade cigana residente no Porto*. *Actas do IVº Congresso Português de Sociologia: Sociedade portuguesa – Passados Recentes, Futuros Próximos*. Associação Portuguesa de Sociologia.
- Magano, O., Gomes, S. & Mendes, M. (2016). Introdução - Os Ciganos e a Educação. *Configurações*, 18, 5-8.
- Marques, J. F. (2007). *Do «não racismo» português aos dois racismos dos portugueses*. ACIDI.
- Martins, M. & Alves, J. (2009). O projecto Fénix, a alteração da gramática escolar e a promoção do sucesso: evidências de um percurso de investigação. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, 5-46.
- Marushiakova, E. & Vesselin P. (2005). The Roma – a Nation without a State? Historical Background and Contemporary Tendencies. In: Wojciech, B., Kamusella, T. and Wojciechowski, S. (eds). *Nationalismus Across the Globe: An Overview of the Nationalism of State-endowed and Stateless Nations*. School of Humanities and Journalism, 433-455.
- McKinsey, C., & McKinsey, M. M. (2007). *How the world's best performing school systems come out on top*. <https://www.mckinsey.com/industries/education/our-insights/how-the-worlds-best-performing-school-systems-come-out-on-top>
- Mendes, M. M. (1997). *Etnicidade, grupos étnicos e relações multiculturais, no âmbito de uma Sociologia das Relações Étnicas e Rácicas*. Faculdade de Letras da Universidade do Porto, Dissertação de Mestrado.
- Mendes, M., Magano, O., & Candeias, P. (2014). *Estudo Nacional sobre as Comunidades Ciganas*. ACM.
- Miskovic, M. (2009). Roma education in Europe: in support of the discourse of race. *Pedagogy, Culture & Society*, 17(2), 201-220. <http://doi:10.1080/14681360902934442>.
- Monteagudo, J. (2010). La entrevista en historia oral e historias de vida: *Teoría, método y subjetividad*. 1-20.
- Moonen, F. (2011). *Anticiganismo: os ciganos na Europa e no Brasil*. Núcleo de Estudos Ciganos.
- Morgado, J. C. (2012). *O estudo de caso na investigação em educação*. De Facto Editores.
- Nunes, O. (1996). *O povo cigano*. Obra Nacional da Pastoral dos Ciganos.
- O'Hanlon, C. (2010). Whose education? The inclusion of Gypsy/Travellers: continuing culture and tradition through the right to choose educational opportunities to support their social and economic mobility. *Compare*, 40(2), 239-254. <http://doi:10.1080/03057920903546104>
- Olabuénaga, J. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Univ. De Deusto.
- Oliveira, A. & Freire, I. (2009). *Sobre... a mediação Socio-Cultural*. ACIDI.
- Oliveira, A. & Galego, C. (2005). *A Mediação Sócio-Cultural: Um Puzzle em Construção*. ACIDI.
- Ortega, J. (1999). *Educación Social Especializada*. Ariel.
- Pasikowska-Schnass, M. (2018). *International Roma Day: How the European Union supports the study of Roma culture, language and history*. European Parliamentary Research Service.
- Pavan, B.N. (1992). The Benefits of Nongraded Schools. *Educational Leadership*, 50(2), 22-25.
- Peček, M. & Munda, M. (2015). Roma pupils' attitudes towards education – a case study. *Intercultural Education*, 26(5), 425-443. <http://doi:10.1080/14675986.2015.1091237>.

- Pereira, A. (2004). *Educação Multicultural: teorias e práticas*. Cadernos do CRIAP, 42. ASA.
- Pereira, F. (2011). *Educação Inclusiva e Educação Especial*. Direção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Pereira, J. (2008). *Inclusão dos alunos das comunidades ciganas nas escolas portuguesas*. Universidade de Lisboa Faculdade de Letras Departamento de Geografia. Dissertação de mestrado em Geografia.
- Peretz, H. (2000). *Métodos em Sociologia*. Temas e debates.
- Petisco, L., Cabaleiro, B., Montañó, G., & Segovia, A. (2019). *Romani lesson*. Fundación Secretariado Gitano.
- Pinto, M. F. (2000). “A Cigarra e a Formiga”: contributos para a reflexão sobre o entrosamento da minoria étnica cigana na sociedade portuguesa. REAPN.
- Pires, E. (2019, março 13). Projeto «Lusco-Fusco» visa inclusão de crianças das comunidades ciganas de Faro. Jornal diário Online Região Sul. <https://regiao-sul.pt/2019/03/13/sociedade/projeto-lusco-fusco-visa-inclusao-de-criancas-das-comunidades-ciganas-de-faro/461663>
- PORDATA. (2022). *População residente do sexo feminino com 16 a 64 anos e 65 a 89 anos: por nível de escolaridade completo mais elevado*. <https://www.pordata.pt/DB/Portugal/Ambiente+de+Consulta/Tabela/5830054>
- Programa Escolhas. (s.d.). Programa Escolhas. <http://www.programaescolhas.pt/apresentacao;>
- Quivy, R. & Campenhoudt, L. (1998). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Gradiva.
- Ramos, C. (2011). *A integração de alunos de etnia cigana na escola: estudo de caso*. Universidade de Aveiro Departamento de Educação. Dissertação de mestrado em Ciências da Educação.
- Rebelo, A. C., & Vital, A. P. (2006). *Desenvolvimento da Linguagem e Sinais de Alerta: Construção e validação de um folheto informativo*. Edições Colibri.
- Rede Europeia Anti-Pobreza/Portugal. (2009). *Pobreza e Exclusão Social: um Guia para Professores*. Sereer.
- Rey, L. (1993). *Planejar e Redigir Trabalhos Científicos*. Editora Blucher.
- Ribeiro, S. A. S. (2014). *Perfil Profissional do Docente de Educação Especial*. Escola Superior de Educação João de Deus. Dissertação de mestrado em Ciências da Educação na Especialidade em Educação Especial: Domínio Cognitivo-Motor.
- Río, M. & Bosch, L. (2002). Fonoaudiologia e escola. In Peña-Casanova, J., *Manual da Fonoaudiologia* (324-337). Artmed.
- Rostas, I. & Kostka, J. (2014). Structural Dimensions of Roma School Desegregation Policies in Central and Eastern Europe. *European Educational Research Journal*, 13(3), 268-281. <http://doi:10.2304/eerj.2014.13.3.268>.
- Salgado-Orellana, N., Luna, E., & Sánchez-Núñez, C. (2019). Intercultural Education for Sustainability in the Educational Interventions Targeting the Roma Student: A Systematic Review. *Sustainability*, 11(12), 3238. <http://doi:10.3390/su11123238>
- Sambati, D. N. (2019). A origem indiana do povo Romani como mito fundador nos museus da Europa Oriental. *Cadernos De Sociomuseologia*, 58(14), 39-59. <http://doi:10.36572/csm.2019.vol.58.03>.
- Santomé, J. (2008). *Multiculturalismo anti-racista*. Profedições.
- Santos, M. (1994). *A observação científica*. Universidade do Porto.
- Santos, S. R., & Marques, J. F. (2014). Rendimento Social de Inserção e os beneficiários ciganos: o caso do concelho de Faro. *Revista da Faculdade de Letras da*

- Universidade do Porto, número temático – Ciganos na Península Ibérica e Brasil: estudos e políticas sociais*, 37-56.
- Schanzenbach, D. W. (2014). Does class size matter. National Education Policy Center. <http://nepc.colorado.edu/publication/does-class-size-matter>.
- Serra, H. (2002). Educação especial: integração das crianças e adaptação das estruturas de educação. *Saber e Educar*, 7, 29-50.
- Sims, D. (2008). A strategic response to class size reduction: combination classes and student achievement in California. *Journal analysis and Management*, 27(3), 457-478.
- Sousa, A. B. (2009). *Investigação em educação*. Livros Horizonte.
- Sousa, C. A. (2002). Os Desafios da Multi e Interculturalidade: O caso da Etnia Cigana. *Finisterra. Revista de Reflexão Crítica*, 42/43, 57 – 64.
- Sousa, J., Costa, I., Mota, A., Lisboa, D., Quintas, P., Ferreira, S., & Fabela, S. (2015). *Necessidades Especiais de Educação - O Terapeuta da Fala em Contexto Escolar*. Editora CERCICA.
- Taborda, M. & Dias, P. C. (2016). A práxis do técnico superior de educação social em escolas TEIP. *Revista da UIIPS*, 5, 390-417. <https://revistas.rcaap.pt/uiips/issue/view/833>
- Teixeira, M. T., & Reis, M. F. (2012). A Organização do Espaço em Sala de Aula e as Suas Implicações na Aprendizagem Cooperativa. *Meta: Avaliação* 4(11), 162-187.
- Tomé, M. C., Carvalho, A., Sousa, J., Saraiva, D., Domingues, A., & Oliveira, M. F. (2016). *O sucesso escolar dos alunos de etnia cigana: desafios emergentes. O caso dos alunos do Agrupamento de Escolas Infante D. Henrique*. Centro de Investigação em Ciências Sociais.
- Vala, J. (1986). A análise de conteúdo. In Silva, A. & Pinto, J. *Metodologia das Ciências Sociais*, 101-128. Edições Afrontamento.
- Viegas, A. (1993). *Ciganos - Álbum de Fotografias*. Edições Colibri.
- Yin, R. K. (2001). *Estudo de caso. Planejamento e métodos*. Bookman.
- Zyngier, D. (2014). Class size and academic results, with a focus on children from culturally, linguistically and economically disenfranchised communities. *Evidence Base*, 1, 1-23.

LEGISLAÇÃO

Decreto-Lei n.º 105/2001, de 31 de agosto. Diário da República n.º202 – I Série.

Assembleia da República: Lisboa

Decreto-Lei n.º 51/2013, de 17 de abril. Diário da República n.º75 – I Série. Presidência

do Conselho de Ministros: Lisboa

Decreto-Lei n.º 564/99, de 21 de dezembro. Diário da República n.º295 – I Série.

Ministério da Saúde: Lisboa

Decreto-Lei n.º129/2018, de 6 de julho. Diário da República n.º129 – I Série. Presidência

do Conselho de Ministros: Lisboa

Decreto-Lei n.º54/2018, de 6 de julho. Diário da República n.º129 – I Série. Presidência

do Conselho de Ministros: Lisboa

Despacho Normativo n.º 10-A/2018, de 19 de junho. Diário da República n.º116 – II Série.

Assembleia da República: Lisboa

Lei n.º116/2019, de 13 de setembro. Diário da República n.º176 – I Série. Assembleia da

República: Lisboa

Anexos

Apêndices