

## INTRODUÇÃO

Este trabalho de investigação<sup>1</sup> centra-se no campo de pesquisa relativo à integração e inclusão escolar da minoria étnica cigana no sistema de ensino português num contexto de política legislativa e de educação inclusiva e intercultural.

O relatório nacional do Projecto Meridium de Abril de 2009 indica que a comunidade cigana permanece, atualmente, na periferia da exclusão da sociedade portuguesa e vivencia sérias dificuldades de integração, apesar deste grupo étnico permanecer em Portugal desde há sensivelmente 500 anos. Segundo o mesmo documento, a população da comunidade cigana é estimada em cerca de 50 000 pessoas com um alto nível de sedentarização e é objeto de representações sociais negativas e de discriminação histórica. Somente, a partir da década de 90, do século XX, é que se encontram, secundando a mesma fonte, registados dados sobre a sua escolaridade que divulgam a sua incipiente integração no sistema educativo português que se torna mais débil quanto mais elevado for o nível de ensino.

Durante muito tempo a minoria étnica cigana foi desconsiderada e menosprezada, sofrendo de invisibilidade social. Por adotar práticas culturais diferentes das da sociedade maioritária é sentida como um grupo étnico que não se adequa aos padrões socioculturais preponderantes. As diferenciadas práticas culturais da comunidade étnica cigana e o seu desconhecimento pela sociedade em geral criam imagens que tendem, de modo cíclico, a criar e a reforçar estereótipos negativos.

A necessária e premente integração e/ou inclusão deste grupo sociocultural minoritário, constituído por cidadãos portugueses, no nosso país, tem, mediante diretrizes da Comissão Europeia, levado à criação e implementação de uma política legislativa nacional, como a recente resolução do Conselho de Ministros nº 25/2013 que aprovou a Estratégia Nacional para a Integração das Comunidades Ciganas com o intuito de assegurar a sua inclusão em quatro áreas fundamentais: educação, habitação, emprego e saúde. A assunção de compromissos para a execução das medidas da Estratégia Nacional para a integração das Comunidades Ciganas está presentemente em curso, pois decorre de 2013 a 2020.

---

<sup>1</sup> Utilizamos neste trabalho o Acordo Ortográfico de 1990.

A débil escolarização da comunidade cigana, a elevada taxa de insucesso escolar e o abandono precoce da instituição escolar por parte das crianças e jovens desta minoria étnica, elege a escola e seu papel educativo como alicerces fundamentais de integração e ou inclusão social desta minoria étnica. As práticas educativas interculturais tornam-se incontornáveis, pois são conducentes à criação de uma sociedade de inter reconhecimento e intervalorização das múltiplas culturas presentes no tecido educativo e a conseqüente conceção de instrumentos e estratégias educativas promotoras de enriquecimento coletivo.

As diferenciadas práticas culturais da comunidade cigana concomitantemente com a sua cultura ágrafa e conseqüente iliteracia acarretam necessariamente dificuldades linguísticas na aprendizagem escolar dos alunos ciganos. Além disso, os estereótipos existentes, provenientes do desconhecimento das suas práticas socioculturais distintas, constituem, atualmente, face à integração intercultural escolar e à aprendizagem formal da língua portuguesa, um aliciante desafio para a materialização de políticas educativas e práticas pedagógicas inclusivas e interculturais. Segundo Leite (2002:380), “o bilinguismo e o biculturalismo a que são sujeitos os alunos de origem cigana é, muitas vezes, esquecido, o que justifica, de certo modo, a ocorrência de estereótipos e posições que os consideram menos capazes do que a generalidade das crianças luso-brancas.”

Dado o exposto, o presente estudo terá como objetivo geral conhecer as dificuldades de ensino/aprendizagem da língua portuguesa dos alunos de etnia cigana na instituição escolar, inquirindo se estas estão inseridas num contexto de práticas letivas de educação inclusiva e intercultural e/ou num contexto de estereótipos da sociedade cultural dominante presentes também na comunidade escolar. As questões de partida deste estudo serão então as seguintes:

- As dificuldades linguísticas dos alunos ciganos portugueses são avaliadas num contexto educativo de educação inclusiva e intercultural?

- Os estereótipos da sociedade cultural dominante estão presentes na instituição escolar e influenciam o ensino/aprendizagem da língua portuguesa que é língua veicular de todas as áreas disciplinares e não disciplinares?

Em função das questões levantadas, os objetivos específicos deste estudo são os seguintes: (1) Identificar o conhecimento dos docentes sobre educação inclusiva e

intercultural; (2) Identificar práticas pedagógicas interculturais desenvolvidas com alunos de etnia cigana; (3) Compreender se as dificuldades linguísticas dos alunos de etnia cigana são avaliadas num contexto de educação inclusiva e intercultural; (4) Saber se existem estereótipos dos professores no processo de ensino/aprendizagem de alunos de etnia cigana; (5) Auscultar se os estereótipos dos docentes relativos aos alunos de etnia e cultura ciganas influenciam a necessária integração e ou inclusão escolar do aluno cigano; (6) Saber se os estereótipos dos docentes relativos aos alunos de etnia e cultura ciganas influenciam o processo de aprendizagem da língua portuguesa.

Pretende-se, em suma, estudar se os estereótipos da sociedade maioritária portuguesa estão presentes na instituição escolar e influenciam o ensino/aprendizagem da língua portuguesa e se, desta forma, influenciam práticas de integração e ou inclusão escolar necessárias a uma educação intercultural.

Este trabalho está estruturado em três partes. A primeira consiste no enquadramento teórico. A segunda parte - Estudo Empírico - apresenta a metodologia escolhida para a realização deste estudo, descreve o instrumento utilizado, assim como os procedimentos para a sua aplicação, e caracteriza a amostra por conveniência. Esta metodologia de abordagem quantitativa e qualitativa teve como finalidade, após a seleção e caracterização do grupo de amostra do estudo, o alcance dos objetivos definidos.

A postura metodológica de abordagem quantitativa seguida tem por base um inquérito com questões fechadas e abertas, tendo sido as perguntas formuladas de forma minuciosa, com o intuito de recolha de informação, fornecimento de dados e indicadores dos níveis da realidade educativa de um Agrupamento de Escolas face aos objetivos delineados.

Os docentes inquiridos pertencem a diferentes áreas disciplinares, incluindo a do Português, uma vez que a língua portuguesa é língua veicular de todos os conteúdos, sendo a sua utilização transversal a todos os currículos. A opção por uma amostragem de diversas áreas disciplinares teve como objetivo uma visão abrangente da problemática do estudo.

Os dados obtidos foram tratados de forma sistemática e estatística, no intento de ir ao encontro dos objetivos do estudo. A opção pela investigação através do inquérito assentou no pressuposto que o comportamento expresso de forma escrita ou verbal é uma fonte explorável e fiável da realidade do Agrupamento de Escolas face à

problemática em questão. Assim sendo, após a recolha dos inquéritos preenchidos, procedeu-se à caracterização da amostra, explicitação da metodologia adotada a tratamento e análise dos dados quantitativos e qualitativos obtidos.

Concluído o processo de apresentação e tratamento dos dados, passou-se à terceira e última parte deste trabalho onde são urdidas as considerações finais. Procedeu-se à descrição das conclusões obtidas e apresenta-se a resposta às questões, a que nos propusemos responder, no início deste trabalho, e à indicação de recomendações em termos pedagógico-didáticos. Procurou-se elaborar uma reflexão final que simultaneamente constituísse fonte de ponderação e questionamento para futuros estudos sobre temáticas respeitantes à educação intercultural da etnia cigana.

**Palavras-chave:** *história, cultura e língua ciganas; estereótipos; políticas legislativas interculturais; inclusão escolar; educação intercultural.*

# I - ENQUADRAMENTO TEÓRICO

## 1. BREVE SÍNTESE HISTÓRICA E SOCIAL DO POVO CIGANO

Para compreendermos a situação atual dos ciganos torna-se capital apresentar o seu percurso histórico e social.

A origem do povo cigano ou dos *Rom* deriva da Índia. Assim, e segundo Nunes (1996) os estudiosos da população cigana estão hoje de acordo em aceitar a origem indiana do povo cigano. Através da linguística determinou-se que a língua cigana tem origens na Índia, pois é próxima do sânscrito, sendo possível identificar essa língua como *romani* (Fraser, 1998). Este autor entende os ciganos como um grupo, outrora único e homogêneo, com raízes históricas, e padrões de migração comum que se fragmentou.

Entre os séculos IX e XIV os ciganos migraram a partir da Índia e tornaram-se comunidades nômadas, sendo particularmente visível a sua presença na Europa, constituindo, desde então, uma minoria étnica nos países onde habitam (Liégeois, 2001).

Segundo a Fundación Secretariado Gitano, na sua página eletrónica, in Itinerancias, durante muito tempo pensou-se que a origem do povo *Rom* seria no Egito pois a sua chegada à Europa coincidiu com as migrações dos artesões egípcios. Secundando a mesma fonte foram os linguistas alemães os primeiros a encontrar uma raiz comum da língua do povo *Rom* com o sânscrito o que levou a estabelecer a sua origem no noroeste da Índia. A data exata ou os motivos da sua dispersão geográfica são desconhecidos e uma das primeiras referências ao êxodo do povo cigano encontra-se no relato de Bahram Gur, rei da Pérsia, que pediu ao rei Sankal de Canogia 10.000 músicos ciganos para entretenimento do seu povo.

Secundando, ainda, a página eletrónica da Fundación Secretariado Gitano in Itinerancias, nos finais do século XIV a maior parte da emigração *Rom* chega à Europa. A imagem coletiva que se detinha dos ciganos, nestes primeiros tempos, era a de pequenos grupos de população errante com a sua língua, vestuário, costumes e música próprios. Estes grupos eram acompanhados de cavalos e comandados por um chefe chamado Conde ou Duque que administrava a justiça dentro do seu grupo.

Fisicamente tinham a tez escura, cabelos longos, usavam brincos e roupas coloridas. Ganhavam a vida com mendicidade e artes divinatórias, dedicando-se ao trabalho de metais, à música e dança. Porém na segunda metade do século XV e durante o século XVI generalizou-se uma ação de perseguição aos ciganos, pois o seu estilo de vida nómada entra em confronto com a estruturação das sociedades europeias e começam a ser acusados de todo o tipo de delitos e práticas de feitiçaria.

A história dos ciganos em Portugal é feita de conflitos que revelam representações sociais negativas da sociedade majoritária face a esta comunidade. Presentemente segundo a European Anti Poverty Network (EAPN, 2011) são a minoria étnica europeia mais numerosa, existindo cerca de 10 a 12 milhões de ciganos na Europa, vivendo mais de metade nos Estados-Membros da União Europeia. Contudo, apesar das comunidades ciganas fazerem “parte integrante da sociedade e da economia Europeia, são também muitas vezes vítimas de preconceito, discriminação e exclusão” (*idem*:3).

Segundo Fraser (1998), as referências aos ciganos em Portugal datam do princípio do século XVI, altura em que surgem as primeiras alusões literárias, sendo, possivelmente, a mais antiga uma referência a este povo no *Cancioneiro Geral de Garcia de Resende* de 1516. Esta primeira alusão histórica documentada é uma poesia de Luís da Silveira. No texto poético referido, os ciganos surgem denominados de “Gregos”, este facto explica-se, pois considerava-se que os ciganos migrados na Península Ibérica consideravam-se do Egipto ou da Grécia (Mendes, 2005). Gil Vicente em 1521 também apresenta, como personagens principais da *Farsa das Ciganas*, oito ciganos.

Nunes (1996) apresenta a legislação em Portugal relativa aos ciganos que não é claramente abonatória da sua reputação e costumes. O diploma legislativo mais antigo que se conhece em Portugal relativo à presença dos ciganos é o Alvará de 13 de Março de 1526, do reinado de D. João III, que nega a entrada dos ciganos em Portugal e determina a expulsão dos que se encontrem já em território nacional. Desde esta data até meados da década de 70 do século XX, nomeadamente até à Revolução de 25 de Abril de 1974, os ciganos foram objeto de perseguições que se materializavam em leis da monarquia portuguesa que ditava penas que iam desde a expulsão, às penas de reclusão, morte, passando por tentativas de assimilação (Casa-Nova, 2009).

Nunes (1996), na sua cronologia de leis referentes ao povo cigano, apresenta também a Lei de 14 de Março de 1573 do reinado de D. Sebastião, que retoma novamente a decisão de expulsão dos ciganos, estabelecendo um prazo de trinta dias para a sua saída de Portugal.

Segundo ainda o mesmo autor, e na esteira destas decisões da monarquia portuguesa face aos ciganos, em 1592, com Filipe I de Portugal persiste a sua perseguição, traduzida na Lei de 28 de Agosto, que lhes concedia em Portugal um prazo de quatro meses para abandonarem o país, sob pena de serem condenados à morte.

O Alvará de 15 de Julho de 1686 mostra uma ligeira mudança face às políticas sociais anteriormente referidas, pois embora se decreta a expulsão dos ciganos expulsos de Castela que vieram para Portugal, aqueles que “já são naturais, filhos e netos de portugueses”, desde que tomem “domicílio certo”, se vistam e falem como os portugueses e se dediquem a “actividades honestas” podem permanecer em território nacional (Nunes, 1996:78).

Neste período, assiste-se assim ao que poderíamos chamar de primeira tentativa legislativa de assimilação dos ciganos aos costumes e cultura portugueses. Esta situação é notavelmente alterada com a Revolução Liberal que, através da Constituição de 1822 e a Carta Constitucional de 1826, elimina formalmente as desigualdades em função da categorização racial e reconhece a cidadania portuguesa a todos os nascidos em território nacional (Costa, 1995 *apud* Casa-Nova, 2009).

Esta mudança legislativa não significa que os ciganos tenham deixado de ser perseguidos e vigiados: a partir desta data os ciganos passam a ser objeto de uma vigilância especial por parte das forças policiais, visível na Portaria de 18 de Abril de 1848, e corroborado mais tarde pelo Regulamento da Guarda Nacional Republicana de 1920, o qual refere explicitamente a necessidade de uma “severa vigilância” sobre os ciganos em ordem à prevenção e repressão dos “seus frequentes actos de pilhagem” (Costa, 1995 *apud* Cortesão *et al.*, 2005:18).

A partir do século XVIII, para além de se manterem os castigos como a expulsão, condenação às galés e pena de morte, acentuaram-se as tentativas forçadas de aculturação, tais como: proibição de usar trajes ciganos, de falarem a sua língua, de mendigar e de praticarem a itinerância. As medidas de reclusão eram orientadas no sentido de originar a desagregação das famílias ciganas com o intuito de fragilizar a sua

coesão interna e “facilitar” a sua adaptação à sociedade. Apesar do relativo insucesso destas medidas, os ciganos passam a ser considerados “suspeitos”, capazes de cometer delitos, e a sua forma de vida é representada de forma negativa pela sociedade maioritária (Mendes, 2005). O Regulamento da Guarda Nacional Republicana, aprovado pela Portaria nº 722/85 de Setembro de 1985, vem ainda determinar que esta força policial exerça uma especial vigilância sobre os “nómadas” (Costa, 1995 *apud* Casa-Nova, 2009).

A segregação do grupo étnico cigano é recorrente e resultado de um longo processo histórico. As medidas persecutórias e de exclusão serão uma constante ao longo dos séculos (Nunes, 1996). Esta estigmatização de que o povo *Rom* tem sido alvo ao longo dos tempos ainda se mantém na sociedade atual. No estudo realizado por Cabecinhas (2003), que tinha como objetivo averiguar o estatuto social percebido e o estatuto numérico percebido de catorze ‘grupos étnicos’ na sociedade portuguesa, os resultados permitiram verificar que, independentemente do sexo dos inquiridos e do local de recolha de dados, os ciganos constituem o grupo de menor estatuto social percebido na sociedade portuguesa, logo seguidos pelos cinco grupos oriundos dos Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa (PALOP), nomeadamente e por ordem decrescente de importância: os angolanos, moçambicanos, são-tomenses, cabo-verdianos e guineenses.

## **2. ASPETOS GENÉRICOS DA CULTURA CIGANA**

Diversos autores nas suas investigações assinalam a diversidade cultural dos ciganos portugueses e as suas distintas formas de inclusão social e espacial (Magano, 2010; Mendes, 2008; Nicolau, 2010; Sousa, 2010). No entanto, constata-se que há processos de identificação face a um conjunto de valores e normas culturais e simbólicas transversais, apesar da heterogeneidade entre as comunidades ciganas.

Na página eletrónica Romaninet encontra-se o Relatório sobre O Povo Cigano da Comissão Europeia (s/d), que assinala a cultura cigana como ágrafa, uma vez que se transmite entre gerações apenas pela palavra. Esta fonte assenta a estrutura das comunidades ciganas em várias subdivisões, as quais designa como grupos. Entre estes, o principal é a família, que pode ser bastante extensa e conter várias gerações e é o centro da vida dos ciganos. Segundo Liégeois (1989), a cultura cigana ágrafa, de



tradição oral e não literária dificulta a memória da cultura cigana e a análise sobre as suas práticas sociais.

O Relatório supracitado apresenta a família como um dos pilares da sociedade cigana e um dos fatores que mais contribuiu para a sobrevivência do grupo no nosso país. O conceito de família cigana abrange os elementos mais chegados, residindo na mesma casa, assim como os outros parentes incluídos na rede ampliada de relacionamentos que é a família alargada. A organização social de todas as comunidades ciganas tem por base o conceito da família patriarcal.

O Observatório Socio-demográfico das Comunidades Ciganas (2013) apresenta como característica cultural fulcral a denominada Lei cigana que consiste nas leis internas que compreendem um conjunto de regras e códigos sociais. O cumprimento destas regras determina a pertença dos indivíduos ao grupo e estas regem o domínio pessoal e social de todos os seus membros. A autoridade no grupo é de tipo patriarcal e os seus códigos são igualmente orais.

A supradita fonte atenta também na educação feminina e masculina que caracteriza como diferenciada, pois as raparigas encontram-se mais vigiadas e circunscritas nas suas atividades e representam um relevante apoio à mãe, responsável por todas as tarefas domésticas. Este apoio tem o futuro intuito de as educar para a sua vindoura ocupação de donas de casa, após o casamento. A criança cresce em relativa liberdade, pois decisões como ir ou não ir à escola cabem ao seu livre arbítrio. Aos 10/11 anos, as raparigas passam a ter um papel cada vez mais ativo na vida da família e entre os 13 e 14 anos, tanto os rapazes como as raparigas são considerados aptos a casar e conseqüentemente não têm o tempo suficiente para desenvolver as competências transmitidas na instituição escolar, pois estas colidem com a sua vida familiar e obrigações domésticas advindas, assim como futuros deveres parentais.

Segundo o Relatório sobre o Povo Cigano da Romaninet (s/d:16), a criança cigana é educada “num princípio de seleção sexual para adoptar uma herdada informação etnocultural, adquirir e manter especificidade étnica.” Além disso, os papéis dos homens e mulheres na família são distintos e complementares. A mulher, além de assegurar a educação das crianças diariamente, é educada de forma conservadora e assegura a continuação da tradição no grupo. Tem como incumbência a educação da descendência feminina antes do casamento. O homem é o chefe da família e a autoridade incontestada.

Liégeois (2001) apresenta, também, como características fulcrais das comunidades ciganas as alianças matrimoniais, que são um elemento essencial na organização social, o respeito pelos mais velhos, a virgindade da mulher antes do casamento e a lei cigana.

De acordo com Ardévol (1994), *apud* Montenegro (2012), os traços comuns aos grupos ciganos e que determinam a cultura são: o conceito de uma origem afim; uma tradição nómada; a língua comum (romanó-caló); a coesão interna e a dissemelhança face ao não cigano; a organização social baseada essencialmente na família alargada; a oposição e a independência dos grupos parentais, sem princípio estrutural que catalogue ou categorize estes grupos entre si; uma territorialidade tradicionalmente definida; as ocupações diárias da família alargada, fundamentalmente económicas; a diferenciação e a diferença social por sexo e ainda a especificidade dos rituais funerários.

Para Sousa (2010), os constituintes caracterizadores da cultura cigana são também a língua romanó/caló; o respeito pelos territórios; o respeito pelos mortos e o luto; a família alargada e as representações que têm da sociedade não cigana e ainda a endogamia; a virgindade da mulher; a música; os homens de respeito e as leis ciganas.

As culturas não são estanques e na esteira deste pensamento Montenegro (2012:29) recupera os conceitos *aciganar* e *apayonar*. O primeiro conceito diz respeito às formas de acomodação de elementos da cultura maioritária, tornando-os ciganos; o segundo, por sua vez, é a transfiguração de elementos da(s) cultura(s) cigana(s) “tornando-os “à maneira dos senhores”. No seu estudo Montenegro (2012) identifica, descreve e explicita esses processos de trocas e empréstimos culturais.

Secundando a mesma autora (2012:105), a aculturação também pode acontecer quando duas culturas diferenciadas, ou semelhantes, são embebidas uma pela outra, formando uma nova cultura distinta que incluirá configurações da cultura inicial e da cultura anexada. “Esta versão do fenómeno de aculturação é mais consentânea com o que designo por “aciganar” e “apayonar”, mostrando que pode nascer uma nova cultura miscigenada, desses movimentos centrífugo e centrípeto também designada de reconfiguração identitária por Maria José Casa-Nova, Manuela Mendes e Olga Magano.”

Mendes *et al.* (2014), no seu estudo, concluíram que em Portugal os costumes e aspetos da cultura cigana considerados mais relevantes e a manter segundo os inquiridos

ciganos são: o respeito pelos mais velhos, a virgindade da mulher, o casamento segundo a lei cigana e a lei cigana. Estas formam algumas das práticas e valores que assumem uma maior significação social (Mendes, 2008). Sublinhamos que o estudo supracitado apresenta outros costumes e algumas sugestões feitas pelos inquiridos da comunidade cigana, tais como falar a língua cigana, dar importância à música e às tradições ciganas, e estudar até mais tarde tanto os elementos do sexo masculino como os do feminino. Estas sugestões podem sugerir mudanças culturais ainda não sedimentadas. Os autores supracitados (2014:220) afirmam que quando comparam as respostas dos inquiridos ressalta “a impressão de que determinadas posições são contraditórias e que, assim sendo, se poderá dever a mudanças sociais e culturais ainda em curso e não completamente consolidadas.”

Corroboramos a apreciação de Mendes *et al.* (2014:277) que afirmam que, no âmbito da divulgação da cultura(s) cigana(s), é fulcral “divulgar de forma mais ampla e, por via de uma diversidade de canais a cultura cigana, nomeadamente a sua música, dança e moda, enquanto estratégia de aproximação e de melhor inserção dos ciganos na sociedade local e de promoção da sua auto estima e valorização da sua cultura. Tal deveria também ocorrer em escolas, universidades, média, mas também junto dos interventores sociais, que, por vezes, apresentam na sua prática uma intervenção marcada por preconceitos fortemente arraigados.” De acordo com Casa-Nova (2006:161), quando analisamos a relação do grupo étnico cigano com a escola pública, é importante ter presente “estarmos em presença de dois sistemas culturais estruturalmente diferenciados, quer no que respeita ao conhecimento valorizado, quer no que diz respeito à própria cultura: de um lado, uma cultura ágrafa, de transmissão oral, valorizando mais o pensamento concreto e o conhecimento ligado ao desempenho de actividades quotidianas que garantem a reprodução cultural e social do grupo (a cultura cigana); do outro, uma cultura letrada, de transmissão escrita, valorizando o pensamento abstracto e o conhecimento erudito (a cultura da sociedade maioritária).”

### **3. FALAR “CIGANO” OU CALÓ**

De acordo com o Relatório sobre *Romani* da Romaninet (s/d), o *Romani* é a língua cigana cujo vocabulário e gramática se relacionam com o sânscrito. A sua presença na Europa surge a partir da Idade Média e é parte integrante do fenómeno das línguas da diáspora da Índia que eram faladas pelas comunidades que abandonaram o

país. O cálculo aproximado do número de falantes de dialetos do *Romani* faz do *Romani* a maior língua minoritária na União Europeia.

A divisão geográfica da diáspora cigana promoveu a transformação da sua língua oral, com origem no Sânscrito, em dialetos, o que torna difícil o conhecimento de uma versão original da língua. Por ser oral não dispõe de uma ortografia padrão, tornando-se num problema o seu estudo (Liégeois, 2001).

Segundo o relatório supracitado da *Romaninet*, atualmente, existem vários dialetos *Romani*, entre eles encontra-se o *Romani* Ibérico que se subdivide no *Romani* Espanhol, no *Romani* Catalão e no *Romani* Basco que apenas sobrevivem como vocabulário denominado Caló. Em Portugal, o Caló assimilou palavras do Castelhana, Catalão e Português, mas está presentemente extinto e só sobrevive enquanto vocabulário. As comunidades ciganas, que se instalaram em Portugal, abandonaram o *Romani* há 5 ou 6 séculos e adotaram a língua dominante, apesar de terem conservado algum vocabulário dentro do grupo. As comunidades de falantes do *Romani* que se podem encontrar no nosso país são constituídas, principalmente, por posteriores imigrantes de países da Europa do Leste e Central.

De acordo com Liégeois (1997) e Kenrich (1998) *apud* Fraser (1998), os *Rom* ou *Roma*, predominantes nos países balcânicos e, a partir do século XIX, em países da Europa e nas Américas, falam a língua *Romani*. Os *Sinti* ou *Manouch* falam a língua *Sintó* e são mais encontrados na Alemanha, Itália e França. Por último, os *Caló* ou *Calé* falam a língua *Caló* e são os ciganos ibéricos que habitam principalmente em Portugal e Espanha. Coelho (1995) aponta a existência de legislação diversa (1647, 1649 e 1708) que proibiu o uso do *Caló* no nosso país. Segundo o mesmo autor (*idem*) no início do século XIX, os ciganos ainda falariam *romanó-caló*. Pinto (2008) aponta que, por volta de 1960, os portugueses ciganos falavam generalizadamente uma variedade própria do português e já não o *romanó-caló*. O autor (*idem*) observa que apesar da chegada dos ciganos a Portugal datar estimadamente por volta de 1500, o único livro relativo ao “falar cigano” no nosso país é o de Adolfo Coelho e a tentativa de elaboração de um dicionário do “dialeto *caló*” em 2000 foi controversa. Uma notícia do *Público*, datada de 23/10/2000, de Leonete Botelho refere que “A União *Romani* Portuguesa apresentou-se contra a publicação de um dicionário dos vários dialetos do *romani*, projeto financiado pela União Europeia e dinamizado pela União *Romani* espanhola, com a colaboração de linguistas franceses, espanhóis e portugueses”, com o intuito de elaborar um pequeno

manual de conversação a publicar pelo Ministério da Educação, cujos objetivos são a preservação do caló e o seu ensino a alunos ciganos nas escolas. A referida União alegou como razões o facto de o caló não poder ser tornado público por ser uma das características que fazem parte da identidade cultural dos ciganos, levando à aculturação, e ser uma língua utilizada, essencialmente, para os negócios. Na notícia supracitada, Carlos Jorge Sousa, sociólogo participante no referido projecto afirma a necessidade de tal estudo para um ensino intercultural que promova “formas de diálogo que possibilitem o ensino de caló nas escolas para meninos ciganos”. Miguel (2012), elemento da etnia cigana, considera que o argumento da aculturação não é válido, pois a inexistência de um suporte escrito é que originará a perda deste traço de identidade, por a língua cair em desuso.

O Relatório sobre Romani (s/d) estima que em Portugal existam entre 45 mil a 100 mil falantes de Caló. Segundo a mesma fonte, na península ibérica, a língua chamada Caló mantém-se desconhecida dos não ciganos. O Caló é uma língua derivada do Romani que é encarada como um mecanismo de defesa, sobretudo quando utilizada em presença de não ciganos. No entanto, muitos são os ciganos que dizem que esta língua está a perder-se, sendo cada vez menos ensinada e utilizada nas famílias.

A 22 de Maio é adotada a Resolução nº 89/C 153/3 de 22.05.1989, respeitante à educação das crianças e nómadas, que reconhece que a sua cultura e língua fazem parte de cinco séculos de uma herança cultural e linguística da comunidade. A Resolução 125 (1981) e a Recomendação 1557 (2002) do Conselho da Europa, analogamente, promovem o ensino e a valorização da língua romani e da cultura cigana.

Segundo o Relatório sobre Romani (s/d), similarmente e com o intuito do ensino e valorização da língua romani, a Seção da Política das Línguas do Conselho da Europa desenvolveu a Organização do Currículo do Romani que organiza categorias descritivas e os níveis de referência comuns do Quadro Europeu de Referência das Línguas. Em vários países foram feitos esforços para a implementação da língua Romani no currículo. Em Espanha, apesar do Caló estar extinto, e no currículo escolar não existir menção à aprendizagem da língua cigana, o Instituto de Cultura Cigana prepara materiais de aprendizagem do Romani padrão com o objetivo de divulgar e ensinar a língua cigana no futuro. Em Portugal não são conhecidas quaisquer diligências para a aprendizagem do Romani.

Mendes *et al.* (2014:118), no seu recente estudo, observam que, em Portugal, a língua cigana surge com várias designações, tanto no circuito dos entrevistados ciganos, como no âmbito dos investigadores, nomeadamente: “romanon, romanó, caló, falar “cigano”, “latim cigano” (na zona de Trás-os-Montes).” De acordo com os autores supracitados (2014), a língua cigana é cada vez menos utilizada em Portugal e o vocabulário em caló é usado em simultâneo com o português.

O estudo suprarreferido observa, ainda, que do ponto de vista dos entrevistados não ciganos/técnicos interventores nas comunidades ciganas o vocabulário em caló é usado como veículo de comunicação entre ciganos com o objetivo de não serem entendidos pelos não ciganos. O estudo de Mendes *et al.* (2014) indica também a frequência com que a língua cigana é falada, concluindo que para perto de 51% dos indivíduos é falada diariamente ou mais de uma vez por semana, mas que em contrapartida, para outros 40%, esta é excepcionalmente ou jamais falada. Sublinhamos que o estudo apresenta a faixa etária abaixo dos 25 anos a que mais utiliza a língua cigana, o que pensamos que poderá indicar que o caló não se está a perder.

Leite (2002:380), na comparação que estabelece entre as crianças ciganas e as crianças que têm o português como língua estrangeira, constatou que as primeiras são percecionadas como falando mal o português, enquanto as segundas são percecionadas pelo facto de possuírem uma língua diferente, “o bilinguismo e o biculturalismo a que são sujeitos os alunos de origem cigana é, muitas vezes, esquecido.”

Consideramos que as dificuldades de aprendizagem da língua portuguesa das crianças e jovens se ficam a dever não só aos altos níveis de iliteracia dos pais, mas também ao facto da cultura cigana ser ágrafa, de transmissão oral, valorizando o pensamento concreto e não a leitura, ao invés da cultura maioritária letrada que valoriza o pensamento abstrato e a leitura. Assim sendo, as crianças e jovens ciganos estruturam o seu pensamento e o mundo de maneira diferente, o que acarreta dificuldades linguísticas na aprendizagem escolar. Por outro lado, Dulce Pereira (2008:2) considera que a formação de professores não tem em conta a possibilidade dos docentes encontrarem alunos provenientes de outras línguas maternas como “os crioulos, o caló, falado pelos ciganos, as línguas asiáticas, nomeadamente da Índia, de Timor e da China, as línguas africanas.”

Matras (2013:4) refere que “apesar da dispersão geográfica dos ciganos, a promoção do Romani seria um elemento-chave na consolidação da identidade Romani e

a linguagem serviria como um argumento-chave na tentativa de legitimar a sua representação política e um escudo contra a discriminação e exclusão.”<sup>2</sup>

#### **4. O ALUNO CIGANO NO SISTEMA EDUCACIONAL PORTUGUÊS: DADOS ESTATÍSTICOS**

Os últimos dados estatísticos da etnia cigana no sistema educativo português, apresentados pelo Ministério da Educação, são referentes aos anos letivos de 2000/01, 2001/02, 2002/03 e 2003/04, tendo sido elaborados pelo Gabinete de Informação e Avaliação do Sistema Educativo do Ministério da Educação (GIASE) que tornou pública, em Fevereiro de 2006, a informação relativa aos alunos matriculados por “grupo cultural/ nacionalidade”.

A informação estatística apurada sobre os “grupos culturais/nacionalidades” reporta-se à Educação Pré-Escolar, ao Ensino Básico e ao Ensino Secundário e foi obtida a partir de um inquérito à população escolar, dirigido a todos os estabelecimentos de ensino. Por “grupo cultural/nacionalidade” o GIASE (2006:2) compreende “o conjunto dos alunos de nacionalidade estrangeira ou de nacionalidade portuguesa cujos ascendentes pertençam a um determinado grupo cultural/nacionalidade”, abarcando nesta aceção os alunos de etnia cigana.

Constata-se, mediante a análise dos dados referidos, que no Pré-escolar, no ano letivo de 2000/01, no Continente, num universo total de 7.954 alunos matriculados, 818 são de etnia cigana. Este número é ampliado no ano letivo de 2003/04 para 1.011, embora o número total de alunos de outros grupos culturais também acompanhe este acréscimo, nomeadamente 9.644 alunos, representando a etnia cigana 10% dos discentes matriculados.

O 1º Ciclo do Ensino Básico ostenta em todos os anos letivos a maior incidência de alunos matriculados de etnia cigana, apresentando números superiores aos das outras culturas/nacionalidades. A título de exemplo, no ano letivo de 2003/04, no Continente, o número total de alunos matriculados era de 35.154, estando registados 7.216 alunos ciganos, ou seja, a etnia cigana apresenta 25.8% dos alunos matriculados.

---

<sup>2</sup> A tradução é da nossa responsabilidade.

Estes números decrescem exponencialmente e de forma gradativa no 2º e 3º ciclos do Ensino Básico, tornando-se residual a presença de alunos de etnia cigana no Ensino Secundário. No ano letivo de 2000/01, os restantes grupos culturais/nacionalidades apresentavam, no Continente, 9.271 alunos inscritos, sendo somente oito os alunos de etnia cigana. Este número sofreu um ligeiro acréscimo nos anos letivos de 2002/03 e de 2003/04, especialmente no último ano, uma vez que num total de 10.059 alunos inscritos, 24 são de etnia cigana. Apesar deste acréscimo, verifica-se que os alunos de etnia cigana representam no ensino secundário somente 0.3% da realidade das matrículas.

Na presente data, o GIASE não publicou quaisquer dados relativos à escolarização da etnia cigana. Atualmente, o ACM, Alto Comissariado para as Migrações, publicou dados estatísticos que abarcam somente os alunos estrangeiros incluídos no tecido educativo português, apresentando uma análise comparada dos anos letivos de 2007/08 e 2012/13.

Verifica-se, deste modo, uma lacuna de estatísticas educacionais recentes relativas à etnia cigana no sistema educativo português. O Estudo Nacional sobre as Comunidades Ciganas (2014), componente fundamental da Estratégia Nacional para a Integração das Comunidades Ciganas (ENICC) que decorre de 2013 a 2020, não apresenta, igualmente, dados estatísticos, embora caracterize a trajetória escolar do aluno cigano marcada pelo absentismo, insucesso e abandono, não ultrapassando, regra geral, a frequência do 2º ciclo do Ensino Básico. O Estudo Nacional sobre as Comunidades Ciganas (2014:93), componente da ENICC, afirma que “a atual geração estuda até um pouco mais tarde do que a geração dos seus pais” e que de uma situação de analfabetismo ou abandono escolar no 1º ciclo, se passou para a frequência ou conclusão do 2º ciclo. No entanto, a escolaridade obrigatória de 12 anos é raramente cumprida. De uma forma geral estes dados estão em linha com os estudos disponíveis em Portugal que demonstram que os ciganos apresentam níveis de escolaridade obrigatória baixos (Bastos, Correia e Rodrigues, 2007; Mendes, 2008; Nicolau, 2010).

No documento *The Education of Roma in Portugal* da European Monitoring Centre on Racism and Xenophobia (DIAS, B. *et al.*, 2004) afirma-se que a diferenciação através da categorização étnica ou grupo cultural não é uma prática comumente aceite em Portugal, tendo até sido considerada inconstitucional por algumas entidades, como o SOS Racismo e Associações *Rom*; apesar disso, o Ministério da Educação apresenta



dados relativos à escolarização étnica dos ciganos ou povo *Rom* que indicam baixos níveis de escolarização que advêm de múltiplos fatores.

“ Os alunos ciganos frequentam os primeiros anos do 1º ciclo, mas não o ensino pré-escolar, e tendem a abandonar a escola depois o que advém da relação mútua que existe entre a comunidade cigana e a escola oficial. Os alunos ciganos tendem a desconsiderar a escola, ou olhar para ela de uma forma puramente instrumental, a fim de alcançar a aprendizagem básica, como leitura e escrita, ou para ter acesso a benefícios sociais, como o Rendimento Social de Inserção, que exige a frequência escolar.” (DIAS, B. *et al.*,2004:2)<sup>3</sup>

O Secretariado Entreculturas, criado em 1 de Fevereiro de 2001, pelo Gabinete Presidencial Português e pelo Ministério da Educação, e mais tarde integrado no Alto Comissariado para a Imigração e Minorias Étnicas, criou uma base de dados escolares dos grupos culturais, onde inclui o povo *Rom*, e apresentou dados do 1º, 2º e 3º ciclos, relativos ao seu desempenho escolar até ao ano de 1998, além das taxas da sua frequência escolar até 2000. Os dados fornecidos indicam genericamente níveis muito baixos de participação na educação pré-escolar e níveis altos de insucesso e de abandono escolares.

Segundo o Relatório de 2009 da Subcomissão para a Igualdade de Oportunidades e Família, da Comissão Parlamentar de Ética da Sociedade e Cultura, a propósito do Ano Europeu para o Diálogo Intercultural, existe uma ausência de registos estatísticos relativos à comunidade cigana. O Relatório supradito refere, igualmente, que “é só a partir de 1990 que se começa a verificar uma grande preocupação com a integração das crianças ciganas na escola e se constituiu uma base de dados – base de dados do Entreculturas ” (*idem*:25) que não teve continuidade, o que, segundo a mesma fonte, “além de ser uma quebra na recolha e tratamento de informação, representa também uma perda de memórias (a sua extinção resulta de um equívoco, já que não havia identificação nominal das crianças e se partia de um levantamento com origem nas direcções das escolas.” (*idem, ibidem*).

O Relatório Nacional do Projecto Meridium de Abril de 2009 reafirma que só a partir da década de 90 do século XX é que estão disponíveis dados sobre a escolarização da etnia cigana que indicam que quanto mais alto for o ciclo de estudos, menor é a taxa

---

<sup>3</sup> A tradução é da nossa responsabilidade.

de frequência dos alunos ciganos. Este estudo (2009:17), citando Gonçalves *et al.*, afirma que no final dos anos 1990 a população jovem cigana com mais de 16 anos do distrito de Lisboa é maioritariamente iletrada, pois só 49.7% sabia ler e escrever.

Vieira (2008) refere que os alunos ciganos apresentam um elevado nível de absentismo, insucesso e abandono escolares embora o Rendimento Mínimo Garantido tenha contribuído para contrariar esta situação. Na realidade, os dados estatísticos do ano letivo de 2003/2004, no Continente, do GIASE, apresentam 25.8% dos alunos matriculados de outras culturas/nacionalidade, como pertencendo à etnia cigana.

Segundo a publicação da UNICEF (2011), em toda a Europa Central e Oriental, nos sistemas escolares apenas cerca de 20% das crianças ciganas se matricularam na escola primária, em comparação com mais de 90% de seus pares. O Parlamento Europeu (Comissão Europeia, 2011) apresenta, analogamente, a população cigana com um diminuto sucesso escolar apesar de a situação não ser similar entre todos os países membros da Comissão Europeia.

Face ao exposto, a comunidade cigana é um enorme desafio para as políticas educativas do estado Português e um estímulo poderoso à implementação de medidas para a necessária integração escolar das crianças e jovens ciganos. Constitui, ainda, embora não seja, atualmente, uma minoria linguística no nosso país, um interessante desafio face à aprendizagem formal da língua portuguesa, língua veicular de todos os currículos presentes no ensino escolar.

## **5. ESTEREÓTIPOS DAS COMUNIDADES CIGANAS NA SOCIEDADE E NA INSTITUIÇÃO ESCOLAR**

O Relatório da Amnistia Internacional de 2015 relativo ao nosso país considera que as crianças das comunidades ciganas são discriminadas a nível escolar e que nenhuma ação foi levada a cabo pelas autoridades responsáveis para dirimir a sua segregação.

O recente Estudo Nacional sobre as Comunidades Ciganas (2014:12) afirma que na história das sociedades “são construídas barreiras sociais, estereótipos e representações sociais sobre os “outros” diferentes de “nós” que podem assumir diversas designações. Os indivíduos classificados como “o outro” fazem, ao longo da sua vida, um percurso mais penoso para atingir os mesmos objetivos que outros

indivíduos a quem não sejam imputados estereótipos nem representações sociais negativas (...) Os ciganos permanecem ainda como um grupo não (re)conhecido pela sociedade portuguesa maioritária. Não são reconhecidos nem como uma minoria nacional, nem como uma minoria étnica, assumindo-se, então, os ciganos como cidadãos nacionais, sem direitos, garantias ou proteção de carácter especial. Na verdade, a inexistência de reconhecimento dos ciganos, ou até o seu incorreto conhecimento, refletem-se em imagens limitativas, deformadas, de inferiorização e desprezo.” O estudo conclui que o preconceito e as situações discriminatórias face aos ciganos subsistem na escola e em algumas instituições e alude à discriminação em contexto escolar por parte de docentes e de auxiliares de educação, pois persiste o estereótipo das crianças ciganas não serem detentoras de uma boa educação, serem sujas e problemáticas.

O Relatório *The Education of Roma in Portugal* de Novembro de 2004 (Dias, B. *et al.*, 2004) enuncia que sondagens e estudos académicos atestam a existência de preconceitos contra os ciganos que se materializam em imagens estereotipadas e negativas desta comunidade. Acrescenta, ainda, que os estudos revelam que a comunidade *Rom* é talvez o grupo étnico mais segregado em Portugal.

Na esteira deste pensamento, Magano e Mendes (2013) observam que a etnia cigana é um grupo particular de portugueses que são alvo de perceções negativas face à população portuguesa em geral. Referem, ainda, que e se, por um lado, a secular distintividade cigana tem sustentado a elaboração e renovação dessas perceções negativas, extremamente arraigadas na sociedade maioritária, as ciências sociais, e a sociologia em particular, não se têm debruçado com profusão sobre esta realidade, enquanto outros grupos minoritários de origem migrante apresentam uma ampla bibliografia apesar da sua recente presença em Portugal.

Segundo a página eletrónica da NUMENA, se estivermos atentos às notícias divulgadas pontualmente pelos *media* encontramos a denúncia que “alguns pais (...) não querem que os seus filhos frequentem a mesma escola em que andam crianças ciganas. Nestes casos a regra é não admitir o racismo, isto é, a crença na inferioridade desta comunidade, antes salientando “diferenças culturais inultrapassáveis” entre os ciganos e os “outros”. Mas o acentuar da diferença passa aqui pela atribuição ao “diferente” de uma série de traços negativos, que se alimentam de estereótipos cuja história já é longa, e que se resumem quase sempre à atribuição de comportamentos

desviantes de ordem diversa” (NUMENA, *A Avaliação do Impacto das Políticas de Inclusão Social da Comunidade Cigana*). As percepções sociais negativas e a cristalização de estereótipos não é alheia à ação dos *media* que veiculam e amplificam imagens menos positivas. Secundando ainda a página eletrónica anteriormente referida, os meios de comunicação divulgam notícias que são espelho da discriminação negativa que a etnia cigana sofre em Portugal.

Impõe-se, antes de avançarmos, alguma clarificação a nível conceptual, pois torna-se necessário analisar a noção de estereótipo.

Segundo Silva (2008: 85), os estereótipos são “crenças generalizadas sobre as características e comportamentos de um grupo, tomado como um todo, são, por vezes, conceptualizadas a partir da imagem que se cria de um membro típico de um grupo ou de traços que são percebidos como sendo mais comuns a uma categoria social do que a outra”.

Augoustinos *et al.*, (2006) *apud* Caré (2010:9), referem que “os estereótipos são representações socialmente partilhados. Consistem em informação armazenada sobre um grupo social, que se activa no confronto com um membro ou símbolo desse grupo. Os estereótipos são predominantemente negativos e a sua activação tende a despoletar o preconceito levando a atitudes de discriminação. Os estereótipos são mais do que estruturas cognitivas; têm uma natureza simbólica, política e ideológica e constituem estruturas afectivas acerca de grupos dentro de uma sociedade. São partilhados, emergem e proliferam consoante o contexto histórico de um dado momento. Constroem-se discursivamente na comunicação de todos os dias, assumindo uma atitude prescritiva da realidade.”

Costa (2010: 61) refere que os estereótipos são normalmente considerados desajustados devido à forma como “retratam um grupo social ou categoria como homogénea. Eles conferem um sentimento de segurança e de superioridade, os que são estereotipados são fixos numa posição marginal ou num status subordinado e julgados em conformidade. ”

Para Tajfel (1992), os estereótipos são frequentemente sustentados pelo desconhecimento ou ignorância da cultura do outro e obedecem a estratégias de acomodação das relações intergrupais de poder.

As representações sociais e os estereótipos que a sociedade majoritária criou relativamente à etnia cigana sustentam comportamentos segregatórios que acarretam sentimentos de insegurança e medo. Segundo a Teoria da Identidade Social de Tajfel (1992), a categorização social, a dicotomia social, tem por base a certeza que o outro é diferente de nós.

Para Pereira (2008), os estereótipos são estruturas mentais fundamentais na estruturação do conhecimento e nas relações entre grupos minoritários e majoritários, uma vez que proporcionam elementos constituintes para a conceção de expectativas relativas aos entes sociais.

Segundo Leite (2008), os estereótipos são relevantes como uma ferramenta de percepção da sociedade, de modo a garantir economia de energia psíquica no modo como nos relacionamos com o mundo e sustenta que, ao garantirmos uma exposição de realidade contrária à que o sujeito está acostumado a ponderar, ele é capaz de evocar o processo automático e tomar consciência do mesmo, passando a poder tentar controlar e suprimir, ressignificando a sua atitude perante um indivíduo/grupo social. No entanto, sabemos que esta desejável ressignificação da etnia cigana em Portugal e na Europa tem um caminho longo ainda por percorrer.

Carvalho *et al.* (2012) apresentam os ciganos como uma minoria social perseguida e estigmatizada dada a sua diferenciação a nível cultural. Segundo os autores, os ciganos surgem na sociedade majoritária como um grupo à parte, não pertencentes a qualquer nacionalidade, provocando estranheza pela sua cultura e modo de vida. A adoção de práticas culturais diferentes da sociedade majoritária faz com que sejam compreendidos como uma minoria que não se adequa aos padrões culturais vigentes na sociedade onde deveriam estar inseridos.

A corporização dos preconceitos contra a etnia cigana verifica-se em atitudes e comportamentos da sociedade portuguesa, comprovando que a segregação em Portugal não se esgota na questão migratória (Marques, 2013). Como refere o autor (*idem*: 114), “as pesquisas que têm outros grupos como objeto de estudo mostram que as principais vítimas de segregação e racismo em Portugal são «as coletividades» ciganas em Portugal espalhadas um pouco por todo o país, o que nos faz pressupor que efetivamente estamos perante uma questão sociológica em torno dos ciganos, entendida como «questão cigana».”

Segundo Marques (s/d:85), os preconceitos relativos aos ciganos “estão carregados de referências a uma diferença cultural essencial, ao abuso das prestações do Estado-providência, à marginalidade ou ao crime. Os ciganos são atualmente ignorados, rejeitados, perseguidos e excluídos de qualquer tipo de participação. Não sendo percebidos enquanto inferiores, são-no enquanto radicalmente diferentes e incompatíveis com a vida em sociedade.” Esta mesma situação é designada por Bastos, Correia e Rodrigues (2007) como «ciganofobia». A ciganofobia é praticada pelo estado e pela sociedade civil e espelha-se na rejeição em encarar a questão como um problema histórico de discriminação da população cigana.

Casa-Nova (s/d) considera que as representações sociais da sociedade majoritária face à comunidade cigana e vice-versa são reforçadoras das relações de sociabilidade intra-étnicas, intensificando uma forte inclusão no grupo de pertença e uma exclusão tendencial da sociedade global. A mesma autora (2009) observa, ainda, num outro estudo, que as relações repressivas que sustentaram a relação da comunidade cigana com a sociedade no seu todo, baseadas em representações mutuamente negativas, resultantes de uma estereotipia, reforçam o grau de marginalização social e cultural desta etnia.

Casa-Nova (2008) na análise que faz dos relatos das experiências dos processos de escolarização dos jovens ciganos, no âmbito do Programa Integrado de Educação e Formação, considera que existem na sociedade majoritária representações negativas dos ciganos que se concretizam na resistência da integração dos mesmos no espaço escolar. Os relatos dos processos educativos desenvolvidos de Norte a Sul do país expõem um processo onde se evidenciam estereótipos das equipas e da sociedade global, no entanto existe alguma análise crítica relativamente aos mesmos. Os relatos demonstram “a dificuldade das escolas e da sociedade global trabalharem com e na aceitação da diferença sem a hierarquizarem e a inferiorizarem.” (2008:*idem*:57).

Ferreira (2013), nas entrevistas realizadas a alunos ciganos considerou que na relação entre estes e a escola estão subjacentes vários estereótipos que se manifestam de ambas as partes. Se por um lado a escola considera que os ciganos devem adaptar-se à instituição escolar, por outro a etnia cigana vê na continuidade escolar dos seus educandos um comportamento oposto aos valorizados pelo grupo de pertença.

Na esteira deste pensamento, Mendes (2008) considera que estão presentes na instituição escolar estereótipos mútuos dos professores face às famílias ciganas e de

algumas famílias face à escola. As entrevistas de Mendes mostraram que os ciganos estão cientes de que, de uma forma geral, os pais dos alunos ciganos são considerados como seres hostis à escola e que os códigos de funcionamento e a linguagem usada pelos professores e outros funcionários parecem-lhes distantes e incompreensíveis.

De acordo com Silva (2008:199) existe discriminação das minorias étnicas de origem africana e cigana, em classes multiculturais do primeiro ciclo do ensino básico. Neste contexto, o papel do professor é fundamental, a par de outras componentes que conformam a educação multicultural. O “ docente deve ser dotado de conhecimentos e competências aplicáveis ao contexto da escola multicultural: consciência dos problemas, aceitação dos conhecimentos básicos sobre diversidade cultural, desigualdade e implicações no ensino; afirmação de que estão desenvolvendo novas competências de ensino”. A autora defende uma escola que respeite os valores culturais e que seja de e para todos.

O estudo de Silva (2008) atesta claramente a existência de discriminação na relação pedagógica e sublinha que os ciganos são o grupo social menos considerado e consequentemente aquele que é mais adstrito à discriminação por parte do corpo docente das escolas. Os professores apresentam, no estudo supracitado, opiniões desfavoráveis relativas a estes alunos, por exemplo, no que diz respeito ao seu trabalho escolar, às características culturais visíveis, ao seu comportamento social e aos cuidados parentais. Os alunos de etnia cigana foram indicados como pouco assíduos e pontuais, desintegrados, conflituosos, violentos, com dificuldade no cumprimento de regras e apontados como detentores de uma cultura diferente e de alimentação própria, além de oferecerem proteção aos seus pares mais novos. No respeitante aos cuidados parentais, estes alunos surgem com problemas de higiene e as famílias destes discentes são consideradas conflituosas, intolerantes e com uma visão limitada da escola e da sua cultura, analfabetas, além de protegerem excessivamente o núcleo familiar. A autora (*idem*:189) conclui que “A atribuição de características generalizadas a todos os membros de um determinado grupo étnico acaba, pois, por (...) torná-las alvo dos mesmos estereótipos e preconceitos criados para o seu grupo de pertença.”

Bastos (2012) observa similarmente preconceitos existentes em Portugal em relação aos ciganos portugueses que são facilmente visíveis após uma pesquisa na internet na quase totalidade dos comentários por si apresentados, existindo posições de apelo à violência e à exterminação. O mesmo autor (2007:26) sugere a “promoção de

uma campanha para a multiculturalidade junto dos serviços de atendimento ao público (emprego, habitação, saúde, escolaridade, etc.) e “ a implementação de um período de discriminação positiva, com promoção sistemática e bem apoiada da escolarização dos juvenis e com reserva de postos de trabalho para os que finalizem os diferentes graus de escolaridade (obrigatória, secundária e universitária).”

O Relatório da Comissão Europeia contra o Racismo e a Intolerância (ECRI, 2013) relativo a Portugal observa que alguns pais ciganos estorvam a inscrição dos filhos na escola. Por sua vez, alguns estabelecimentos pré-escolares rejeitaram crianças ciganas. Refere ainda que tem conhecimento de um pequeno número de classes reservadas às meninas ciganas. A conceção destas turmas específicas foi realizada a pedido da comunidade cigana, tendo em conta a especificidade da sua cultura. De acordo com a fonte, as circunstâncias da criação destas turmas são excecionais e específicas; no entanto acentua que, em princípio, as crianças ciganas devem ser integradas em escolas frequentadas pelas crianças da população majoritária e, para o efeito, exorta a um maior investimento no número de mediadores ciganos, fazendo a ligação entre a escola, os alunos e os pais ciganos.

O Relatório Parlamentar das audições efetuadas sobre Portugueses Ciganos no âmbito do Ano Europeu para o Diálogo Intercultural (2009) da Comissão Parlamentar de Ética, Sociedade e Cultura refere que as ideias estereotipadas desenvolveram-se no afastamento secular da sociedade majoritária e da comunidade cigana. Menciona, ainda, que os estereótipos são de ambos os lados e que a relação entre ciganos e não ciganos é marcada pela desconfiança recíproca transportada secularmente e que as perceções estereotipadas são assentes em medos e ignorância de um lado e do outro. Considera, ainda que a opinião pública europeia é a pior da União Europeia.

A relação que a instituição escolar estabelece com a família e esta com ela está cheia de representações sociais e, nalguns casos, estereótipos, que poderão ser fatores potenciadores de (in)sucesso escolares. Cortesão *et al.* (2005:12) afirmam que “ as relações entre escola-família não poderão ser interpretadas se a sua análise não tiver em conta que estas relações se processam num espaço simbólico em que se entrecruzam diferentes apropriações, a partir de diferentes leituras que os variados actores sociais fazem dos processos que aí ocorrem e dos problemas por eles vivenciados.”



O Relatório da Comissão Europeia sobre a discriminação das crianças ciganas na educação (Farkas, 2014) considera que é necessário lutar contra os estereótipos e parte da premissa que uma melhor compreensão da história e cultura ciganas são a base da desconstrução dos mesmos, apoiando a sua presença no currículo regular escolar. Alerta os Estados-Membros para o principal objetivo educacional que é proporcionar uma proteção eficaz contra a discriminação. Acrescenta, ainda, que os exemplos de discriminação, em contexto escolar, constituem obstáculos sérios para os pais ciganos enviarem os seus filhos para a escola e levam à segregação involuntária. Considera, igualmente, imperativo que as escolas permaneçam o nutriente de sociedades pluralistas e diversificadas e não reforcem os estereótipos contra os *Rom*.

De acordo com Marques (2004:16), os estereótipos “acerca de determinados grupos e os comportamentos relativamente a eles, podem ser alteradas quer pela educação, no sentido lato, quer através da ação dos *media*.” Consideramos também que a comunicação social é essencial na desconstrução de estereótipos e na construção de pontes difusivas de informação e esclarecimento de modelos culturais.

## **6. ENSINO INCLUSIVO**

Sousa (2014) considera que o modelo da educação inclusiva, que no caso da comunidade cigana tem de ser também intercultural, é um processo dinâmico e contínuo de comunicação e aprendizagem em contextos de legitimidade mútua e de igualdade, desenvolvendo de forma ativa um novo sentido de convivência.

De acordo com Sanchez (2005), a educação inclusiva foi vista, num primeiro momento, como uma inovação da educação especial, mas, gradualmente, passou a ser compreendida como uma tentativa de oferecer educação de qualidade para todos os alunos. Ballard (2005) *apud* Sanchez, (1997) considera que as características primordiais da educação inclusiva são: a não discriminação das deficiências, da cultura e do género. Depreende-se, então, que a perspetiva deste tipo de educação centra-se mais na diversidade do que na semelhança. Ainscow, (2009) *apud* Barreiros *et al.* (2009) observa que o objetivo da educação inclusiva é a supressão da exclusão social e a educação constitui direito humano básico e alicerce de uma sociedade mais justa e solidária.

A Rede Europeia Anti Pobreza em Portugal – ENPA- (2011) refere que as crianças de etnia cigana são segregadas e discriminadas nas instituições escolares europeias, pois muitas delas são inclusive colocadas em escolas para crianças com deficiência mental, como é o caso da República Checa. Autores como Liégeois (1989) e Casa-Nova (2006) assinalam também que alunos ciganos são integrados em turmas de educação especial e que a sua diferença cultural é transformada em deficiência mental. A autora (2006:*idem*) sublinha que em Portugal as crianças ciganas não são direcionadas para o ensino especial, como noutros países europeus, embora as representações sociais negativas estejam presentes na instituição escolar.

A UNESCO e a UNICEF têm tido um relevante papel no intuito da educação chegar a todas as crianças. A UNESCO (2001) apresenta os pressupostos de uma educação inclusiva que são um currículo acessível a todos os alunos, baseado em modelos de aprendizagem, eles próprios inclusivos e numa diversidade de estilos de aprendizagem, além disso a sua organização deve ser flexível, respondendo à diversidade das necessidades individuais dos alunos (linguísticas, étnicas, religiosas ou outras) e não ser rigidamente prescrito a nível nacional ou central. O documento da UNESCO (2001) considera que um currículo inclusivo é fator de maiores desafios e requisitos aos professores que devem ser apoiados nas suas dificuldades de planificação, organização e implementação de oportunidades de aprendizagem que melhor asseverem a participação e sucesso dos alunos. A UNICEF (2011) enuncia que a escola precisa de preparar os seus docentes e observa que muitas crianças ciganas frequentam salas de aula para crianças com deficiência devida unicamente às suas diferenças linguísticas.

A educação inclusiva deve considerar todos os alunos, tendo em conta que qualquer criança, em qualquer momento, pode ter dificuldades ou deparar com obstáculos na sua aprendizagem, devendo ser adotadas estratégias, nos diferentes campos interventores no setor educativo. Este é o caso dos alunos ciganos que enfrentam dificuldades acrescidas, em contexto escolar, devido não só à sua especificidade cultural, mas também devido a carências económicas e atitudes de segregação e discriminação na sociedade. Segundo a ECRI, European Commission Against Racism And Intolerance, (2013:25) existe “um pequeno número de classes reservadas às crianças ciganas nalguns municípios.” Foi, ainda, divulgado no Jornal Público que, no ano letivo de 2014/15, foi constituída uma turma, na EB1 dos Templários em Tomar, com 14 alunos com idades entre os 7 e os 14 anos e com

historial de insucesso e absentismo escolares, apesar do desacordo dos pais das crianças em questão.

Mendes *et al.* (2014) consideram que existe esforço conjunto interministerial com intuito de incrementar a escolaridade e diminuir o abandono escolar dos ciganos, no entanto continuam por analisar se estas medidas elevaram os seus níveis de escolaridade. Pereira (2008) considera que as políticas educativas portuguesas não acautelam a forma como as crianças ciganas devem ser incorporadas no sistema educativo, uma vez que se cumpre o direito de igualdade para todos os cidadãos portugueses, não se encontrando delineadas medidas políticas específicas que assegurem uma inclusão bem sucedida nas escolas onde, na maior parte das vezes, também escasseiam recursos humanos e físicos.

De acordo com Pereira (2008), os professores têm como incumbência não só o incremento da autonomia dos alunos e a sua plena inclusão na sociedade, mas também a promoção da qualidade dos contextos de inclusão do processo educativo e o desenvolvimento de todas as componentes da sua identidade individual e cultural. O seu papel no respeito pelas diferenças culturais e pessoais dos alunos, valorando os diferentes saberes e culturas, e no combate a processos de exclusão e discriminação é fundamental. Deste modo, o professor deverá, secundando o autor supracitado, desenvolver estratégias pedagógicas diferenciadas conducentes ao sucesso e à realização de cada aluno no quadro da diversidade cultural das sociedades. O professor deve encarar a escola como um local de educação inclusiva e de intervenção social para a cidadania democrática.

De acordo com Sousa (2014), a escola inclusiva está assente no princípio basilar educativo que é centrado no princípio da igualdade, na capacidade dos alunos e alunas construírem os seus próprios processos decisórios, no desenvolvimento de competências facilitadoras da organização, gestão e administração da sua própria vida, na autonomia e independência. Secundando o mesmo autor (2014:3), na educação inclusiva “Os diferentes grupos compartilham algumas similaridades em alguns aspetos e sempre compartilham potencialmente alguns atributos, experiências e objetivos. A alternativa a um significado de diferença, que essencializa e estigmatiza, é uma compreensão da diferença como especificidade e variação.” Sousa (2014) atenta que, na educação inclusiva e intercultural, não existem diferentes categorias e tipologia de alunos, mas uma diversidade de aprendentes que têm uma série de necessidades educativas, muitas

das quais co-participadas, outras individuais e algumas especiais. A função da escola será a de proporcionar recursos de apoio de forma a permitir a sua progressão e o seu sucesso educativo. De acordo com o autor, as medidas políticas, na área da educação, e os agrupamentos de escolas têm um papel fulcral nos resultados da aprendizagem, na medida em que as suas soluções e respostas educativas contribuem para superar, minimizar ou compensar as dificuldades de aprendizagem ou, pelo contrário, agravá-las devido a um ensino inapropriado.

É fundamental cumprir-se a escolaridade obrigatória para todas as crianças, o que necessariamente pressupõe as crianças ciganas. Segundo Bastos (2012) é necessário banir alguns processos de segregação e exclusão que se praticam na sociedade e no interior de algumas escolas em relação a algumas crianças ciganas, mas também é, igualmente, imprescindível combater as razões que levam muitas famílias ciganas a retirar da escola os seus filhos, principalmente as meninas ciganas (Mendes *et al.*, 2014).

A educação inclusiva e intercultural tem como objetivo o desenvolvimento de processos de inclusão de grupos tradicionalmente afastados da educação/escola, como é o caso dos alunos das comunidades ciganas.

## **7. AS COMUNIDADES CIGANAS E AS POLÍTICAS PÚBLICAS EUROPEIAS**

A última década foi prolífera a nível legislativo, institucional e político na União Europeia (EU) no que diz respeito à inclusão do povo Rom. Esta temática tornou-se uma prioridade na EU, segundo a ENPA (2011), devido ao incremento da discriminação da etnia cigana que é considerado por esta fonte como um dos grupos de maior risco de pobreza e exclusão social. Segundo a mesma fonte, apesar da livre circulação e residência de todos cidadãos dentro das fronteiras da União Europeia, alguns países europeus manifestaram situações de clara discriminação face à etnia cigana, como, por exemplo, a França que expulsou mais de 10.000 membros da etnia cigana em 2009 e 8.000 em 2010 e a Itália que evacuou diversos cidadãos ciganos de forma violenta, em Roma, no ano de 2011.

Castro (2010) também considera que tem sido notório na Europa o processo de dar visibilidade à temática da população cigana a nível legislativo, institucional e

político, nos últimos anos, e que este facto não é alheio ao fluxo migratório de uma Europa que se quer sem fronteiras, mas onde persiste o crescimento de desigualdades muitas vezes de contornos étnicos. A temática da inclusão da etnia cigana, a nível das políticas europeias, incorpora, além doutros objetivos, o incremento da escolarização da etnia cigana que diversos autores apresentam com uma elevada taxa de analfabetismo (Liégeois, 2001; Montenegro, 2012).

A Diretiva sobre a Igualdade Racial é o alicerce da legislação da União Europeia contra a discriminação com base na raça ou na origem étnica. Data de 2000 e incumbe os Estados-Membros a dar igualdade de acesso às minorias étnicas a serviços como a educação, a saúde, a habitação e o emprego.

Em 2008 surge a Diretiva da EU referente à luta contra o racismo e xenofobia que pretende garantir que existam sanções efetivas e dissuasoras neste âmbito, assim como a cooperação judicial neste domínio. Por sua vez, a Estratégia de Inclusão Ativa, que tem por base a Recomendação da Comissão Europeia de 2008, que foi aprovada pela EPSCO (Employment, Social Policy, Health and Consumer Affairs Council), garante o Rendimento Mínimo Adequado e o acesso ao trabalho e aos serviços básicos.

Foram lavradas ainda diversas Resoluções no Parlamento Europeu no respeitante à etnia cigana. Destacamos a de 2008 que enfatiza a necessidade da liderança europeia em torno da luta contra a discriminação desta etnia, problema europeu considerado estrutural, e a Resolução de 2010, de 9 de Setembro, que reitera a necessidade de se adotar uma estratégia comum para a população cigana. Salientamos também a Resolução de 9 de Março de 2011 relativa à estratégia da União Europeia a favor da integração dos ciganos.

Paralelamente, a Comissão do Conselho da Europa desenvolve diversas medidas e um conjunto de mecanismos institucionais para a integração da etnia cigana, como a criação em 2008 de uma Plataforma Integrada para a Inclusão dos Ciganos que cria um mecanismo de cooperação entre os Estados Membros, a União Europeia e as organizações internacionais e os restantes representantes da sociedade civil com o intuito de estimular iniciativas, troca de experiências para um alcance alargado da temática em questão.

A Plataforma Integrada para a Inclusão dos Ciganos estabeleceu em 10 de Abril de 2009 os “10 Princípios Básicos para a Inclusão dos Ciganos” que têm por objetivo

orientar as instituições da União Europeia e dos Estados-Membros na conceção e execução das políticas construtivas, pragmáticas e não discriminatórias e direcionar a definição de objetivos interculturais. Visa também a integração, através do uso de instrumentos comunitários, e do envolvimento das autoridades regionais e locais, da sociedade civil e da participação ativa das Comunidades Ciganas. Nos critérios adotados expõem-se, pela primeira vez, princípios que enunciam uma perspetiva de abordagem cultural. Estes princípios foram anexados pelos Ministros dos Assuntos Sociais e do Emprego da União Europeia a 8 de Junho de 2009 ao Documento com as Conclusões sobre a Inclusão das Comunidades Ciganas.

No início de Setembro de 2010, na sequência dos acontecimentos ocorridos em França que levaram à expulsão dos ciganos do território francês, e perante a Comunicação da Comissão Europeia de 7 de Abril que fez um apelo à adoção de programas específicos para a integração dos ciganos, é criada a Roma Task Force com o intuito de avaliar a utilização dada pelos Estados-Membros aos fundos da União Europeia. No âmbito da Comunicação anteriormente referida, é reconhecida a heterogeneidade da população cigana nos vários países e destaca-se a necessidade de não existir uma estratégia única, avançando-se para uma divisão de grandes tipos de comunidades ciganas em função das suas especificidades.

O Conselho da Europa apresentou, ainda em 2010 para os dez anos seguintes, a Estratégia Europeia 2020 que estabelece como um dos objetivos a redução da pobreza em menos 20 milhões de pessoas até 2020, baseado em três indicadores – o risco de pobreza, a situação de privação material severa e os agregados familiares desempregados. Esta Estratégia pede que os Estados-Membros definam os seus próprios objetivos gerais e específicos e identifiquem os principais grupos-alvo. Por sua vez, a Plataforma Europeia contra a Pobreza identifica as Comunidades Ciganas como uma prioridade-chave.

A Comissão Europeia, a 5 de Abril de 2011, apresentou uma Comunicação relativa ao Quadro Europeu para Estratégias Nacionais para a Integração das Comunidades Ciganas até 2020, de forma a orientar as políticas nacionais direcionadas a estas comunidades e a mobilizar os fundos disponíveis a nível da UE para o processo de inclusão dos ciganos. A Comissão propôs a projeção de estratégias nacionais de integração ou, caso estas já existam, a sua adaptação para atender aos objetivos de integração desejados na EU. Este Quadro Europeu desenvolve uma abordagem

orientada, de forma a permitir a inclusão das Comunidades Ciganas através do estabelecimento de objetivos em quatro áreas principais: Educação (garantir que todas as crianças ciganas completem o primeiro ciclo), Emprego, Saúde e Habitação. Preconizou-se que as estratégias nacionais dos países da EU encaixem e contribuam para o contexto mais amplo da Estratégia Europeia 2020. Os Estados-Membros foram, deste modo, convidados a preparar ou rever as suas estratégias nacionais de inclusão das Comunidades Ciganas e apresentá-las à Comissão, até final de Dezembro de 2011.

A Comissão Europeia, na sua Comunicação de 21 de Maio de 2012, debruçou-se sobre as estratégias nacionais de integração dos ciganos e a referida aplicação do referido quadro da União Europeia. A 26 de Junho de 2013 a Comissão na sua Comunicação avaliou, mais uma vez, os progressos realizados na execução das estratégias nacionais de integração dos ciganos e, nessa data, fez também uma proposta de Recomendação relativa a medidas eficazes para a integração dos ciganos nos Estados Membros.

Além das medidas enunciadas, foi estabelecido um compromisso político, de 2005 a 2015, entre 12 Estados-membros para melhorar a situação socioeconómica e a inclusão social dos Ciganos denominado Década da Inclusão das Comunidades Ciganas. Esta é uma iniciativa internacional que reúne governos, organizações intergovernamentais e não-governamentais, bem como a sociedade civil cigana, para acelerar o processo de inclusão, a fim de melhorar o bem-estar destas comunidades e rever esse progresso de uma forma transparente e quantificável. Os governos dos 12 países comprometeram-se a combater as discrepâncias sociais, nomeadamente as situações de pobreza e de exclusão social. Cada um destes países tem desenvolvido um Plano Nacional de Ação para a Década que especifica os objetivos e os indicadores nas áreas de prioridade: educação, emprego, saúde e habitação.

No relatório de 2013, a Comissão Europeia instou os Estados-Membros a aplicarem as estratégias nacionais destinadas a melhorar a integração económica e social dos ciganos na Europa. Estes elaboraram planos em resposta ao Quadro Europeu das Estratégias Nacionais de Integração dos Ciganos, adotado pela Comissão, em 5 de Abril de 2011, que foi aprovado pelos líderes da União Europeia em Junho de 2011.

A resolução do Parlamento Europeu, de 12 de Dezembro de 2013, sobre os progressos realizados na execução das estratégias nacionais de integração dos ciganos, refere que o grupo de trabalho interno da Comissão Europeia, criado em 2010, pela

Comissão Europeia, na sua análise da utilização de fundos da União Europeia para a inclusão dos ciganos em 18 países, verificou que os Estados-Membros não utilizam devidamente os fundos estruturais da EU e que existem obstáculos a nível nacional, regional e local que são impeditivos de fomentar uma efetiva integração social e económica da etnia cigana. Além disso, esta Resolução considera também que, na generalidade dos Estados-Membros, a representação legítima dos ciganos e o empenhamento das organizações da sociedade civil, importantes na planificação e na supervisão das estratégias nacionais, é ainda incipiente.

A Comissão Europeia, a 26 de Junho de 2013, na sua Comunicação ao Parlamento Europeu, ao Conselho, ao Comité Económico e Social Europeu e ao Comité das Regiões sobre os Progressos Realizados na Execução das Estratégias Nacionais de Integração dos Ciganos indica, mais uma vez, que, embora tenham sido tomadas algumas medidas políticas pelos Estados-Membros, as mudanças efetivamente concretizadas continuam a ser insuficientes.

A 10 de Julho de 2014 a ENAR (European Network Against Racism) torna público, através da internet, o seu apelo ao novo Parlamento Europeu e Comissão Europeia para a continuação da prossecução do caminho traçado na inclusão da etnia cigana, considerando-se que falta ainda assegurar a implementação das estratégias e a criação de uma política efetiva de reconhecimento cultural da etnia cigana.

O incremento de políticas a nível da União Europeia para a inclusão da etnia cigana é notório, no entanto subsistem dificuldades neste processo, sendo lugar comum que o que muitas vezes é pensado a nível político não é concretizado de forma eficaz. A educação é um dos principais objetivos destas políticas sociais, mas subsistem dificuldades na implementação de uma política educativa que se requer intercultural.

## **8. AS COMUNIDADES CIGANAS E AS POLÍTICAS EDUCATIVAS E SOCIAIS EM PORTUGAL**

Casa-Nova (2004) apresenta um levantamento das políticas sociais públicas significativas em Portugal destinadas às minorias étnicas. Afirma que só no início da década de 90 do século XX é que Portugal apresentou organismos sob tutela ministerial com o objetivo de trabalhar a diversidade cultural no respeitante aos imigrantes e minorias étnicas.



No ano de 1991, foi fundado o Secretariado Coordenador dos Programas de Educação Multicultural, sob o Despacho Normativo N° 63/91 de 13 de Março, na dependência do Ministro da Educação, com o intuito de perceber e diminuir os motivos do insucesso escolar de determinadas minorias. Este organismo tinha como objetivo primordial a diminuição do insucesso escolar de determinadas minorias étnicas, entre elas a cigana, ao nível do 1º ciclo do Ensino Básico.

Este Secretariado é substituído em 2001, através do Despacho Normativo N° 5/2001 de 1 de Fevereiro, pelo Secretariado Entreculturas e as suas competências foram ampliadas, pois apresenta um papel alargado ao nível da definição e dinamização de políticas ativas de combate à exclusão não só escolar mas também social. Segundo este despacho, apesar do Secretariado Coordenador dos Programas de Educação Multicultural ter vindo a coordenar, a incentivar e a promover, exclusivamente no âmbito do sistema educativo, ações que visam a educação para os valores da convivência, da tolerância, do diálogo e da solidariedade entre diferentes povos, etnias e culturas, a interculturalidade é em Portugal uma realidade que deve ser assumida por toda a sociedade, pela Administração Pública, seja central, regional, ou local, por organizações não governamentais, e ainda pelos agentes sócioeconómicos, transcendendo o próprio sistema educativo.

O Secretariado Coordenador dos Programas de Educação Multicultural tinha desenvolvido de 1993 a 1997, no âmbito escolar, o Projeto Intercultural, mas o êxito do mesmo estancou perante as elevadas carências económicas detetadas nos grupos étnicos, como o nível alimentar das crianças que eram impeditivos de normais desempenhos escolares. Casa-Nova (2004:5) considera que esta é a “primeira medida de discriminação positiva levada a cabo pelo Governo” que não se revelou eficaz, pois esbarrou em carências económicas e no tratamento dado à diferença cultural que teve por base estereótipos e não um conhecimento cultural das etnias.

Através da Resolução do Conselho de Ministros N° 175/96, foi criado, em 1996, o Estatuto do Alto Comissário para as Minorias Étnicas, alterado em 2001 para Alto Comissariado para a Imigração e Minorias Étnicas (ACIME), tendo sob a sua autoridade a Comissão para a Igualdade e contra a Discriminação Racial e o Grupo de Trabalho para a Igualdade e Inserção dos Ciganos. Este Grupo de Trabalho tem tentado aumentar o conhecimento geral da sociedade sobre esta comunidade, alertando para uma necessidade de intervenção sustentada de modo a reduzir as dificuldades das

famílias. O ACIME, no ano de 2004, integrou o Secretariado Entreculturas que apresentava igualmente objetivos na melhoria da escolarização dos imigrantes e minorias étnicas.

O Programa Escolhas é um programa de âmbito nacional, tutelado pela Presidência do Conselho de Ministros. Foi criado em Janeiro de 2001 com o intuito de promover a inclusão social de crianças e jovens provenientes de contextos socioeconómicos mais vulneráveis, particularmente dos descendentes de imigrantes e minorias étnicas, tendo em vista a igualdade de oportunidades e o reforço da coesão social.

Em 2007 foi criado, através do Decreto-Lei N.º 167/2007, de 3 de Maio, o Alto Comissariado para a Imigração e Diálogo Intercultural (ACIDI), que resultou da fusão do ACIME, da estrutura de apoio técnico à coordenação do Programa Escolhas, da Estrutura de Missão para o Diálogo com as Religiões e do Secretariado Entreculturas. Com esta reestruturação, o Governo centralizou as atribuições dispersas por vários organismos numa única entidade em matéria de imigração e minorias étnicas. Em 2011, o Decreto- Lei N.º 126-A/2011, de 29 de Dezembro, aprovou a lei orgânica da Presidência do Conselho de Ministros, a qual veio determinar a reestruturação do ACIDI, que passou a designar-se, mediante o Decreto-Lei N.º 21/ 2014 de 27 de Fevereiro, Alto Comissariado para as Migrações, abreviadamente ACM, que é atualmente um instituto público integrado na administração indireta do Estado, dotado de autonomia administrativa e financeira e património próprio.

O ACIDI criou, em 2007, o Gabinete de Apoio às Comunidade Ciganas (GACI) para proceder a um tipo de apoio mais próximo e eficaz para estas comunidades, promovendo a sua integração social e tendo sempre em conta a preservação da componente cultural destas comunidades, de modo a facilitar a sua interação na sociedade e a sua participação cívica como cidadãos portugueses de pleno direito.

No ano de 1996, foi criado o Rendimento Mínimo Garantido (RMG), mediante a Lei A/96, com o intento de diminuir a pobreza e incrementar a inclusão social. Esta medida previa não só a atribuição do subsídio monetário mas também programas de inserção profissional. As crianças e jovens em idade escolar obrigatória, pertencentes a um agregado familiar que usufruísse do RMG, tinham como obrigação a frequência escolar e os adultos, se eram iletrados, tinham de frequentar o Ensino Recorrente Noturno. O RMG foi revogado no ano de 2003 e surgiu o Rendimento Social de

Inserção (RSI). Tal como no RMG há obrigatoriedade de frequência escolar para as crianças e jovens em idade obrigatória. O RSI pretende integrar de forma gradual os seus destinatários na sociedade e simultaneamente providenciar auxílio económico.

Foi promulgada, no ano de 1999, a Lei de Defesa contra a Discriminação Racial, Lei Nº 134/99 de 28 de Agosto, que pretendia promover a igualdade de direitos: na procura de emprego, no local de trabalho, na aquisição ou arrendamento de imóveis, na entrada em locais públicos e no exercício de uma atividade económica. Previa também a discriminação na constituição de turmas escolares só com alunos de etnias embora não apresentasse preocupações de carácter intercultural.

Estas medidas políticas e sociais, segundo Casa-Nova (2004), são híbridas, pois similarmemente pretendem criar paridade de oportunidades; contudo também acarretam “ações de discriminação positiva no que concerne à atenção à diversidade cultural, no sentido de diminuir as injustiças originadas pelas diferenças de ordem cultural” (*idem*: 13).

A 18 de Dezembro de 2000, com o Despacho Conjunto Nº 1165/2000, é criada a figura do mediador cultural nas escolas e, por sua vez, o seu estatuto legal foi instituído pela Lei Nº 105/2001 de 31 de Agosto. A função dos mediadores é de suma importância nas escolas, uma vez que colaboram na integração de imigrantes e minorias étnicas na perspetiva do reforço do diálogo intercultural e da coesão social. O Projeto Mediadores Municipais surge, por sua vez, da análise positiva, feita nos últimos anos, à intervenção dos mediadores em contextos multiculturais. Procura melhorar o acesso das comunidades ciganas aos serviços e equipamentos locais, promover a igualdade de oportunidades, o diálogo intercultural e a coesão social, através da colocação de mediadores ciganos nas câmaras municipais. Este projeto foi lançado em 8 de Abril de 2009, e teve início a 1 de Outubro do mesmo ano com 15 municípios. Em 2011 foi lançada a segunda fase, integrando novos municípios.

A europeização da temática cigana veio trazer a Portugal, a nível político, novo alento. Apesar disso, a nível nacional declinou-se o convite endereçado pela Década para a Inclusão dos Ciganos (2005-2015) – compromisso político de vários governos europeus para promover a inclusão dos ciganos nos domínios da educação, emprego e habitação – com a indicação que já existia a nível nacional uma estratégia que, segundo Castro (2010), tem sido implícita, mas não explícita ao inverso da política apresentada para os imigrantes. Apesar da diversidade de medidas políticas públicas para a inclusão

da etnia cigana existentes em Portugal, não existe uma coordenação eficaz de esforços a diferentes níveis de ação política (*idem*, 2010).

Impulsionada pela Comissão Europeia, foi publicada no Diário da República, 1ª série – Nª 75 – de 17 de Abril de 2013, a Estratégia Nacional para a Integração das Comunidades Ciganas, apresentada na Resolução do Conselho de Ministros Nº 25/2013. Esta estratégia enumera uma série de grupos e programas, explicitando o trabalho de intervenção junto da comunidade cigana. Destacamos o Grupo Consultivo para a Integração das Comunidades Ciganas (CONCIG) que visa a monitorização e avaliação da referida Estratégia, bem como a monitorização da situação socioeconómica destas comunidades.

## **8.1 ESTRATÉGIA NACIONAL PARA A INTEGRAÇÃO DAS COMUNIDADES CIGANAS**

Na definição das políticas para a comunidade cigana, a Estratégia Nacional para a Integração das Comunidades Ciganas (ENICC) é a última política nacional e uma referência fundamental que importa analisar.

Decorre até 2020 e assenta em quatro áreas fundamentais: habitação, educação, emprego/formação e saúde. É o primeiro plano nacional dirigido às comunidades ciganas e define as entidades responsáveis, assim como as medidas e metas a atingir. Pretende estabelecer uma política concertada que viabilize a efetiva integração das comunidades ciganas na sociedade maioritária até 2020, considerando as suas tradições e a sua cultura, demonstrando preocupações explícitas de carácter intercultural. É criada uma estrutura de acompanhamento, o Grupo Consultivo para a Integração das Comunidades Ciganas.

A ENICC apresenta como um dos eixos de intervenção sectorial a educação. Considera que a escola deve “encontrar processos educativos em que seja possível atingir uma educação para todos e, simultaneamente, respeitar os valores e tradições das comunidades ciganas” (ENICC:2221). Apresenta oito prioridades no âmbito da Educação, nomeadamente: Melhorar o conhecimento da situação escolar dos alunos e formandos ciganos na escola (Prioridade 18); Garantir o acesso à Educação Pré-escolar (Prioridade 19); Aumentar os índices de escolarização, garantindo que todas as crianças ciganas completam a escolaridade obrigatória (Prioridade 20); Promover a continuidade

da escolarização a nível do ensino secundário, incentivando à formação superior (Prioridade 21); Prevenir o abandono escolar precoce (Prioridade 22); Garantir o acesso à aprendizagem ao longo da vida (Prioridade 23); Promover a formação de agentes educativos na diversidade da cultura cigana, com a participação de elementos dessas comunidades enquanto formadores e interlocutores privilegiados (Prioridade 24) e Promover o combate à Iliteracia (Prioridade 25). Destacamos a Prioridade 19, dada a sua preocupação com a aquisição da linguagem, pois uma das suas metas é a “Aquisição de competências, no domínio da linguagem, adequadas ao ingresso no 1º ciclo de pelo menos 70% das crianças ciganas que frequentam a educação pré-escolar até 2016, e 90% até 2020” (ENICC:2222).

Apesar de atualmente a ENICC estar a decorrer depara-se na sua aplicação com a dificuldade acrescida de caracterização deste grupo étnico e com a inexistência de estudos estatísticos recentes de levantamento demográfico e de taxas de escolarização atualizadas, por exemplo, que são elementos obstrutores a uma eficaz intervenção da política pública existente. Castro (2010:11) considera, ainda, que a existência de políticas públicas que têm como objetivo a intercessão e inversão do desfavorecimento social em Portugal da etnia cigana parecem “uma tarefa inglória e ingrata se tivermos em conta a dificuldade em encontrar uma caracterização que considere o perfil diferenciado dos destinatários dessas políticas ou um conhecimento aprofundado e sustentado sobre as causalidades dos processos que conduzem às situações de pobreza e exclusão social e às desigualdades sociais entre essa população.”

A EAPN considera também fundamental a identificação étnica na recolha e sistematização de dados, mas relembra que, de acordo com o Nº 2, do Artigo 13 da Constituição da República Portuguesa, a discriminação positiva ou negativa é proibida. Considera, deste modo, que é fundamental que este problema seja solucionado de forma decisiva. Observa, ainda, que as diversas áreas de intervenção sectoriais, entre as quais se encontra a educação, avançam números e percentagens que carecem de explicação, pois não existe um diagnóstico que permita o conhecimento do ponto de partida, isto é, as percentagens a atingir como meta partem de universos que são desconhecidos e “impossíveis de conhecer por se tratar de indivíduos que ainda não nasceram, como se pode facilmente verificar das metas para a frequência do ensino Pré-Escolar” (*idem*:10).

Apesar da ENICC visar a implementação de ações que garantam uma melhoria de vida das pessoas da comunidade cigana nas áreas da educação, do emprego, da saúde

e da habitação, tem de se ter em conta que a grave crise económica que o país atravessa pode ter impacto, a médio prazo, na implementação destas prioridades devido aos cortes financeiros.

As políticas educativas e sociais de inclusão das comunidades ciganas necessitam de mecanismos oleados de divulgação que transmitam à sociedade maioritária as suas ações e que estas tenham, em simultâneo, o intuito da inclusão da etnia cigana e o conhecimento da sua cultura, de forma a verificar-se uma diminuição dos estereótipos existentes na sociedade maioritária.

## **9. EDUCAÇÃO MULTICULTURAL E INTERCULTURAL**

A comunidade cigana reside em Portugal há já cinco séculos e o facto de serem cidadãos de nacionalidade portuguesa teve como consequência um não atender à sua diferença cultural, dado considerar-se que eram conhecedores da cultura e da língua portuguesas. Gradualmente, através de diretivas europeias e perante a realidade do forte absentismo, abandono e insucesso escolares não só da comunidade cigana mas também dos alunos provenientes dos países africanos de língua oficial portuguesa, Portugal começou a encarar a sua realidade multicultural e a da instituição escolar, desfazendo-se do “mito da homogeneidade cultural” (Cortesão e Stoer, 1995).

A realidade de heterogeneidade cultural no nosso país levou a uma progressiva mudança no sistema escolar que passou a considerar a educação multicultural e intercultural. No entanto, antes de passarmos à revisão das políticas de educação inter/multicultural em Portugal, iremos clarificar o que se entende por educação inter e multicultural.

De acordo com Cortesão e Stoer (1995), o conceito de multiculturalismo é entendido como sendo a procura de compreensão das especificidades de cada cultura num território ou espaço em que convivem diferentes culturas. A utilização da designação educação multicultural ocorre com maior frequência na literatura anglo-saxónica. Ainda, e de acordo com Cortesão e Stoer 1995:34), o termo intercultural “é mais usual na literatura francesa e é encarado como um percurso agido em que a criação da igualdade de oportunidades supõe o conhecimento/reconhecimento de cada cultura, garantindo, através de uma interação crescente, o seu enriquecimento mútuo”.

Na realidade, nas sociedades contemporâneas, muitas vezes, os termos educação multicultural e educação intercultural são utilizados de forma aleatória, estando muito próximos um do outro e sobrepondo-se frequentemente.

A educação multicultural e a educação intercultural, segundo Cortesão e Pacheco (1991); Leite e Pacheco (1992); Stoer (1994), *apud* Leite (2002:147), “têm significações diferentes e são usadas com diferentes sentidos por diversos autores”. A autora entende que a educação multicultural implica uma formação para a convivência e vivência com o outro, sendo um meio que permite o livre acesso de todos ao exercício da cidadania, realça ainda que “a expressão educação multicultural é usada para referir a aceitação passiva da diversidade, recorrendo-se à designação de educação intercultural quando se quer realçar a interação e o intercâmbio entre as culturas ou subculturas”.

Segundo Pereira (2004), a expressão educação multicultural é um conceito, no sentido restrito, que pode ser definido como um conjunto de estratégias estabelecidas em programas curriculares que exprimem a diversidade cultural com o intuito de difundir a mudança de atitudes que facilitem a compreensão e a tolerância entre indivíduos. Por sua vez, a educação intercultural implica uma dinâmica entre grupos. Para que haja uma melhor integração de todos os alunos é necessário que haja uma educação multicultural que nomeie e reconheça a diversidade cultural existente na escola e uma educação intercultural para fazer com que haja interação entre as diversas culturas existentes. Trata-se, portanto, neste entendimento do interculturalismo, não só do reconhecimento de modos de vida e valores diferenciados, mas também da existência de um diálogo onde cada sujeito portador de uma dada cultura se valoriza através de um conhecimento e reconhecimento cada vez maior de si e dos outros, que ajuda a construir uma articulação entre os próprios.

Leite (2002) menciona que, em Portugal, a origem da educação multicultural está interligada ao contexto de imigração e respetivo contacto com outros costumes e tradições, outras religiões, outras crenças e outras línguas. E acrescenta que, depois de Portugal passar por uma fase de opção assimilacionista, têm vindo a surgir algumas ações que encararam a diversidade de forma passiva e compassiva mas que progressivamente se têm tornado mais interativas.

Segundo Ferreira (2013), na sociedade multicultural atual, a educação só pode ser concebida como educação intercultural. Neste sentido, educar na diversidade não

deverá apenas abranger a instituição escolar, mas abarcar todos os cidadãos e todos os contextos de educação formal e não formal.

Silva (2008) considera que o termo multicultural descreve situações e o conceito intercultural ações, o interculturalismo é constituído por um conjunto de processos, através da interação, que têm por base a reciprocidade, resguardando uma relativa identidade cultural. De acordo com Silva (2008:*idem*), que faz uma clara distinção entre interculturalidade e multiculturalidade, o ideal será trilhar o caminho para a interculturalidade em que diferentes culturas coexistem e se enriquecem umas com as outras, pois a multiculturalidade limita-se ao contato entre culturas onde coexistem distintos grupos étnicos e culturais.

A Comissão Parlamentar de Ética, Sociedade e Cultura (2009:52) considera a questão intercultural importante, embora seja necessário que esta seja suportada por “um enquadramento institucional para o qual se requer uma visão de conjunto, perspetivada num quadro legislativo e político, que inclua eventualmente medidas de discriminação positiva, e que se alicerce num conjunto de ações articuladas que conjuguem estudo/investigação, com intervenção estratégica sustentada num trabalho de e em parceria. É ainda importante ter presente que não é possível uma única resposta, que é fundamental agir sem criar privilégios, respeitando a diferença, tendo como inquestionável ponto de partida, o também ponto de chegada: os princípios constitucionais fundamentais da dignidade humana, da universalidade e da igualdade perante a lei.”

Para que a educação intercultural e multicultural estejam presentes nas escolas portuguesas, a legislação deve criar condições para a sua prática e os currículos escolares devem espelhar e integrar o conhecimento de diversas culturas, assim como dar espaço à elaboração de estratégias para combater os preconceitos existentes na sociedade maioritária.

O relatório da ECRI (2013) relativo a Portugal, considera as medidas do Secretariado Entreculturas, atualmente integrado no ACM, relativas à formação sobre história e culturas ciganas, insuficientes, uma vez que a informação relativa à cultura cigana não é difundida nas escolas e os manuais escolares não fazem qualquer menção à mesma. Acrescenta, ainda, que, para além dos manuais escolares deverem conter informações sobre a língua, cultura e histórias ciganas, deverão, igualmente, apresentar o enriquecimento que os ciganos trouxeram à sociedade.



Este relatório observa, similarmente, que os docentes portugueses, além de não espelharem a diversidade cultural, não usufruem de recursos interculturais suficientes, e não têm a formação necessária para a intervenção junto de crianças provenientes de meios étnicos diferentes. A formação contínua de professores apresenta um défice de investimento em questões como a educação intercultural e a perspetiva da diversidade na sala de aula. Deste modo, recomenda não só a continuação da prossecução de esforços nesse sentido, mas também um reforço dos mesmos com o intuito de promover a cultura cigana junto dos professores e dos alunos. Lembra que a Estratégia Nacional também enfatiza a necessidade da valorização da história e culturas ciganas, de modo a promover a compreensão e o respeito, embora no domínio da educação este fator não apresente qualquer menção específica.

O Estudo Nacional sobre as Comunidades Ciganas (2014), por sua vez, concebe o interculturalismo como forma de gestão da diversidade cultural que envolve convívio, cidadania política e social.

## **10. POLÍTICAS EDUCATIVAS DE CARÁTER INTERCULTURAL PARA O ALUNO CIGANO**

Segundo Leite (2002:111), a origem das orientações que mostram preocupação com a necessidade da diversidade cultural decorre “ dos ideais da democracia instalados entre nós nos anos 70”; numa escola de massas onde passou a ter visibilidade o aluno que não se coaduna com a escola tradicional e seus valores; do princípio do direito de todos à educação proclamado pela Declaração Universal dos Direitos Humanos (aprovado em 1948) do direito à diferença hoje instituído nos discursos da política educativa e que rejeitam as teses monoculturalistas.”

A mesma autora (2002:71) afirma que, do ponto de vista curricular, "o debate sobre a democratização da escola centrou-se nas questões da igualdade de oportunidades e nos processos pedagógicos que favorecessem a aprendizagem escolar, não fazendo, ainda, parte da agenda desse debate a situação de grupos culturais minoritários e com características afastadas das normas valorizadas pela cultura-padrão".

No entanto, nos anos 1980, secundando a mesma autora, a multiculturalidade continuava arredada dos currículos escolares, e o insucesso escolar era devido a

handicaps dos alunos a quem era necessário apoiar, sem ter em conta os conhecimentos apreendidos pelos mesmos nos seus processos de socialização e educação familiares. De acordo com Leite (2002), foi no início dos anos 1990 que as referências às relações entre o sucesso educativo e a atenção às especificidades, incluindo aspetos de ordem cultural, deu origem à criação de projetos que reconheciam a diversidade cultural e pretendiam diminuir o insucesso escolar.

Segundo Casa-Nova (2014), a origem da construção da educação intercultural, em Portugal, teve o seu início nas universidades, nomeadamente com o Projecto Educação e Diversidade Cultural que decorreu entre 1991 e 1994 na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, sob a coordenação de Stephen Stoer e Luiza Cortesão. Casa-Nova (*idem*) considera que a evolução deste projeto, associada à criação do Secretariado Entreculturas, constituem a génese da educação intercultural. De salientar igualmente o Projeto Multicultural desenvolvido na Escola Superior de Educação de Setúbal, com início no final da década de 1980 e centrado na Escola de 1º Ciclo da Quinta da Princesa, da responsabilidade de Luís Souta, José Manuel Catarino Soares e Maria do Carmo Vieira da Silva.

As preocupações que o Estado Português tem revelado materializaram-se, no âmbito da interculturalidade, na publicação de legislação e normativos que apelam para as vantagens da modernização do sistema escolar português com base em políticas educativas interculturais. No entanto, consideramos que a problemática escolar das crianças e jovens ciganos se centra no facto de serem portadoras de uma outra cultura e em simultâneos cidadãos portugueses que são secularmente discriminados.

Foram surgindo inúmeros documentos legais, emanados da Comissão Europeia, do Conselho da Europa e da ONU que recomendam o combate ao racismo e à xenofobia, defendem a eliminação de todas as formas de discriminação contra qualquer indivíduo, propõem medidas de apoio aos emigrantes e às minorias étnicas e recomendam o ensino da língua e da cultura das mesmas. Essa tendência fez-se sentir, em Portugal, com a aprovação da Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei 46/86), que estabelece o direito de todos os portugueses à educação e à cultura. Determina como princípio básico da educação a “abertura dos valores da convivência cultural e da tolerância, bem como a formação de cidadãos plenos, capazes de agirem construtivamente na sociedade em que se inserem.” A aprovação da Lei de Bases do

Sistema Educativo (Lei 46/86) estabelece o direito de todos os portugueses à educação e à cultura.

Destacamos o papel da promoção da igualdade de oportunidades e do diálogo intercultural do ACIME, do Secretariado Entreculturas, do Programa Escolhas e do ACM que incorporou todos estes organismos e também concebeu, em 2007, o Gabinete de Apoio às Comunidade Ciganas (GACI).

A criação do Alto Comissariado para a Imigração e o Diálogo Intercultural (ACIDI), atual Alto Comissariado para as Migrações (ACM), segundo Casa-Nova (2014:1), tem apresentado ações de cariz intercultural, pois tem facultado formação de curta duração a pedido das escolas, mas e ainda segundo a mesma autora “esta formação está longe de configurar uma preocupação consistente, sustentada, por parte dos sucessivos governos, com a pluralidade de diferenças que habita as escolas.”

O Programa Escolhas, criado pela Resolução do Conselho de Ministros N.º 4/2001, de 9 de Janeiro, que numa primeira fase de implementação decorreu até Dezembro de 2003, funcionou como um programa para a prevenção da criminalidade e inserção de jovens que se encontravam inseridos nos bairros mais problemáticos dos distritos de Lisboa, Porto e Setúbal. Atualmente visa promover a inclusão social de crianças e jovens de contextos socioeconómicos mais vulneráveis, especialmente os descendentes de imigrantes e minorias étnicas, tendo em vista a igualdade de oportunidades e o reforço da coesão nacional e os seus diversos projetos neste âmbito, por todo o país. Tem sido um dos principais incentivos do Estado e um indicador da recente importância do multiculturalismo na educação. Encontra-se em curso a quinta fase do Programa Escolhas 2013-2015 (Resolução do Conselho de Ministros N.º 68/2012), com a aprovação de 113 projetos, sendo que cerca de 85 abrangem crianças e jovens ciganos.

Segundo Magano e Mendes (2013:35), este Programa apresentou, até à sua quarta fase, “vários projectos dirigidos à comunidade cigana que apresentam diferentes formas de acompanhamento e intervenção devido ao facto da comunidade não ser homogénea e dentro dela coexistirem diferentes particularidades.”

Sublinhamos, ainda, a aprovação do Despacho 113/ME/93 que aprova o sistema de incentivos à qualidade da educação com a coordenação do Instituto de Inovação Educacional. Nesse Despacho são evidentes as preocupações com a partilha de saberes

e experiências educativas, a renovação das dinâmicas organizacionais, bem como o apoio ao desenvolvimento de projetos educativos em escolas carenciadas e a edição de publicações para professores sobre a educação multicultural e a gestão curricular.

O Despacho N.º 170/ME/93 cria o Projecto de Educação Intercultural (PREDI) que tem início em 1993 e prolonga-se até 1997. Seguidamente, o Despacho N.º 78/ME/95 de 8 de Agosto reformula a rede de escolas abrangidas por estes projetos e coloca a possibilidade do Projeto ser alargado a todo o sistema educativo, passando a designar-se por segunda fase do Projecto de Educação Intercultural. Apresenta como principais objetivos proporcionar um melhor acolhimento dos alunos de origem estrangeira e facultar o ensino da língua portuguesa. Por sua vez, em Setembro de 1993, foi criada a fundação da Associação de Professores para a Educação Intercultural.

Segundo Pereira (2008), as diligências governamentais, no âmbito da educação, que têm como alvo específico as crianças e os jovens pertencentes à comunidade cigana são diminutas e as Organizações Não Governamentais (ONG's), como o SOS Racismo, e outras entidades, como as associações ciganas, denunciam esta situação. A maioria das ações políticas destina-se a grupos socialmente desfavorecidos, nos quais está incluída a comunidade cigana.

Uma das medidas de âmbito educativo, especificamente desenvolvida tendo em vista os alunos ciganos, é a mediação cultural nas escolas e que salientamos no âmbito das políticas interculturais. Esta ação política educativa torna-se significativa, pois não só tem em conta o respeito pelos aspetos da identidade da cultura cigana, mas também conta com a existência de mediadores, pertencentes às comunidades ciganas, com o intuito de facilitar a ligação entre a escola e a família.

O Despacho Conjunto 1165/2000 (Presidência do Conselho de Ministros, Ministério do Trabalho e da Solidariedade e do Ministério da Educação), de 18 de Dezembro de 2000, entende a introdução de mediadores socioculturais nas escolas muito positiva para a ligação desta com as famílias e para permitir o reforço do diálogo intercultural, o sucesso educativo e a diminuição do abandono precoce do sistema escolar. A Lei Nª 105/2001 de 31 de Agosto veio estabelecer o estatuto legal do Mediador Sociocultural.

Do ponto de vista da política educativa foram, ainda, criados os Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP), em 1996, pelo Ministério da Educação,

através do Despacho 147-B/ME/96, que permitiram a adoção de um novo modelo de gestão que faculta maior autonomia às escolas e uma vontade de descentralização e partilha do poder no processo educativo. Concentrados sobretudo nas áreas metropolitanas de Lisboa e Porto, os TEIP foram criados com o objetivo de impulsionar “o desenvolvimento e a formação de todos os cidadãos em condições de igualdade de oportunidades e no respeito pela diferença e autonomia de cada um” (Despacho 147-B-ME/96:10.719). No entanto, neste despacho não encontramos qualquer referência explícita à educação intercultural.

Além dos TEIP, através do Despacho Normativo N°7/2006, de 6 de Fevereiro, a legislação permitiu que qualquer escola tenha a possibilidade de construir projetos curriculares que assegurem condições equitativas de acesso ao currículo e ao sucesso educativo. Desta forma, a autonomia das escolas e a gestão flexível do currículo prevista neste despacho deu abertura à criação de projetos curriculares interculturais.

Outra medida que abrange a comunidade cigana é o programa Integrado de Educação e Formação (PIEF) que é uma medida governamental destinada a reconciliar com a escola os jovens com idade igual ou superior a 15 anos.

Segundo informação da Equipa de Projetos de Inclusão e Promoção do Sucesso Educativo da Direção Geral da Educação, enviada por correio eletrónico a 20 Janeiro de 2105, as medidas de inclusão escolar para a etnia cigana encontram-se integradas em programas e projetos dirigidos à inclusão de crianças e jovens em geral.

A Estratégia Nacional de Integração da Comunidade Cigana, redigida na resolução do Conselho de Ministros N° 25/2013, com terminus em 2020, revela também preocupações de ordem intercultural, pois considera a interculturalidade essencial na sociedade contemporânea. Esta estratégia nacional, como a sua própria designação indica, é unicamente dirigida à comunidade cigana e, no âmbito da educação, considera que a escola deve encontrar processos educativos para alcançar uma educação para todos e ao mesmo tempo respeitar os valores e tradições da comunidade cigana, apresentando a escola como um meio capaz de promover a comunicação ou interação entre dois ou mais grupos culturalmente diferentes.

O relatório da UNESCO (Barreiros *et al.*, 2009:18) sublinha que para existir uma educação de qualidade “torna-se necessário elaborar planos e programas de estudo multiculturais e plurilinguísticos, fundados na multiplicidade de pontos de vista,

inspirando-se em histórias e culturas de todos os grupos da sociedade.” Considera ainda necessário que, para se atingir uma educação que tenha em conta a cultura, são necessários não só especialistas em matérias diferentes mas também docentes que possuam os conhecimentos necessários e respeitem as diferenças culturais.

De acordo com Perotti (2003), a política seguida por Portugal a respeito da comunidade cigana tem consistido em negar a sua cultura. Este fator, a sua independência cultural e o seu tipo de escolaridade levaram a que a escolarização das crianças ciganas seja vista como uma imposição.

De acordo com Casa-Nova (2005), foram tomadas algumas medidas políticas, a nível social e educativo, pois assistiu-se à criação de alguns organismos, com o intuito de procurar resoluções “que frequentemente resultam da percepção do "outro" como o problema, negligenciando-se o facto de, para o "outro" o problema sermos "nós". Apesar da preocupação intercultural ter surgido no nosso país, secundando ainda a mesma autora, (*idem*:203), não se pode considerar que em Portugal tenha aparecido um modelo de educação intercultural mas um “pluralismo cultural benigno”.

A autora considera, e corroboramos a sua opinião, que “a complexidade das diferentes formações sociais e educativas não se compadece com soluções ou propostas únicas e acabadas, pois não existe «“a” solução, “o” modelo de actuação, ”o” modelo de educação intercultural, mas uma pluralidade de formas de actuação, eventualmente constitutivas de vários modelos, conducentes à construção de uma diversidade de processos de integração sociocultural e de educação intercultural e a aproximações diferenciadas a uma educação intercultural.» (*idem, ibidem*)

De acordo com Casa-Nova (2005), não há um currículo de raiz intercultural, mas algumas referências virgulais que se espelham em alguns manuais e outros materiais ao nível dos 1º e 2º Ciclos de escolaridade. Além disso, todas as medidas políticas, no âmbito educativo, que são ofertas alternativas ao currículo padrão, como, por exemplo, os já referidos cursos PIEF, de acordo com Cortezão *et al.* (2005:48) “colocam os seus frequentadores nos níveis mais baixos da hierarquia escolar e social.”

Consideramos que a construção da educação intercultural só será possível quando a pluralidade de culturas for considerada no currículo padrão que deverá ser o espelho intercultural. E, nesta conceção de educação e de sucesso, deixou de ser aceitável a mera transmissão, de geração em geração, da tradição e do saber acumulado.

Os agentes educativos, e em especial os profissionais da educação, são cada vez mais desafiados a implicarem-se em projetos que respondam às especificidades daqueles a quem se destinam.

Uma escola que apresente um projeto curricular monocultural está desfasada da realidade de diferentes culturas presentes na sociedade atual que reclamam uma educação onde todos se sintam representados e aceites, e onde se aprenda a aceitar os outros num meio de mútuo enriquecimento.

Na nossa ótica, uma escola, através do seu processo organizativo e estratégias educativas interculturais, deve criar condições de inclusão social não só das crianças e jovens ciganos, mas de todas as crianças, propiciando, deste modo, o desenvolvimento das suas autonomias e suscitando aprendizagens que impulsionarão o verdadeiro diálogo intercultural.

De acordo com Silva (2008), a diferença cultural é um elemento de enriquecimento para todos os intervenientes no processo educativo, pois obriga a refletir criticamente sobre a própria cultura e a reconhecer que todas as culturas são legítimas. Segundo a autora (2008:200), a escola tem o grande desafio de ser capaz de criar “novos grupos que, não se regendo, pelas características ráticas e/ou étnicas (...) definam objetivos comuns, com base na igualdade de oportunidades e nos valores da pessoa humana.” Consideramos que este é, em suma, o objetivo capital da educação intercultural que urge infundir na instituição escolar.

## **11. AS COMUNIDADES CIGANAS E A EDUCAÇÃO ESCOLAR: REPENSAR A EDUCAÇÃO**

A Comissão Europeia lançou a estratégia Repensar a Educação (2012) que recomenda uma reforma na educação que, entre outros objetivos, pretende reduzir o número de pessoas que abandonam a escola precocemente e fomentar a aprendizagem ao longo da vida. Concretamente, em Portugal, recomendou que o nosso país se concentrasse na melhoria das competências básicas dos alunos e na redução do abandono escolar precoce.

Estes objetivos associam-se a um dos objetivos primordiais em matéria de educação para a Europa até 2020, nomeadamente reduzir as taxas de abandono escolar precoce para menos de 10%. A estratégia Repensar a Educação (2102) indica que

Portugal se encontra abaixo da média da União Económica no respeitante ao número de jovens que abandonam a escola prematuramente, no entanto sublinha que esta taxa desceu para quase metade entre 2006 e 2012.

Por sua vez, a ENICC (2013:45) alia-se aos objetivos anteriormente referidos, no âmbito da comunidade cigana, pois pretende “assegurar uma efetiva educação de qualidade, a conclusão da escolaridade obrigatória e o acesso à formação profissional e à formação ao longo da vida”, tendo em conta as características e especificidades culturais das comunidades ciganas.

De acordo como Estudo Nacional sobre as Comunidades Ciganas (2014), existem ténues mudanças na escolaridade da comunidade cigana, mas prevalecem o absentismo e o abandono escolares e a razão comumente aceite para o incremento da frequência escolar da comunidade cigana é o Rendimento Social de Inserção. Os autores registam como nota positiva, ainda, o incremento da escolarização das comunidades ciganas através do Programa Novas Oportunidades; da Alfabetização de Adultos e do Programas Escolhas, associado também aos trajetos escolares das mulheres ciganas, com percursos escolares muitas vezes dissimulados e sem o conhecimento e anuência da família e dos membros mais velhos da comunidade.

Consideramos que as razões para o abandono e o insucesso escolares da comunidade cigana se constroem num processo recíproco de exclusão e desconfiança mútua onde se devem construir pontes sólidas entre a comunidade cigana e a comunidade maioritária.

Mendes (2005:114) afirma que o conceito de educação no grupo étnico cigano remete para a educação em família, sendo esta “ a unidade base da sua organização social, cultural, económica e afectiva (...) que contribuem para a manutenção e persistência do grupo familiar e étnico, bem como as que permitem a adaptabilidade e a independência do sujeito face ao ambiente social estranho ao grupo cigano”. Reiterando esta ideia, Casa-Nova (2006:14) indica que “as regras e valores que são adquiridos no processo de educação familiar, no seio da comunidade cigana, afectam a relação que estes estabelecem com a escola.” Segundo autora (2008:165), num estudo realizado em comunidades ciganas do Porto, a valorização da escola assume diferentes significados. O objetivo da escolarização, do ponto de vista cigano, é a aprendizagem da leitura e da escrita, com o intuito de “poder descodificar os símbolos da linguagem escrita; a possibilidade de tirar a carta de condução e, por outro lado, a contribuição também



“para o exercício de uma adequada interacção social, nomeadamente no que diz respeito à aquisição de competências linguísticas fundamentais para a manutenção de relações de sociabilidade inter-étnicas”. Ainda, de acordo com a autora, a comunidade analisada tem consciência que a falta de certificação escolar determina o futuro profissional dos seus constituintes e observa que existe uma tentativa de mudança e o desejo de acesso a um curso de nível superior, como forma de obtenção de uma profissão prestigiante na sociedade maioritária, sem, no entanto, este fator poder implicar afastamento da etnicidade cigana.

Secundando ainda a autora, a não frequência das crianças ciganas na educação pré escolar leva a que não haja “uma sincronia de processos diferenciados de socialização primária, ou seja, uma socialização primária familiar simultânea com socializações primárias em outras instituições educativas” (Casa-Nova, 2004:98).

Segundo a autora, (2006:166), a família e comunidades ciganas apresentam-se pouco sensíveis à frequência escolar dos seus membros, pois a escola surge como acessória face às restantes atividades do quotidiano e “Não é que as famílias e crianças ciganas não gostem, não considerem importante ou resistam à escola; é que esta ainda não foi considerada como suficientemente significativa (embora possa ter sido percebida enquanto tal) para, de forma durável e não episódica, fazer parte dos seus projectos e quotidianos de vida.”

Por outro lado, segundo Enguita (1996), a escola para os ciganos transforma a sua diferença cultural em insucesso escolar. De acordo com o autor, existem duas formas de abordar essa diferença. A escola pode analisar o aluno cigano em termos de *deficit*, analisando o que este não possui para ter o sucesso escolar, situando o problema do lado do grupo étnico cigano. Esta perspectiva de abordar a diferença leva na prática escolar a políticas de educação compensatórias. A outra perspectiva assenta no reconhecimento da cultura do grupo étnico cigano e requer uma adaptação e diversificação dos curricula, dos métodos de ensino e aprendizagem e, inclusivamente, da organização das rotinas escolares, assim como a formação específica de professores.

O Relatório Parlamentar sobre os portugueses ciganos (2009:25) aduz os constrangimentos que a comunidade cigana sente face à escolarização dos seus membros que passo a enumerar: “a. o medo da escola e o receio pela protecção das crianças; b. a desconfiança pelos conteúdos ensinados; c. a percepção da falta de competências dos seus filhos face às outras crianças, nomeadamente no domínio da

oralidade e de outras competências, e o conseqüente receio da sua desvalorização; d. a rigidez da comunidade escolar (desvalorização dos valores culturais próprios, práticas pedagógicas pouco inclusivas...); e. os prolongados horários escolares e as crianças fora de casa depois do sol se pôr; f. a duração da escolaridade e o casamento precoce; g. as crianças nem sempre serem aceites na escola, pela comunidade escolar, pelos pais das outras crianças, pelas populações, e serem transferidas de escola para escola; h. a falta de condições de acessibilidade à escola; i. a itinerância, as feiras, a ausência de programa para quem não tem residência, a escola de matrícula e a escola de frequência; j. a percepção da educação como uma intrusão nos seus ritmos de vida e como uma violência sobre as crianças; k. a relação permissiva com a infância (fazem muito a vontade às crianças – se não apetece...); l. a possibilidade de filhos de contrários estarem na mesma escola,”

Consideramos que a construção de pontes de confiança, já trilhadas pelos mediadores culturais ciganos nas escolas, a quem a comunidade cigana outorga reconhecimento, podem contribuir decisivamente para a ligação e a criação de um sentimento de segurança face à escola e em simultâneo contribuir para a desconstrução dos constrangimentos referidos no supracitado relatório. Acrescemos que o facto de alguns dos mediadores culturais ciganos serem mulheres poderá conduzir à vontade do incremento de escolarização das crianças e jovens, uma vez que o papel educativo da mulher na comunidade cigana é colunar. A Mediadora Municipal de Abrantes, Tânia Sousa, mulher cigana, recebeu, em Julho de 2013, o Prémio de Responsabilidade Social na Gala Antena Livre & Jornal de Abrantes. O seu papel de mediação é reconhecido quer junto das comunidades ciganas, quer junto dos serviços municipais e entidades locais. Ganhou o reconhecimento nos meios oficiais e foi convidada a participar na Conferência Europeia de Mediadores ciganos do projeto ROMED, Conselho da Europa. A comunidade onde está inserida, a sua família e o seu marido contribuíram significativamente para o desafio que foi abraçar este projeto. A distinção de Tânia Sousa, mediadora cigana, é o início de um longo trilho na desconstrução de estereótipos com vista à inclusão da comunidade cigana.

Segundo Costa *et al.* (2007), atualmente, temos crianças e jovens ciganos, reconstruindo a sua identidade étnica, assente não só na sua tradição familiar e cultural, na sua relação com os colegas e professores não ciganos, mas também na sua nova

identidade como alunos, como cidadãos portugueses à luz de uma identidade nacional veiculada pela escola, pois o processo de alfabetização não é neutral.

A educação é uma porta com muitas janelas e abri-las, repensando a própria educação, é uma mais valia para todos.

## **II- ESTUDO EMPÍRICO**

### **1. INTRODUÇÃO**

Feito o enquadramento teórico que sustenta este estudo, para o qual se mobilizaram as diferentes perspetivas dos autores considerados referência no âmbito da nossa problemática, interessa sublinhar os aspetos essenciais do estudo empírico. Desta forma, enunciaremos os seus objetivos, referiremos a amostra para de seguida fundamentar o método e técnica adotada, fazendo menção ao instrumento de recolha de dados, refletindo sobre alguns aspetos sentidos no percurso desta pesquisa.

As questões de partida deste estudo são as seguintes: (1) As dificuldades linguísticas dos alunos ciganos portugueses são avaliadas num contexto educativo de educação inclusiva e intercultural? (2) Os estereótipos da sociedade cultural dominante estão presentes na instituição escolar e influenciam o ensino/aprendizagem da língua portuguesa que é língua veicular de todas as áreas disciplinares e não disciplinares? Em função das questões levantadas, elegemos um Agrupamento de Escolas TEIP com uma significativa presença de alunos ciganos para objeto de estudo, mediante os objetivos específicos que passamos a enumerar: (1) Identificar o conhecimento dos docentes sobre educação inclusiva e intercultural; (2) Identificar práticas pedagógicas interculturais desenvolvidas com alunos de etnia cigana; (3) Compreender se as dificuldades linguísticas dos alunos de etnia cigana são avaliadas num contexto de educação inclusiva e intercultural; (4) Saber se existem estereótipos dos professores no processo de ensino/aprendizagem de alunos de etnia cigana; (5) Auscultar se os estereótipos dos docentes relativos aos alunos de etnia e cultura ciganas influenciam a necessária integração e ou inclusão escolar do aluno cigano; (6) Saber se os estereótipos dos docentes relativos aos alunos de etnia e cultura ciganas influenciam o processo de aprendizagem da língua portuguesa.

O Agrupamento onde aplicámos o instrumento de recolha de dados é constituído por três estabelecimentos de ensino: uma escola básica até ao 3º ciclo com jardim de infância, uma escola básica do 1º ciclo também com jardim de infância e por um Jardim de Infância. Acolhe fundamentalmente crianças e jovens residentes em bairros de habitação social. A pobreza afeta muitas famílias que conseqüentemente beneficiam do Rendimento Social de Inserção e a sua população escolar é de origem africana, cigana e caucasiana, sendo os alunos, na sua maioria, provenientes de classes sociais desfavorecidas.

## **2. INSTRUMENTO E PROCEDIMENTOS DE RECOLHA DA INFORMAÇÃO**

Optámos por um método de pesquisa quantitativa cuja técnica de recolha informação teve como suporte a investigação por questionário num Agrupamento de Escolas. A escolha do inquérito por questionário como instrumento de recolha de dados deveu-se ao facto de considerarmos ser o método mais adequado para a recolha de informação junto de um conjunto de indivíduos de uma população, auscultando assim a sua opinião. O inquérito por questionário só é viável em universos homogêneos, isto é, a amostra deve caracterizar de forma real e verdadeira as características da população em estudo (Hill & Hill, 2005). Para Quivy e Campenhoudt (1998), nesta técnica colocaram-se várias questões a um conjunto de inquiridos, com intuito de se entenderem os seus valores, comportamentos, opiniões e atitudes em estudo.

A técnica utilizada apresentou vantagens e desvantagens. Como vantagens permitiu o anonimato dos inquiridos, garantia da autenticidade das respostas, e possibilitou que os mesmos não sofressem a influência do pesquisador. No respeitante às desvantagens, algumas das respostas dadas poderão ter um carácter superficial o que poderá conduzir ao impedimento da análise e validade dos dados recolhidos. Outra desvantagem que foi sentida foi o facto de a devolução ter sido morosa o que implicou diversas deslocações ao Agrupamento de forma a recolher faseadamente os questionários.

Procurámos ser rigorosos na escolha da amostra e na formulação das perguntas que constituem o instrumento de recolha de dados, de forma a responder aos objetivos referidos anteriormente. Não descuidámos igualmente a correspondência entre o universo de referência das perguntas e o universo de referência dos entrevistados.

O programa estatístico utilizado foi o SPSS (Statistical Package for the Social Sciences), e após a introdução da informação recolhida nos instrumentos de investigação, procedeu-se à sua organização em quadros, de modo a estudar analiticamente os dados obtidos. Elaborámos quadros de frequência com os dados quantitativos e quadros de referência para as respostas abertas onde é feita uma análise de conteúdo e classificação empírica dos dados produzidos pelos inquiridos cujas respostas foram agrupadas em categorias. Nesta análise de conteúdo os inquiridos surgem designados numericamente. O conjunto dos dados tem uma componente de investigação de carácter essencialmente quantitativo, qualitativo e descritivo. Os quadros surgem numerados sequencialmente de forma a facilitar a leitura e análise dos anexos.

Os dados obtidos foram ordenados em quatro partes distintas, correspondentes aos anexos 2 a 5, com o intuito de dar resposta aos objetivos definidos devidamente articulados com as respostas às questões do inquérito.

Na elaboração do instrumento de recolha de dados procurámos utilizar uma linguagem adequada ao mesmo.

O questionário (*vide* Anexo 1, pp. 82-86) compreende questões fechadas e abertas e está estruturado em quatro partes distintas que não estão demarcadas de forma a não condicionar os inquiridos nas suas respostas. Na primeira parte - **Caracterização da amostra** - indagam-se os dados pessoais e profissionais da amostra por conveniência, nomeadamente: intervalos de idade, sexo, nacionalidade, habilitações académicas, habilitações profissionais, ciclo de ensino e disciplinas lecionadas, existência de alunos ciganos nas turmas e anos de experiência profissional com estes alunos (*vide* Anexo 1, questões 1 a 7, pp. 82-86).

A segunda parte corresponde à divisão que apelidámos de **Educação inclusiva e intercultural e Prática docente** e nela procurou-se dar resposta aos objetivos de identificar o conhecimento dos docentes sobre educação inclusiva e intercultural e as práticas pedagógicas interculturais desenvolvidas com alunos ciganos e também compreender se as dificuldades linguísticas dos alunos eram avaliadas num contexto de educação inclusiva e intercultural (*vide* Anexo 1, questões 8 a 30, pp. 82-86).

A terceira parte é respeitante ao bloco **Prática docente e Estereótipos do aluno cigano** e pretendeu conhecer se existem estereótipos dos professores no processo de ensino/aprendizagem dos alunos ciganos e auscultar se estes influenciam a integração e ou inclusão escolar destes alunos (*vide* Anexo 1, questões 31 a 39.1, pp. 82-86).

A quarta e última parte que denominamos **Proficiência do aluno cigano na Língua Portuguesa** procura ir ao encontro do objetivo de conhecer se os estereótipos dos docentes relativos aos alunos ciganos influenciam o processo de ensino/aprendizagem da língua portuguesa (*vide* Anexo 1, questões 40 a 46, pp. 82-86).

O instrumento de recolha de dados utilizado foi previamente testado junto de um pequeno número de docentes que não foram incluídos nos inquéritos analisados. Este teste prévio teve como objetivo experienciar o entendimento, a adequação, a transparência das instruções e da escala das respostas para encontrar algumas questões com ambiguidade ou outros problemas que as respostas levantassem, de modo a aperfeiçoar as mesmas com a introdução das alterações aventadas.

O preenchimento do questionário definitivo decorreu após o contato e respetivo pedido de autorização escrita e verbal junto da Direção do Agrupamento de Escolas. A sua aplicação careceu, igualmente, da autorização prévia da Direção Geral da Educação do Ministério da Educação e Ciência, através do departamento Monotorização de Inquérito em Meio Escolar. Posteriormente, o questionário foi aplicado à amostra por conveniência.

### **3. PARTICIPANTES**

Um dos critérios subjacentes à escolha da amostra foi o facto do Agrupamento ter um universo representativo de alunos ciganos, acrescido do facto de ser um Território de Educação de Intervenção Prioritária. Além disso, o Agrupamento foi escolhido dado a oportunidade e a facilidade de acesso à informação. A amostra é não probabilística por escolha racional que é aquela em os participantes são escolhidos por terem uma ou mais características específicas.

A representatividade do conjunto dos inquiridos não foi absoluta estando, pois limitada a uma margem de erro (Quivy & Campenhoudt, 1998). A amostra não é representativa em termos estatísticos, mas baseia-se na construção de um *corpus* com base no conhecimento e experiência dos indagados. A amostra é constituída por 20 docentes do Agrupamento e a recolha de dados decorreu no ano letivo de 2014-2015.

Os docentes da amostra são todos de nacionalidade portuguesa e de ambos os sexos, embora predomine o sexo feminino, pois 80% ( $n=16$ ) dos inquiridos são professoras. A nível etário, os docentes situam-se, maioritariamente, no intervalo de

idade que vai dos 31 aos 40 anos, nomeadamente 60%, ( $n=12$ ) dos inquiridos, seguindo-se o intervalo de idade que vai dos 51 ou mais anos, designadamente com 25% ( $n=5$ ) dos docentes indagados e, por último, surge o intervalo de idade dos 41 até aos 50 anos onde se situa 15% ( $n=3$ ) da amostra.

A habilitação académica mais frequente dos inquiridos é a licenciatura, nomeadamente 65% ( $n=13$ ) dos inquiridos, seguindo-se o doutoramento e o mestrado cada um com 15% ( $n=3$ ) e a pós graduação com 5% ( $n=1$ ). A habilitação profissional mais frequente, designadamente 55%, ( $n=11$ ), é o estágio integrado, seguida *ex aequo* da profissionalização em serviço e em exercício, respetivamente com as percentagens de 15% ( $n=3$ ) cada uma. Equitativamente 15% ( $n=3$ ) dos indagados não responderam a esta questão.

A globalidade da amostra leciona atualmente em turmas que integram alunos ciganos. Metade dos inquiridos, 50% ( $n=10$ ), detém de 1 a cinco anos de experiência letiva com estes alunos, 35% ( $n=7$ ) tem entre 6 a 10 anos de experiência, 10 %, ( $n=2$ ) tem menos de um ano e 5% ( $n=1$ ) entre 11 a 15 anos. Estes dados demonstram que 90% dos docentes inquiridos não lecionam, pela primeira vez, em turmas que integram alunos ciganos.

A amostra é abrangente ao nível dos ciclos de ensino e respetivos níveis de escolaridade, pois os inquiridos trabalham com alunos desde o pré-escolar até ao 3º ciclo. 40% ( $n=8$ ) dos docentes lecionam Português no pré-escolar e no 1º 2º e 3º ciclo de ensino. Os restantes são representativos de um leque variado de disciplinas que vão desde a Matemática, à Educação Tecnológica, passando pela Educação Física e Visual, Francês, Educação Moral Religiosa e Católica, Educação Especial e História (para mais pormenores, *vide* Anexo 2, p 88, quadro 6).

## **4. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS**

### **4.1 – EDUCAÇÃO INCLUSIVA E INTERCULTURAL E PRÁTICA DOCENTE**

Depois de analisado o conjunto de respostas dos professores, procurámos conhecer o nível de conhecimento dos docentes relativamente à Educação Intercultural. Se mormente a maioria dos inquiridos (65%,  $n=13$ ) avalia o seu conhecimento como suficiente, somente 15%, ( $n=3$ ) o considera bom e 20% ( $n=4$ ) julgam-no insuficiente.

Apenas 40% ( $n=8$ ) justificou os motivos do nível suficiente de conhecimento respeitante à educação intercultural e as justificações apresentadas mostram conhecimentos adquiridos em seminário de mestrado e ações de formação, mas equiparadamente fundamentam-se na experiência com estes alunos e na relação estabelecida com os discentes. Um docente afirma ter algum conhecimento, mas não o necessário e outro considera que deveria haver mais ações de formação nesse âmbito (*vide* Anexo 3, p 90, quadro 10). Os restantes inquiridos, nomeadamente 60% ( $n=12$ ) não justificaram o seu nível de conhecimento relativo à educação intercultural.

Nos resultados da questão concernente à proveniência desse conhecimento, a maior parte dos docentes (35%,  $n=7$ ) indica a realização de ações de formação, seguida da opção *Outras* com 30% ( $n=6$ ). Quatro dos inquiridos (20%,  $n=4$ ) deram como resposta a formação inicial e apenas 1 (5%,  $n=1$ ) obteve conhecimentos na formação inicial e realizou também ação de formação. A opção *Outras* teve como sustentáculo respostas que se podem dividir em conhecimento teórico e conhecimento prático ou experiencial, obtendo este último um maior número de respostas (*vide* Anexo 3, p. 91, quadro 12).

Metade (50%,  $n=10$ ) dos inquiridos não mencionou quaisquer práticas pedagógicas interculturais aplicadas no processo de ensino/aprendizagem, pois não respondeu a esta questão. As práticas interculturais apresentadas foram divididas em duas categorias, a primeira que designamos como práticas de âmbito cultural, pois remetem para aspetos desta, e a outra apresenta-se denominada como práticas de âmbito genérico, pois não são explícitas quanto à prática intercultural, tendo sido referidas um maior número de práticas genéricas (para mais pormenores *vide* Anexo 3, p. 91, quadro 13).

A maioria dos docentes considera que o sucesso educativo dos alunos ciganos não depende da formação docente em Educação Intercultural (85%  $n=17$ ) e 59% ( $n=10$ ) não justifica esta mesma apreciação. A maior parte dos inquiridos que indicaram que sucesso educativo não tem relação com a formação em causa, considera que esta promove a integração, mas não a aprendizagem (*vide* Anexo 3, p. 92, quadro 15 para mais pormenores). Os três (15%  $n=3$ ) inquiridos que julgam que a formação em educação intercultural se intersecciona com o sucesso educativo apresentaram todas justificações que se prendem com a promoção de um ensino adequado e com o conhecimento da cultura do aluno cigano.



A maior parte dos inquiridos também considera desnecessária formação docente específica para o ensino/aprendizagem do aluno cigano, designadamente 70% ( $n=14$ ) e não justifica o facto de não sentir necessidade desta mesma formação. Os remanescentes 30% ( $n=6$ ) afirmam sentir necessidade de formação docente específica, apresentando não só a justificação da sua necessidade, como as suas necessidades de formação (*vide* Anexo 3, Quadros 17, 18, p. 93). As necessidades de formação dos docentes situam-se em três categorias principais, nomeadamente no âmbito do conhecimento da cultura dos alunos, da resolução de conflitos e da inclusão destes alunos.

As opiniões dos indagados indicam que os alunos ciganos sentem dificuldades de inclusão escolar, pois sensivelmente metade dos respondentes (55%,  $n= 11$ ) considera que estes têm dificuldades e 30% ( $n=6$ ) escolhe a opção provavelmente. As justificações apresentadas para as dificuldades de inclusão escolar são provenientes das características destes alunos que são vistos como detentores de dificuldades de socialização. Na opinião do inquirido nº 15, estes jovens “*não olham a escola enquanto instituição necessária e sua*” e o inquirido nº 18 aponta o absentismo como dificultador da inclusão. Os inquiridos também consideram que as dificuldades de inclusão têm origem na escola e sua comunidade que não inclui estes alunos (para mais pormenores, *vide* Anexo 3, p 94, quadro 20).

Os mecanismos escolares de apoio educativo para o aluno cigano dispersam-se pelas opções apresentadas no inquérito; aquele que apresenta uma frequência relativamente mais significativa é o apoio de Educação Especial e a Mediação Sociocultural (20%,  $n= 4$ ), seguido da Mediação Sociocultural e Outros (15%,  $n= 3$ ).

As opiniões dividem-se quanto à integração dos alunos ciganos, pois metade (50%,  $n=10$ ) considera que os discentes estão integrados, 35% ( $n=7$ ) afirma que não e os restantes 15% ( $n=3$ ) não respondem e não justificam a sua resposta. As justificações apresentadas para a integração escolar destes alunos revelam que esta tem sido progressiva e não é cabal (*vide* Anexo 3, p 95, quadro 22). As fundamentações dos inquiridos para a não integração são não só provenientes das características dos alunos ciganos que tendem a excluir-se, como às características da escola que não se adequa aos mesmos (para mais pormenores, *vide* Anexo 3, p 95, quadro 23). Se as opiniões se dividem quanto à integração do aluno cigano, a sua assiduidade é classificada por 70% ( $n=14$ ) da amostra dos respondentes como insuficiente, em contraste com os 10% ( $n=2$ ) que a consideram boa e 20% ( $n=4$ ) que a veem como suficiente.

As opiniões são díspares quanto à reação da comunidade educativa face à presença destes alunos que é considerada boa por parte de 40% dos professores ( $n=8$ ), e *ex aequo* 30% ( $n=6$ ) consideram-na indiferente ou má. A boa reação da comunidade educativa prende-se com o facto de os alunos estarem integrados na escola e na comunidade, a má reação liga-se por um lado ao preconceito e não aceitação por parte da comunidade escolar e por outro à conflituosidade por parte dos alunos ciganos e suas famílias (para mais pormenores, *vide* Anexo 3, pp. 96, 97, quadros 26 a 29).

Na opinião de 65% ( $n=13$ ) dos inquiridos, os docentes enfrentam tensões e problemas específicos com a presença de alunos ciganos nas suas turmas, e, segundo mais de metade dos professores, (55%,  $n=11$ ) estes alunos aceitam ocasionalmente a mediação da resolução de conflitos do professor em sala de aula. As tensões e problemas específicos apresentados pelos inquiridos foram elencados por ordem crescente de importância e podem-se agrupar em cinco fatores: falta de assiduidade, incumprimento de regras, conflituosidade dos alunos ciganos com os seus pares, desmotivação destes alunos e falta de ligação das suas famílias à escola. Estes fatores são recorrentes no 1º, 2º e 3º lugares, embora a barreira comunicativa entre a escola e a família desapareça no 2º e 3º lugar da ordem crescente de importância (para mais pormenores, *vide* Anexo 3, p 98, quadro 31). Apesar da existência de tensões, a maioria dos professores (65%,  $n=13$ ) considera que o aluno cigano se comporta de igual forma, independentemente do género do professor, embora 30% ( $n=6$ ) dos docentes não tenha essa opinião, apresentando como motivo o facto de as professoras serem menos consideradas na mediação de conflitos por estes alunos (*vide* Anexo 3, p 100, quadro 35).

Mais de metade dos respondentes (60%,  $n=12$ ) constata que os alunos ciganos têm a mesma capacidade de aprendizagem relativamente aos seus pares, embora curiosamente as justificações para as suas considerações sejam as mesmas apontadas pelos inquiridos que consideram que estes alunos não têm a mesma capacidade de aprendizagem. Todos observam que a desmotivação, a falta de pré requisitos e o contexto familiar interferem na capacidade de aprendizagem destes alunos. A falta de assiduidade e de hábitos de estudo são igualmente apontadas por três inquiridos como motivos para a não equidade da capacidade de aprendizagem.

Estes alunos para 60% ( $n=12$ ) dos inquiridos realizam as mesmas tarefas que os seus pares em contexto de sala de aula, embora 25% ( $n=5$ ) considere que só ocasionalmente o fazem e 10% ( $n=2$ ) afirme que não (*vide* Anexo 3, p 102, quadro 39).

Das três (15%, $n=3$ ) justificações apresentadas para a realização das mesmas tarefas, duas dizem respeito ao facto do cumprimento do currículo ser igual para todos os alunos (para mais pormenores, *vide* Anexo 3, p. 102, quadro 40). No entanto, os currículos escolares são essencialmente monoculturais e desfasados da realidade de diferentes culturas presentes no meio escolar que pedem uma educação onde todos se sintam representados e se enriqueçam mutuamente.

Os alunos realizam as mesmas tarefas e segundo a grande maioria dos indagados (75%,  $n=15$ ) não existem estratégias de colocação específica dos alunos ciganos na sala de aula, pois maioritariamente consideram que existe integração e inclusão escolar e que a determinação dos lugares dos alunos varia consoante o comportamento ou problema do aluno. Os professores que justificaram a colocação específica destes alunos em sala de aula apontam como motivo o evitar de conflitos (para mais pormenores, *vide* Anexo 3, pp. 102, 103, quadros 41, 42 e 43).

As opiniões dividem-se quanto à correlação entre o número de alunos ciganos por turma e o acréscimo das dificuldades de ensino/aprendizagem, pois 50% ( $n=10$ ) considera que quanto maior o número maiores as dificuldades, 40% ( $n=8$ ) tem a opinião contrária e 10% ( $n=2$ ) não responde (*vide* Anexo 3, p 104, quadro 44). As considerações apontadas para a existência de maiores dificuldades de aprendizagem prendem-se com o facto de quanto maior for o número de alunos menor é a socialização com os seus pares não ciganos e maiores são as dificuldade de aprendizagem devido à fraca assiduidade. A esmagadora maioria dos docentes (85%,  $n= 17$ ) afirma também que não há vantagens na criação de turmas especiais para os alunos ciganos, pois a sua criação não seria propiciadora da inclusão e integração escolares (para mais pormenores, *vide* Anexo 3, p 104, quadro 47).

As respostas fornecidas parecem evidenciar que a esmagadora maioria dos docentes não têm bons conhecimentos na área da educação intercultural, embora os considerem suficientes. Metade das justificações apresentadas para o nível suficiente de conhecimento em Educação Intercultural indica que este foi adquirido na formação contínua de professores, isto é na formação que dada através da realização de ações de formação. No entanto, sensivelmente a outra metade adquiriu o seu conhecimento através da experiência pedagógica com estes alunos, o que parece indiciar a falta de formação na área. Somente metade dos docentes referiu a realização de práticas interculturais com os seus alunos e a grande maioria dos docentes também não faz

correlação entre o sucesso educativo e o conhecimento da educação intercultural e também não sente necessidade de formação específica para o ensino/aprendizagem do aluno cigano. As necessidades de formação apontadas situam-se no âmbito do conhecimento da cultura dos alunos, da resolução de conflitos e da inclusão destes alunos. Os dados obtidos estão, assim, de acordo com o relatório da ECRI (2013) relativo a Portugal, que observa que os professores têm recursos interculturais escassos, e não têm a formação necessária para a intervenção junto de crianças provenientes de meios étnicos diferentes. A formação contínua de professores apresenta um défice na educação intercultural. Os dados apontam também para dificuldades de integração e inclusão destes alunos, mas a maior parte dos docentes analisa o que o aluno não tem para ter o sucesso escolar, situando o problema do lado de lá. Quer-se uma outra perspetiva assente no reconhecimento da cultura cigana que requer práticas interculturais de ensino e aprendizagem, sustentada na formação específica de professores.

#### **4.2 – PRÁTICA DOCENTE E ESTEREÓTIPOS DO ALUNO CIGANO**

A assiduidade do aluno cigano é vista por 80% ( $n=16$ ) dos inquiridos como diretamente relacionada com a atribuição do rendimento mínimo às suas famílias. O aluno cigano é observado por metade dos inquiridos (50%,  $n=10$ ) como ocasionalmente cumpridor do Regulamento Interno da escola, e como não cumpridor do mesmo por 20% ( $n=4$ ) dos indagados, somente 30% ( $n=6$ ) afirma que estes alunos cumprem os normativos escolares (para mais pormenores, *vide* Anexo 4, p 106, quadros 51, 52 e 53).

Perante as respostas à questão que solicitava adjetivos caracterizadores do aluno cigano, observa-se claramente através da profusão de adjetivos negativos face aos apreciativos ou àqueles que consideramos inespecíficos, que a maior parte dos docentes inquiridos tem uma visão claramente depreciativa destes alunos e mencionam características que vão desde a sua falta de assiduidade, passando pela sua desmotivação e desinteresse pela escola, a sua fraca socialização, a falta de cumprimento de regras até à sua falta de objetivos futuros, sendo também apontadas as suas carências alimentares e a sua dependência do rendimento mínimo. Os alunos são apontados, por exemplo como desmotivados, desinteressados, desrespeitadores, conflituosos, mentirosos, teimosos e manipuladores, entre outros adjetivos e expressões adjetivantes de carácter negativo (*vide* Anexo 4, p 112, quadro 69). Estes dados vão ao encontro do estudo de Silva

(2008) que apresenta as opiniões desfavoráveis dos docentes relativas a estes alunos, por exemplo, no que diz respeito ao seu trabalho escolar, às características culturais visíveis, ao seu comportamento social e aos cuidados parentais. A autora (*idem*:189) conclui que “A atribuição de características generalizadas a todos os membros de um determinado grupo étnico acaba, pois, por (...) torná-las alvo dos mesmos estereótipos e preconceitos criados para o seu grupo de pertença.”

As respostas obtidas indicam, ainda, imagens negativas dos professores relativamente aos alunos e esta visão negativa estende-se também ao seu contexto familiar e cultural que, segundo a maior parte dos inquiridos, como se pode ler através dos dados que a seguir se apresentam, são referidos como fatores que propiciam o não sucesso educativo dos respetivos educandos. Na esteira desta afirmação, o nível de envolvimento parental dos alunos ciganos é, segundo 80% ( $n=16$ ) dos inquiridos, insuficiente, e somente para 20% ( $n=4$ ) dos indagados é suficiente. As considerações apresentadas para o insuficiente envolvimento parental prendem-se por um lado com o facto dos pais destes alunos desvalorizarem a importância da escola e por outro com a falta de participação revelada na educação escolar dos seus educandos (para mais pormenores, *vide* Anexo 4, p. 105, quadros 48 e 49). Só um docente afirma que os pais dos alunos ciganos vêm regularmente à escola ao contrário dos encarregados de educação de outra etnia (*vide* Anexo 4, p 105, quadro 50). Se por um lado a participação na educação escolar dos educandos ciganos é tida como insuficiente, por outro 85% dos inquiridos afirma que o clã cigano, em caso de violência escolar, intervém (50%,  $n=10$ ) e intervém ocasionalmente (35%,  $n=7$ ). As razões apontadas para esta atitude são de ordem cultural e de defesa do seu grupo (para mais pormenores, *vide* Anexo 4, pp. 106, 107, quadros 54, 55 e 56).

A esmagadora maioria dos inquiridos (80%,  $n=16$ ) considera que o sucesso educativo dos alunos ciganos não depende das medidas implementadas pela escola, mas do seu contexto familiar, 20% ( $n=3$ ) dos indagados julga esta correlação ocasional e só um docente (5%,  $n=1$ ) afirma que depende mais das medidas educativas da instituição escolar. As considerações sobre esta opinião dos inquiridos reforçam a importância que os inquiridos conferem ao papel do contexto familiar que tem de ter um papel coadjuvante e sublinhar a cultura escolar (para mais pormenores, *vide* Anexo 4, p 108, quadro 59).

Alguns professores 20% ( $n=5$ ) observam ainda que os problemas específicos de aprendizagem têm origem em carências intelectuais e/ou académicas e 40% consideram

que esta origem é ocasional (40%,  $n=8$ ). Todas as justificações apresentadas para a origem destas dificuldades, mesmo as eventuais, apontam mais uma vez a importância do contexto familiar e cultural que não proporciona condições de aprendizagem. Sublinhamos que os docentes que afirmaram que a origem dos problemas de aprendizagem não tem base na carência intelectual ou académica destes alunos, também apontam justificações de âmbito cultural e familiar como condicionantes das aprendizagens dos alunos ciganos.

Os resultados mostram que existe uma correlação ocasional para 30% ( $n=6$ ) dos professores e não ocasional para 45% ( $n=9$ ) dos inquiridos entre os problemas de aprendizagem do aluno cigano e a sua cultura, o que mais uma vez reforça a falta de apoio familiar e a desvalorização do papel da escola e da cultura dominante como fatores condicionadores de aprendizagens não profícuas em contexto escolar (*vide* Anexo 4, pp. 102, 103, quadros 41, 42 e 43).

A corroborar estes resultados, mais de metade dos docentes inquiridos (55%,  $n=11$ ) indica que as dificuldades de aprendizagem destes alunos derivam de motivações específicas dos mesmos e referem uma vez mais como justificações a desvalorização do papel da escola, motivações culturais próprias e a falta de incentivo familiar como motivos para o insucesso escolar (para mais pormenores, *vide* Anexo 4, p 111, quadros 67 e 68). Em suma, a maior parte dos inquiridos não só tem representações negativas dos alunos ciganos, como considera que o insucesso escolar destes alunos provém maioritariamente da sua cultura e contexto familiar que não valoriza o papel da escola.

#### **4.3 – PROFICIÊNCIA DO ALUNO CIGANO NA LÍNGUA PORTUGUESA**

Os resultados indicam que o domínio linguístico da língua portuguesa do aluno cigano é considerado suficiente para a maioria dos inquiridos (70%,  $n=14$ ), sendo insuficiente para 25% ( $n=5$ ) e bom somente para um docente (5%,  $n=1$ ). O mesmo se verifica ao analisarmos as respostas do domínio da língua portuguesa, no âmbito da oralidade, isto é da compreensão e produção orais, 65% ( $n=13$ ) dos inquiridos consideram também suficientes. As considerações dos inquiridos divergem no respeitante ao domínio da compreensão e produção escritas que é visto como suficiente para 45% ( $n=9$ ) dos inquiridos e distintamente os outros 45% ( $n=9$ ) consideram-no insuficiente.

Na análise das respostas à questão se o aluno cigano é frequentemente assinalado para apoio pedagógico acrescido na disciplina de Português, verifica-se que a maioria dos docentes indica a sinalização destes alunos para apoio (65%,  $n=13$ ), o que contrasta com os resultados que indicam que o domínio da língua é suficiente, o que indicia que os motivos da indicação para apoio suplementar na língua portuguesa se devem a insuficiências no domínio da compreensão e produção escritas.

A maior parte dos docentes (75%,  $n=15$ ) indica não haver necessidade de um currículo adaptado em Língua Portuguesa para estes alunos, embora isso não signifique que estes não revelam dificuldades no domínio escrito da língua, pois a justificação para a não necessidade de um currículo adaptado revela que estes alunos têm dificuldades que decorrem da desmotivação face à aprendizagem, o que corrobora o perfil do aluno desmotivado e desinteressado, entre outros adjetivos de carácter negativo constantes no quadro 69 (*vide* Anexo 4, p 112). Os docentes (20%,  $n= 4$ ) que indicam que seria benéfico para os alunos ciganos a existência de um currículo adaptado para a aprendizagem da língua portuguesa referem como justificação as lacunas de vocabulário e as dificuldades no âmbito da compreensão e escrita de textos. A débil escolarização dos pais, associada à uma cultura agrafa cigana acarreta dificuldades linguísticas na aprendizagem escolar. Consideramos, tal como Pereira (2008), que a formação inicial de professores de professores devia ter em conta que a escola é multilingue e acrescentamos multicultural.

As dificuldades de proficiência linguística são segundo 45% ( $n=9$ ) dos inquiridos culturais, para 15% ( $n=3$ ) são culturais e cognitivas, igualmente para 15% são só cognitivas e para 10% dos indagados são de ordem cultural e motivacional, o que indicia problemas de aprendizagem que podem ter um contexto socio cultural, uma vez que a vertente cultural é referida na maior parte das respostas. A maioria dos professores indica ainda que ocasionalmente (65%,  $n=12$ ) e regularmente (25%,  $n=5$ ) estes alunos utilizam códigos linguísticos característicos na escola, o que sugere que muitas vezes os alunos podem utilizar o caló em contexto escolar.

### **III - CONCLUSÕES E RECOMENDAÇÕES**

Na educação todas as mudanças são muito lentas e residuais e o conhecimento dos ciganos, nomeadamente da sua cultura, hábitos e costumes, é fator essencial de superação de estereótipos e desconstrução de representações negativas. A escola deverá

criar dinâmicas de carácter inclusivo no âmbito de um diálogo intercultural que sejam promotoras da participação do aluno cigano no seu processo de ensino/aprendizagem e reflitam o conhecimento e a valorização da sua cultura.

Os dados obtidos apontam para uma integração e inclusão escolar progressivas, mas que se encontram em processo. Um fator prático que poderia propiciar a integração destes alunos na escola, dada a alargada taxa de analfabetismo dos pais, e que seria benéfico para agilizar a inscrição de qualquer aluno, seria a criação um cartão eletrónico ou o aproveitamento do já existente cartão de cidadão, que viabilizasse a imediata inscrição ou reinscrição destes e de qualquer aluno.

Consideramos, no entanto, que um dos elementos chave é a formação de professores que ainda é insuficiente, sobretudo, segundo os dados obtidos, ao nível das práticas interculturais.

Acrescemos que deveriam ser realizados vídeos relativos à especificidade da cultura cigana com o intuito da sua divulgação na sociedade civil e que, em âmbito escolar, os académicos deveriam ser convidados a fazer workshops da cultura cigana, tendo como público alvo o corpo docente e não docente das escolas. Estes passos já foram trilhados pela Comissão Europeia que apresenta e recomenda a divulgação da língua e cultura ciganas nas escolas e para o efeito criou materiais de divulgação das mesmas. No caso da comunidade cigana, julgamos pertinente que a educação intercultural abarque não só o âmbito escolar, mas toda a sociedade maioritária que precisa interagir e valorizar as diferenças do outro e enriquecer-se com elas e desconstruir estereótipos. Desta forma, a visibilidade, através dos *media*, de um espelho benigno das suas características culturais seria um importante passo para esta comunidade.

Acrescemos que o Estatuto do Aluno prevê que as escolas possam constituir uma equipa multidisciplinar destinada a acompanhar em permanência os alunos, designadamente aqueles que revelem maiores dificuldades de aprendizagem ou que apresentem assiduidade irregular. A análise das respostas permite enquadrar os alunos ciganos neste panorama. As equipas multidisciplinares têm uma constituição diferenciada, podendo ser constituídas por docentes, técnicos detentores de formação especializada, e ou outros técnicos e serviços especializados, médicos escolares, os serviços de ação social escolar, os responsáveis pelas diferentes áreas e projetos de



natureza extracurricular, equipas ou gabinetes escolares de promoção da saúde, bem como voluntários cujo contributo seja relevante face aos objetivos delineados.

Consideramos que seria importante para a inclusão das crianças e jovens ciganos que se efetivasse a criação de equipas multidisciplinares nas escolas e que delas fizessem parte não só os elementos referidos anteriormente, mas também o mediador cultural e um técnico dos serviços de ação escolar com o intuito de ativar e aferir situações respeitantes à Segurança Social, de modo a que esta possa ter um papel mais ativo em meio escolar. A ação destas equipas abarcaria qualquer aluno e não só o de etnia cigana.

Os professores, enquanto agentes educativos, deverão ser sensíveis à presença das diferentes culturas com que trabalham e inculcar um espírito de tolerância e respeito por todas as culturas, construindo as condições necessárias ao sucesso educativo de todos os alunos e deverão estar cientes que a cultura ágrafa dos alunos ciganos acarreta diferenças ao nível do domínio linguístico que, enquanto competência transversal à aprendizagem, conduz a uma dificuldade da apreensão dos conteúdos escolares e consequentemente a um afastamento da instituição escolar. Para colmatar estas dificuldades, a instituição escolar deveria não só atribuir apoio pedagógico acrescido na língua portuguesa que, segundo os dados obtidos no estudo, já é aplicado, mas também introduzir o caló no currículo, não só na sua vertente linguística, mas também como modo de valorização e de validação da cultura cigana. A interculturalidade e a presença dos termos do caló no currículo podiam ser um motor de práticas interculturais desejáveis. Não coube no âmbito deste estudo, mas seria muito interessante verificar a ocorrência do caló em contexto escolar e averiguar a sua correlação e possível interferência na aprendizagem da língua portuguesa.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ACIDI. (2013). Aprovação da Estratégia Nacional para a Integração das Comunidades Ciganas (2013-2020). Disponível em <http://www.acidi.gov.pt/noticias/visualizar-noticia/51531e964a8e3/aprovacao-daestrategia-nacional-para-a-integracao-das-comunidades-ciganas-2013-2020>

ACIDI. Gabinete de Apoio às Comunidades Ciganas (GACI). Disponível em [https://www.portaldocidadao.pt/PORTAL/entidades/PCM/ACIDI/pt/SER\\_gabinete+de+ap+oio+as+comunidades+ciganas++gaci.htm](https://www.portaldocidadao.pt/PORTAL/entidades/PCM/ACIDI/pt/SER_gabinete+de+ap+oio+as+comunidades+ciganas++gaci.htm)

ALVES, L. (2000). Famílias ciganas residentes num bairro de habitação social: Análise de representações sociais e das interações quotidianas do “Bairro Novo das Galinheiras – 1.ª fase”. Dissertação de mestrado em Ecologia Humana e Problemas Sociais Contemporâneos. Lisboa: Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa.

AMNISTIA INTERNACIONAL (2015). Relatório anual – Portugal. Disponível em [http://www.amnistiainternacional.pt/files/Relatoriosvarios/Relatorio%20Anual/2014/R1\\_AI2015\\_Portugal.pdf](http://www.amnistiainternacional.pt/files/Relatoriosvarios/Relatorio%20Anual/2014/R1_AI2015_Portugal.pdf)

AZEVEDO, R. (2011). “Explorando uma outra Cultura: Concepções de Aprendizagem nas Crianças de Etnia Cigana.”. Dissertação de Mestrado em Psicologia, Especialização em Psicologia Escolar e da Educação. Escola de Psicologia - Universidade do Minho.

BARREIROS *et al.* (2009). Tornar a Educação Inclusiva. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO).

BASTOS, J. G. P., BASTOS, S. P. (2000). Ciganos em Portugal, hoje: Lisboa: Centro de Estudos de Migrações e Minorias Étnicas. FCSH.

BASTOS, J.G.P. (2012). *Portugueses Ciganos e Ciganofobia em Portugal*. Lisboa: Colibri.

BASTOS, J. G. P. (2007). *Que futuro tem Portugal para os portugueses ciganos?* Disponível em <http://pt.scribd.com/doc/37452642/Que-futuro-tem-Portugal-para-osportugueses-ciganos-Jose-Gabriel-Pereira-Bastos>

BASTOS, J. G. P. (2013). “Reflexões sobre a questão cigana em Portugal”. In Manuela Mendes, Olga Magano (org.). *Ciganos Portugueses: Olhares Plurais e Novos Desafios numa Sociedade em Transição*. Lisboa: Mundos Sociais. pp. 123-131.

BASTOS, J; CORREIA, A. E RODRIGUES, E. (2007), *Sintrensas ciganos. Uma abordagem estrutural - dinâmica*, Lisboa, Câmara Municipal de Sintra e ACIDI.

BOTELHO. L. (2000). Para que ninguém entenda o caló. In Público. Disponível em [www.publico.pt/sociedade/jornal/para-que-ninguem-entenda-o-calo-150332](http://www.publico.pt/sociedade/jornal/para-que-ninguem-entenda-o-calo-150332)

CABECINHAS, R. (2003). *Categorização e diferenciação: A percepção do estatuto social de diferentes grupos étnicos em Portugal*. Disponível em [http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/159/1/rcabecinhas\\_ArSoc\\_2003.pdf](http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/159/1/rcabecinhas_ArSoc_2003.pdf)

CABECINHAS, R. (2002). *Racismo e Etnicidade em Portugal: Uma análise psicossociológica da homogeneização das minorias*. Dissertação para obtenção do grau de Doutor em Ciências da Comunicação. Braga: Universidade do Minho.

CABRAL, M. F. (2012). “Atitude dos Professores Face à Organização da Escola para a Inclusão dos Alunos Ciganos.”. Dissertação de Mestrado em Docência e Gestão da Educação. Faculdade de Ciências Humanas e Sociais - Universidade Fernando Pessoa.

CARÉ. M. (2010). *Ciganos Em Portugal: Educação e Género*. Dissertação em Ciências da Educação. Área de Especialização em Educação Intercultural. Instituto da Educação. Universidade de Lisboa.

CARVALHO, N. *et al.* (2012). Representações sociais dos ciganos em Sergipe: contato e estereótipos in *Psicologia e Saber Social* (2), pp. 232-244.

CASA-NOVA, M. J. (2006), A relação dos ciganos com a escola pública: Contributos para a compreensão sociológica de um problema complexo e multidimensional. In *Interacções*, Nº 2, pp. 155-182. Disponível em <http://www.eses.pt/interacções>

CASA-NOVA, M. J. (2003). “Ciganos, Escola e Mercado de Trabalho.” *Revista Galego-Portuguesa de Psicopedagogia e Educação*.

CASA- NOVA, M. J. (2014). Educação intercultural: desafio, problema a resolver ou morte anunciada? Notas soltas para reflexão. Disponível em [barometro.com.pt/archives/1186](http://barometro.com.pt/archives/1186)

CASA-NOVA, M. J. (s/d). “Etnicidade e educação familiar – o caso dos ciganos. In *Actas do Vº Congresso de Sociologia*.

CASA-NOVA, M. J. (2002). Etnicidade, género e escolaridade – Estudo em torno das socializações familiares de género numa comunidade cigana da cidade do Porto. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

CASA-NOVA, M. J. (2009). *Etnografia e produção de conhecimento. Reflexões críticas a partir de uma investigação com ciganos portugueses*. Lisboa: Alto Comissariado para a Imigração e Minorias Étnicas.

CASA-NOVA, M. J. (2005). “(I)Migrantes, diversidades e desigualdades no sistema educativo português: balanço e perspectivas.” *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*.

CASA-NOVA, M. J. e PALMEIRA, P. (2008). “Minorias”. Editado por Maria José Casa-Nova e Paula Palmeira. *Minorias*.

CASA-NOVA, M. J. (2004). Políticas sociais e educacionais públicas, direitos humanos e diferença cultural. In *VIII Congresso Luso-Afro-Brasileiro de Ciências Sociais*: Coimbra.

CASTRO, A. (2010). “ Ciganos e desigualdades sociais: contributos para a inflexão de políticas públicas de cariz universalista “. *Forum Sociológico*, 20 | pp.11-19.

COELHO, A. (1995). Os ciganos de Portugal – Com um estudo sobre o calão. Lisboa: Publicações Dom Quixote.

COMISSÃO EUROPEIA (2012). Comunicação da Comissão ao Parlamento Europeu, ao Conselho, ao Comité Económico e Social Europeu e Ao Comité das Regiões. Repensar a educação - Investir nas competências para melhores resultados socioeconómicos. Estrasburgo.

COMISSÃO EUROPEIA (2012). National Roma Integration Strategies: a first step in the implementation of the EU Framework. Communication from the Commission to the European Parliament, the Council, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions.

COMISSÃO EUROPEIA (2011). Trabalhar em colaboração para a inclusão dos ciganos: O QUADRO DA UE AO PORMENOR. Disponível em <http://bookshop.europa.eu/pt/trabalhar-em-colabora-o-para-a-inclus-o-dos-ciganos/bDS3011315/?CatalogCategoryID=Xz2ep2IxLbcAAAEq185g2UJ>

COMISSÃO PARLAMENTAR DE ÉTICA, SOCIEDADE E CULTURA (2009). Relatório das audições efectuadas sobre Portugueses Ciganos no âmbito do Ano Europeu para o Dialogo Intercultural. Lisboa: Assembleia da República.

CONSELHO DA UNIÃO EUROPEIA (2009). Council conclusions on advancing Roma inclusion. Disponível em [ec.europa.eu/social/BlobServlet?docId=5578](http://ec.europa.eu/social/BlobServlet?docId=5578)

CORTESÃO, L. *et al.* (2005). Pontes para outras viagens – Escola e comunidade cigana: representações recíprocas. Lisboa: Alto Comissariado para a Imigração e Minorias Étnicas.

CORTESÃO, L, e PINTO, F. (orgs.) (1995). O povo cigano: cidadãos na sombra. Processos explícitos e ocultos de exclusão. Porto: Edições Afrontamento.

CORTESÃO, L. e STOER, S. (1995). *Projetos, Percursos, Sinergias no campo da Educação intercultural – Relatório Final*. Porto: Edições Afrontamento.

COSTA, A. (2010). A Criação da Categoria Imigrantes em Portugal. Revista Visão: Jornalistas entre estereótipos e Audiências. Lisboa: Alto Comissariado para a Imigração e Minorias Étnicas.

COSTA, J *et al.* (2007). Etnia Cigana e Educação Especial: representações e práticas da Escola. In Actas do III Congresso Internacional) de Etnografia AGIR – Associação para a Investigação e Desenvolvimento Sócio-cultural.

COSTA, M. A. (2006). *Ciganos: histórias de vida*. Coimbra: Minerva Coimbra.

DIAS, B *et al.* (s/d) The education of Roma in Portugal. Scholarship with Commitment Series, European Monitoring Centre on Racism and Xenophobia (EUCM).

DIAS, E. C. *et al.* (2006). Comunidades Ciganas: Representações e Dinâmicas de Exclusão/Integração. Lisboa: Alto Comissariado para a Imigração e Minorias Étnicas.

DIAS, M. (2008). Um aluno Cigano no secundário: um estudo de caso. Dissertação de mestrado em Investigação e Intervenção Educativa. Lisboa: Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa.

EAPN. (2011). A Inclusão das Comunidades Ciganas e Travellers na EU: Questões e desafios. [Em linha]. Disponível em [www.eapn.pt/download.php?file=1583](http://www.eapn.pt/download.php?file=1583)

EAPN (2012). Estratégia Nacional para a Integração das Comunidades Ciganas – período de consulta pública. Contributos da EAPN Portugal / Rede Europeia Anti-Pobreza.

EDUCATION AND CULTURE DG, LIFELONG LEARNING PROGRAMME (s/d) Romaninet – A Multimedia Romani Course For Promoting Linguistic Diversity And Improving Social Dialogue. Disponível em [www.romaninet.com/ROMANINET\\_Linguisti\\_report.pdf&ei=QnTXU7ehLeLX0QWrt4GADg&usq=AFQjCNGLTzMny\\_OzRavGMSZ5LvDPb9XZug](http://www.romaninet.com/ROMANINET_Linguisti_report.pdf&ei=QnTXU7ehLeLX0QWrt4GADg&usq=AFQjCNGLTzMny_OzRavGMSZ5LvDPb9XZug)

ENGUIITA, M. (1996). Escola e etnicidade: O caso dos Ciganos, Nº 6 de Educação, Sociedade e Culturas, pp. 5-22.

EUROPEAN COMMISSION AGAINST RACISM AND INTOLERANCE (ECRI) (2013). Relatório da ECRI sobre Portugal. Conselho da Europa.

FARIA; N. (2014) Escola de Tomar cria turma só de etnia cigana. Público. Disponível em <http://www.publico.pt/sociedade/noticia/pais-indignados-com-turma-so-de-criancas-de-etnia-cigana-em-tomar-1669992>

FARKAS. L. (2014) Report on discrimination of Roma children in education European Network of Legal Experts in the Non-Discrimination Field . European Commission.

FERNANDES, A. (1995). “Etnicização e racização no processo de exclusão social.” Sociologia - Revista da Faculdade de Letras do Porto VII.

FERREIRA, C. (2013) A cor da delinquência? articulações entre a etnia cigana, a família e a escola. Disponível em <http://hdl.handle.net/1822/29299>

FONSECA, E. P. *et al.* (2005). Representações Sociais das comunidades ciganas e não ciganas – Implicações para a Integração Social. Lisboa: Alto Comissariado para a Imigração e Minorias Étnicas.

FRASER, A. (1998). História do povo cigano. Lisboa: Teorema

FUNDATION, SECRETARIADO GITANO, (2012). Itinerancias. El Viaje Rom. Madrid: Serie Materiales de Trabajo, Área Cultura y Centro Documentación.

GABINETE DE INFORMAÇÃO E AVALIAÇÃO DO SISTEMA EDUCACIONAL (GIASE) (2006). Alunos Matriculados por Grupo Cultural/Nacionalidade (00/01 – 03/04) Ministério da Educação.

GOVERNO DE PORTUGAL (2012). Estratégia Nacional para a Integração das Comunidades Ciganas. Disponível em [http://www.igfse.pt/upload/docs/2012/roma\\_portugal\\_strategy\\_pt.pdf](http://www.igfse.pt/upload/docs/2012/roma_portugal_strategy_pt.pdf)

HILL, M. e HILL, A. (2005). Investigação por questionário. Lisboa: Edições Sílabo.

KENRICH, D. (1998). Ciganos. Da Índia ao Mediterrâneo. Lisboa: Secretariado Entreculturas.

LEITE, C. (2002). O currículo escolar e o multiculturalismo no sistema educativo português. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

LEITE, F. (2008). Comunicação e cognição: os efeitos da propaganda contra-intuitiva no deslocamento de crenças e estereótipos. *Ciência & Cognição*. Disponível em: <http://www.cienciasecognicao.org/pdf/v13/m318223.pdf>, último acesso em 20 de Março de 2013.

LIÉGEOIS, J.P. (1994). A escolarização das crianças ciganas e viajantes – Relatório-síntese. Lisboa: Departamento de Programação e Gestão Financeira.

LIÉGEOIS, J. P. (1989). Ciganos e Itinerantes. Lisboa: Santa Casa da Misericórdia.

LIÉGEOIS, J.P. (1994). Roma, tsiganes, voyageurs. Strasbourg: Les Éditions du Conseil de l'Europe.

LIÉGEOIS, J.P. (2001). *Minorias e escolarização: O rumo cigano*. Lisboa: Secretariado Entreculturas.

MACEDO, I. (2010). “O sucesso escolar das minorias: estudo sociológico sobre trajetórias escolares de alunas e alunos ciganos na Escola Pública Portuguesa.”. Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação, Área de Especialização em Sociologia da Educação e Políticas Educativas. Instituto de Educação - Universidade do Minho.

MACHADO, F. L. (1991). *Etnicidade em Portugal. Aproximação ao caso guineense*. Lisboa.



MACHADO, F. L. (1992). “Etnicidade em Portugal: contrastes e politização.” *Sociologia - Problemas e Práticas*.

MAGANO, O. (2010). “Tracejar vidas normais” Estudo qualitativo sobre a integração social de indivíduos de origem cigana na sociedade portuguesa. Tese de Doutoramento em Sociologia, Universidade Aberta.

MAGANO, O. E MENDES, M., M. F. (org.) (2013). *Ciganos Portugueses Olhares Plurais e Novos Desafios numa Sociedade em Transição*, Lisboa, Mundos Sociais.

MARQUES, J. F. (2013). “O racismo contra as coletividades ciganas em Portugal: sequelas de uma modernização”, in Manuela Mendes e Olga Magano, *Ciganos Portugueses: Olhares Plurais e Novos Desafios numa Sociedade em Transição*, Lisboa, Mundos Sociais, pp. 111-121.

MARQUES, J. F. (2004). *Os dois racismos dos Portugueses*. Associação Portuguesa de Sociologia.

MARQUES, J. F. (s/d). *Actas dos Ateliers do Vº Congresso Português de Sociologia Sociedades Contemporâneas: Reflexividade e Acção Atelier: Migrações e Etnicidades*.

MATEUS *et al.*, (2008). *Diversidade linguística na escola portuguesa*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

MATRAS, Y. (2013). *Language and the rise of a transnational Romani identity*. RomIdent Working Papers. Paper No.24.

MENDES, M. M F. *et al.* (2014), *Estudo Nacional sobre as Comunidades Ciganas*. Lisboa: Alto Comissariado para as Migrações. IP.

MENDES, M. M. F (2005). “Etnicidade cigana, exclusão social e racismos.” *Sociologia*.

MENDES, M. M. F. (2005). Nós os Ciganos e os outros – Etnicidade e Exclusão Social. Lisboa: FCT.

MENDES, M. M. F. (2008) “Representações sociais face a práticas de discriminação: ciganos e imigrantes russos e ucranianos na AML”. In IV Congresso Português de Sociologia, Mundos Sociais: Saberes e Práticas. Universidade Nova de Lisboa Faculdade de Ciências Sociais e Humanas.

MIGUEL, C. M. (2012). Homens de respeito - etnias tradicionais e sua identidade.

Disponível em

[http://www.oi.acidi.gov.pt/docs/Col\\_Percursos\\_Intercultura/2\\_PI\\_Cap5.pdf](http://www.oi.acidi.gov.pt/docs/Col_Percursos_Intercultura/2_PI_Cap5.pdf)

MISCHI, G. (2011) A relação das famílias de etnia cigana com a escola pública: um estudo multicaso. Dissertação de mestrado em Ensino do Português Língua Segunda e Língua estrangeira) Lisboa: Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa.

MONTEIRO,A. (2009). Licenciados de etnia cigana: Estudo de caso (dissertação de Mestrado em Ensino do Português como Língua Segunda e/ou Estrangeira)). Lisboa: Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa

MONTENEGRO. M. (2012) Aprender a Ser Cigano, Hoje: Empurrando e Puxando Fronteiras Tese de Doutoramento. Lisboa: Instituto da Educação. Universidade de Lisboa.

MONTENEGRO, M. (2003). Aprendendo com ciganos: processos de ecoformação. Lisboa: Educa.

MOSCOVICI, S. (1988). Notes towards a description of social representations. European Journal of Social Psychology, vol. 18, pp. 211-250.

MOUREAU, G. (2010). Influência do calão cigano nas línguas portuguesa e castelhana em contextos de comunicação de massa. Dissertação de Mestrado em Estudos Ibéricos. Covilhã. Faculdade de Arte de letras da Universidade da Beira Interior

NICOLAU, L. F. (2010). *Ciganos e não Ciganos em Trás-os-Montes: investigação de um impasse inter-étnico*. Tese de Doutoramento em Ciências Sociais, Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro.

NUMENA (s/d) *A Avaliação do Impacto das Políticas de Inclusão Social da Comunidade Cigana*. Disponível em [www.numena.org.pt/conteudo.asp?lingua=POR&idEstrut=59...285](http://www.numena.org.pt/conteudo.asp?lingua=POR&idEstrut=59...285)

NUNES, O. (1996). *O povo cigano*. Lisboa: Edição do autor de parceria com a Obra Nacional da Pastoral dos ciganos.

OBSERVATÓRIO SÓCIO-DEMOGRÁFICO DAS COMUNIDADES CIGANAS. (2013). Disponível em [http://www.adcmoura.pt/Docs/Observatorio\\_Comunidades\\_Ciganas\\_Sobral\\_Povoa.pdf](http://www.adcmoura.pt/Docs/Observatorio_Comunidades_Ciganas_Sobral_Povoa.pdf)

PEREIRA, A.B. (2004). *Educação multicultural: teorias e práticas*. Porto: ASA.

PEREIRA, D. (2008). *Diversidade linguística na escola – Uma problemática global*. In M. Mateus et al. *Diversidade linguística na escola portuguesa*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, pp. 1-2 (CD-ROM).

PEREIRA, J. (2008). *Inclusão dos Alunos das Comunidades Ciganas nas Escolas Portuguesas*. Dissertação de mestrado em Geografia – Educação e Desenvolvimento da Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa.

PEROTTI, A. (2003). *Apologia do Intercultural*. Secretariado Coordenador dos Programas de Educação Multicultural. Lisboa: Entreculturas.

PINHEIRO, A. (2013) *Estudo das medidas de inclusão das comunidades ciganas na União europeia – O caso de Carrazeda de Ansiães*. Trabalho apresentado como parte dos requisitos para obtenção do grau de Licenciatura em Serviço Social. Porto: Universidade Fernando Pessoa.

PINTO, P. (2008). Política de Língua na Democracia Portuguesa 1974-2004. Dissertação de Doutoramento no ramo de Estudos Portugueses, Especialidade de Política da Língua. Lisboa: Universidade Aberta.

PONTES, M. (2006). A Diversidade Étnico-Cultural na Escola. Dissertação de Mestrado. Departamento de Ciências Sociais e Políticas - Universidade Aberta.

PNAI (2008). Plano Nacional de Acção para a Inclusão Social 2008-2010. Lisboa.

PROYECTO EUROPEO NET KARD (2013). Discrimination of Roma Communities Portugal National Report. NET-Kard Project. Disponível em [https://www.gitanos.org/.../Discrimination\\_of\\_Roma](https://www.gitanos.org/.../Discrimination_of_Roma)

PROJECTO ENCONTROS (2013). O Observatório das Comunidades Ciganas| Sobral da Adiça e Póvoa de São Miguel. Disponível em [http://www.adcmoura.pt/Docs/Observatorio\\_Escolhas.pdf](http://www.adcmoura.pt/Docs/Observatorio_Escolhas.pdf)

QUADRO DA UE AO FORMENOR. Disponível em <http://bookshop.europa.eu/pt/trabalhar-em-colabora-o-para-a-inclus-o-dos-ciganospbDS3011315/?CatalogCategoryID=Xz2ep2IxLbcAAAEq185g2UJ>

QUIVY, R. e CAMPENHOUDT, L. (1992). Manual de Investigação em Ciências Sociais. Lisboa: Gradiva.

REIS, F. (coord). (1999). O jovem cigano e a formação – Atitudes e perspectivas frente ao mundo do trabalho. Lisboa: Secretariado Diocesano de Lisboa da ONPC.

REIS, M. 2010. Relação escola-família e integração escolar de crianças ciganas. Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação. Especialização em Educação Social e Intervenção Comunitária. Departamento de Ciências da Educação - Universidade de Aveiro.

ROMANINET (s/d) Relatório sobre o Romani. Disponível em [www.romaninet.com/ROMANINET\\_Linguistic\\_report\\_pt.pdf](http://www.romaninet.com/ROMANINET_Linguistic_report_pt.pdf)

ROMANINET (s/d) *Relatório sobre o Povo Cigano*. Disponível em [www.romaninet.com/ROMANINET\\_Cultural\\_report\\_pt.pdf](http://www.romaninet.com/ROMANINET_Cultural_report_pt.pdf)

SANCHEZ. P. (2005). A educação inclusiva: um meio de construir escolas para todos no século XXI. In INCLUSÃO - Revista da Educação Especial.

SANCHEZ. P. (2009). A Educação Inclusiva em Espanha. In Tornar a educação Inclusiva. Brasília: Organização das Nações Unidas para a educação e a Ciência.

SILVA, M. C. V. (2011). *Diversidade linguística no sistema educativo português: necessidades e práticas pedagógicas no ensino básico e secundário*. Lisboa: ACIDI.

SILVA, M. C. V. (1995). Escola e educação multicultural. In Educação Ensino, n.º 10, pp. 6-9.

SILVA, M. C. V. (1997). Actas do III congresso da sociedade portuguesa de ciências da educação, I volume: Alguns apontamentos sobre a vida escolar de crianças pertencentes a minorias étnicas.

SILVA, M. C. V. (2008). *Diversidade cultural na escola: Encontros e desencontros*. Lisboa. Edições Colibri.

SILVA, M. O. E. (2009). Da Exclusão à Inclusão: Concepções e Práticas. Revista Lusófona de Educação. pp. 135– 53.

SOUSA C. J. (2013), *Os Maias, Retrato Sociológico de uma Família Cigana Portuguesa (1827-1957)*, Lisboa, Editora Mundos Sociais.

SOUSA, C. J. (2010), *Relações interculturais, dinâmicas sociais e estratégias identitárias de uma família cigana portuguesa 1827-1959*, Tese de Doutoramento em Sociologia, Lisboa, Universidade Aberta/DCSG.

SOUSA, C. J. (2014) Educação Inclusiva e Intercultural: “Eles/Nós” Ciganos e Ciganas. Disponível em [http://www.fenprof.pt/Download/FENPROF/SM\\_Doc/Mid\\_115/Doc\\_8561/Anexos/Carlos\\_Jorge\\_Encontro\\_Educacao\\_Inclusiva\\_10\\_de\\_Maio\\_Forum\\_Cultural\\_do\\_Seixal.pdf](http://www.fenprof.pt/Download/FENPROF/SM_Doc/Mid_115/Doc_8561/Anexos/Carlos_Jorge_Encontro_Educacao_Inclusiva_10_de_Maio_Forum_Cultural_do_Seixal.pdf)

STOER, S. e CORTESÃO, L. (1999), *Levantando a Pedra, Da Pedagogia Intercultural às Políticas Educativas numa Época de Transnacionalização*, Porto, Afrontamento

TAJFEL, H. (1992). *Grupos humanos e categorias sociais*. Lisboa. Livros Horizonte

TOMÁS, M. *et al.* (2009)., *Relatório Nacional – Portugal, Projecto Meridium*. CLUNL/FCSH/UNL. Disponível em [meridium.unistrapg.it/sites/meridium.unistrapg.internal/.../Portogallo.pdf](http://meridium.unistrapg.it/sites/meridium.unistrapg.internal/.../Portogallo.pdf)

TAYLOR, Charles (1998), *Multiculturalismo*, Lisboa, Instituto Piaget.

UNESCO (2014). *Ensinar e Aprender: Alcançar a Qualidade para Todos*. Relatório Conciso. Edições Unesco

*UNESCO (2001) Open File on Inclusive Education*. Inclusive Education. Section for Combating Exclusion through Education. Division of Basic Education. Disponível em [unesdoc.unesco.org/images/0012/001252/125237eo.pdf](http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001252/125237eo.pdf)

UNICEF (2011). *The Right of Roma Children to Education: Position Paper*. Geneva: UNICEF Regional Office for Central and Eastern Europe and the Commonwealth of Independent States (CEECIS).

VIEIRA M. (2008). *A Escola e a Mudança das Dinâmicas de Organização Cultural: O caso de uma comunidade cigana*. Dissertação em Ciências da educação. Lisboa Faculdade de Ciências e tecnologia da Universidade Nova de Lisboa.

## **LEGISLAÇÃO**

### **Legislação Portuguesa**

Lei 46/86

Lei A/96

Lei N° 134/99

Lei N° 105/01

Decreto-Lei n°6/2001

Decreto-Lei N.º 167/2007

Decreto -Lei n.º 94/2011

Decreto- Lei N.º 126-A/2011

Decreto-Lei N° 21/ 2014

Despacho Normativo N°113/ME/93

Despacho Normativo N°123/ME/89

Despacho Normativo N° 63/91

Despacho Normativo N°5/ME/01

Despacho N.º 170/ME/93

Despacho N.º 78/ME/95

Despacho N° 147-B/ME/96

Despacho Conjunto N° 1165/2000

Despacho Normativo N° 5/2001

Despacho Normativo N°7/2006

Despacho normativo N.º 12/2011

Resolução do Conselho de Ministros N° 175/96

Resolução do Conselho de Ministros N.º 4/2001

Resolução do Conselho de Ministros N.º 68/2012

Resolução do Conselho de Ministros N° 25/2013

## **Legislação Europeia**

Comunicação da Comissão, de 3 de Março de 2010, sobre a estratégia Europa 2020, Estratégia para um crescimento inteligente, sustentável e inclusivo.

Comunicação da Comissão, de 5 de Abril de 2011, sobre um quadro europeu para as estratégias nacionais de integração dos ciganos até 2020 (COM(2011)0173).

Comunicação da Comissão, de 21 de Maio de 2012, sobre estratégias nacionais de integração dos ciganos: um primeiro passo para a aplicação do quadro da UE (COM(2012)226).

Comunicação da Comissão, de 26 de Junho de 2013, sobre os progressos realizados na execução das estratégias nacionais de integração dos ciganos (COM(2013)0454).

Convenção Internacional para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Racial, de 1965.

Decisão-Quadro 2008/913/JAI do Conselho, relativa à luta por via do direito penal contra certas formas e manifestações de racismo e xenofobia.

Diretiva 2000/43/CE que aplica o princípio da igualdade de tratamento entre as pessoas, sem distinção de origem racial ou étnica.

Diretiva 2004/38/CE do Parlamento Europeu e do Conselho, relativa ao direito de livre circulação e residência dos cidadãos da União e dos membros das suas famílias no território dos Estados-Membros.

Recomendação do Conselho 1557 de 2002, relativa ao ensino e valorização da língua romani e da cultura cigana.

Recomendação da Comissão de 2008, relativa ao rendimento mínimo adequado e o acesso ao trabalho e serviços básicos.

Recomendação do Conselho, de 26 de Junho de 2013, relativa a medidas eficazes para a integração dos ciganos nos Estados-Membros (COM(2013)0460).

Resolução 125 de 1981, sobre a valorização da cultura e língua romani.

Resolução (n° 89/C 153/3), de 22 de maio de 1989, sobre a educação das crianças e nómadas.

Resolução, de 9 de Setembro de 2010, sobre a situação dos ciganos e a livre circulação na União Europeia.



Resolução, de 9 de Março de 2011, sobre a estratégia da UE a favor da integração dos ciganos.

Resolução, de 12 de Dezembro de 2013, sobre os progressos realizados na execução das estratégias nacionais de integração dos ciganos.

Resolução, de 14 de Março de 2013, sobre o reforço da luta contra o racismo, a xenofobia e os crimes de ódio.

Legislação Europeia. Disponível em [eur-lex.europa.eu/homepage.html?locale=pt](http://eur-lex.europa.eu/homepage.html?locale=pt)

## Anexo 1- QUESTIONÁRIO

### INQUÉRITO DIRIGIDO AO CORPO DOCENTE

O presente inquérito faz parte do desenvolvimento do trabalho de uma dissertação de mestrado em Ensino do Português como Língua Segunda e/ou Língua Estrangeira da Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa. A dissertação tem como âmbito de estudo a integração e inclusão escolar da minoria étnica cigana no sistema de ensino português num contexto de política legislativa e educação inclusiva e intercultural.

Agradeço a sua disponibilidade e colaboração. As suas respostas são anónimas e confidenciais.

Responda às seguintes questões, selecionando a opção adequada com X no quadrado correspondente e completando a resposta, caso necessário.

1. **Idade:** 20 – 30 anos  31 – 40 anos  41 – 50 anos  51 ou mais anos

2. **Sexo:** Masculino  Feminino

3. **Nacionalidade:** Portuguesa  Outra  Qual? \_\_\_\_\_

4. **Habilitações Académicas:** Bacharelato  Licenciatura  Mestrado  Doutoramento   
Outra  Qual? \_\_\_\_\_

5. **Habilitações Profissionais:** Estágio Integrado  Profissionalização em Exercício   
Profissionalização em Serviço  Outra  Qual? \_\_\_\_\_

6. **Níveis de Ensino e disciplinas que leciona:** \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

7. **Nas suas turmas há alunos de etnia cigana?** Sim  Não

8. **Qual a sua experiência com alunos de etnia cigana?**

Menos de 1 ano  Entre 1 e 5 anos  Entre 6 e 10 anos

Entre 11 e 15 anos  Entre 16 e 20 anos  Mais de 20 anos

9. **Classifique o seu grau de conhecimentos sobre Educação Intercultural:**

Insuficiente  Suficiente  Bom  Muito bom

Justifique a sua resposta \_\_\_\_\_

**10. Indique a proveniência do seu conhecimento sobre Educação Intercultural:**

Formação Inicial  Ação de formação  Outra  Qual? \_\_\_\_\_

**11. Caso tenha respondido afirmativamente, refira práticas pedagógicas interculturais aplicadas no processo de ensino/aprendizagem em turmas com alunos de etnia cigana:**

11.1. \_\_\_\_\_

11.2. \_\_\_\_\_

11.3. \_\_\_\_\_

**12. O sucesso educativo de alunos de etnia cigana depende de formação docente em Educação Intercultural?**

Sim  Não  Justifique \_\_\_\_\_

**13. O ensino/aprendizagem de alunos de etnia cigana necessita de formação docente específica?**

Sim  Não  Justifique \_\_\_\_\_

**14. Caso tenha respondido afirmativamente, indique a(s) necessidade(s) de formação.**

14.1. \_\_\_\_\_

14.2. \_\_\_\_\_

14.3. \_\_\_\_\_

**15. Considera que os alunos de etnia cigana apresentam dificuldades de inclusão escolar?**

Sim  Não  Provavelmente  Justifique \_\_\_\_\_

**16. Considera que esses alunos estão integrados?** Sim  Não  Justifique \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

**17. Qualifique a assiduidade dos alunos de etnia cigana.**

Insuficiente  Suficiente  Boa  Muito boa

**18. Caso existam mecanismos de apoio educativo destinados a alunos de etnia cigana, selecione os existentes:**

Tutoria  Aulas de Apoio  Apoio de Educação Especial  Mediação Socio- Cultural

Outro/s.  Indique-o/s \_\_\_\_\_

**19. Assinale o tipo de reação da comunidade educativa perante a existência de alunos etnia cigana na escola.**

Boa  Má  Indiferente

**20. Aponte um motivo para a escolha da opção anterior.** \_\_\_\_\_

**21. Os professores encaram problemas e tensões específicas com alunos de etnia cigana?**

Sim  Não

**22. Caso tenha respondido afirmativamente, indique-os, por ordem de crescente de importância.**

22.1. \_\_\_\_\_

22.2. \_\_\_\_\_

22.3. \_\_\_\_\_

**23. O aluno de etnia cigana aceita a mediação do professor para a resolução de conflitos em sala de aula?** Sim  Não  Ocasionalmente

**24. Considera que o aluno de etnia cigana se comporta de igual forma perante a mediação de conflitos, em sala de aula, independentemente do professor ser do sexo feminino ou masculino?**

Sim  Não  Justifique \_\_\_\_\_

**25. Constata que os alunos de etnia cigana aprendem como qualquer outra criança ou adolescente?**

Sim  Não  Justifique \_\_\_\_\_

**26. Em contexto de aprendizagem, em sala de aula, os alunos de etnia cigana fazem as mesmas tarefas que os seus colegas.**

Sim  Não  Ocasionalmente  Porquê? \_\_\_\_\_

**27. Existem estratégias específicas de colocação em sala de aula de alunos de etnia cigana?**

Sim  Não  Ocasionalmente

**28. Aponte um motivo para a escolha da opção anterior.** \_\_\_\_\_

**29. Considera que quanto maior for, por turma, o número de alunos de etnia cigana maiores são as dificuldades de ensino/aprendizagem?**

Sim  Não  Porquê? \_\_\_\_\_

**30. Considera vantajosa a criação de turmas especiais para os alunos de etnia cigana?**

Sim  Não  Porquê? \_\_\_\_\_

**31. Como classifica o envolvimento parental na educação dos alunos de etnia cigana?**

Insuficiente  Suficiente  Bom  Muito bom  Justifique \_\_\_\_\_

**32. Considera que os alunos de etnia cigana cumprem o Regulamento Interno da Escola?**

Sim  Não  Ocasionalmente  Porquê? \_\_\_\_\_

**33. Em caso de violência escolar, o clã cigano interfere na resolução do conflito?**

Sim  Não  Ocasionalmente

Em sua opinião a que se deve? \_\_\_\_\_

**34. Concorda que o Rendimento Social de Inserção, atribuído a algumas famílias da comunidade cigana, possa contribuir diretamente para a assiduidade dos alunos de etnia cigana?** Sim  Não  Ocasionalmente

**35. Considera que o sucesso educativo do aluno de etnia cigana está mais dependente do seu contexto familiar do que das medidas educativas implementadas pela escola?**

Sim  Não  Ocasionalmente  Justifique \_\_\_\_\_

**36. Considera que os problemas específicos de aprendizagem dos alunos de etnia cigana têm origem em carências intelectuais e /ou académicas?**

Sim  Não  Ocasionalmente  Justifique \_\_\_\_\_

**37. Considera que os problemas específicos de aprendizagem dos alunos de etnia cigana têm origem cultural?**

Sim  Não  Ocasionalmente  Justifique \_\_\_\_\_

**38. Considera que os problemas específicos de aprendizagem dos alunos de etnia cigana têm origem em motivações específicas?**

Sim  Não  Ocasionalmente  Justifique \_\_\_\_\_

**39. Aponte três adjetivos que caracterizem o aluno de etnia cigana.**

**39.1.** \_\_\_\_\_ **39.2.** \_\_\_\_\_ **39.3.** \_\_\_\_\_

**40. Partindo da premissa que sucesso escolar do aluno de etnia cigana tem como alicerce a sua proficiência em Língua Portuguesa, indique o nível geral do seu domínio linguístico.**

Insuficiente  Suficiente  Bom  Muito bom

**41. No respeitante ao domínio linguístico, considera a compreensão oral e produção oral do aluno cigano:**

Insuficiente  Suficiente  Boa  Muito boa

**42. No respeitante ao domínio linguístico, considera a compreensão escrita e produção escrita do aluno cigano:**

Insuficiente  Suficiente  Boa  Muito boa

**43. O aluno cigano usa códigos linguísticos característicos em contexto escolar?**

Sim  Não  Ocasionalmente

**44. É frequente a sinalização de alunos ciganos para apoio pedagógico acrescido na disciplina de Língua Portuguesa.**

Sim  Não

**45. Considera necessário para os alunos de etnia cigana um currículo adaptado para a aprendizagem da língua portuguesa?**

Sim  Não  Justifique \_\_\_\_\_

**46. Indique o(s) motivo(s) que, no seu entender, subjazem às dificuldades de proficiência linguística do aluno cigano:**

Motivos de ordem cultural  Motivos de ordem cognitiva  Motivos de ordem motivacional

Outro/s: \_\_\_\_\_

**Muito obrigada pela sua colaboração!**

## Anexo 2 - CARACTERIZAÇÃO DA AMOSTRA

**Quadro 1**

Intervalos de idade	Frequência	Percentual	Percentagem válida	Percentagem acumulativa
31-40 anos	12	60,0	60,0	60,0
41-50 anos	3	15,0	15,0	75,0
51 ou mais anos	5	25,0	25,0	100,0
Total	20	100,0	100,0	

**Quadro 2**

Género	Frequência	Percentual	Percentagem válida	Percentagem acumulativa
Feminino	16	80,0	80,0	80,0
Masculino	4	20,0	20,0	100,0
Total	20	100,0	100,0	

**Quadro 3**

Nacionalidade	Frequência	Percentual	Percentagem válida	Percentagem acumulativa
Portuguesa	20	100,0	100,0	100,0

**Quadro 4**

Habilitações Académicas	Frequência	Percentual	Percentagem válida	Percentagem acumulativa
Doutoramento	3	15,0	15,0	15,0
Licenciatura	13	65,0	65,0	80,0
Mestrado	3	15,0	15,0	95,0
Pós-Graduação	1	5,0	5,0	100,0
Total	20	100,0	100,0	

**Quadro 5**

<b>Habilitações Profissionais</b>	Frequência	Percentual	Percentagem válida	Percentagem acumulativa
Não responde	3	15,0	15,0	15,0
Estágio Integrado	11	55,0	55,0	70,0
Profissionalização em Exercício	3	15,0	15,0	85,0
Profissionalização em Serviço	3	15,0	15,0	100,0
Total	20	100,0	100,0	

**Quadro 6**

<b>Ciclos de ensino e disciplinas lecionadas</b>	Frequência	Percentual	Percentagem válida	Percentagem acumulativa
1º 2º 3º Ciclos Ed Moral	1	5,0	5,0	5,0
1º Ciclo	6	30,0	30,0	35,0
2º 3º Ciclos Ed Tecnológica	1	5,0	5,0	40,0
2º Ciclo Ed Física	1	5,0	5,0	45,0
2º Ciclo Ed Visual	1	5,0	5,0	50,0
2º Ciclo Matemática	1	5,0	5,0	55,0
2º Ciclo Português História	1	5,0	5,0	60,0
3º Ciclo Ed Visual	1	5,0	5,0	65,0
3º Ciclo Francês	1	5,0	5,0	70,0
3º Ciclo História	1	5,0	5,0	75,0
3º Ciclo Matemática	1	5,0	5,0	80,0
3º Ciclo Português	2	10,0	10,0	90,0
Pré Escolar	1	5,0	5,0	95,0
Pré Escolar, 1º 2º 3º Ciclos Ed Especial	1	5,0	5,0	100,0
Total	20	100,0	100,0	

**Quadro 7**

<b>Existência de alunos ciganos nas turmas</b>	Frequência	Percentual	Percentagem válida	Percentagem acumulativa
Sim	20	100,0	100,0	100,0



**Quadro 8**

<b>Anos de experiência letiva com alunos ciganos</b>	Frequência	Percentual	Percentagem válida	Percentagem acumulativa
1-5 anos	10	50,0	50,0	50,0
11-15 anos	1	5,0	5,0	55,0
Válido 6-10 anos	7	35,0	35,0	90,0
Menos 1 ano	2	10,0	10,0	100,0
Total	20	100,0	100,0	

### Anexo 3 - EDUCAÇÃO INCLUSIVA E INTERCULTURAL E PRÁTICA DOCENTE

**Quadro 9**

<b>Nível de conhecimento sobre Educação Intercultural</b>	Frequência	Percentual	Percentagem válida	Percentagem acumulativa
Bom	3	15,0	15,0	15,0
Insuficiente	4	20,0	20,0	35,0
Suficiente	13	65,0	65,0	100,0
Total	20	100,0	100,0	

**Quadro 10**

<b>Justificações para o nível de conhecimento sobre Educação Intercultural</b>	
<b>Nível Suficiente através de suporte Teórico</b>	<p><b>Inquirido nº 4</b> - <i>Considero que deveriam mais ações de formação neste âmbito</i></p> <p><b>Inquirido nº 6</b> - <i>Cadeira de mestrado</i></p> <p><b>Inquirido nº 15</b> - <i>Conhecimento adquirido através de ações de formação, ao longo de anos de serviço</i></p>
<b>Nível suficiente através de conhecimento teórico e prático</b>	<p><b>Inquirido nº 18</b> - <i>Fiz alguma formação e experiência</i></p>
<b>Nível suficiente através de conhecimento prático</b>	<p><b>Inquirido nº 3</b> - <i>Sei o que aprendo com os alunos.</i></p> <p><b>Inquirido nº 11</b> - <i>Algum conhecimento pela experiência mas não o necessário</i></p> <p><b>Inquirido nº 16</b> - <i>Alguma experiência no domínio desportivo</i></p> <p><b>Inquirido nº 20</b> - <i>Razoável relação com estes alunos</i></p>

**Quadro 11**

<b>Proveniência do conhecimento docente sobre Educação Intercultural</b>	Frequência	Percentual	Percentagem válida	Percentagem acumulativa
Ação de Formação	7	35,0	35,0	55,0
Formação Inicial	2	10,0	10,0	65,0
Formação Inicial e Ação de Formação	1	5,0	5,0	70,0
Outras	6	30,0	30,0	100,0
Total	20	100,0	100,0	

**Quadro 12**

<b>Outro tipo de proveniência do conhecimento docente sobre a Educação Intercultural</b>	
<b>Teórico</b>	<b>Inquirido nº 4</b> - <i>Diálogo interreligioso e cultural da Universidade Católica</i> <b>Inquirido nº 19</b> - <i>Pesquisas e leituras autónomas</i>
<b>Experiencial</b>	<b>Inquirido nº 7</b> - <i>Profissionalização em serviço</i> <b>Inquirido nº 16</b> – <i>Desporto</i> <b>Inquirido nº 17</b> – <i>Experiência</i>

**Quadro 13**

<b>Exemplificação de práticas interculturais aplicadas no processo de ensino/aprendizagem</b>	
<b>Práticas de âmbito cultural</b>	<b>Inquirido nº 3</b> - <i>Momentos de dança de várias etnias</i> <b>Inquirido nº 4</b> - <i>Análise e partilha de tradições</i> <b>Inquirido nº 11</b> - <i>Realização de trabalhos na área acerca de hábitos e costumes</i> <b>Inquirido nº 14</b> - <i>Apresentação de diferentes modos, gostos, costumes culturais</i> <b>Inquirido nº 18</b> - <i>Apresentar ou expor assuntos referir as diferenças em etnias e ou grupos sociais</i> <b>Inquirido nº 19</b> - <i>Projectos sobre as diferenças culturais existentes na turma</i> <b>Inquirido nº 19</b> - <i>Introdução de elementos próprios da cultura cigana (música nas atividades lectivas)</i>
<b>Práticas de âmbito genérico</b>	<b>Inquirido nº 3</b> - <i>Assembleia de turma</i> <b>Inquirido nº 4</b> - <i>Voz aos alunos</i> <b>Inquirido nº 5</b> - <i>Compromisso nas atividades</i> <b>Inquirido nº 5</b> - <i>Transposição didáctica</i> <b>Inquirido nº 6</b> - <i>Trabalhos de grupo</i> <b>Inquirido nº 12</b> - <i>Trabalho social</i> <b>Inquirido nº 12</b> - <i>Diferenciação pedagógica</i> <b>Inquirido nº 16</b> - <i>Apresentação do problema</i> <b>Inquirido nº 18</b> - <i>Alguns Trabalhos em áreas de interesse da etnia</i>

**Quadro 14**

Dependência do sucesso educativo da formação em Educação Intercultural		Frequência	Percentual	Percentagem válida	Percentagem acumulativa
Válido	Não	17	85,0	85,0	85,0
	Sim	3	15,0	15,0	100,0
	Total	20	100,0	100,0	

**Quadro 15**

	Justificações apresentadas para o sucesso educativo não depender da formação docente em Educação Intercultural
Depende da motivação do aluno e/ou das características do meio	<i>Inquirido nº 3- Depende do empenho dos alunos</i> <i>Inquirido nº 11- Em parte depende do meio e das vivências que os alunos têm</i>
Promove a integração mas não a aprendizagem	<i>Inquirido nº 4- A afirmação anterior pode ser vista como um apoio e melhoria de integração mas não há uma dependência</i> <i>Inquirido nº 15 – Penso que a formação docente apenas favorece uma melhor compreensão e tolerância</i> <i>Inquirido nº 19- A formação pode ajudar a resolver os conflitos mas não resolve as dificuldades dos alunos</i>
	Justificações apresentadas para o sucesso educativo depender da formação docente em Educação Intercultural
Promove um ensino adequado	<i>Inquirido nº 4- Plasticidade na comunicação</i> <i>Inquirido nº 10 – Conhecimento da realidade social e trabalho dirigido</i>
Promove o conhecimento da cultura do aluno	<i>Inquirido nº 1- Permite conhecer melhor alguns aspectos culturais</i>

**Quadro 16**

Necessidades específicas de formação docente para o ensino/aprendizagem do aluno cigano		Frequência	Percentual	Percentagem válida	Percentagem acumulativa
Válido	Não	14	70,0	70,0	70,0
	Sim	6	30,0	30,0	100,0
	Total	20	100,0	100,0	

**Quadro 17**

Justificações da necessidade de formação docente específica	
Necessidades de conhecimento cultural dos alunos	<b>Inquirido nº 1-</b> <i>Especificidade das questões culturais</i>
Necessidades de resolução de conflitos	<b>Inquirido nº 19-</b> <i>Pode ser necessária a formação específica para ajudar a resolver conflitos</i> <b>Inquirido nº 20 –</b> <i>Para quem não tem hábitos de trabalho com estes alunos, pode facilmente criar conflitos</i>
Necessidades de inclusão dos alunos	<b>Inquirido nº 11-</b> <i>Sensibilidade para a inclusão</i> <b>Inquirido nº 3-</b> <i>Porque a realidade é muito diferente</i>
Necessidades de conhecimento de atividades pedagógicas adaptadas	<b>Inquirido nº 16-</b> <i>Tarefas simples e precisas</i>

**Quadro 18**

Exemplos de necessidades de formação docente específica para o ensino/aprendizagem do aluno cigano	
Necessidades de conhecimento da cultura dos alunos	<b>Inquirido nº 1-</b> <i>Cultura e tradições</i> <b>Inquirido nº 3</b> <i>Aspetos culturais da etnia cigana</i> <b>Inquirido nº 12</b> <i>Conhecimento da realidade cultural da etnia</i> <b>Inquirido nº 15</b> <i>Âmbito cultural</i> <b>Inquirido nº 17</b> <i>Conhecimento das características culturais</i>
Necessidades de resolução de conflitos	<b>Inquirido nº 19-</b> <i>Gestão de conflitos</i>

**Quadro 19**

Dificuldades de inclusão escolar do aluno cigano	Frequência	Percentual	Percentagem válida	Percentagem acumulativa
Não	3	15,0	15,0	15,0
Provavelmente	6	30,0	30,0	45,0
Sim	11	55,0	55,0	100,0
Total	20	100,0	100,0	

**Quadro 20**

Justificações das dificuldades de inclusão escolar do aluno cigano	
Provenientes de características dos alunos	<p><b>Inquirido nº 1- Socialização</b></p> <p><b>Inquirido nº 2- Eles próprios se excluem</b></p> <p><b>Inquirido nº 3- Quando mais velho</b></p> <p><b>Inquirido nº 15- Estes alunos não olham para a escola enquanto instituição necessária e sua</b></p> <p><b>Inquirido nº 18- Por faltarem muito dificilmente fazem parte de um todo</b></p> <p><b>Inquirido nº 19 – A tendência é sempre para se agruparem com outros alunos da mesma etnia</b></p>
Provenientes da escola e comunidade escolar	<p><b>Inquirido nº 10 – A escola não responde às necessidades e características individuais e do grupo</b></p> <p><b>Inquirido nº 11- Muitas vezes são rejeitados pelos restantes membros da comunidade escolar</b></p>

**Quadro 21**

Integração escolar do aluno cigano	Frequência	Percentual	Percentagem válida	Percentagem acumulativa
Não responde	3	15,0	15,0	15,0
Não	7	35,0	35,0	50,0
Sim	10	50,0	50,0	100,0
Total	20	100,0	100,0	

**Quadro 22**

Justificações da integração escolar do aluno cigano	
<b>Integração progressiva</b>	<p><b>Inquirido nº 9-</b> <i>Na maior parte das escolas, penso que sim, pelo menos por onde tenho passado estão integrados</i></p> <p><b>Inquirido nº 18 –</b> <i>Já tentam dar-se com os outros</i></p>

**Quadro 23**

Justificações da não integração escolar do aluno cigano	
<b>Provenientes de características dos alunos</b>	<p><b>Inquirido nº 10 –</b> <i>Continuam a ser excluídos e para tal contribui a sua própria tendência para se excluir</i></p> <p><b>Inquirido nº 19-</b> <i>Vivem muito sob as suas regras e revelam dificuldades em aceitar e cumprir outras</i></p>
<b>Provenientes da escola e do meio envolvente</b>	<p><b>Inquirido nº 3 –</b> <i>Bairro com proximidade da escola</i></p> <p><b>Inquirido nº 4-</b> <i>Muitas vezes eles próprios acabem por se afastar não se sentindo integrados pois nem sempre a escola vai ao encontro dos seus interesses</i></p>

**Quadro 24**

Assiduidade do aluno cigano	Frequência	Percentual	Percentagem válida	Percentagem acumulativa
Boa	2	10,0	10,0	10,0
Insuficiente	14	70,0	70,0	80,0
Suficiente	4	20,0	20,0	100,0
Total	20	100,0	100,0	

**Quadro 25**

<b>Mecanismos escolares de apoio educativo para o aluno cigano</b>	Frequência	Percentual	Percentagem válida	Percentagem acumulativa
Apoio de Educação Especial + Mediação Socio-Cultural	4	20,0	20,0	20,0
Aulas de Apoio	1	5,0	5,0	25,0
Aulas de Apoio + Apoio de Educação Especial	1	5,0	5,0	30,0
Aulas de Apoio + Apoio de Educação Especial + Mediação Socio-Cultural	2	10,0	10,0	40,0
Aulas de Apoio + Mediação Socio-Cultural	2	10,0	10,0	50,0
Mediação Socio-Cultural	2	10,0	10,0	60,0
Mediação Socio-Cultural + Outros (Projetos comuns)	3	15,0	15,0	75,0
Tutoria + Aulas de Apoio	1	5,0	5,0	80,0
Tutoria + Aulas de Apoio	2	10,0	10,0	90,0
Tutoria + Aulas de Apoio + Apoio de Educação Especial + Mediação Socio-Cultural	2	10,0	10,0	100,0
Total	20	100,0	100,0	

**Quadro 26**

<b>Tipo de reação da comunidade educativa perante a presença de alunos ciganos</b>	Frequência	Percentual	Percentagem válida	Percentagem acumulativa
Boa	8	40,0	40,0	40,0
Indiferente	6	30,0	30,0	70,0
Má	6	30,0	30,0	100,0
Total	20	100,0	100,0	



**Quadro 27**

<b>Justificações da boa reação da comunidade educativa perante a presença do aluno cigano</b>	
<b>Integração dos alunos na escola</b>	<p><b>Inquirido nº 1</b> - <i>São valorizadas as suas tradições</i></p> <p><b>Inquirido nº 3</b>- <i>Os meus alunos encontram-se bem integrados</i></p> <p><b>Inquirido nº 13</b>- <i>Nas turmas que leciono não há conflitos</i></p> <p><b>Inquirido nº 17</b> – <i>Experiência de anos</i></p>
<b>Integração na comunidade educativa</b>	<p><b>Inquirido nº 2</b> – <i>São aceites pela comunidade educativa sem qualquer tipo de discriminação</i></p> <p><b>Inquirido nº 20</b>- <i>A comunidade educativa acolhe bem esta etnia</i></p>

**Quadro 28**

<b>Justificações da má reação da comunidade educativa perante a presença do aluno cigano</b>	
<b>Provenientes dos alunos e / ou do seu contexto familiar</b>	<p><b>Inquirido nº 15</b>- <i>Receio de problemas com o aluno e com a família</i></p> <p><b>Inquirido nº 19</b>- <i>São muitas vezes alunos conflituosos</i></p>
<b>Provenientes da comunidade</b>	<p><b>Inquirido nº 7</b> – <i>Preconceito</i></p> <p><b>Inquirido nº 8</b> – <i>Preconceito</i></p> <p><b>Inquirido nº 11</b>- <i>A comunidade ainda vê a etnia cigana como alguém que não é bem vindo</i></p>

**Quadro 29**

<b>Justificações da reação indiferente da comunidade educativa perante a presença do aluno cigano</b>	
<b>Integração na escola</b>	<p><b>Inquirido nº 4</b>- <i>Creio que a existência de alunos de etnia cigana já é uma realidade característica desta escola</i></p> <p><b>Inquirido nº 6</b>- <i>A escola é maioritariamente de alunos de etnia cigana</i></p> <p><b>Inquirido nº 16</b>- <i>Comunicação, brincadeiras de recreio em conjunto</i></p> <p><b>Inquirido nº 18</b>- <i>São aceites como quaisquer outros</i></p>
<b>Integração na comunidade educativa</b>	<p><b>Inquirido nº 9</b> – <i>Penso que a comunidade educativa encara com naturalidade a existência de alunos de etnia cigana</i></p>

**Quadro 30**

Existência específica de problemas dos docentes face à presença do aluno cigano	Frequência	Percentual	Percentagem válida	Percentagem acumulativa
Não	7	35,0	35,0	35,0
Válido Sim	13	65,0	65,0	100,0
Total	20	100,0	100,0	

**Quadro 31**

Problemas específicos face à presença do aluno cigano por ordem crescente de importância	
	<b>Ocorrências em 1º lugar</b>
<b>Assiduidade</b>	<b>Inquirido nº 1 – Assiduidade</b> <b>Inquirido nº 5 – Falta de assiduidade</b> <b>Inquirido nº 16 – Assiduidade</b>
<b>Incumprimento de regras escolares</b>	<b>Inquirido nº 7 – Autoridade</b> <b>Inquirido nº 10 - Comunicação</b> <b>Inquirido nº 12 - Comportamento/obediência</b> <b>Inquirido nº 14- Falta de material necessário</b> <b>Inquirido nº 19 – Falta de cumprimento das regras da escola</b>
<b>Conflituosidade com aos seus colegas</b>	<b>Inquirido nº 4 – Conflitos na relação de pares</b>
<b>Ligação família /escola</b>	<b>Inquirido nº 11 – Barreira em relação aos seus hábitos, costumes.</b> <b>Inquirido nº 15 – Incompreensão por parte das famílias da instituição escolar</b>
<b>Desmotivação</b>	<b>Inquirido nº 13 – Desmotivação</b>
	<b>Ocorrências em 2º lugar</b>
<b>Assiduidade</b>	<b>Inquirido nº 4 – Problemas de assiduidade</b> <b>Inquirido nº 12 – Assiduidade</b>
<b>Incumprimento de regras escolares</b>	<b>Inquirido nº 1 – Pontualidade</b> <b>Inquirido nº 13 – Pontualidade</b> <b>Inquirido nº 14 – Recusa sistemática de registar determinado assunto no caderno diário</b> <b>Inquirido nº 16 – Materiais indispensáveis para as aulas</b> <b>Inquirido nº 19 – Não respeitar a autoridade do professor</b>
<b>Conflituosidade com aos seus colegas</b>	<b>Inquirido nº 5 – Resolução de problemas existentes no bairro resolvidos na escola</b> <b>Inquirido nº 15 – Proteção dos alunos de etnia cigana, uns aos outros, no espaço escola</b>
<b>Ligação família /escola</b>	

<b>Desmotivação</b>	<b>Inquirido nº 10 – Trabalho</b> <b>Inquirido nº 11 – Os alunos não se importarem com o sucesso escolar</b>
	<b>Ocorrências em 3º lugar</b>
<b>Assiduidade</b>	<b>Inquirido nº 13 – Assiduidade</b>
<b>Cumprimento de regras escolares</b>	<b>Inquirido nº 4 – Apresentação do material e cumprimento de tarefas</b> <b>Inquirido nº 12 – Pontualidade</b> <b>Inquirido nº 16 – Tempo para entrega de trabalhos</b>
<b>Conflituosidade com aos seus colegas</b>	<b>Inquirido nº 19 – Agrupamento de alunos para defesa/vingança de outros alunos</b>
<b>Ligação família /escola</b>	
<b>Desmotivação</b>	<b>Inquirido nº 11 – Falta de empenho</b>

**Quadro 32**

<b>Aceitação da mediação de conflitos por parte do professor (sala de aula)</b>	Frequência	Percentual	Percentagem válida	Percentagem acumulativa
Ocasionalmente	11	55,0	55,0	55,0
Válido Sim	9	45,0	45,0	100,0
Total	20	100,0	100,0	

**Quadro 33**

<b>Indiferenciação na aceitação da mediação de conflitos face ao género do professor</b>	Frequência	Percentual	Percentagem válida	Percentagem acumulativa
Não responde	1	5,0	5,0	5,0
Válido Não	6	30,0	30,0	35,0
Válido Sim	13	65,0	65,0	100,0
Total	20	100,0	100,0	

**Quadro 34**

	<b>Justificações para a mediação de conflitos ser encarada de igual forma face ao género do professor</b>
<b>A figura do/a professor/a como autoridade</b>	<p><b>Inquirido nº 3</b> – <i>Reagem da mesma forma</i></p> <p><b>Inquirido nº 11</b>- <i>Eles acabam por ver o professor como alguém que impõe a autoridade</i></p> <p><b>Inquirido nº 15</b> – <i>Penso não haver distinção mas de qualquer forma respeita melhor a figura masculina</i></p> <p><b>Inquirido nº 18</b> – <i>Depende do respeito que tem pelo professor/a</i></p>

**Quadro 35**

	<b>Justificações para a mediação de conflitos não ser encarada de igual forma face ao género do professor</b>
<b>A figura do professor do sexo masculino como detentora de mais autoridade</b>	<p><b>Inquirido nº 2</b> – <i>Assume sempre o sexo feminino como ser inferiorizado</i></p> <p><b>Inquirido nº 4</b>- <i>Menor aceitação da professora do sexo feminino</i></p> <p><b>Inquirido nº 5</b> – <i>Tem mais respeito pelo sexo masculino</i></p> <p><b>Inquirido nº 10</b> – <i>Respeita mais os homens</i></p> <p><b>Inquirido nº 13</b> – <i>Aceitam melhor a mediação masculina</i></p> <p><b>Inquirido nº 19</b> – <i>Respeitam mais o professor do sexo masculino</i></p>

**Quadro 36**

	<b>Equidade da capacidade de aprendizagem face aos outros alunos</b>	Frequência	Percentual	Percentagem válida	Percentagem acumulativa
Válido	Não	8	40,0	40,0	40,0
	Sim	12	60,0	60,0	100,0
	Total	20	100,0	100,0	

**Quadro 37**

<i>Justificações para a equidade da capacidade de aprendizagem face aos outros alunos</i>	
<b>Desmotivação</b>	<b>Inquirido nº 13-</b> <i>A motivação por vezes não é a desejável</i>
<b>Pré requisitos</b>	<b>Inquirido nº 18-</b> <i>Podem não ter pré requisitos, mas se os tivessem são iguais</i>
<b>Contexto familiar</b>	<b>Inquirido nº 15-</b> <i>Falta a ajuda em casa, o que acontece com muitas outras crianças</i>

**Quadro 38**

<b>Justificações para a não equidade da capacidade de aprendizagem face aos outros alunos</b>	
<b>Desmotivação</b>	<b>Inquirido nº 1-</b> <i>Há maior falta de motivação</i> <b>Inquirido nº 3-</b> <i>Precisam de mais estímulo positivo</i> <b>Inquirido nº 10-</b> <i>Precisam de mais estímulo</i> <b>Inquirido nº 11-</b> <i>Devido à falta de assiduidade e empenho próprio e das famílias</i> <b>Inquirido nº 19-</b> <i>Revelam falta de motivação e falta de referências, conhecimentos</i>
<b>Pré-requisitos</b>	<b>Inquirido nº 19-</b> <i>Revelam falta de motivação e <u>falta de referências, conhecimentos</u></i>
<b>Hábitos de estudo</b>	<b>Inquirido nº 7-</b> <i>Têm menos hábitos de estudo</i>
<b>Assiduidade</b>	<b>Inquirido nº 5-</b> <i>Devido à <u>falta de assiduidade</u> e empenho próprio e das famílias</i> <b>Inquirido nº 11-</b> <i>Devido à falta assiduidade</i>
<b>Contexto familiar</b>	<b>Inquirido nº 5-</b> <i>Devido à falta de assiduidade e empenho próprio e <u>das famílias</u></i> <b>Inquirido nº 6-</b> <i>Não têm apoio da família</i>

**Quadro 39**

<b>Equidade na realização de tarefas em sala de aula</b>	Frequência	Percentual	Percentagem válida	Percentagem acumulativa
Não responde	1	5,0	5,0	5,0
Não	2	10,0	10,0	15,0
Ocasionalmente	5	25,0	25,0	40,0
Sim	12	60,0	60,0	100,0
Total	20	100,0	100,0	

**Quadro 40**

	<b>Justificações da equidade na realização de tarefas em sala de aula</b>
<b>Perfil de aluno</b>	<b>Inquirido n° 3-</b> Porque estão ao mesmo nível que as outras crianças
<b>Cumprimento do currículo</b>	<b>Inquirido n° 11</b> – <i>Embora tenham hábitos e costumes próprios o ensino é igual a nível nacional</i> <b>Inquirido n° 19</b> – <i>Cumprem o currículo normal</i>

**Quadro 41**

<b>Especificidade na colocação do aluno cigano em sala de aula</b>	Frequência	Percentual	Percentagem válida	Percentagem acumulativa
Não responde	1	5,0	5,0	5,0
Não	15	75,0	75,0	80,0
Válido Ocasionalmente	1	5,0	5,0	85,0
Sim	3	15,0	15,0	100,0
Total	20	100,0	100,0	

**Quadro 42**

	<b>Justificações para a especificidade na colocação do aluno cigano em sala de aula</b>
<b>Conflituosidade</b>	<b>Inquirido nº 3- Evitar conflitos</b> <b>Inquirido nº 19 – Evitar conflitos</b>

**Quadro 43**

	<b>Justificações para a não especificidade na colocação do aluno cigano em sala de aula</b>
<b>Integração /inclusão escolar</b>	<b>Inquirido nº 1 - Por norma e salvo indicações específicas os alunos escolhem onde e com quem se sentam</b> <b>Inquirido nº 2- Os alunos devem ser colocados na sala de aula de forma diferenciada de modo a se sentirem integrados</b> <b>Inquirido nº 7- São iguais aos outros</b> <b>Inquirido nº 13- São tratados de igual modo</b> <b>Inquirido nº 16- Interação com outros</b> <b>Inquirido nº 18- Realizam os mesmos trabalhos e tarefas</b> <b>Inquirido nº 20- Não há motivo para isso acontecer</b>
<b>Diferenciação por indicação ou problema específico</b>	<b>Inquirido nº 11- A disposição em sala de aula varia de acordo com o comportamento de qualquer aluno</b> <b>Inquirido nº 15- A colocação específica de um aluno em sala de aula é consoante seu problema e não porque é de etnia cigana</b> <b>Inquirido nº 17- Não há nenhuma informação específica ou indicação</b>

**Quadro 44**

Correlação entre o nº de alunos ciganos e o acréscimo das dificuldades de ensino/aprendizagem na turma	Frequência	Percentual	Percentagem válida	Percentagem acumulativa
Não responde	2	10,0	10,0	10,0
Não	8	40,0	40,0	50,0
Sim	10	50,0	50,0	100,0
Total	20	100,0	100,0	

**Quadro 45**

Justificações para a correlação entre o nº de alunos ciganos e o acréscimo de dificuldades de ensino/ aprendizagem na turma	
<b>Menor socialização</b>	<b>Inquirido nº 18</b> – <i>Formam um todo à parte, não participando com os colegas</i> <b>Inquirido nº 19</b> – <i>Em conjunto ganham força</i>
<b>Menor assiduidade</b>	<b>Inquirido nº 5</b> – <i>Devido à falta de assiduidade precisam de um apoio mais individualizado</i> <b>Inquirido nº 11</b> - <i>Falta de assiduidade e de empenho</i>

**Quadro 46**

Necessidade de criação de turmas especiais para o aluno cigano	Frequência	Percentual	Percentagem válida	Percentagem acumulativa
Não responde	1	5,0	5,0	5,0
Não	17	85,0	85,0	90,0
Sim	2	10,0	10,0	100,0
Total	20	100,0	100,0	

**Quadro 47**

Justificações para a não criação de turmas especiais para o aluno cigano	
<b>Inclusão e integração escolar</b>	<b>Inquirido nº 1</b> – <i>Não faz sentido, acaba por provocar mais isolamento</i> <b>Inquirido nº 2</b> – <i>Considero fundamental a inclusão</i> <b>Inquirido nº 3</b> – <i>Integração</i> <b>Inquirido nº 10</b> - <i>Reforça e dificulta a desintegração</i> <b>Inquirido nº 11</b> - <i>Devem ser integrados na escola</i> <b>Inquirido nº 18</b> – <i>Isso seria um estigma</i> <b>Inquirido nº 19</b> – <i>É muito difícil trabalhar só com estes alunos sem que tenham outros modelos</i>



## Anexo 4 - PRÁTICA DOCENTE E ESTEREÓTIPOS DO ALUNO CIGANO

**Quadro 48**

Nível de envolvimento parental do aluno cigano	Frequência	Percentual	Percentagem válida	Percentagem acumulativa
Insuficiente	16	80,0	80,0	80,0
Válido Suficiente	4	20,0	20,0	100,0
Total	20	100,0	100,0	

**Quadro 49**

Justificações para o insuficiente envolvimento parental	
<b>Desvalorização do papel da escola</b>	<p><b>Inquirido nº 1</b> – <i>A escola acaba por não ser muito valorizada</i></p> <p><b>Inquirido nº 9</b> – <i>Na maior parte das famílias não dá importância à escola</i></p> <p><b>Inquirido nº 10</b> – <i>Desvalorização da vida da escola</i></p>
<b>Falta de participação na educação escolar dos educandos</b>	<p><b>Inquirido nº 2</b> – <i>Muita resistência em vir à escola e participar na vida dos seus educandos</i></p> <p><b>Inquirido nº 3</b> – <i>A maioria das vezes envolvem-se pouco</i></p> <p><b>Inquirido nº 11</b> – <i>Os pais não se envolvem no processo de ensino/aprendizagem dos seus filhos</i></p> <p><b>Inquirido nº 19</b> – <i>Participam pouco na vida da escola</i></p>

**Quadro 50**

Justificações para o suficiente envolvimento parental	
<b>Participação na educação escolar dos educandos</b>	<p><b>Inquirido nº 20</b> – <i>Vêm regularmente à escola ao contrário do que se verifica na outra etnia</i></p>

**Quadro 51**

Cumprimento do Regulamento Interno por parte do aluno cigano	Frequência	Percentual	Percentagem válida	Percentagem acumulativa
Não	4	20,0	20,0	20,0
Ocasionalmente	10	50,0	50,0	70,0
Sim	6	30,0	30,0	100,0
Total	20	100,0	100,0	

**Quadro 52**

Justificações para o cumprimento do Regulamento Interno da escola	
Adaptação ao normativo escolar	<p><b>Inquirido n° 3</b> – <i>Estão integrados</i></p> <p><b>Inquirido n° 11</b> – <i>Porque estão integrados na comunidade escolar, pelo que se devem adaptar</i></p> <p><b>Inquirido n° 20</b> – <i>Tal como os outros, não por ser de etnia cigana</i></p> <p><b>Inquirido n° 18</b> – <i>Tal como os outros</i></p>
Justificações do não cumprimento do Regulamento Interno da escola	
Inadaptação ao normativo escolar	<b>Inquirido n° 10</b> – <i>Não o conhecem, nem lhes faz sentido</i>

**Quadro 53**

Justificações para o ocasional cumprimento do Regulamento Interno da escola	
Adaptação equitativa ao normativo escolar	<b>Inquirido n° 1</b> – <i>Depende dos alunos não é por serem de etnia cigana</i>

**Quadro 54**

Intervenção do clã cigano na escola em caso de violência escolar	Frequência	Percentual	Percentagem válida	Percentagem acumulativa
Não	3	15,0	15,0	15,0
Ocasionalmente	7	35,0	35,0	50,0
Sim	10	50,0	50,0	100,0
Total	20	100,0	100,0	

**Quadro 55**

<b>Justificações para a intervenção do clã cigano em caso de violência escolar</b>	
<b>de ordem cultural</b>	<b>Inquirido nº 4</b> – <i>À sua cultura</i> <b>Inquirido nº 6</b> – <i>É a sua cultura</i> <b>Inquirido nº 20</b> – <i>À identidade cultural</i>
<b>de ordem defensiva</b>	<b>Inquirido nº 13</b> – <i>Em defesa coesa do grupo</i> <b>Inquirido nº 15</b> – <i>Protegem-se uns aos outros, considerando essa</i> <b>Inquirido nº 18</b> – <i>Protegem-se uns aos outros atitude superior</i>

**Quadro 56**

<b>Justificações para a intervenção ocasional do clã cigano em caso de violência escolar</b>	
<b>de ordem cultural</b>	<b>Inquirido nº 9</b> – <i>Faz parte da sua cultura</i> <b>Inquirido nº 10</b> – <i>Valorização cultural do grupo</i>
<b>de ordem defensiva</b>	<b>Inquirido nº 2</b> – <i>Quando a situação é considerada muito gravosa para a etnia</i> <b>Inquirido nº 3</b> – <i>Intimidação</i> <b>Inquirido nº 18</b> – <i>Defesa de um dos amigos</i>

**Quadro 57**

<b>Correlação entre o Rendimento Social de Inserção e a assiduidade do aluno cigano</b>	Frequência	Percentual	Percentagem válida	Percentagem acumulativa
Não	2	10,0	10,0	10,0
Ocasionalmente	2	10,0	10,0	20,0
Sim	16	80,0	80,0	100,0
<b>Total</b>	<b>20</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	

**Quadro 58**

<b>Maior dependência do sucesso educativo do contexto familiar do que das medidas educativas escolares</b>	Frequência	Percentual	Percentagem válida	Percentagem acumulativa
Não	1	5,0	5,0	5,0
Ocasionalmente	3	15,0	15,0	20,0
Válido Sim	16	80,0	80,0	100,0
Total	20	100,0	100,0	

**Quadro 59**

<b>Justificações - Maior dependência do sucesso educativo do contexto familiar do que das medidas educativas escolares</b>	
<b>Maior importância do contexto familiar</b>	<p><b>Inquirido nº 3</b> – <i>Tal como muitos outros alunos</i></p> <p><b>Inquirido nº 13</b> – <i>É por vezes uma questão cultural</i></p> <p><b>Inquirido nº 19</b> – <i>O contexto familiar tem sempre mais influência</i></p> <p><b>Inquirido nº 2</b> – <i>É fundamental o reforço da importância na frequência regular das aulas</i></p> <p><b>Inquirido nº 5</b> – <i>A família é pouco participativa</i></p> <p><b>Inquirido nº 9</b> – <i>Porque a base é a família</i></p> <p><b>Inquirido nº 11</b> – <i>Se os pais se preocuparem em acompanhar o seu processo educativo, sentir-se-ão mais motivados</i></p> <p><b>Inquirido nº 18</b> – <i>Se não houver incentivo parental qualquer criança desliza</i></p>
<b>Equiparação do contexto familiar e das medidas educativas</b>	<p><b>Inquirido nº 10</b> – <i>Depende de ambos, das estratégias da escola e do reforço dos pais junto dos filhos</i></p>

**Quadro 60**

<b>Origem dos problemas de aprendizagem do aluno cigano em carências intelectuais e/ou académicas</b>	Frequência	Percentual	Percentagem válida	Percentagem acumulativa
Não	7	35,0	35,0	35,0
Ocasionalmente	8	40,0	40,0	75,0
Sim	5	25,0	25,0	100,0
<b>Total</b>	<b>20</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	

**Quadro 61**

<b>Justificações para a origem dos problemas de aprendizagem do aluno cigano ter base nas carências intelectuais e/ou académicas</b>	
<b>Contexto familiar</b>	<b>Inquirido nº 2 – O exemplo da família.</b> <b>Inquirido nº 18 – Académicas por falta de condições e aprendizagem dos progenitores</b>

**Quadro 62**

<b>Justificações para os problemas de aprendizagem do aluno cigano não ter base em carências intelectuais e/ou académicas</b>	
<b>Contexto cultural</b>	<b>Inquirido nº 13 – Culturais</b>
<b>Contexto familiar</b>	<b>Inquirido nº 10 – Falta de estímulo</b>

**Quadro 63**

<b>Justificações para a origem dos problemas de aprendizagem do aluno cigano ocasionalmente ter base em carências intelectuais e/ou académicas</b>	
<b>Contexto cultural</b>	<b>Inquirido nº 3 – A falta de abertura da comunidade impede algumas aprendizagens sociais importantes</b>
<b>Contexto familiar</b>	<b>Inquirido nº 9 – Depende da família</b> <b>Inquirido nº 19 – Em alguns alunos sim, a maioria é falta de experiências comunicativas</b>

**Quadro 64**

<b>Correlação entre os problemas de aprendizagem do aluno cigano e a sua cultura</b>	Frequência	Percentual	Percentagem válida	Percentagem acumulativa
Não	5	25,0	25,0	25,0
Ocasionalmente	6	30,0	30,0	55,0
Sim	9	45,0	45,0	100,0
Total	20	100,0	100,0	

**Quadro 65**

<b>Justificações da correlação entre os problemas de aprendizagem do aluno cigano e a sua cultura</b>	
<b>Falta de apoio familiar</b>	<b>Inquirido nº 11</b> - <i>Os pais destes alunos não têm muita escolaridade, não investindo muito na escolaridade dos filhos</i>
<b>Desvalorização do papel da escola</b>	<b>Inquirido nº 15</b> - <i>Penso que as questões culturais levam à não compreensão da escola e conseqüente insucesso</i> <b>Inquirido nº 18</b> - <i>Por falta de interesse na escola como meio de ascensão social</i>

**Quadro 66**

<b>Justificações da correlação ocasional entre os problemas de aprendizagem do aluno cigano e a sua cultura</b>	
<b>Desvalorização do papel da escola e da cultura dominante</b>	<b>Inquirido nº 10</b> - <i>Desvalorização da cultura dominante e da escola</i>
<b>Desvalorização do papel da escola</b>	<b>Inquirido nº 19</b> - <i>Baixa valorização da escola</i>

**Quadro 67**

<b>Correlação entre os problemas de aprendizagem do aluno cigano e motivações específicas do mesmo</b>	Frequência	Percentual	Percentagem válida	Percentagem acumulativa
Não responde	2	10,0	10,0	10,0
Não	2	10,0	10,0	20,0
Válido Ocasionalmente	5	25,0	25,0	45,0
Sim	11	55,0	55,0	100,0
Total	20	100,0	100,0	

**Quadro 68**

<b>Justificações da correlação entre os problemas de aprendizagem do aluno cigano e motivações específicas do mesmo</b>	
<b>Desvalorização do papel da escola</b>	<b>Inquirido nº 3</b> – <i>Desvalorização da cultura dominante e da escola</i> <b>Inquirido nº 11</b> – <i>Os alunos de etnia cigana têm poucos objetivos de vida</i> <b>Inquirido nº 18</b> – <i>Por falta de interesse na escola como meio de ascensão social</i>
<b>Contexto cultural</b>	<b>Inquirido nº 8</b> – <i>Motivações que estão relacionadas com a própria cultura</i>
<b>Contexto familiar</b>	<b>Inquirido nº 14</b> – <i>Falta de incentivo e apoio das famílias</i>

**Quadro 69**

<b>Adjetivos e expressões adjetivantes dos docentes relativas ao aluno cigano</b>		
<b>Inespecíficos</b>	<b>Apreciativos</b>	<b>Depreciativos</b>
<i>Orgulhoso</i>	<i>Observador</i>	<i>Orgulhoso</i>
<i>Bairrista</i>	<i>Divertido</i>	<i>Despreocupado</i>
<i>Tradicionalista</i>	<i>Entusiasta</i>	<i>Carente alimentariamente</i>
<i>Persistente (4 ocorrências)</i>	<i>Vaidoso</i>	<i>Dependentes do rendimento mínimo</i>
<i>Persistente</i>	<i>Esperto</i>	<i>Desmotivado</i>
<i>Persistente</i>	<i>Ligado à música</i>	<i>Teimoso (4 ocorrências)</i>
<i>Persistente</i>		<i>Teimoso</i>
<i>Brincalhões (3 ocorrências)</i>		<i>Teimoso</i>
<i>Brincalhões</i>		<i>Teimoso</i>
<i>Brincalhões</i>		<i>Pouco assíduo</i>
<i>Galhofeiro</i>		<i>Pouco sociáveis</i>
		<i>Manipulador</i>
		<i>Desinteressado (2 ocorrências)</i>
		<i>Desinteressado</i>
		<i>Desmotivado</i>
		<i>Baldas</i>
		<i>Preguiçoso</i>
		<i>Mentiroso</i>
		<i>Conversador</i>
		<i>Distraídos</i>
		<i>Desrespeitadores</i>
		<i>Perturbador</i>
		<i>Conflituosos</i>
		<i>Conflituosos</i>
		<i>Pouco criativos</i>
		<i>Sem objetivos futuros (2 ocorrências)</i>
		<i>Sem objetivos futuros</i>
		<i>Irresponsável</i>



**Anexo 5- PROFICIÊNCIA DO ALUNO CIGANO NA LÍNGUA PORTUGUESA**

**Quadro 70**

<b>Domínio Linguístico da Língua Portuguesa do aluno cigano</b>	Frequência	Percentual	Percentagem válida	Percentagem acumulativa
Bom	1	5,0	5,0	5,0
Insuficiente	5	25,0	25,0	30,0
Suficiente	14	70,0	70,0	100,0
Total	20	100,0	100,0	

**Quadro 71**

<b>Domínio linguístico do aluno cigano (compreensão e produção orais)</b>	Frequência	Percentual	Percentagem válida	Percentagem acumulativa
Bom	1	5,0	5,0	5,0
Insuficiente	6	30,0	30,0	35,0
Suficiente	13	65,0	65,0	100,0
Total	20	100,0	100,0	

**Quadro 72**

<b>Domínio linguístico do aluno cigano (compreensão e produção escritas)</b>	Frequência	Percentual	Percentagem válida	Percentagem acumulativa
Não responde	1	5,0	5,0	5,0
Bom	1	5,0	5,0	10,0
Insuficiente	9	45,0	45,0	55,0
Suficiente	9	45,0	45,0	100,0
Total	20	100,0	100,0	

**Quadro 73**

<b>Utilização de códigos linguísticos característicos em contexto escolar</b>	Frequência	Percentual	Percentagem válida	Percentagem acumulativa
Não	3	15,0	15,0	15,0
Ocasionalmente	12	60,0	60,0	75,0
Sim	5	25,0	25,0	100,0
Total	20	100,0	100,0	

**Quadro 74**

<b>Sinalização frequente do aluno cigano para apoio pedagógico acrescido na disciplina de Português</b>	Frequência	Percentual	Percentagem válida	Percentagem acumulativa
Não responde	4	20,0	20,0	20,0
Não	3	15,0	15,0	35,0
Sim	13	65,0	65,0	100,0
Total	20	100,0	100,0	

**Quadro 75**

<b>Necessidade de currículo adaptado na disciplina de Português para o aluno cigano</b>	Frequência	Percentual	Percentagem válida	Percentagem acumulativa
Não responde	1	5,0	5,0	5,0
Não	15	75,0	75,0	80,0
Sim	4	20,0	20,0	100,0
Total	20	100,0	100,0	

**Quadro 76**

<b>Justificações para a necessidade de um currículo adaptado na disciplina de Língua Portuguesa</b>	
<b>Aquisição de vocabulário</b>	<b>Inquirido nº 19</b> – <i>Chegam à escola com algumas lacunas de vocabulário</i>
<b>Aquisição de vocabulário, compreensão e escrita de textos</b>	<b>Inquirido nº 11</b> – <i>Nomeadamente para aquisição de vocabulário e compreensão de textos, bem como a escrita</i>

**Quadro 77**

<b>Justificações para a não necessidade de um currículo adaptado na disciplina de Português</b>	
<b>Âmbito motivacional</b>	<p><b>Inquirido nº 1</b> – <i>Caso se dediquem conseguem superar as dificuldades</i></p> <p><b>Inquirido nº 2</b> – <i>De uma forma geral estes alunos precisam de encontrar motivação para as suas aprendizagens</i></p> <p><b>Inquirido nº 3</b> – <i>Se tiverem vontade ultrapassam as dificuldades</i></p>

**Quadro 78**

<b>Motivos das dificuldades de proficiência linguística</b>	Frequência	Percentual	Percentagem válida	Percentagem acumulativa
Não responde	1	5,0	5,0	5,0
Cognitivas	3	15,0	15,0	20,0
Culturais	9	45,0	45,0	65,0
Válido Culturais + Cognitivas	3	15,0	15,0	80,0
Culturais + Motivacionais	2	10,0	10,0	90,0
Outros	2	10,0	10,0	100,0
Total	20	100,0	100,0	