

# Promover a inclusão e o sucesso educativo das comunidades ciganas

*Guião para as Escolas*

# **Promover a inclusão e o sucesso educativo das comunidades ciganas**

Guião para as Escolas

## Ficha Técnica

### **Título**

Promover a Inclusão e o Sucesso Educativo das Comunidades Ciganas

- Guião para as Escolas

### **Autor**

Direção-Geral da Educação (DGE)

### **Editor**

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

### **Diretor-Geral da Educação**

José Vítor Pedroso

### **Design**

Isabel Espinheira

### **Capa**

Bernardo Miranda

### **ISBN**

978-972-742-432-0

### **Data**

Abril 2019

Nota prévia:

Para facilitar a leitura, quando não é possível adotar linguagem neutra, são utilizadas palavras no masculino para designar, indistintamente, os géneros masculino e feminino.



# Índice

Prefácio	6
Introdução	8
Enquadramento	10
1   Acolhimento das crianças, jovens e adultos	13
2   Rede escolar e distribuição dos alunos	16
3   Modalidades educativas, constituição das turmas e distribuição do serviço docente	18
4   Professores e pessoal não docente: práticas e desenvolvimento profissional	21
5   Ambiente escolar inclusivo	24
6   Currículo e práticas pedagógicas	28
7   Relação com as comunidades e parcerias	34
8   Mediadores/as interculturais e técnicos de juventude: a sua ação na comunidade escolar	39
9   Acompanhamento, monitorização e avaliação	42
Bibliografia	43



## Prefácio

O maior desafio da escola democrática já foi garantir acesso à educação para todos. Portugal abraçou esse desafio de forma exemplar e podemos, com orgulho, afirmar que a educação pública é uma das grandes conquistas da nossa democracia. Fê-lo, em cumprimento da Constituição, criando uma rede de escolas públicas, qualificando professores, alargando a rede de ensino secundário, alfabetizando adultos, investindo na educação, formação e aprendizagem ao longo da vida.

Uma escola democrática é mais do que acesso à educação. É a escola que garante que todos aprendem. Cumprindo a Constituição, compete ao Estado garantir que aprendem os alunos com todas as cores, com todos os contextos socioeconómicos, de etnias diferentes, migrantes e não migrantes. Todos significa todos.

Este é um desafio muito mais difícil de abraçar. Porque a educação se construiu ao longo dos séculos em princípios de elitização, havendo sempre avanços e recuos entre movimentos educativos que olhavam para todos e princípios políticos de alguns a quem não interessa que todos aprendam. É mais fácil ter uma escola que vai seriando e excluindo desde cedo os que não conseguem lá estar. É mais fácil a escola que não se pergunta como fazer querer lá estar os que não querem estar na escola.

A construção de uma escola inclusiva implica olhar para as especificidades de cada um. O Decreto-Lei n.º 54/2018, que estabelece o regime legal para a educação inclusiva, é ambicioso por convocar o sistema educativo a encontrar respostas educativas para a participação e o sucesso de todos os alunos. Isto implica encontrar estratégias para chamar à escola, motivar, envolver, interagir com a comunidade, construir relação com famílias que não têm quaisquer laços à escola, explorar formas diferentes de aprender. Quando hoje se fala de flexibilidade curricular, fala-se de um instrumento de liberdade para que as escolas possam testar e implementar as melhores estratégias, não para inovar, mas para incluir.

Sabemos que o insucesso escolar em Portugal – tal como noutros países – está fortemente associado ao contexto socioeconómico das famílias. Alguns grupos, nomeadamente provenientes de comunidades vulneráveis, são particularmente afetados pelo insucesso e o abandono e, por isso, requerem discriminação positiva, uma atenção especial e um trabalho dedicado, que lhes permita crescer bem e com os outros. O combate à pobreza faz-se fora da escola, com reforço das políticas sociais, com políticas de emprego e de estabilidade laboral, mas faz-se também dentro das escolas, com medidas que contrariem esta relação preditiva entre pobreza e insucesso.

A pobreza não é uma fatalidade em contexto escolar. A Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência tem vindo a promover vários estudos que mostram que alunos com as mesmas características socioeconómicas têm resultados diferentes em diferentes escolas. A boa notícia é que a escola pode fazer a diferença, fazendo o que à partida parecia impossível.

Por isso, este Guião é construído com base na partilha de práticas de escolas que têm vindo a conseguir que os alunos das comunidades ciganas encontrem na escola um espaço de aprendizagem e felicidade. Nenhuma escola tem a receita certa, nenhuma tem a solução infalível, todas têm dificuldades na implementação destas medidas. Mas nenhuma desistiu dos alunos e todas acreditaram que a educação para todos era possível.

Medidas como o Programa TEIP têm permitido que estas escolas tenham recursos adicionais, trabalhem em rede e, na fase atual, ganhem autonomia reforçada para o desenvolvimento de novas formas de trabalhar. Da legislação recente erradicamos o conceito de “turmas homogéneas”, porque são uma ficção que convida a que não se olhe para cada um como um indivíduo e que se ignore que nem todos chegam à escola nas mesmas condições. Ao combatermos moradas falsas no acesso às escolas e ao darmos prioridade a alunos beneficiários da Ação Social Escolar, lutamos contra fenómenos de guetização em contexto escolar.

À publicação deste Guião associam-se, naturalmente, o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória e a Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania. Se a diversidade cultural for vista como um problema e não como uma riqueza, se os próprios alunos e famílias que não são alvo de exclusão não forem estimulados a incluir, não cumprimos os objetivos do sistema educativo, não cumprimos os deveres de cidadania.

É um trabalho difícil? Sim, porque é uma escola mais exigente, que não investe no caminho facilitista da segregação e da exclusão. É um trabalho impossível? Não, porque sabemos que há escolas que arriscaram, experimentaram e conseguiram, como as que aqui dão testemunho.

No passado, parecia impossível que todos pudessem ler, que as mulheres tivessem capacidade de votar, que as crianças com deficiência pudessem ir à escola. A história da democracia é a história dos que não tiveram medo de derrubar estas impossibilidades. Os alunos ciganos e as suas comunidades são merecedores do nosso esforço coletivo.

João Costa

Secretário de Estado da Educação



## Introdução

Garantir a inclusão e o sucesso educativo de todos os cidadãos e cidadãs constitui um valor matricial do sistema educativo português e um desafio central de todos os seus profissionais. Trata-se, no mundo atual, de um desígnio vital para o destino de cada cidadão, mas também para um projeto coletivo, que se pretende construído por todos/as e para todos/as.

O presente Guião tem como objetivo orientar e apoiar o trabalho das escolas para a inclusão e o sucesso educativo das pessoas ciganas. Tendo por base o princípio da autonomia das escolas, não se pretende apresentar receitas ou prescrições, mas sim recursos, propostas e exemplos de trabalho, integrados numa ferramenta útil para a prossecução quotidiana da missão central do sistema educativo português: a educação para todos, valorizando a presença, a participação e o desenvolvimento de todas as crianças e jovens, independentemente dos contextos culturais e socioeconómicos de cada um, num quadro de igualdade de oportunidades e respeito pela diferença.

Felizmente, sabemos-lo, os princípios de não discriminação e práticas de inclusão têm vindo a ser incorporados, ao longo dos anos, pelos diversos agentes educativos. Acreditamos, todavia, que este Guião pode reconhecer, enriquecer e conferir intencionalidade pedagógica a muita da ação quotidiana destes agentes.

Ao longo das últimas décadas, as conquistas realizadas pelas escolas portuguesas na inclusão e promoção do sucesso escolar das crianças e jovens têm sido absolutamente notáveis. Todavia, este trabalho está longe de estar concluído e a sociedade de hoje apresenta também níveis de maior exigência: quais as oportunidades, por exemplo, de um jovem que não concluiu a escolaridade obrigatória, por vezes mesmo o ensino básico, não tendo tido oportunidade de desenvolver os níveis básicos de literacia e as aprendizagens essenciais, base da educação e formação ao longo da vida?

As comunidades ciganas estão, historicamente, entre aquelas em que esse trabalho precisa mais de ser desenvolvido. O sucesso escolar de um número crescente de jovens ciganos contrasta, ainda, com o insucesso e a desistência precoce de muitos e de muitas. As razões são múltiplas, desde as mais estruturantes, alicerçadas na macroestrutura social (nomeadamente a discriminação institucionalizada), às mais contextuais (mas, por vezes, não menos estruturantes do que as anteriores), relacionadas, designadamente, com os contextos dos órgãos de decisão local, com a organização das escolas, com as práticas pedagógicas da sala de aula, com a fraca intensidade das redes de sociabilidade interculturais, com as condições de vida. Mas sendo a realidade uma construção social, significa que é passível de mudança num sentido determinado que, no caso em apreço, pode significar construir melhores escolas, com equipamentos e recursos que propiciem condições físicas e psicológicas positivas e que induzam à permanência das crianças e jovens na escola. Escolas onde todos e todas, sem exceção, sejam formados enquanto cidadãs e cidadãos, numa cultura escolar de base humanista, centrada na pessoa e na defesa dos Direitos Humanos. É esse o desafio que se coloca à escola e à sociedade.

É sabido que a relação entre as instituições escolares e as comunidades ciganas tem sido marcada por desconfianças e distanciamentos recíprocos, mas, ao mesmo tempo, também existem hoje programas e mudanças em curso nas medidas de política educativa, em Portugal, que geram novas oportunidades para a inclusão e o sucesso educativo de todas as crianças e jovens da comunidade cigana. A título de exemplo, podemos referir o aumento das crianças ciganas a frequentar a educação pré-escolar, o aumento da taxa de escolarização, nomeadamente no ensino básico e, apesar da persistência de taxas muito baixas de jovens ciganos que concluem o ensino secundário, regista-se atualmente o acesso de algumas dezenas ao ensino superior (em proporção relativamente semelhante entre rapazes e raparigas), além do crescente acesso dos homens e mulheres a programas de aprendizagem ao longo da vida.

As ações no âmbito da educação intercultural, da inclusão, dos modelos mais flexíveis de gestão do currículo, dos apoios socioeducativos à promoção das aprendizagens, entre outros, têm sido cruciais nestas mudanças. A educação é um direito humano consagrado na [Declaração Universal dos Direitos Humanos \(DUDH\)](#),

pelo que a participação de todos, numa condição de igualdade de oportunidades, é um valor fundamental de cidadania. Os progressos já registados não têm ainda sido suficientes ou não têm recorrido aos instrumentos mais adequados para considerar a diversidade dos alunos e adotar práticas comprometidas com a integração e sucesso das crianças e jovens das comunidades ciganas, prevalecendo ainda a necessidade de por um lado recolher evidências, e por outro, concomitantemente, consolidar, sistematizar e generalizar práticas e estratégias inovadoras que estimulem um pensamento novo e criativo nas comunidades educativas.

Um princípio fundamental deste Guião é o reconhecimento de que tanto as escolas como as próprias comunidades ciganas são muito diversas entre si, sendo a diversidade em si própria uma riqueza que devemos valorizar. Ou seja, não há apenas uma forma de fazer escola, como não há uma forma apenas de ser cigano. As melhores soluções educativas são aquelas que constroem as escolas com as comunidades que as compõem e envolvem.

Após um breve enquadramento dos compromissos nacionais e internacionais que orientam este trabalho, o Guião organiza-se com base em nove temas que os estudos e as práticas nas escolas revelam ser estratégicos para a inclusão e sucesso educativo das crianças e jovens das comunidades ciganas. Reconhecendo que não existem receitas para o sucesso e que este é construído nas escolas, com os alunos, as famílias, os professores e outros atores da comunidade alargada, procurámos, neste Guião, basear-nos em algumas intervenções recentes e bem-sucedidas, ao nível do sistema educativo e das escolas, no que concerne ao compromisso com os princípios e os valores da educabilidade universal, da autodeterminação, da participação democrática, da igualdade de oportunidades, da inclusão e da interculturalidade, uma vez que constituem fontes de aprendizagem e de conhecimento especializado disponível nas escolas, alimentando uma agenda de reflexão a partilhar entre as famílias e a escola, que possa servir de inspiração para consolidarmos e alargarmos o trabalho nesta área.

Não podemos deixar de agradecer aos vários especialistas em educação das comunidades ciganas que colaboraram com o grupo de trabalho na partilha de conhecimento, bem como às várias escolas que cederam os testemunhos das suas experiências e projetos que se vão apresentando, em caixas, ao longo do Guião. De destacar aqui a disponibilidade do Instituto das Comunidades Educativas e da Associação para o Desenvolvimento das Mulheres Ciganas (AMUCIP). De igual forma, é fundamental salientar a colaboração permanente entre as áreas governativas da Educação e da Cidadania e Igualdade, assim como, a nível técnico, entre a Direção-Geral da Educação e o Alto-Comissariado para as Migrações, nomeadamente com o Observatório das Comunidades Ciganas, no sentido de promover uma nova geração de políticas mais abrangentes, participadas e sustentáveis.

## Enquadramento

A [Constituição da República Portuguesa \(CRP\)](#), no n.º 2 do artigo 73.º, estipula que “o Estado promove a democratização da educação e as demais condições para que a educação, realizada através da escola e de outros meios formativos, contribua para a igualdade de oportunidades, a superação das desigualdades económicas, sociais e culturais, o desenvolvimento da personalidade e do espírito de tolerância, de compreensão mútua, de solidariedade e de responsabilidade, para o progresso social e para a participação democrática na vida coletiva”.

A [Lei de Bases do Sistema Educativo \(LBSE\)](#) reforça este desígnio e apresenta, como princípios organizativos (artigo 3º),

- “Assegurar o direito à diferença, mercê do respeito pelas personalidades e pelos projetos individuais da existência, bem como da consideração e valorização dos diferentes saberes e culturas” (alínea d);
- “Descentralizar, desconcentrar e diversificar as estruturas e ações educativas de modo a proporcionar uma correta adaptação às realidades, um elevado sentido de participação das populações, uma adequada inserção no meio comunitário e níveis de decisão eficientes” (alínea g).

Estes princípios têm sido concretizados através de várias medidas de política educativa e do desenvolvimento de projetos e ações, no âmbito da educação intercultural, da educação inclusiva e da autonomia das escolas, estando atualmente em curso várias iniciativas que visam precisamente ampliar a capacidade das escolas para desenvolver este trabalho.

No plano internacional, valerá a pena lembrar o nosso compromisso com a [Declaração Universal dos Direitos Humanos](#), num momento em que celebra 70 anos de existência, nomeadamente com o número 2 do artigo 26º: “a educação deve visar à plena expansão da personalidade humana e ao reforço dos direitos do Homem e das liberdades fundamentais e deve favorecer a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e todos os grupos raciais ou religiosos, bem como o desenvolvimento das atividades das Nações Unidas para a manutenção da paz”. Assim como recordar o 40.º aniversário da nossa adesão à [Convenção Europeia dos Direitos Humanos \(CEDH\)](#), nos termos da Constituição da República Portuguesa de 1976.

Com a Diretiva 2000/43/CE (e a sua transposição subsequente) relativa à aplicação da igualdade de tratamento das pessoas independentemente da sua origem étnica e racial, a União Europeia estabeleceu um importante instrumento jurídico para combater a discriminação étnica e racial no acesso a bens e serviços. Esta Diretiva estipula a necessidade de haver organismos, procedimentos e sanções próprios, em cada Estado-Membro, para combater a discriminação e o racismo. Defende igualmente que as medidas específicas devem ir além do acesso ao emprego, incluindo a área da educação. Esta Diretiva vem ainda reconhecer a existência da “discriminação indireta sempre que uma disposição, critério ou prática aparentemente neutra coloque pessoas de uma dada origem racial ou étnica numa situação de desvantagem comparativamente com outras pessoas”.

Em 2011, o Comité Europeu dos Direitos Sociais concluiu, por unanimidade, que houve violação da Carta Social Europeia por parte do Estado português, nomeadamente no que toca à não discriminação das pessoas ciganas no acesso a uma habitação adequada, no cumprimento do direito da família e à proteção social, jurídica e económica, além do direito à proteção contra a pobreza e exclusão sociais.

No marco da [Declaração Universal dos Direitos Humanos](#) e da [Convenção para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Racial \(2015\)](#), também as Nações Unidas têm acompanhado de perto a situação das comunidades ciganas em Portugal, nomeadamente, através do Comité para a Erradicação da Discriminação Racial, incluindo uma monitorização periódica de todos os Estados-Membros. O relatório mais recente sobre Portugal, publicado a 9 de dezembro de 2016, recomenda Portugal a:

- Recolher dados estatísticos, desagregados por origem étnica (referindo, especificamente, o caso dos ciganos e dos afrodescendentes), no sentido de monitorizar o cumprimento dos direitos económicos, políticos e culturais, bem como a eficácia dos programas públicos;
- Intensificar a sensibilização e formação dos funcionários públicos da importância da diversidade cultural e do diálogo interétnico, de forma a combater os estereótipos e discriminação;
- Garantir a implementação da estratégia de integração das comunidades ciganas, incluindo o seu financiamento, o diálogo com as organizações que representam a população cigana e reforçando a rede de mediadores/as;
- “Intensificar as medidas, incluindo a adoção de medidas especiais, de forma a continuar a melhorar as condições de habitação da comunidade cigana e a facilitar o seu acesso a uma educação regular e de qualidade” (parágrafo 21, alínea d).
- “Tomar medidas para remover todas as imagens de manuais escolares que perpetuem os preconceitos ou a discriminação contra as populações ciganas, afrodescendentes ou de outros grupos minoritários. Além disso, requer-se que o Estado-Membro reflita adequadamente no currículo escolar e nos manuais o seu passado colonial, a herança cultural e a história dos grupos protegidos pela Convenção a viver no Estado Membro, bem como o seu contributo para a sociedade e cultura portuguesas” (parágrafo 27).

Em termos semelhantes, a Comissão Europeia contra o Racismo e a Intolerância, do Conselho de Europa, realizou uma visita a Portugal, no final de 2017. Nas conclusões, a equipa de missão que se deslocou a Portugal destacou a necessidade de se reforçarem os mecanismos para garantir a escolaridade obrigatória da população cigana.

Para dar resposta às necessidades diagnosticadas relativamente à população cigana portuguesa, e no seguimento da comunicação da Comissão Europeia, COM (2011) 173, de 5 de abril, intitulada “[Um quadro europeu para as estratégias nacionais de integração dos ciganos até 2020](#)”, Portugal concebeu a [Estratégia Nacional para a Integração das Comunidades Ciganas - ENICC, 2013-2020](#), coordenada pelo Alto Comissariado para as Migrações, I.P. (ACM, I.P.), e publicada através da [Resolução do Conselho de Ministros n.º 25/2013](#), de 17 de abril. Esta estratégia foi recentemente revista, alargada e aprofundada, após um período de diálogo alargado com diversas organizações da administração e da sociedade civil, através da [Resolução do Conselho de Ministros n.º 154/2018](#), de 29 de novembro.

Pretendendo promover um apoio às comunidades ciganas mais sistemático e abrangente, através do desenvolvimento de dinâmicas promotoras da sua inclusão social, que simultaneamente valorizem o seu património cultural e a sua participação, enquanto cidadãos portugueses, a ENICC alicerça as suas ações em oito objetivos estratégicos, sendo que um deles é *Garantir condições efetivas de acesso à educação, sucesso educativo e aprendizagem ao longo da vida de pessoas ciganas*. Este objetivo enquadra os seguintes objetivos específicos:

*5.1 Promover e reforçar a capacidade dos agrupamentos de escolas e das escolas não agrupadas para a integração e o sucesso educativo das crianças e jovens ciganos/os no ensino básico e secundário*

*5.2 - Promover a integração e o sucesso de alunos/as ciganos/as no ensino superior*

*5.3 - Reforçar as competências básicas de homens e mulheres ciganos/as iletrados/as*

*5.4 - Capacitar profissionais da segurança social e de proteção de crianças e jovens*

Cientes da importância da recolha de dados sobre escolarização das crianças e dos jovens de comunidades ciganas e, respetivamente, sobre o seu desempenho escolar, como forma de conhecer para tomar decisões informadas sobre a melhoria da oferta educativa e, conseqüentemente, para a promoção do sucesso escolar de todos os alunos, a Direção-Geral da Educação (DGE), após o parecer favorável da Comissão Nacional de Proteção de Dados (CNPd), concebeu um questionário eletrónico disponibilizado a todos os estabelecimentos de ensino e de educação para auscultação sobre estas questões. Este questionário foi disponibilizado a nível nacional, entre setembro e novembro de 2017, em articulação com a Direção-Geral dos Estabelecimentos Escolares (DGEstE). Após o período de resposta ao questionário, os dados recolhidos foram alvo de análise estatística por parte da Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência (DGEEC), estando os seus resultados já disponíveis *online* na publicação [\*Perfil Escolar da Comunidade Cigana 2016-2017\*](#).

Em consonância com um conhecimento mais aprofundado da realidade, e no sentido de promover uma inclusão efetiva de todos os alunos, estão em curso um conjunto de medidas e projetos que procuram, de acordo com a especificidade de cada contexto, garantir a inclusão e o sucesso escolares das comunidades ciganas. A produção deste Guião de orientações e boas práticas pretende divulgar algumas dessas experiências e ser um recurso para motivar, sensibilizar e apoiar os agentes educativos, no sentido de se envolverem neste trabalho que é de todos.

# 1 | Acolhimento das crianças, jovens e adultos

É fundamental que as escolas desenvolvam dispositivos adequados para acolher todas as crianças e jovens e as suas famílias. O acolhimento inicia-se no momento da matrícula, sendo importante que os estabelecimentos de ensino desenvolvam um trabalho de preparação com representantes da comunidade e instituições que atuam no tecido local, no sentido de garantir que todas as famílias estão devidamente informadas acerca dos direitos e deveres dos alunos e dos seus encarregados de educação, das ofertas educativas e formativas, dos prazos de matrícula, das atividades escolares, assim como dos modos como as famílias podem colaborar com a escola, tendo em vista o sucesso educativo dos seus filhos e filhas. Neste processo, é fulcral o contacto com as comunidades ciganas, sensibilizando as famílias para as mais-valias decorrentes da frequência de ciclos educativos, incluindo aqueles que não são obrigatórios, como a educação pré-escolar ou a educação de adultos, visando a socialização e convivalidade precoces com a sociedade mais alargada, bem como a inclusão na vida pós escolar, o exercício pleno da cidadania e o seu bem-estar económico e social.

Um aspeto crucial é o acesso generalizado a informação relativa ao sistema educativo português em linguagem acessível a todos os grupos socioculturais, de modo a garantir que todos os cidadãos conhecem as diferentes ofertas educativas que existem, nos vários níveis, ciclos e modalidades educativas, em cada território. A este propósito, torna-se importante garantir canais de comunicação conhecidos por todos e que permitam providenciar às famílias diálogo, orientação e acompanhamento, de acordo com princípios de igualdade de oportunidades e de respeito pela diferença.

De notar que o acolhimento não se esgota no momento da inscrição, mas é algo que se prolonga por todos os dias, na relação das instituições educativas com os alunos e as suas famílias, adquirindo particular relevo em momentos específicos, quer de transição do percurso educativo, nos quais aliás existe a obrigatoriedade de fazer escolhas sobre as diferentes ofertas educativas e formativas, quer de transição biográfica, relacionados com as próprias vidas dos alunos e das suas famílias e que têm, frequentemente, impactos nos percursos escolares.

Algumas especificidades desta relação serão tratadas nos pontos seguintes, mas é importante desde já destacar o papel dos assistentes operacionais que exercem funções na portaria das escolas e que devem estar capacitados com toda a informação útil e revelar sensibilidade para antever e resolver problemas, mediando a relação entre as famílias e a escola, nomeadamente informando e encaminhando as famílias para os serviços mais indicados, de acordo com cada situação.

A este propósito, as escolas adotam estratégias muito diversas de acolhimento, em função da cultura de escola, dos seus modos de organização, dos recursos humanos e até das características da comunidade educativa e dos territórios onde se inserem. Em todo o caso, um aspeto que parece comum aos casos mais bem-sucedidos é a existência de uma cultura escolar inclusiva e com matriz intercultural, com acesso a profissionais escolares de referência que trabalham a diferentes níveis (assistentes operacionais, assistentes técnicos, docentes e diretores) em quem as comunidades confiam, com quem podem dialogar e a quem recorrem em busca de apoio, nomeadamente quando se confrontam com dificuldades e vicissitudes. O próprio envolvimento de alunos e pais, nomeadamente daqueles que têm funções de representação, constitui uma importante alavanca de sucesso. A construção destes laços de pertença à escola tem-se revelado fundamental para o sucesso educativo de muitas crianças ciganas e para a integração das suas famílias.

Um aspeto que se tem revelado crucial para o trabalho com as comunidades ciganas, em várias escolas, tem sido a mobilização dos familiares dos alunos para modalidades diversas de educação, formação e certificação de adultos, de acordo com os seus perfis e competências prévias. Além dos impactos diretos deste trabalho na inclusão dos adultos envolvidos e das suas comunidades, é também relevante o contributo positivo para a valorização da educação e o acompanhamento do percurso escolar dos seus descendentes. Não será despidendo o efeito oposto, ou seja, a capacidade de alunos ciganos com percursos escolares de sucesso trazerem familiares seus para a educação de adultos. Importa assinalar, porém, que tal implica também a definição de estratégias integradas e específicas por parte dos estabelecimentos de ensino, no sentido de adequarem os seus serviços e, sobretudo, as ofertas de educação e formação de adultos às características e expectativas das populações ciganas que vivem nos territórios onde as escolas se localizam.

## PRÁTICA

### *Ações de sensibilização e de formação*

O Agrupamento de Escolas Maria Keil, em Loures, procura dar uma resposta sólida, coerente e transversal no que diz respeito ao acolhimento de todos os seus alunos. Particularizando os alunos de etnia cigana, o AE procura promover a cultura cigana e fazer a sensibilização para os problemas sociais que afetam estas comunidades. Valoriza a história e cultura ciganas, sendo a mesma trabalhada em sala de aula, desde a educação pré-escolar e em datas comemorativas específicas, ao longo do ano.

O Agrupamento procura garantir o acesso das crianças à educação pré-escolar (incentivando a inscrição dos mesmos quando se encontram na idade para o efeito; estabelecendo ações de sensibilização junto das famílias, em articulação com os parceiros do Agrupamento e junto dos alunos dos cursos EFA (pais e Enc. de Educação)).

O Agrupamento promove também ações de formação, nomeadamente nos cursos de Educação e Formação de Adultos, mas também nos Percursos Curriculares Alternativos e nos Cursos de Educação e Formação. O exercício da cidadania não se resume só à assunção dos direitos e ao cumprimento dos deveres, mas desenvolve também a implicação pessoal na construção da sociedade, tentando, o Agrupamento, cultivar e trabalhar neste sentido. São igualmente trabalhadas as competências parentais com ações de formação dirigidas aos pais e encarregados de educação, promovidas pelo AE, em articulação com os seus parceiros.

## PRÁTICA

### *Estratégias de inclusão*

No Agrupamento de Escolas D. Dinis – Lisboa, o trabalho de inclusão de crianças de etnia cigana na educação pré-escolar e no 1.º ciclo tem-se centrado nas seguintes estratégias:

1. Trabalhar com as famílias que já tinham frequentado as escolas tem tornado possível que a frequência se inicie, cada vez mais, na educação pré-escolar (interiorização de regras e boas práticas), transitando em continuidade para o 1.º ciclo.
2. Programa de treino de competências com dinâmicas de valorização da partilha de conhecimentos entre as diferentes culturas existentes na turma (histórias e tradições).
3. Sensibilização junto da família, para a importância de a criança ser assídua e pontual – reuniões e/ou visitas domiciliárias.
4. Em efeito dominó, aumento da participação em visitas de estudo, desporto escolar e componente de apoio à família.

## PRÁTICA

### *Intervenção do Centro Qualifica*

O Centro Qualifica do Agrupamento de Escolas n.º 2 de Beja promove o contacto com as famílias, encaminhando para a formação os candidatos adultos, tendo em conta a sua residência e as escolas onde os filhos estão a estudar.

Por outro lado, a articulação do Centro Qualifica com a Segurança Social é imprescindível para assegurar uma intervenção abrangente, ou seja, para assegurar que os pais frequentam as ofertas de formação, enquanto os filhos estão na escola.

## PROJETO

### *Comboio*

O Agrupamento de Escolas Mães D'Água, na Amadora, desenvolve o projeto *Comboio* que consiste no acompanhamento de alguns alunos do 1.º ciclo, com índices elevados de absentismo. Todas as manhãs a equipa do *Comboio*, constituída por um professor, pelas técnicas do GAAF e por três elementos da comunidade (um assistente operacional e dois alunos mediadores), acompanham os alunos desde o bairro até à escola, zelando para que não falem às atividades letivas. O objetivo principal é a redução do absentismo, condição essencial para o sucesso nas aprendizagens.

Este projeto é complementado com uma outra atividade em que se promove o reconhecimento na comunidade do trabalho realizado nas escolas, através da apresentação, em espaços centrais do bairro, dos trabalhos dos alunos realizados com os seus professores em sala de aula. Esta apresentação é realizada no final de cada período letivo, na primeira semana das interrupções letivas (um dia em cada bairro).



## 2 Rede escolar e distribuição dos alunos

A definição da rede escolar e a distribuição dos alunos pelos estabelecimentos de ensino constituem dois processos interligados e com um impacto significativo na promoção da integração e sucesso escolares das comunidades ciganas. São processos complexos, que resultam das dinâmicas de diversos intervenientes, mas nos quais as escolas têm um papel central.

A nível nacional, as recentes alterações produzidas na legislação sobre as matrículas vieram, precisamente, consolidar a prioridade atribuída à residência efetiva do aluno no acesso à escola, combatendo a fraude, assim como introduzir um “critério de desempate”, baseado na elegibilidade do aluno para o programa de ação social escolar. Na prática, esta alteração apoia o acesso à escola dos alunos em condições socioeconómicas mais vulneráveis. Desta forma, reduz-se o peso de fatores sociais e económicos enquanto condicionador das oportunidades dos alunos, fomentando-se ambientes escolares mais heterogéneos e inclusivos. Tal não possibilita, contudo, a curto prazo, superar assimetrias e guetização resultantes da própria segregação territorial, incluindo a concentração dos alunos ciganos em certos bairros ou territórios e, por conseguinte, nas escolas que aí se localizam.

Assim sendo, na atualização anual da rede escolar, em cada território, será importante encontrar os instrumentos e medidas mais eficazes para combater processos de estigmatização que, por vezes, ocorrem em certas escolas que acolhem as comunidades ciganas. Sem colocar em causa o direito das famílias de indicar as escolas que priorizam para a educação dos seus filhos, de acordo com a legislação em vigor, os princípios da igualdade de oportunidades e da diversidade devem ser orientadores do processo de ajustamento da rede, seja na eventual abertura ou encerramento de algumas escolas, na definição do número de grupos e turmas a constituir em cada escola ou, ainda, nos níveis, projetos, modalidades e cursos oferecidos por cada escola.

Um aspeto fundamental é que estas decisões sejam tomadas de forma participada, envolvendo representantes de diferentes setores das comunidades educativas, incluindo das populações ciganas. Ou seja, é necessário criar nas comunidades uma consciência dos efeitos negativos da segregação e estigmatização, bem como buscar soluções com as próprias comunidades para superar essas situações, tendo em conta as suas próprias condições e preferências.

Só desta forma é possível desenvolver estratégias locais que possam contrariar a concentração dos alunos ciganos em determinados estabelecimentos de ensino, uma vez que, a partir de certo limiar, trata-se efetivamente de um obstáculo à criação de ambientes de aprendizagem interculturais, que assegurem a igualdade de oportunidades, bem como a inclusão e o sucesso escolares de todos os alunos.

A redução das assimetrias entre escolas constitui um elemento fundamental para assegurar uma educação rica e de qualidade de todos os alunos, para a coesão social e para a promoção do sucesso escolar de todos. Tal como tem sido referido em sucessivos relatórios da OCDE, essa redução é fundamental para promover o sucesso escolar dos alunos de meios mais vulneráveis e não coloca em causa o desempenho dos alunos com melhores resultados, pelo que tem um resultado positivo no desempenho geral dos sistemas. Mais importante ainda, promove experiências de diversidade e convivência que são fundamentais para o desenvolvimento de competências emocionais e sociais de formação cidadã e na construção de sociedades plurais, inclusivas e democráticas.

No território nacional, é possível verificar uma situação muito variável, incluindo municípios em que as assimetrias entre escolas são muito vincadas, enquanto noutros essas assimetrias surgem muito esbatidas. Trata-se, portanto, de uma área importante de trabalho a investir entre escolas, municípios e administração educativa, e que merece ser monitorizada, atualizada e revista periodicamente, uma vez que as dinâmicas demográficas, sociais e político-administrativas não são estáveis nem homogêneas, pelo que vão exercendo influência multifatorial sobre os padrões de distribuição dos alunos pela rede escolar.

## PROJETO

### *A importância do espaço escolar*

A EB I de Paradinha, do Agrupamento de Escolas Infante D. Henrique, está situada junto de um bairro de realojamento e com muita vulnerabilidade social, e durante muitos anos apenas foi frequentada por crianças ciganas do Bairro da Paradinha, uma escola triste, desinvestida. No entanto, ao seu lado funcionava o Jardim de Infância de Paradinha que, ao contrário, tinha e tem um projeto educativo estruturado (baseado na pedagogia do Movimento da Escola Moderna), assegurado há mais de 10 anos por uma educadora que acreditou no seu trabalho e nas crianças e famílias que o frequentam, muitas delas do mesmo Bairro de Paradinha.

A proposta de criar um projeto educativo para a Escola Básica de Paradinha nasce da vontade e união das famílias que pertencem à comunidade educativa do Jardim de Infância de Paradinha, famílias ciganas e não ciganas, e que, na falta de uma continuidade educativa de qualidade para a escola do 1º Ciclo, procuraram propor um novo projeto educativo a esta escola na continuidade do Jardim de Infância, e:

- Envolveram e tiveram o apoio da Secretária de Estado para a Cidadania e do Alto Comissariado para as Migrações, do Ministro da Educação e da Direção-Geral da Educação, da Câmara Municipal de Viseu, do Agrupamento de Escolas e de mais alguns parceiros locais;
- Apoiaram a procura e seleção de docentes motivadas e alinhadas com a proposta de projeto educativo, e articularam com o agrupamento a candidatura para as recrutar;
- Apresentaram uma proposta de requalificação do espaço físico da escola, e articularam com a Câmara Municipal com vista à adjudicação e concretização das obras;
- Mobilizaram vários parceiros para obter apoio para a aquisição ou renovação do material didático.

Este novo projeto visa uma escola verdadeiramente inclusiva e orientada para o sucesso educativo de todas as crianças, ciganas e não ciganas, envolvendo mães e pais desde o início, tendo resultado também a formalização da Associação de Pais com membros ciganos e não ciganos.

### 3 Modalidades educativas, constituição das turmas e distribuição do serviço docente

Uma dimensão que importa analisar com extrema atenção é a distribuição dos alunos nas diferentes modalidades educativas e formativas. Tal como revelou o recente inquérito desenvolvido pela DGE e que esteve na base da publicação [Perfil Escolar da Comunidade Cigana 2016-2017](#), da DGEEC, , embora não seja uma situação que caracterize a maioria da população estudantil cigana ou que lhe seja exclusiva, esta está efetivamente sobrerrepresentada em determinados percursos educativos e formativos, sem que isso promova necessariamente a inclusão e o sucesso escolares e não estando isentos de riscos de segregação que importa ponderar.

O ensino doméstico, o ensino individual e o ensino a distância implicam a existência de adultos qualificados e em articulação com as escolas que garantam que os alunos estão a desenvolver as aprendizagens essenciais para o respetivo ciclo de ensino. Tal como prevê a [Portaria n.º 69/2019, de 26 de fevereiro](#), é necessário o estabelecimento de um protocolo de colaboração entre a escola da área de residência e o encarregado de educação, que preveja objetivos de aprendizagem, metodologias, processos de avaliação e momentos de participação e interação com os alunos que se encontram nas escolas, bem como de acompanhamento do percurso escolar destes alunos, de forma a aferir periodicamente se estas modalidades estão efetivamente a promover o sucesso educativo e se não estão a fomentar mecanismos de exclusão e segregação.

Outra situação é o enquadramento dos alunos em risco de abandono, com um percurso continuado de insucesso e uma idade já desfasada face aos seus colegas no mesmo ano de escolaridade, em turmas de Percursos Curriculares Alternativos, Cursos de Educação e Formação ou Programas Integrados de Educação e Formação. Em alguns casos, estas turmas têm significado uma efetiva via de inclusão e sucesso educativos. Contudo, é importante ter presente que esta solução “de recurso” resulta já de um percurso de insucesso continuado que importa combater com soluções educativas de carácter preventivo, dentro da idade esperada para frequência do respetivo ciclo de ensino e no seio de turmas heterogéneas. Ou seja, a intervenção com os alunos com maiores dificuldades tem de iniciar-se precocemente, incidir na prevenção e atuar de forma célere, ao primeiro sinal de insucesso, não arrastando, durante anos, situações desadequadas, para as quais, posteriormente, qualquer das possíveis soluções remediativas enfrentarão maiores riscos e obstáculos.

Mesmo nestes casos, é fundamental criar mecanismos que garantam que: 1) a criação destas ofertas educativas e formativas não fomenta a segregação, por exemplo, sendo as turmas compostas exclusiva ou maioritariamente por alunos ciganos; 2) a integração dos alunos nas turmas constitui um ato voluntário, informado e consciente, por parte dos alunos e seus familiares, caso aqueles sejam menores; 3) o projeto educativo é efetivamente adequado ao perfil dos alunos que as integram, promovendo a realização de aprendizagens essenciais; e 4) as turmas não se encontram estigmatizadas e participam nas atividades escolares tais como as restantes, sendo valorizadas pelo trabalho específico que promovem; 5) existe uma monitorização que permite que estas vias promovam efetivamente o sucesso e criam possibilidades posteriores de os alunos se integrarem, tanto noutras modalidades educativas como no mercado de trabalho, caso o desejem.

Passando ao processo geral de constituição das turmas, será fundamental manter critérios de heterogeneidade que não perpetuem diferenças e segregações, bem como ser sensível a relações de afinidade ou conflito entre alunos e respetivas famílias, o que pode ser decisivo para a sua inclusão e sucesso educativos. Assim sendo, as escolas precisam de encontrar um equilíbrio entre a distribuição dos alunos ciganos pelas diferentes turmas, bem como a importância de manter alguns alunos no mesmo grupo ou de separar certos alunos e famílias. Este equilíbrio é tão mais difícil quando se reconhecem os benefícios da continuidade dos grupos-turma de uns anos para outros ou, inclusive, de uns ciclos para outros, mas se salientam também os riscos de segregação e exclusão que pode gerar essa continuidade. Quer isto significar que é necessário analisar cada caso, adequando a constituição das turmas ao que se verificar o mais correto para promover a inclusão e o sucesso de todos os alunos.

Um caso concreto (e que ainda se verifica em alguns contextos) é, por exemplo, se o critério da continuidade do grupo-turma acaba por concentrar os alunos ciganos em certas turmas ou por não terem frequentado a educação pré-escolar ou por serem provenientes de um estabelecimento de ensino em que já existia uma concentração de alunos destas comunidades. São situações que podem resultar de uma intenção legítima de preservar percursos de sucesso de uma parte dos alunos, mas que colocam em causa o princípio da igualdade de oportunidades e podem gerar processos de segregação, devendo a escola assumir o compromisso primordial de garantir a equidade, a inclusão e o sucesso escolar de todos os alunos.

Estas situações devem, portanto, ser analisadas caso a caso, bem como ano a ano, não existindo um critério geral a seguir em todas as circunstâncias, mas procurando salvaguardar percursos de inclusão e sucesso, intervindo sempre que necessário na interrupção de percursos de exclusão e insucesso.

Por fim, embora tenham um impacto por si próprias, estas questões não são independentes do processo também complexo e dinâmico de distribuição do serviço docente. Em termos concretos, a distribuição dos alunos ciganos pelas diversas turmas deve ser também acompanhada de uma atenção aos recursos e capacidades de cada professor para a inclusão destes alunos e das suas famílias, procurando privilegiar o perfil adequado para cada turma e, ainda mais, para a designação do cargo de diretor/a de turma, cujo impacto na relação direta com os alunos ciganos e as suas famílias é muito significativo.

## PRÁTICA

### *Turmas heterogéneas*

No Agrupamento de Escolas de Loures n.º 1, em Loures, uma das medidas adotadas recaiu na formação das turmas, processo no qual as diferenças culturais/étnicas são unicamente consideradas para propiciar um ambiente de heterogeneidade natural nas salas de aula e no dia-a-dia escolar. Com turmas inter e multiculturais combate-se o isolamento na relação com os outros, desmoronam-se ideias estereotipadas sem retirar identidades e valores. Tem vindo a comprovar-se no decorrer dos anos letivos que um espaço partilhado é o mais propício à aproximação, crescimento e aprendizagem.

## PRÁTICA

### *Critérios de formação de turmas*

No Agrupamento de Escolas das Olaias, em Lisboa, os alunos ciganos são distribuídos pelas turmas tendo em atenção a possível existência de conflitos (designados pela etnia cigana, por “contrários”) e, nestes casos, os alunos são colocados em turmas diferentes e se possível em turnos distintos. Paralelamente, é também tida em conta a existência de familiares que podem servir como elementos de proteção, sobretudo quando se trata de alunas. Desta forma, as alunas deslocam-se acompanhadas por elementos da mesma etnia da família no percurso casa-escola, o que facilita a sua frequência escolar.

## PRÁTICA

### *Estratégias múltiplas de ação*

O Projeto Educativo do Agrupamento Vertical de Escolas de Prado prevê a abertura do Agrupamento a protocolos com a comunidade, tendo levado à redefinição de estratégias tendentes à redução do insucesso escolar, à erradicação de situações de abandono e à promoção da plena integração de todos os alunos. Perpassa a vontade de se apostar num campo de visão minudente, mas abrangente e periférica, que legitima a escola como o lugar por excelência de oportunidade de aprendizagem, através da implementação de novas ofertas formativas e de estratégias diferenciadas, tentando ampliar o universo do número de alunos com sucesso e qualidade nas suas aprendizagens efetivas, coadjuvando na melhoria da qualificação de cidadãos ativos que veem neste agrupamento um novo ensino de formação e de certificação.

Nesta senda, a escola tem apostado em planos de turma diferenciados para grupos de alunos que não se identificam com o currículo regular, com particular incidência num elevado número de alunos oriundos da cultura cigana e para os casos de alunos com sérios problemas de aprendizagem (projetos integrados de educação e formação). Tem igualmente valorizado a excelência de alunos ou turmas, através da instituição de prémios que reconheçam o mérito escolar, desportivo e de cidadania, procurando por esta via uma motivação suplementar que favoreça o sucesso. Destaque ainda para o alargamento crescente da oferta formativa noturna no âmbito dos cursos de educação e formação de adultos, desde o nível mais elementar, competências básicas, até ao nível secundário.

Para a concretização dos nossos objetivos, tentamos rentabilizar, ao máximo, os recursos existentes no Agrupamento, cujo foco tem incidido no trabalho levado a cabo pelo Gabinete de Apoio ao Aluno e à Família e nos Serviços de Psicologia e Orientação. O trabalho levado a cabo por este gabinete (que integra docentes, técnica de serviço social, técnica de intervenção local e psicólogas) tem permitido uma total abertura da escola ao meio e tem contribuído grandemente para a inclusão dos alunos e crianças de etnia cigana, sendo de realçar o seguinte:

- Permanente diálogo com as famílias, resultando no estabelecimento de relações de confiança e de proximidade; a título de exemplo, sempre que um/a aluno/a ou criança falta ou chega atrasado/a, sem aparente justificação, há lugar a um contacto imediato com a família;
- Identificação de respostas educativas e sociais a acionar, de acordo com o diagnóstico realizado, numa perspetiva colaborativa onde as famílias têm um papel ativo.

Não obstante, o Agrupamento tem procurado Projetos com impacto nas práticas pedagógicas e na forma de pensar e sentir a Escola, como é o caso do Projeto Internacional RISE, que está a ser dinamizado pela Universidade do Minho.

Deixamos, ainda, uma última nota relativa à constituição de turmas, a qual assenta em princípios de heterogeneidade.

## 4 | Professores e pessoal não docente: práticas e desenvolvimento profissional

Enquanto pessoa adulta de referência no desenvolvimento de uma criança ou jovem, o professor é um elemento estruturante na promoção de um ambiente escolar inclusivo. O autoquestionamento e o olhar crítico sobre o seu próprio discurso e ações são determinantes no estabelecimento de laços de confiança e de segurança nas relações com as crianças, jovens e as suas famílias. Assim, o desenvolvimento contínuo de uma escuta ativa, apesar de ser um compromisso que advém, por inerência, da profissão e das suas características, deve ser encarado como o aperfeiçoamento de uma ferramenta ímpar para a inclusão. Paralelamente, deverá perspetivar a diversidade como uma mais-valia, bem como realçar os benefícios de aprender e viver com a diferença.

O professor assume um papel fulcral na mediação de conflitos, na facilitação da determinação comum de regras de convivência e na desconstrução dos estereótipos “étnico-raciais” presentes nas relações interpares, que dificultam o diálogo e a inclusão das crianças e jovens de comunidades ciganas. É certo que é depositada no professor muita responsabilidade, mas esta pode ser perspetivada como uma oportunidade de reconhecimento da importância da sua ação para a construção de um ambiente escolar inclusivo.

Por outro lado, o professor é também um elemento determinante para a introdução de uma nova abordagem pedagógica, bem como para a utilização de recursos educativos e de instrumentos de avaliação mais adequados aos seus alunos, desenvolvendo estratégias de ação e de comunicação que clarifiquem os objetivos das mudanças introduzidas, de forma a construir um compromisso entre professores, alunos e famílias.

Uma reunião inicial de cada docente, ou do seu conjunto, com as famílias das crianças e jovens pode também ser determinante para o desenvolvimento com sucesso do trabalho ao longo do ano letivo. A abertura para conhecer as famílias e os contextos culturais específicos destes estudantes é uma pedra basilar na construção de uma relação de confiança família-escola, fundamental para percursos escolares prolongados e de sucesso.

O discurso, na linguagem verbal e não verbal, deve ser acessível para as famílias, bem como para o nível etário das crianças e jovens. Na construção de uma relação de confiança, o estabelecimento de um compromisso, por parte dos professores, para pôr em prática, ao longo do ano, o envolvimento dos alunos, auscultando regularmente sobre a vida na escola e na turma pode representar uma oportunidade para promover a participação dos estudantes ciganos ao reconhecerem que a sua voz é valorizada no desenho das opções de trabalho que desenvolvem na turma, nos projetos que realizam tal como os seus pares.

O pessoal não docente está numa posição de proximidade de excelência para a identificação de situações de violência interpares (*bullying*) que, no caso das crianças e jovens ciganas/os, é frequentemente agravada com preconceitos e estereótipos de origem xenófoba e racista. O pessoal não docente tem a possibilidade de intervir, enquanto adulto de referência, na resolução de conflitos, na identificação de situações críticas ou de especial vulnerabilidade de uma criança ou jovem. A formação e sensibilização destes profissionais não é, por isso, menos importante do que a formação de professores, com vista a serem coconstrutores de um ambiente escolar seguro e inclusivo, em que o bem-estar da criança ou do jovem é encarado e promovido de forma holística.

As escolas enquanto comunidades educativas de base territorial podem, através dos seus profissionais, docentes e não docentes, promover o desenvolvimento de culturas e práticas inclusivas e interculturais, onde a diferença e a diversidade sejam encaradas como uma mais-valia para o sucesso de todos sem distinção. Além disso, reconhecendo a importância do desenvolvimento de competências específicas e complexas para este trabalho, é fundamental que as escolas, no seio da sua comunidade, mobilizem sinergias diversas com entidades da sociedade civil para promover ações de sensibilização e de formação, potenciando os seus recursos internos e/ou com especialistas externos, que possam efetivamente trazer competências acrescidas aos seus profissionais nesta relação com as comunidades ciganas, priorizando aqueles que, devido à sua distribuição de funções, têm um contacto mais direto ou revelam maiores dificuldades neste domínio.

## PRÁTICA

### *Ligação próxima escola-família*

No Agrupamento de Escolas Dr. Francisco Sanches, em Braga, há uma necessidade constante de se adotar uma postura de proximidade com os alunos e as suas famílias. A ligação muito próxima da escola à família, concretizada pelo Gabinete de Apoio ao Aluno e à Família, com uma estreita ligação ao Diretor de Turma/Professor titular e outros parceiros, tem vindo a revelar-se fundamental na criação de um clima de proximidade, de confiança e de bem-estar.

## PRÁTICA

### *Valorização da cultura cigana*

O Agrupamento de Escolas de Santo António, no Barreiro, promove, anualmente, formação para pessoal docente e não docente sobre os quadros culturais das comunidades ciganas, tendo em vista a melhoria das relações entre a comunidade educativa.

Mostra de atividades anual, com dois dias de abertura à comunidade. Surge sempre a valorização da cultura cigana, nos vários eventos. Projetos como o *Romano Atmo* (já com materiais pedagógicos publicados e usados pelos professores), Rede de Escolas de Educação Intercultural, *Includ-Ed* com construção de comunidades de aprendizagem, tertúlias dialógicas são estratégias de envolvimento da comunidade cigana, cujas evidências de boas práticas surgem publicadas nas nossas *newsletters*, jornal do agrupamento e jornal local.

## PROJETO

### *Grupos interativos*

A Escola Básica do Cerco integra 140 alunos, da educação pré-escolar ao 4.º ano, com um insucesso escolar que resulta principalmente do absentismo de uma comunidade que está afastada da escola. Note-se que cerca de 70% dos alunos pertencem à comunidade cigana. Só é possível fazer mais e melhor, obtendo melhores resultados, se colocarmos a tónica do trabalho com a comunidade e não somente para a comunidade. A comunidade tem de estar envolvida e temos de saber tirar proveito da sua inteligência cultural.

Desde o ano letivo 2017/2018, temos implementado em todas as turmas da EB do Cerco do Porto os grupos interativos, com uma regularidade semanal, com a participação de 32 voluntários (alguns da comunidade cigana). Esta é uma prática educativa desenvolvida no âmbito das Comunidades de Aprendizagem – um projeto internacional, que nos foi proposto pela Direção-Geral da Educação e que tem como base a participação da comunidade para melhorar os resultados académicos e de convivência.

Os grupos interativos têm por base uma forma de organização da sala de aula em quatro grupos heterogêneos com diferentes capacidades e características, onde se envolvem quatro voluntários. Ou seja, durante uma hora, são resolvidas tarefas que sistematizam conteúdos já trabalhados nas áreas de Português ou Matemática; o papel do voluntário em cada grupo é fundamental: ajuda a garantir o diálogo, a interação e a dinâmica de grupo para que todos se ajudem e desenvolvam as tarefas propostas. O tempo de trabalho efetivo é muito mais intenso ao nível do envolvimento e da aprendizagem.

Estes grupos interativos têm contribuído para transformar algumas mentalidades e expectativas da e sobre a comunidade cigana. Também ganhamos um recurso na escola, que não são os professores, mas que facilitam a aprendizagem dos alunos.

## TESTEMUNHO

“O Agrupamento de Escolas de Esgueira, em Aveiro, em particular uma das suas escolas básicas, é frequentada por um número expressivo de alunos de etnia cigana. Estes alunos apresentam problemas de falta de assiduidade, pouca valorização da escola e, conseqüentemente, pouco sucesso escolar e abandono precoce da Escola.

Sem deixar de respeitar as suas diferenças culturais, assumimos que é possível mudar esta situação e que estes alunos são alunos de pleno direito. Trazê-los à Escola é um desafio diário, mostrar-lhes que é possível fazerem o seu caminho de sucesso, que não há um determinismo quanto ao seu percurso de vida, é igualmente um desafio diário.

Não encontramos a fórmula mágica conducente à sua integração e estamos ainda longe de a conseguir – a integração – mas temos dado pequenos passos nesse sentido. Para isso, contamos com uma equipa docente e não docente, na escola básica que se localiza junto aos bairros ciganos, com sensibilidade para as questões da integração e com grande capacidade de relacionamento com a comunidade. Estas características, em particular da coordenadora da escola, tem ganho o respeito necessário por parte da comunidade cigana capaz de trazer cada vez mais crianças e alunos à escola e de, pouco a pouco, ir construindo uma cultura de valorização da escola.”

Helena Libório, Diretora



## 5 | Ambiente escolar inclusivo

Embora tudo o que foi referido anteriormente seja parte integrante da “ambiência” escolar, importa também refletir especificamente sobre esta dimensão. O ambiente escolar é, simultaneamente, o processo e o resultado da interação entre alunos, docentes, pessoal não docente, famílias e comunidade, a tomada de opções curriculares eficazes e adequadas ao contexto, num exercício efetivo de autonomia curricular, enquadrado no Projeto Educativo e noutros instrumentos estruturantes da escola. As influências na construção do ambiente escolar ultrapassam as paredes da escola, mas as escolas devem ser, em primeiro lugar, o ponto de partida para a construção de um espaço seguro, saudável e livre de violência de modo que todas as crianças e jovens consigam adquirir os conhecimentos e desenvolver as competências, atitudes e valores previstos no [Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória](#).

Na fábula de Esopo “A raposa e a cegonha”, cada uma delas é convidada para jantar em casa da outra, tendo iguais oportunidades para comer, mas sem delas conseguir usufruir: a raposa não conseguia comer do copo alto e estreito em que a cegonha serviu a comida e a cegonha não conseguia comer do prato raso da raposa. Percebemos, nesta história, que a igualdade apenas teria sido conseguida se a diferença tivesse sido assegurada no prato, à mesa.

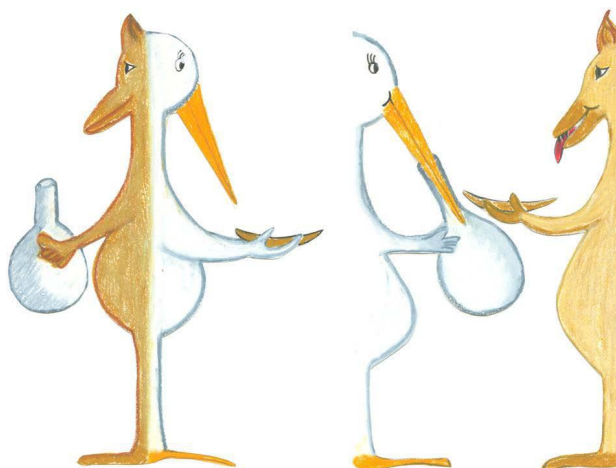


Fig. 1. Ilustração da fábula “A raposa e a cegonha” (gentilmente cedida por Myrna Montenegro, autora do desenho e que a utilizou em contextos de formação de docentes, no âmbito do projeto Nómada)

Um ambiente escolar inclusivo é, pois, aquele em que, em primeiro lugar, a diferença é reconhecida e valorizada – ao nível do sexo, da etnia, da língua e de tantas outras dimensões que formam a identidade de cada um. A anulação das diferenças provoca desigualdade, enquanto a sua valorização é produtora de igualdade e inclusão.

É fundamental que todos os alunos e as alunas se sintam seguros nos espaços escolares. Mas o espaço físico é, também, um elemento importante no domínio do simbólico, oferecendo, a quem o frequenta, referências sobre a sua origem, regras de conduta e cultura da escola. Os espaços físicos podem, pois, constituir uma oportunidade para dar visibilidade à pluralidade, onde a identidade da criança e jovem possa encontrar um espelho.

A utilização de imagens (fotografias, murais...) deve evitar o universal neutro, inexistente, e, proativamente, espelhar a diversidade existente na escola. As representações gráficas de crianças e jovens ciganos são importantes para o seu sentido de pertença à escola. Também a linguagem constitui um importante veículo na construção da igualdade e promoção da inclusão. Se, por exemplo, numa biblioteca escolar, estiver exposta, na

parede, uma coletânea de provérbios populares, esta pode representar uma oportunidade para desconstruir a mensagem por trás de expressões tão populares como “um olho no burro e outro no cigano”.

A exclusão perpetua-se na ausência de um olhar crítico sobre os espaços e esbate-se gradualmente com o questionamento, permanente, do que os nossos sentidos captam no espaço que chamamos de nosso. Por isso, sem prejuízo de acautelar que toda a escola reflete a sua política de inclusão, a criação de um espaço – uma sala, um mural... – dedicado especificamente à expressão do que é a cultura da escola e os seus valores, onde seja visível e perceptível, visual e sensorialmente, a missão da escola na promoção da inclusão, pode representar um estímulo sempre presente a esse questionamento.

O desenvolvimento de uma escola verdadeiramente inclusiva deverá, pois, ter como alicerce a construção de uma identidade própria baseada no diálogo multidirecional entre a diversidade de identidades em presença na comunidade escolar. Num trabalho efetivo de interculturalidade, cada aluno sentir-se-á parte de um todo, desenvolvendo a sua identidade e construindo a sua mundividência de forma mais plural, em interação com as identidades e mundividência dos outros com quem interage diariamente. Escola inclusiva é a escola que responde à heterogeneidade dos alunos, eliminando obstáculos e estereótipos no acesso ao currículo e às aprendizagens, uma escola que valoriza os percursos e progressos realizados por cada aluno como condição para o sucesso e concretização das suas potencialidades.

Existe uma pluralidade de materiais, projetos e campanhas às quais as escolas podem aceder, divulgar e enriquecer, no sentido de contribuir para um ambiente educativo mais inclusivo. No Instituto Português do Desporto e Juventude, no serviço do seu distrito, é possível encontrar apoio na identificação de materiais úteis para a constituição de um espaço inclusivo, ou para distribuição junto de jovens do 3.º ciclo e Ensino Secundário. Campanhas como “Ódio Não!” (<http://www.odionao.com.pt/>) e “70JÁ! – a entrada para os teus direitos” ([www.70ja.gov.pt](http://www.70ja.gov.pt)) disponibilizam iniciativas e materiais que podem ser utilizados no trabalho com e para jovens.

Como o ambiente escolar é uma produção de todas as pessoas que dele fazem parte, é importante que todos os intervenientes tenham consciência do seu papel ativo na sua construção. A definição de todos os aspetos da vida escolar com vista a um ambiente escolar inclusivo deve, pois, contar com a participação de todos – crianças e jovens, famílias, pessoal docente e não docente, comunidade alargada. Os alunos têm um papel central nesta definição, pelo que devem ser sempre parte envolvida na avaliação e identificação de necessidades de mudança e na negociação de regras e decisões sobre a vida escolar.

A realização de momentos de auscultação à comunidade escolar – em particular às crianças e jovens – sobre a promoção da interculturalidade e a prevenção da discriminação pode apoiar a direção da escola na definição de medidas que vão ao encontro das expectativas da sua comunidade escolar, dando visibilidade à expressão identitária das crianças e jovens de contextos culturais e étnicos minoritários.

A inclusão das crianças e jovens ciganos nos processos participativos é condição *sine qua non* para um ambiente escolar inclusivo. As suas vozes necessitam de estar igualmente representadas nos processos e mecanismos de consulta e decisão, potenciando alterações de políticas que tomam em consideração as suas necessidades e aspirações específicas. Fazer parte implica tomar parte, processo basilar para que todas as crianças e jovens se sintam parte da sua própria escola. A este propósito, é importante – também para a sua inclusão e sucesso escolares – desenvolver ações que promovam o envolvimento dos jovens ciganos, desde logo, nos mecanismos de participação escolar, como as associações de estudantes, o orçamento participativo das escolas, entre outros, mas também no associativismo juvenil de mais amplo espectro (ver, por exemplo, <http://www.associacaonahora.mj.pt/> e <http://juventude.gov.pt/Associativismo/Paginas/default.aspx>).

## PRÁTICA

### *Estratégias de orientação educativa*

No Agrupamento de Escolas dos Templários, em Tomar, dois professores fazem o acolhimento e o acompanhamento dos alunos do 5.º ano de escolaridade. Diariamente, e de aula para aula, é realizado o encaminhamento para as salas e uma organização da gestão dos seus tempos letivos.

Paralelamente a este acompanhamento, é também realizado um apoio transversal na parte académica, com especial enfoque nas disciplinas ou matérias onde se registam mais dificuldades, optando-se sempre por uma metodologia de individualização. Promove-se a flexibilização do currículo, de acordo com as necessidades e interesses culturais dos alunos.

No âmbito das parcerias com a comunidade, estão a ser desenvolvidos contactos com atividades laborais e funcionais, na área agrícola, costura, cozinha, saúde juvenil e TIC.

## PRÁTICA

### *Participação democrática na escola*

No Agrupamento de Escolas Dr. Francisco Sanches, em Braga, estudantes de origem imigrante e/ou cigana são representados nas listas da Associação de Estudantes e nas Assembleias de Delegados e Subdelegados, para que estes sejam ouvidos em assuntos que lhes digam respeito, tendo em atenção a sua idade e maturidade, de modo a que os seus interesses, necessidades e preferências sejam valorizados.

## PROJETO

### *Dar voz às crianças*

O Instituto das Comunidades Educativas (ICE), em parceria com a Fundação Fé e Cooperação (FEC), desenvolvem este projeto visando aprofundar – com as crianças e com os seus contributos – os Direitos das Crianças, contrapondo sempre com outras realidades e formas de viver no mundo – no caso particular da Guiné e/ou outras culturas – e sensibilizando para as oportunidades que as crianças têm ou não e o que é possível fazer para o Bem Comum e para a Paz, a favor das mesmas e de um mundo melhor.

O projeto pretende contribuir para uma maior consciencialização, reflexão crítica e ação na defesa e proteção dos Direitos da Criança. Envolve docentes e crianças desde o Pré-Escolar ao 1.º ciclo, de quatro concelhos (Santa Maria da Feira, Benfica, Coruche e Setúbal).

A partir do visionamento de vídeos sobre diferentes Direitos da Criança (educação, saúde, nutrição, proteção e cuidados) promove-se um debate sobre os direitos e a proteção da criança, pondo em relação as realidades portuguesa (com diferentes culturas nacionais e regionais) e a guineense, a partir da perspetiva da criança.

Utilizando uma metodologia de Assembleias de Crianças, contribui-se para o desenvolvimento pessoal e social de cada criança, facilitando um diálogo e uma abertura para o conhecimento e aceitação de modos de estar diferentes, promovendo a cidadania global. Acrescenta-se ainda que através das suas sessões junto de crianças, de forma transversal conscientiza os cidadãos e decisores políticos para a necessidade de garantir a proteção universal de todas as crianças. Destaca-se que este trabalho culmina num Congresso de Crianças, dando voz às mesmas e apelando à sua opinião e participação, integradas num referencial de educação para os direitos da criança que possa ser replicado nas escolas/realidades.

Mais informação em: <http://www.fecongnd.org/project/terra-dos-direitos/>

## TESTEMUNHO

“Quando surge algum problema grave, a professora telefona a pedir para irmos à escola. Quando chegamos, conversamos sobre o que se passou, ouvimos as duas partes e queremos logo corrigir de acordo com as regras. Os meninos são repreendidos na presença da professora, outro adulto ou até colegas porque queremos que as nossas crianças sejam respeitadoras e cumpram as regras”.

Dalila Cardoso, mãe cigana

## 6 | Currículo e práticas pedagógicas

O aumento da escolarização das comunidades ciganas, enquanto alavanca para uma participação mais ativa na sociedade e para uma melhoria efetiva dos seus níveis de vida, coloca à escola o desafio de proporcionar as medidas educativas mais adequadas, bem como de se configurar como um espaço físico e social facilitador da interligação cultural, entre as diversas comunidades em presença.

Enquadrando este desafio ao nível macro, tornou-se premente incentivar o desenvolvimento dos mecanismos necessários à promoção da democratização da educação, garantindo o direito a uma justa e efetiva igualdade de oportunidades no acesso e sucesso escolares, conforme previsto no n.º 2 do artigo 73.º da CRP e no n.º 2 do artigo 2.º da LBSE, numa escolaridade obrigatória de 12 anos. Desta forma, deu-se início a um processo de reconfiguração do currículo nacional, sustentado pela conceção de documentos norteadores do ensino e da aprendizagem, tendo em vista o sucesso educativo de todos, no contexto desafiante da sociedade do século XXI.

Neste âmbito, foi produzido o [Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória \(PA\)](#), homologado em 26 de julho de 2017, após ter sido submetido a debate e discussão públicas, constituindo a matriz comum para todas as escolas e ofertas educativas no âmbito da escolaridade obrigatória, orientando a organização e a gestão curriculares e, ainda, a definição de estratégias, metodologias e procedimentos pedagógico-didáticos a utilizar na prática letiva. Os Princípios, as Áreas de Competências e os Valores definidos no PA confluem para a formação do indivíduo como cidadão participativo, com base numa cultura académica e humanística, iniciando o caminho do exercício da cidadania ativa e crítica ao longo da vida.

Para sustentar este trabalho, foi lançada, em setembro de 2017, a [Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania \(ENEC\)](#), com base na proposta elaborada pelo Grupo de Trabalho constituído para o efeito, por Despacho conjunto da Secretária de Estado para a Cidadania e a Igualdade e do Secretário de Estado da Educação (cf. Despacho n.º 6173/2016, de 10 de maio de 2016). A ENEC integra um conjunto de direitos e deveres que devem ser veiculados na formação das crianças e jovens portugueses, de modo a que, no futuro, assumam uma conduta cívica que privilegie a igualdade nas relações interpessoais, a integração da diferença, o respeito pelos Direitos Humanos, a participação democrática e a valorização de valores e conceitos de cidadania nacional.

Considerando que a Educação para a Cidadania é uma missão de toda a escola, a ENEC propõe que a implementação da componente curricular de Cidadania e Desenvolvimento siga uma abordagem de *whole-school approach*, com base nos seguintes objetivos, entre outros:

- Estar integrada no currículo, nas atividades letivas e não-letivas, nas práticas diárias da vida escolar e sua articulação com a comunidade;
- Estar assente em práticas educativas que promovem a inclusão;
- Estar alinhada com as especificidades dos alunos e as prioridades da comunidade educativa;
- Envolver os alunos em metodologias ativas e oferecer oportunidades de desenvolvimento de competências pessoais e sociais.

Em particular, o facto de a interculturalidade ter sido incluída nos domínios a serem trabalhados, obrigatoriamente, em todos os ciclos de ensino, constitui igualmente uma oportunidade para a valorização do trabalho escolar com os alunos de diferentes nacionalidades, culturas, etnias, etc., designadamente as comunidades e culturas ciganas.

As escolas configuram-se, pois, como espaços de desenvolvimento de competências dos alunos ao nível académico e ao nível da sua efetiva e ativa inclusão nas sociedades em que vivem. A promoção das identidades pessoal, social e cultural dos alunos e das alunas, a par do desenvolvimento do sentimento de pertença à comunidade, à escola e à sociedade, exige novas abordagens de ensino e de aprendizagem.

Dando resposta a este desígnio, e na sequência da realização da experiência pedagógica - Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular (PAFC), foi publicado o [Decreto-Lei n.º 55/2018](#), de 6 de julho, o qual confere maior autonomia e flexibilidade às escolas para gerirem o currículo nacional, fomentando a diversificação de métodos de ensino e de aprendizagem, mais centrados num papel ativo por parte do aluno, confluindo para o PA. A implementação deste processo de autonomia e flexibilidade curricular permite às escolas gerirem de modo flexível até 25 % do currículo, em conformidade com o seu Projeto Educativo e o seu Plano de Ação Estratégica, contexto e recursos, podendo igualmente gerir de modo flexível a carga horária letiva das componentes de currículo, criar domínios de autonomia curricular ou criar novas disciplinas.

Instituiu-se também uma nova área curricular, designada *Cidadania e Desenvolvimento*, desenvolvida no quadro da Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania, a qual é apropriada por cada escola, que define então a sua própria Estratégia. Nesta componente do currículo, os alunos desenvolvem aprendizagens através da participação plural e responsável de todos na construção da sua identidade como cidadãos, assim como de sociedades mais justas e inclusivas, no quadro da democracia, do respeito pela diversidade e da defesa dos Direitos Humanos.

Simultaneamente, procedeu-se à definição de Aprendizagens Essenciais, por disciplina e ano de escolaridade, com base nos documentos curriculares em vigor, e com o objetivo de conceder uma autonomia aos professores para desenvolverem outras metodologias de ensino ou outras aprendizagens consideradas relevantes.

Visando uma perceção mais holística da inclusão em meio escolar, procedeu-se à publicação do [Decreto-Lei n.º 54/2018](#), de 6 de julho, assumindo-se a escola inclusiva como o espaço onde todos e cada um dos alunos, independentemente da sua situação pessoal e social, encontram respostas que lhes possibilitam a aquisição de um nível de educação e formação facilitadoras da sua plena inclusão social.

As atuais medidas de política educativa assumem como prioridade as pessoas e a garantia de igualdade de acesso à escola pública, promovendo o sucesso educativo e desta forma a igualdade de oportunidades para todos. Criam, portanto, novas oportunidades para a valorização das culturas ciganas, em interligação com as restantes culturas em presença no meio escolar, em prol da construção de um contexto social e cultural mais coeso, e, em termos mais gerais, para o desenvolvimento de práticas educativas mais inclusivas e contextualizadas, mais respeitadoras da diferença e mais significativas para cada professor e cada aluno.

No âmbito do referido quadro legal, os professores têm a possibilidade de gerir o currículo de modo flexível, com o objetivo de diversificarem as suas práticas pedagógicas em sala de aula. Atendendo às especificidades do contexto em que se inserem e dos alunos com quem trabalham, os professores podem tornar o currículo mais acessível e significativo, em prol do sucesso educativo. Envolver os alunos nas atividades, conferindo sentido a cada situação de aprendizagem e, conseqüentemente, à frequência escolar, a par da dinamização de iniciativas que promovam o reconhecimento, por parte das suas famílias, da função social da escola, assume-se como uma atuação decisiva dos professores para a promoção do sucesso educativo e a redução do abandono escolar.

No contexto do processo de autonomia e flexibilidade curricular, torna-se possível a gestão contextualizada do currículo, de modo a promover o sucesso e a inclusão de todos os alunos, designadamente dos alunos ciganos. Essa ação poderá ter lugar a nível macro, em conformidade com o Projeto Educativo (PE) e o Plano de Ação Estratégica (PAE), designadamente através de:

- Criação de novas disciplinas, por exemplo, propiciadoras de abordagens plurais de uma determinada área, no contexto de diferentes culturas em presença;

- Flexibilização da carga horária letiva das componentes de currículo, com vista à dinamização de atividades ou iniciativas do interesse dos alunos e da comunidade em que inserem, em determinados momentos do ano letivo;
- Articulação com a comunidade educativa e realização de parcerias, incluindo as comunidades ciganas, tendo em vista a prossecução mais eficaz do PE e do PAE.

A gestão contextualizada do currículo pode também ocorrer ao nível micro, em conformidade com os interesses, necessidades ou potencialidades dos alunos, designadamente através de:

- Desenvolvimento de aprendizagens relacionadas com o currículo local e, conseqüentemente, com o meio em que os alunos se inserem, em interligação com as Aprendizagens Essenciais de cada ano de escolaridade;
- Desenvolvimento de metodologias/percursos pedagógicos que coloquem os alunos no centro do processo educativo no seio de cada disciplina, tornando as aprendizagens mais significativas e fomentando a ligação entre o currículo e o universo dos alunos, eventualmente com recurso a desdobramento de turmas ou outra organização. A atribuição de sentido às aprendizagens, em sede de trabalho disciplinar ou interdisciplinar, poderá contribuir para a aproximação entre os alunos e a escola. Este é um objetivo que assume especial relevância no que respeita aos alunos ciganos, em particular a partir do 2.º ciclo do ensino básico, com o objetivo de serem reforçadas medidas e estratégias promotoras da frequência escolar por parte dos jovens ciganos;
- Promoção de uma abordagem interdisciplinar das Aprendizagens Essenciais de diversas disciplinas do mesmo ano no âmbito do desenvolvimento de um Domínio de Autonomia Curricular, mobilizadas em função de uma determinada aprendizagem essencial, um descritor do Perfil dos Alunos, um tema, um problema/desafio, um questionário, um projeto, um produto, entre outros;
- Incentivo ao trabalho colaborativo entre alunos e entre alunos, professores e outros agentes educativos, no sentido de contribuir para o desenvolvimento pessoal e a inclusão de todos;
- Abordagem, de forma mais aprofundada e transversal, em Cidadania e Desenvolvimento, ou noutras disciplinas, dos domínios da Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania: Direitos Humanos (civis e políticos, económicos, sociais e culturais e de solidariedade); Interculturalidade (diversidade cultural e religiosa); Igualdade de Género; Instituições e Participação Democrática; Empreendedorismo (nas suas vertentes económica e social); entre outros;
- Diversificação das técnicas e instrumentos de avaliação a aplicar em sede de avaliação interna, com o objetivo de permitir obter uma visão mais holística do desempenho dos alunos, em cada disciplina. Esta abordagem mais abrangente da avaliação, acentuando igualmente a sua função de regulação, permitirá aos alunos uma apropriação mais significativa dos seus propósitos, norteando os percursos de aprendizagem, bem como possibilitará aos professores recolher informação mais continuada sobre o desempenho dos seus alunos.

A inclusão das comunidades ciganas poderá, assim, ser promovida através da adequação do currículo ao seu público-alvo, bem como da relação multilateral entre as diversas comunidades em presença, que dialogam entre si. Neste sentido, a escola deverá implementar práticas pedagógicas, dentro e fora da sala de aula, que contribuam para a edificação de um espaço partilhado, com base no desenvolvimento da formação cidadã dos seus alunos, independentemente da sua nacionalidade, cultura, língua materna, etnia ou sexo, direcionado para a construção de uma sociedade mais coesa.

## PRÁTICA

*Escola, comunidade e universidade: fomentando sinergias*

Os professores e os funcionários do Agrupamento de Escolas de Esgueira estabelecem uma boa relação com a comunidade cigana, sendo de destacar:

- O respeito que têm para com a coordenadora da escola;
- Quando uma criança celebra o seu aniversário, o bolo é feito na escola;
- Os pais participam em festas e nas reuniões;
- Os pais são chamados para resolver problemas do dia-a-dia da escola;
- Os alunos participam em atividades do Agrupamento e em atividades da comunidade cigana.

O Agrupamento de Escolas tem uma parceria com a Universidade de Aveiro, no âmbito de um curso de mestrado em Educação Social e Intervenção Comunitária. Os alunos fazem visitas à universidade com o objetivo de os ajudar a perspetivar o seu futuro, recorrendo, sempre que necessário, ao exemplo de uma antiga aluna da escola, que pertence à comunidade cigana e que frequenta a referida universidade.

São ainda de salientar as parcerias estabelecidas com outras entidades que desenvolvem atividades de acompanhamento com os alunos e com as respetivas famílias, nas escolas, nos bairros e em atividades socio-recreativas nos períodos de interrupção letiva.

## PROJETO

*Romano Atmo*





O [Kit Pedagógico – Romano Atmo](#) (que na língua *romanon* significa “Alma Cigana”) constitui uma ferramenta com conteúdos e materiais para os professores utilizarem no trabalho com os seus alunos, no sentido de promover o sucesso escolar, valorizar a educação intercultural e sensibilizar as comunidades educativas acerca da história e cultura ciganas.

Este kit resultou de um projeto desenvolvido pela [Associação para o Desenvolvimento das Mulheres Ciganas Portuguesas](#) (AMUCIP), no âmbito do Fundo de Apoio à Estratégia Nacional para a Integração das Comunidades Ciganas (FAPE), gerido pelo Alto Comissariado para as Migrações, que decorreu no ano de 2017.

O projeto, enquadrado num programa europeu, contou com a parceria da Câmara Municipal do Seixal, da Direção-Geral da Educação e dos Agrupamentos de Escolas da Arrentela, Santo António da Charneca e Augusto Louro, onde o *kit* foi testado e tem sido utilizado.

No ano de 2018, o projeto teve novo financiamento para divulgação e aplicação do *kit* pedagógico, no quadro da medida FAPE2018-2019, gerida pelo Alto Comissariado para as Migrações. Atualmente, a AMUCIP está a desenvolver o seguinte trabalho com o *Kit Romano Atmo* (de fevereiro de 2018 a junho de 2019): aplicação do *kit* pedagógico em 5 escolas do concelho do Seixal; divulgação e sensibilização, em 10 escolas de diferentes pontos do país; formação /aplicação do *kit* a 10 mulheres adultas, de etnia cigana.

Os resultados desta experiência de aplicação do *kit* pedagógico serão impressos numa brochura e apresentados no Seminário Final do Projeto *Romano Atmo Sobre Rodas*, no dia 11 de julho de 2019, no Auditório Municipal do Fórum Municipal do Seixal.

Um número crescente de escolas tem vindo a contactar a AMUCIP, no sentido de obter esclarecimentos e formação para aplicação do *kit pedagógico*, testemunhando também os efeitos positivos da utilização desta ferramenta. Dois aspetos que se têm destacado como fundamentais é o envolvimento das próprias comunidades ciganas locais, assim como o desenvolvimento das atividades previstas no *kit* com todos os alunos das turmas, fomentando uma efetiva integração e a aprendizagem de todos.

Qualquer escola interessada pode entrar em contato com a AMUCIP, através do endereço de email [amucip2015@gmail.com](mailto:amucip2015@gmail.com).

**Kit para impressão:**

[Kit pedagógico Romano Atmo](#) [22.6MB, ficheiro .rar]

**CD interativo:**

[CD interativo Romano Atmo](#) [2.2GB, ficheiro .iso]

## TESTEMUNHO



”O Agrupamento de Escolas de Santo António está a trabalhar o grande tema “Dar a volta ao Mundo...”, no âmbito da **Flexibilidade Curricular e Inclusão**.

Baseado nas Aprendizagens Essenciais, no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória e na Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania, encontrou-se um caminho aglutinador que se projetou e está a tomar a sua forma, uma realidade que se tem vindo a construir, partindo do currículo, de experiência em experiência pedagógica, de aprendizagem

em aprendizagem.

Até então ninguém se perdeu na VIAGEM, numa rota bem definida, que pretende mostrar a toda a comunidade educativa, no dia 4 de abril de 2019, uma dramatização representativa do trabalho pedagógico e intercultural de toda a comunidade educativa. Neste percurso estão envolvidos professores, encarregados de educação, jovens de várias culturas, de etnia cigana e adultos dos cursos EFA.

Em primeiro lugar, porque o MUNDO está no nosso Agrupamento, nas nossas vidas, nas nossas mãos. Dar a volta por ele remete-nos para o tema da viagem real por terras e mares “nunca dantes navegados” e para a viagem metafórica, relacionada com a prevenção e resolução de conflitos, no âmbito de uma cidadania diária e ativa. Estas práticas pedagógicas alimentam medidas que incluem todos os alunos, porque privilegiamos a Diferença e juntos conseguimos ir muito mais longe. Para além disso, precisamos de formar cidadãos responsáveis, tolerantes e capazes de promover no nosso dia-a-dia a paz e a justiça social, mostrando que é possível trabalhar o currículo envolvendo as várias comunidades de aprendizagem da escola.



**Acredito que, em Santo António, ninguém se perde na Viagem porque, no caminho de cada um, encontramos o norte para o Sucesso e Inclusão de TODOS!”**

Manuela Espadinha, Diretora



## 7 | Relação com a comunidade e parcerias

As práticas de governança do século XXI são baseadas em processos multinível, participados e participativos. As últimas décadas foram decisivas na construção de uma escola aberta à comunidade, nela alicerçada. As políticas de reforço da autonomia das escolas são, em si mesmas, um reflexo do reconhecimento de que as escolas do século XXI são, para além de motor e pilar das suas comunidades, um espaço onde confluem os esforços dos respetivos municípios, freguesias, IPSS locais, outros serviços do Estado, para além de empresas e outras organizações locais ou nacionais.

Existem, em Portugal, diversas associações ciganas. Estas associações de autorrepresentantes são uma importante fonte de conhecimento sobre as comunidades ciganas (na sua diversidade e pluralidade) e dispõem de ferramentas de trabalho – fruto da experiência, estudo e organização ativista - que colocam ao serviço das suas comunidades.

As associações ciganas podem ainda representar um contributo importante para a vida das crianças e jovens ciganos ao potenciar-lhes um espaço de representação e afirmação da sua identidade. Quando uma escola promove um contacto com uma associação cigana e com as suas associadas e associados, está a proporcionar a uma criança ou jovem o conhecimento ou contacto com pessoas adultas que partilham, com ela ou com ele, a sua consciência identitária de cigano. Estas pessoas adultas ciganas podem representar um modelo importante para a/o jovem, incrementando a sua autoconfiança e dando-lhe acesso a uma rede de contactos relevantes para processos informais de mentoria.

Neste sentido, importa ter conhecimento das associações ciganas existentes, no momento atual, sendo este aliás um contexto em expansão.

- ACMET - Associação de Solidariedade Social com a Comunidade Cigana e das Minorias Étnicas do Médio Tejo - ONGD
- AMEC – Associação de Mediadores Ciganos de Portugal
- AMUCIP – Associação para o Desenvolvimento das Mulheres Ciganas Portuguesas
- APODEC – Associação Portuguesa para o Desenvolvimento da Etnia Cigana
- ASRCCC – Associação Social Recreativa Cultural Cigana de Coimbra
- Associação para a Igualdade de Género nas Comunidades Ciganas (RIBALTAMBIÇÃO)
- Associação União Romani Portuguesa
- Gipsy Produções – Associação Cultural (GPAC)
- Letras Nómadas - Associação de Investigação e Dinamização das Comunidades Ciganas
- Sílabo Dinâmica – Associação Intercultural

O conhecimento da comunidade local onde o estabelecimento escolar está inserido deve ser uma prioridade da escola, pois oferece uma importante informação de contexto à atuação com os estudantes e com as famílias. O diagnóstico social, habitualmente elaborado pelo município, pode representar um ponto de partida para a identificação de fatores socioculturais a ter em conta num diagnóstico de necessidades ao nível escolar. Também na elaboração do Projeto Educativo da escola, a caracterização da população estudantil constitui uma ferramenta de trabalho fundamental pelo conhecimento que proporciona.

No caso de agregados familiares ciganos que vivem em situações de exclusão social e pobreza, as autarquias representam, muitas vezes, uma porta de entrada para o relacionamento institucional, pelo que as suas técnicas e técnicos poderão, também, apoiar a escola no estabelecimento de uma relação de confiança com as famílias. Por outro lado, por vezes a escola é ela mesma a linha da frente no relacionamento com esses agregados, assumindo a responsabilidade de partilhar com a comunidade as necessidades de apoio que identificar. O

trabalho realizado dentro das escolas deve ter na comunidade uma sua continuidade e vice-versa, sob pena de não ser eficiente e eficaz, evidenciando-se aqui a importância do desenvolvimento de um trabalho de parceria efetiva entre as escolas, os municípios e as restantes organizações que dele são parte integrante.

Na transição para a vida adulta, a passagem da escola para o mundo do trabalho é um ponto de viragem na vida de qualquer jovem. A escola tem um papel importante na preparação desta transição, para que a formação do jovem e o seu sucesso escolar seja consequente e este possa encontrar, no mundo do trabalho, o acolhimento para o seu saber e competências entretanto desenvolvidas. A proatividade das escolas no contacto com futuros empregadores é fundamental para qualquer jovem, mas para jovens das comunidades ciganas pode representar uma importância acrescida se trabalhada intencionalmente a sua inserção, particularmente na diluição de preconceitos por parte dos futuros empregadores. Com efeito, fruto da desconfiança secular e dos estereótipos existentes que têm como consequência processos de discriminação múltiplos e frequentemente camuflados, estes jovens enfrentam uma dificuldade acrescida na entrada no mundo do trabalho, em comparação com jovens de outras culturas. Neste sentido, o trabalho a desenvolver para a inserção destes jovens e adultos no mercado de trabalho fora das profissões tradicionalmente ocupadas pela população cigana implica um processo prolongado, continuado e sistemático junto dos potenciais empregadores para que seja construída a confiança necessária. E este é um trabalho cujos resultados só podem ser fruto de um esforço conjunto e de uma conjugação de vontades que tenha subjacente a defesa dos Direitos Humanos.

Ciganas ou não ciganas, as coletividades e IPSS locais – ou, por outras palavras, a sociedade civil organizada daquela comunidade – são potenciais parceiros de qualquer escola para o desenvolvimento de projetos, facilitação de contactos com famílias e membros das comunidades ou apoio social para agregados em especial situação de vulnerabilidade. Muitas destas entidades têm contacto com as famílias ciganas da comunidade local, pelo que podem estabelecer pontes entre as escolas e as famílias. Por outro lado, podem ser importantes na continuidade do trabalho levado a cabo nas escolas, prevenindo o abandono e promovendo o sucesso escolar, através da sua ação complementar, nomeadamente nas interrupções letivas.

No âmbito do trabalho com e para jovens, vários aspetos podem e devem ser considerados, bem como os recursos existentes, para garantir as mais-valias da educação não-formal em prol da integração, do acesso aos direitos constitucionais das pessoas jovens e para construir intervenções apoiadas em mecanismos de ação disponíveis, valorizando a cidadania e a participação. As escolas representam um ponto de partida importante para o conhecimento e divulgação destas oportunidades que podem ser complementares ao trabalho desenvolvido nas escolas e até continuar, no tempo de férias, o acompanhamento de que jovens em situação de vulnerabilidade necessitam.

Os serviços do Instituto Português do Desporto e Juventude (IPDJ) são uma referência em todo o território nacional e estão presentes nos 18 distritos do continente. Contactando os seus serviços desconcentrados, bem como utilizando as ligações nas redes sociais e através do [site](#), é possível obter informação, aconselhamento técnico, apoio e mesmo parceria para atuar em múltiplas áreas de interesse e impacto na vida das pessoas jovens. O IPDJ investiu na formação dos seus técnicos sobre comunidades ciganas, de todas as suas direções regionais, estando a liderar, a promover ou a participar, em diversos pontos do país, em projetos de promoção da inclusão social de jovens ciganos.

Para além da oferta formativa da área da formação profissional e do emprego, existem opções formativas específicas para jovens que, nomeadamente no âmbito da educação não-formal fora do contexto escolar, podem permitir desenvolver conhecimentos e competências (ver programa Formar+, criado pela [Portaria n.º 382/2017, de 20 de dezembro](#)). Além disso, é possível, para crianças e jovens entre os 12 e os 18 anos, obter o reconhecimento e validação das aprendizagens efetuadas no contexto referido através do [Passe Jovem](#).

Ao promover a aproximação de jovens ciganos da oferta pública das políticas de juventude, é potenciada a confiança destes jovens nas instituições, para além do benefício direto que retiram do programa que frequentarem. Em termos similares, a promoção do ativismo e da participação cívica e política dos jovens ciganos é importante para a afirmação política da sua identidade étnica e cultural.

## PROJETO

*Património cultural: identidade, diversidade e aprendizagem*

Sabendo que a diversidade cultural é uma realidade cada vez mais presente nas escolas, o projeto-piloto em Educação Patrimonial surge com o propósito de convocar a base cultural de suporte presente nas comunidades educativas e patrimoniais, enquanto recurso para os processos de inclusão, coesão e sucesso educativo de todos, sabendo que alguns grupos culturais (comunidades ciganas e não ciganas) encontram constrangimentos naqueles processos, pelo facto do *ethos* da sua cultura não encontrar eco na instituição escolar.

O objetivo central do projeto de Educação Patrimonial é colocar em destaque o valor e o poder educativo do património cultural, na adoção de estratégias ativas de contextualização curricular “adequadas” à comunidade educativa e patrimonial presente nas escolas, através, não só da valorização e respeito pela diversidade como uma oportunidade de aprendizagem para todos, mas, também, pela construção de um espaço de partilha e aprendizagem das culturas em presença - promovendo capacidades e atitudes de respeito pelos valores e tradições, sem descurar a identidade cultural da comunidade cigana – aspeto primordial presente na *Estratégia Nacional para Integração das Comunidades Ciganas*.

O trabalho realizado com os Agrupamentos de Escolas envolvidos no projeto (2018/19) - Alto do Lumiar, Rainha D. Leonor (ambos em Lisboa); Mães d’Água (Amadora); Santo António (Barreiro) e Vale da Amoreira - adequou-se à dinâmica e necessidades expressas por cada agrupamento e contou com parcerias privilegiadas, nomeadamente da: i) Cátedra UNESCO *Educação Cidadania e Diversidade Cultural*, da ULHTL (com a realização de várias oficinas em expografia criativa e com a organização conjunta de um momento final de apresentação, análise e reflexão do trabalho realizado); ii) Direção-Geral do Património Cultural – com um projeto de partilha de experiências, pondo em destaque comunidades educativas e comunidades patrimoniais (Convenção de Faro), visitas a museus com o acompanhamento dos serviços educativos, formação em *story maps* e georreferência; iii) Associação para o Desenvolvimento das Mulheres Ciganas Portuguesas –AMUCIP e Alto Comissariado para as Migrações, ACM – na partilha de experiências e de recursos estratégicos para a realização de atividades. Para além destas entidades o projeto tem contado com a participação da Secretaria de Estado Para a Cidadania e Igualdade, SECI; da Rede Nacional das Escolas Associadas da UNESCO; da Cátedra UNESCO *Património Imaterial e saber-fazer tradicional* (Universidade de Évora), da Associação Além Literatura, Literacia e Mediação (no A.E. do Lumiar) e do Centro Social e Paroquial Campo Grande (no A.E. Rainha D. Leonor).

Ao longo do ano letivo 2018/2019, foram realizadas i) ações de sensibilização em trabalho de projeto, comunidades patrimoniais, metodologias ativas, significativas, afetivas e lúdicas; ii) oficinas com o objetivo motivar práticas e de melhorar a qualidade da comunicação interna e externa dos projetos valorizando o trabalho realizado pelos alunos, professores, pais, técnicos e comunidade educativa; e organizada e creditada (final de fevereiro de 2019) uma ação de formação para professores em educação patrimonial.

## PRÁTICA

*(Re)Valorizando a imagem da escola*

No Agrupamento de Escolas Pintor Almada Negreiros, em Lisboa, no âmbito do protocolo com a Direção-Geral de Reinserção e Serviços Prisionais, vários indivíduos de etnia cigana pertencentes à comunidade educativa têm executado as suas medidas de prestação de trabalho comunitário dentro das escolas, o que por si só também tem ajudado a melhorar a imagem que estes têm da escola e a facilitar a interação da mesma com estas comunidades em particular.



## PRÁTICA

### *Parcerias e formação*

No Agrupamento de Escolas das Olaias, em Lisboa, destaca-se o trabalho que tem vindo a ser desenvolvido com o Centro Mestipen (Pastoral dos Ciganos), com a apresentação de atividades dirigidas à comunidade escolar e ao nível da definição de estratégias conjuntas de intervenção ao nível do absentismo/abandono escolar. De salientar, que a realização de visitas domiciliárias permite a relação entre os técnicos e as famílias e promove um maior envolvimento por parte de algumas famílias.

No Jardim de Infância e no 1.º Ciclo, podemos citar os seguintes projetos desenvolvidos:

- “Pai, Mãe, falamos?” – projeto desenvolvido em parceria com o clube Intercultural Europeu e Encarregados de Educação do Jardim de Infância do Beato.
- “Like to me” – projeto desenvolvido em parceria com o Projeto Sementes e alunos do 1.º Ciclo, com o objetivo de desenvolver competências sociais e emocionais
- Animação/mediação dos espaços de recreio, pelo Projeto Sementes;
- Parceria com o Vitória Clube de Lisboa para utilização do campo de futebol;
- Mediação e acompanhamento dos técnicos mediadores do I.A.C.

A escola organiza igualmente um projeto de formação gratuita de tricot e crochet, no âmbito do BIP/ZIP que abrange alunos e famílias sem ocupação de etnia cigana do Agrupamento. Desenvolvem-se ações de reforço das competências parentais, através de atividades de sensibilização e informação dirigidas a pais e encarregados de educação; promove-se a relação entre a escola e família envolvendo-se os Encarregados de Educação no percurso educativo dos educandos. Ainda, para um maior envolvimento dos alunos de etnia cigana na comunidade são estabelecidos protocolos em áreas profissionais de interesse dos jovens para exploração e aquisição de competências em contexto de trabalho.

## PRÁTICA

### *Promoção da assiduidade*

No Agrupamento de Escolas Rainha Dona Leonor, para mitigar os problemas de assiduidade dos alunos de etnia cigana, entendemos ser necessário aumentar as expectativas das famílias face à escola, através do reforço das relações entre a escola e a família, procurando para tal o apoio da Junta de Freguesia de Alvalade e das entidades de intervenção junto da família existentes na comunidade: a Santa Casa da Misericórdia, o Centro Social Paroquial do Campo Grande, a Gerbalis e a Equipa de Saúde Escolar.

Com esse objetivo têm sido desenvolvidas diversas ações:

- Realização de reuniões mensais com as várias entidades parceiras para delinear estratégias de atuação e de colaboração;
- Participação dos técnicos da Santa Casa da Misericórdia em algumas reuniões dos professores com os encarregados de educação e consequentes ajustes nos compromissos estabelecidos com as famílias, com efeitos positivos no controlo da assiduidade;
- Participação da coordenadora da Escola do 1.º Ciclo nas reuniões que o Centro Social e Paroquial do Campo Grande realiza com as famílias no Bairro das Murtas e onde tem implementada uma sala de estudo, o que lhe confere maior poder de influência nas famílias.
- Desenvolvimento, em conjunto com o Centro Social e Paroquial do Campo Grande, de um projeto de literacia digital dirigida a mães de etnia cigana.

- Através da Junta de Freguesia de Alvalade, foram reforçadas as horas de terapia da fala e de apoio psicológico.
- Com o apoio da Junta de freguesia de Alvalade e da Associação de Pais, têm sido implementadas nas escolas de 1.º Ciclo, durante a hora do almoço, atividades diversificadas para ocupação dos alunos: loga, xadrez, dança, teatro e basquetebol, o que permitiu reduzir as situações de conflito que tinham reflexos negativos nas aulas da tarde.
- No sentido de desenvolver o sentido de responsabilidade dos alunos mais problemáticos, são-lhes atribuídas responsabilidades, por exemplo são designados guardiões da horta pedagógica.
- Realização de assembleias de delegados de turma, para fomentar valores de cidadania.
- Desenvolvimento de atividades de partilha de tradições e de valorização da comunidade.

## PRÁTICA

### *Chá das mães*

De há 3 anos para cá, a Escola Básica Santa Maria dos Olivais promove o “Chá das mães”. Trata-se de um encontro, de periodicidade mensal, que é realizado no espaço comunitário do bairro Alfredo Bensaúde. Estão presentes a Coordenadora de Estabelecimento e mães de etnia cigana. À volta de um chá, as mães lançam temas e comunicam inquietações. Este dispositivo de comunicação informal escola-família tem-se revelado uma mais-valia ao permitir um maior conhecimento dos problemas e valores culturais da comunidade, facilitar a relação escola-família e contribuir para uma maior valorização da escola e do saber escolar.

## TESTEMUNHO

“O meu nome é Sónia. Sou aluna da Escola Dr. Jaime Magalhães Lima. Venho falar da visita à Universidade de Aveiro. Foi uma experiência muito linda, porque me motivaram a lutar pelo meu futuro e me mostraram que há muitas pessoas de etnia cigana a trabalhar. Também gostei muito dos professores que conheci ali. Estivemos a conhecer a Universidade, a ver livros. Também fomos comer na cantina. Já fui duas vezes lá com as minhas colegas da Escola. Ali também me falaram da importância de eu terminar os meus estudos e ir para a Universidade porque assim eu teria um emprego que eu gostasse e, no futuro, uma vida melhor. Vou-me esforçar para atingir os meus objetivos. Gostava de tirar um bom curso para ser chefe de cozinha. Gostava de fazer o 12.º ano (termina o texto com um coração)”

Sónia, aluna cigana (15 anos)

## 8 | Mediadores interculturais e técnicos de juventude: a sua ação na comunidade escolar

Os professores podem e devem contar com a colaboração de diversos atores educativos no trabalho com as crianças e jovens. Mediadores culturais e/ou técnicos de juventude podem representar um apoio estratégico importante ao papel de “pessoa adulta de referência”. Este trabalho deve ser encarado numa perspetiva de complementaridade e de apoio paulatino e não como um recurso unicamente para intervenção em episódios de crise.

Em alguns contextos escolares, a figura do mediador tem-se revelado fundamental para o estabelecimento de relações de sociabilidade entre as comunidades ciganas e a escola, ao facilitar a aproximação e o estabelecimento de relações de confiança entre os membros destas comunidades e a escola, dotar a escola de um maior conhecimento das especificidades culturais em presença e possibilitar a criação de intervenções mais adaptadas e adequadas.

O mediador tem assumido frequentemente o papel de “porta-voz” das comunidades de pertença e esta postura, que aparentemente poderá estar em confronto com a exigência ética da imparcialidade, constitui uma das especificidades da mediação intercultural realizada por mediadores junto de destinatários ciganos. “Numa aceção mais abrangente do sentido de mediação, no qual os mediadores influenciam e inclusivamente modelam tanto o processo como o resultado substantivo da (re)criação de relação, a posição de imparcialidade pode ser substituída pela de ‘pluralidade’ ou ‘dupla fidelidade’” (*Comisión de Educación del Programa de Desarrollo Del Pueblo Gitano*; citada por Castro e Santos, 2013).

Outro aspeto que é importante realçar é o facto de a comunidade cigana reconhecer como uma mais-valia a pertença étnica do mediador porque esta oferece a construção de uma imagem positiva junto da população cigana e não cigana.

A mediação, segundo Castro e Santos (2013, p. 11), tem subjacente um conjunto de princípios que são a chave da própria mediação. São de destacar a:

- “Capacidade de gerar confiança e possibilitar apoio, conseguida por saber dialogar, ser assertivo e gerar empatia (...)”.
- “Capacidade de negociação e de ser neutral expressa pela ponderação, flexibilidade, calma, moderação e por conseguir compreender diferentes posicionamentos sobre o mesmo assunto (...)”.
- “Capacidade de garantir confidencialidade indicada pela seriedade transmitida e de alguém em quem se pode confiar”.
- “Garantia de legitimação do mediador perante a população cigana, onde se enfatiza a necessidade de conhecer os “líderes” das diferentes comunidades em presença, ter um comportamento exemplar, dar-se a conhecer/ter visibilidade”.

Os papéis assumidos pelos mediadores remetem, segundo Castro e Santos (2013, p. 20), para a diversidade de tipo de mediações. Se o mediador assume o papel de:

- a) Facilitador no diagnóstico e no planeamento de atividades, desenvolve uma mediação avaliativa que “passa pelo aprofundamento do conhecimento sobre as comunidades ciganas residentes no território, nomeadamente detetando-se forças e fraquezas e propondo-se soluções para a intervenção”.
- b) Agente de mudança e de reconstrutor do laço social, desenvolve essencialmente uma mediação transformativa que, “procurando garantir a satisfação de necessidades e interesses, valoriza as dimensões de *empowerment*, reconhecimento, autoestima, segurança, confiança e autonomia dos atores”.



- c) Reconstitutor da capacidade de agir, desenvolve uma mediação facilitativa que assume “a população cigana como sendo capaz de desenvolver as melhores soluções para os problemas identificados, criando as condições para se estabelecer o diálogo e a participação”.

Desta forma, podemos constatar que a mediação intercultural ultrapassa a dimensão da regulação de conflitos que esteve na origem da mediação profissionalizada, encontrando-se atualmente em curso o trabalho técnico de definição do perfil profissional a ser integrado no Catálogo Nacional de Competências, o que permitirá o desenvolvimento de processos formativos e de certificação.

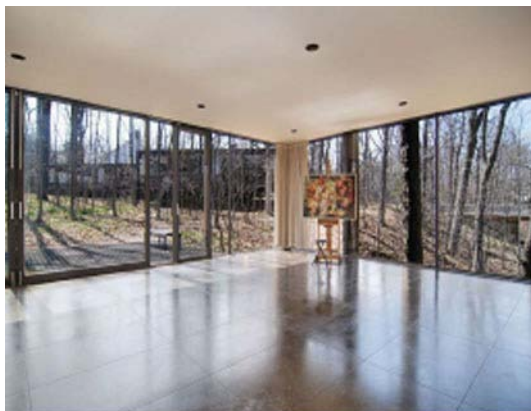
No caso dos técnicos de juventude, este perfil profissional está já disponível, desde 2016, constante do Catálogo Nacional de Qualificações, que se dedica exclusivamente à atuação com e para jovens. Técnicos de juventude são profissionais qualificados para intervir na conceção, organização, desenvolvimento e avaliação de projetos, programas e atividades com e para jovens, mediante metodologias do domínio da educação não formal, facilitando e promovendo a cidadania, a participação, a autonomia, a inclusão e o desenvolvimento pessoal, social e cultural. O perfil pode ser consultado em: <http://www.catalogo.anqep.gov.pt/Qualificacoes/Referenciais/1582>

Estes profissionais podem contribuir para a inovação nas práticas pedagógicas do pessoal docente e da escola, nomeadamente através:

- da educação pela arte;
- da educação pelo desporto;
- de metodologias do domínio da educação não formal no setor da juventude (educação entre pares e educação para os direitos humanos).

## PRÁTICA

### Salas de vidro



No sentido de responder às necessidades de crianças que correm o risco de ser excluídas da educação pré-escolar ou que se encontram em situação de absentismo/risco de abandono e insucesso nos restantes níveis de ensino, alguns AE integrados no programa TEIP desenvolvem ações que visam a inclusão destes grupos e a prevenção de futuro abandono escolar, nomeadamente das crianças de etnia cigana, que experienciam dificuldades de inclusão escolar e social.

Um exemplo são as “[salas de vidro](#)”, um projeto levado a cabo durante os últimos anos pelo Agrupamento de Escolas de Coruche, designadamente pela equipa de Mediação Escolar do Gabinete de Apoio ao Aluno e à Família, em parceria com a comunidade e com o acompanhamento da Direção-Geral da Educação, que tem consistido no desenvolvimento de atividades semanais em contexto de bairro com crianças e famílias, para a promoção de competências linguísticas, pessoais e sociais, com mais-valias evidentes no estabelecimento de uma relação de cooperação com as famílias e no acesso das crianças à educação pré-escolar e escolar.

## TESTEMUNHO

“Sou Maria Catarina Vieira, sou Mediadora Intercultural no Agrupamento de Escolas de Santo António, o único TEIP no concelho do Barreiro.

Falando um pouco da Mediação Intercultural e da sua importância em escolas interculturais como o é o nosso Agrupamento, faz todo o sentido e torna-se indispensável, na minha opinião, o papel da Mediação.

Sendo a educação tão importante em todas as culturas e comunidades, no nosso contexto torna-se fundamental mudar a opinião da comunidade cigana face à importância da ESCOLA para as suas vidas.

Deste modo, o meu trabalho consiste em fazer a ponte entre a comunidade docente e não docente, aproximar as famílias da escola e envolvê-las na aprendizagem dos seus educandos.

Dou sempre o exemplo das minhas duas filhas, que estudaram, mesmo sendo mulheres ciganas: a mais velha chegou ao 9.º ano e a mais nova acabou de se licenciar em sociologia.

Diariamente vou ao bairro de etnia cigana, converso com as famílias, ajudo no cumprimento da assiduidade e pontualidade das crianças, acompanho-as em sala de aula, sempre que necessário, estou sempre disponível para intervir, quer no apoio ao preenchimento das questões burocráticas, quer na prevenção de conflitos no seio da comunidade educativa.

Aqui fica um pequeno testemunho de uma mulher, mãe, cigana de 54 anos, que acredita na sua missão diária e de intervenção na comunidade educativa, ainda que a luta seja difícil!”

Catarina Vieira



“O meu nome é Teresa Vieira, tenho 29 anos, sou portuguesa e cigana.

Com o apoio de um projeto, de seu nome OPRÉ, licenciiei-me em Sociologia, no ISCTE, algo não muito “natural” para uma mulher cigana.

Este meu interesse pelos estudos acaba por ser uma consequência do facto dos meus pais terem sempre permitido que eu frequentasse a escola regularmente, não me tendo sido imposto qualquer tipo de limite à minha escolaridade. Ainda que me tenham sido passados todos os valores culturais, que eu tanto preservo, e que intrinsecamente eu soubesse o que me era permitido ou não fazer, sempre me foi passado uma valorização do saber e a importância da educação para o alcance de um futuro de sucesso.

Hoje, com 29 anos, continuo a ser uma mulher, portuguesa, cigana, filha de uma mulher cigana, mediadora no Agrupamento de Escolas de Santo António, e de um homem cigano com uma visão para o futuro acima da média, que possibilitaram às suas filhas a “chance” de um futuro melhor através da Educação.

Nunca me senti menos cigana por estudar, nunca coloquei em causa as minhas tradições ou valores. Apenas cresci enquanto pessoa e alarguei as possibilidades de me tornar uma profissional de sucesso. Como diz Olga Mariano: *Podemos ser o que quisermos, sem nunca deixar de ser quem somos!*”

Teresa Vieira

## 9 | Acompanhamento, monitorização e avaliação

Todas as propostas de intervenção apresentadas ao longo deste Guião podem e devem ser sujeitas a um trabalho periódico de acompanhamento, monitorização e avaliação, preferencialmente envolvendo tanto profissionais e comunidades educativas como especialistas externos. Cada comunidade educativa é única e tem de encontrar as soluções que mais se adequam aos seus contextos, o que implica também a responsabilidade de aferir e melhorar continuamente as suas práticas.

Por um lado, não existem receitas infalíveis e universais, pelo que os impactos de qualquer intervenção, mesmo que muito bem fundamentada e planeada, devem ser aferidos, no sentido de confirmar se estão a contribuir, de forma efetiva, para a inclusão e o sucesso escolares das crianças e jovens ciganos. Com efeito, por vezes, têm impactos não previstos e indesejados que merecem ser analisados e que implicam a revisão das estratégias desenvolvidas.

Por outro lado, a recolha de evidências do impacto positivo deste tipo de intervenções permite conferir um justo reconhecimento aos atores envolvidos, num dado momento e com um grupo específico, ele próprio capaz de ampliar os efeitos do programa, e, simultaneamente, aumentar o conhecimento coletivo acerca das estratégias mais adequadas para desenvolver uma educação inclusiva, intercultural e promotora do sucesso de todos, sobretudo se divulgado em eventos e publicações deste tipo.

Mais uma vez, evitando receitas que iludem a necessária adequação aos recursos e características locais, será importante não esquecer que a monitorização e avaliação devem assentar em:

- Indicadores objetivos de mudanças observadas no terreno;
- Fundamentos sobre a relação de causa-efeito entre certas ações e certos resultados;
- Metodologias e instrumentos reconhecidos na comunidade científica e educativa.

Assim sendo, torna-se importante que a escola possa aferir periodicamente alguns indicadores relativos ao desempenho escolar das crianças, jovens e adultos (matrícula, absentismo, abandono, indisciplina, sucesso escolar, diferentes tipos de competências, entre outros) e procurando impactos dos programas de ação que vai implementando.

O 3.º ciclo da Avaliação Externa de Escolas, ao colocar o enfoque na autoavaliação, nas práticas de ensino-aprendizagem e na inclusão educativa, constitui igualmente uma oportunidade de as escolas refletirem, enriquecerem e aprofundarem os seus mecanismos de conhecimento e reconhecimento acerca das soluções que vão desenvolvendo, no âmbito da integração e sucesso das comunidades ciganas.

## Bibliografia

- Araújo, M. (2016), A very 'prudent integration': white flight, school segregation and the depoliticization of (anti-)racismo. *Race, Ethnicity and Education*, 19 (2), pp. 300-323.
- Bastos, J. Pereira; A. Correia e E. Rodrigues (2007), *Sintrensens ciganos. Uma abordagem estrutural - dinamica*, Lisboa, Câmara Municipal de Sintra e ACIDI.
- Bastos, J. Pereira (org.) (2012), *Portugueses Ciganos e Ciganofobia em Portugal*, Lisboa, Edições Colibri.
- Bhopal, K. (2004). "Gypsy Travellers and Education: Changing Needs and Changing Perceptions", *British Journal of Educational Studies*, 52 (1), pp. 47-64.
- Caetano, P. e M. M. Mendes (2014), "Shaping ways of managing diversity in Portuguese schools, from the student's perspective", *International Review of Sociology*, 24 (2), pp. 325-344.
- Caré, M. J. (2010), *Ciganos em Portugal: Educação e Género*, Dissertação de Mestrado, Lisboa, Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.
- Casa-Nova, M. J. (2002), *Etnicidade, género e escolaridade. Estudo em torno das socializações familiares de género numa comunidade cigana do Porto*, Lisboa, IIE.
- Casa-Nova, M. J. (2008), *Familia, etnicidad, trabajo y educacion. Estudio etnográfico sobre los modos de vida de una comunidad gitana del Norte de Portugal*, Tesis de Doctoral por compendio, Universidad de Granada.
- Castro, A. (coord.) e Santos, M. (2013), *Relatório síntese - Mediadores Municipais Ciganos - Balanço da Avaliação de um Projeto Experimental (2009-2013)*. Lisboa: DINAMIA`CET-IUL.
- CNE – Conselho Nacional de Educação (2015), *Retenção Escolar nos Ensinos Básico e Secundário*, Lisboa, CNE.
- Cortesão, L. (1994), "Quotidianos marginais desvendados pelas crianças", *Educação, sociedade e culturas*, 1, pp. 63-87.
- Cortesão, L. e S. Stoer (1999), *Levantando a Pedra – Da Pedagogia Inter/Multicultural às Políticas Educativas numa Época de Transnacionalização*, Porto, Edições Afrontamento.
- Cortesão, L., S. Stoer, M. J. Casa-Nova e R. Trindade (2005), *Escola e Comunidade Cigana: Representações Recíprocas*, Lisboa, ACIME.
- DGEEC (2018), *Perfil Escolar da Comunidade Cigana*. Lisboa: DGEEC. Disponível em: <http://www.dgeec.mec.pt/np4/906.html>
- Flecha, R. e M. Soler (2013), "Turning difficulties into possibilities: engaging Roma families and students in school through dialogic learning", *Cambridge Journal of Education*, 43 (4), pp. 451-465.
- Levinson, M. P. e A. C. Sparkes (2005), "Gypsy children, space, and the school environment", *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 18 (6), pp. 751-772.
- Lopes, D. S. (2008), *Deriva Cigana: Um Estudo Etnográfico sobre os Ciganos de Lisboa*, Lisboa, ICS.
- Magano, O. e M. Mendes (2016), "Constrangimentos e oportunidades para a continuidade e sucesso escolar das pessoas ciganas", *Configurações – Revista de Sociologia*, 18, pp. 8-26.
- Messing, V. (2008), "Good practices addressing school integration of Roma/Gypsy children in Hungary", *Intercultural Education*, 19 (5), pp. 461-473.

- Mendes, M., O. Magano e P. Candeias (2014), *Estudo Nacional sobre as Comunidades Ciganas*, Lisboa, ACM.
- Montenegro, M. (2012), *Aprender a Ser Cigano, Hoje: Empurrando e Puxando Fronteiras*, Doutoramento em Educação, Instituto de Educação da UL.
- New, W. S. e M. S. Merry (2010), “Solving the ‘Gypsy Problem’: D.H. and Others v. the Czech Republic”, *Comparative Education Review*, 54 (3), pp. 393-414.
- Seabra, T. (2012), “Desigualdades de desempenho escolar: etnicidade, género e condição social em escolas básicas da AML”, *Sociologia – Revista da Faculdade de Letras da Universidade do Porto*, Número temático: Imigração, Diversidade e Convivência Cultural, pp. 185-210.

