

Evidências da referência à inclusão dos alunos/as ciganos/as no projeto educativo de agrupamento/escola: um estudo de caso

Evidence of reference to the inclusion of students/gypsies/as in the educational project of a group/school: a case study

Alice Maria Reis Pereira Rocha¹
Susana Oliveira e Sá²

33

Resumo: O objetivo deste trabalho consiste em verificar se a inclusão dos alunos/as ciganos/as na escola é um dos objetivos ou princípios assumidos pelos Agrupamentos de Escolas que possuem uma percentagem significativa de alunos/as ciganos/as (20% a 25%). Para obter resposta a esta questão de investigação, fez-se uma análise qualitativa recorrendo a um estudo de caso apoiada na análise documental dos projetos educativos de três agrupamentos de escolas. Do estudo feito, que se baseou na análise integral de cada um dos projetos educativos, verifica-se que nenhum deles apresenta quaisquer medidas de inclusão dos alunos/as ciganos/as. Sendo os projetos educativos instrumentos que norteiam as práticas pedagógicas e educativas de um agrupamento/escola não agrupada, o presente estudo deixa-nos a pensar sobre a concretização dos princípios constantes na Constituição da República Portuguesa, na Lei de Bases do Sistema Educativo Português, na Estratégia Nacional para a Integração das Comunidades Ciganas (2013-2022), na Estratégia Nacional da Educação para a Cidadania, entre outros documentos estruturantes, que visam a igualdade e a equidade de todos/as no acesso à educação e ao respetivo sucesso educativo.

Palavras-chave: inclusão, alunos/as ciganos/as, projeto educativo

Abstract:

The objective of this work is to verify if the inclusion of Roma students in school is one of the objectives or principles assumed by School Groups that have a significant percentage of Roma students (20% to 25%). To obtain an answer to this research question, a qualitative analysis was carried out using a case study supported by the documental analysis of the educational projects

¹ Pós-Graduação em administração e organização escolar do CIDI-IEES – Instituto Europeu de Estudos Superiores, Fafe, Portugal; alicereispereira@hotmail.com

² Professora Adjunta do CIDI-IEES - Instituto Europeu de Estudos Superiores, Fafe, Portugal; ORCID: 0000-0003-1339-5745; Cátedra da Unesco de Juventude, Educação e Sociedade; susana.sa@iees.pt

Recebido em 18/11/2022

Aprovado em 03/12/2022

Sistema de Avaliação: *Double Blind Review*



of three groups of schools. From the study carried out, which was based on a comprehensive analysis of each of the educational projects, it appears that none of them presents any measures for the inclusion of Gypsy students. As educational projects are instruments that guide the pedagogical and educational practices of a non-grouped grouping/school, the present study leaves us to think about the implementation of the principles contained in the Constitution of the Portuguese Republic, in the Basic Law of the Portuguese Educational System, in the National Strategy for the Integration of Roma Communities (2013-2022), in the National Strategy for Education for Citizenship, among other structuring documents, which aim at equality and equity for all in accessing education and the respective educational success.

Keywords: inclusion, gypsy (or Roma) students, educational project

Introdução

O tema da inclusão e, conseqüentemente, do sucesso educativo dos alunos/as provenientes das comunidades ciganas ganhou particular relevo a partir de 1980, altura em que se começaram a realizar na União Europeia vários estudos e projetos com o objetivo de se definirem políticas educativas que respeitem a cultura e estilos de vida ciganos e contribuir para a diminuição do grau de exclusão social (Macedo, 2010). Em Portugal, este tema assume uma ênfase ainda maior na segunda década do século XXI após a publicação de vários documentos estruturantes: a Estratégia Nacional para a Integração das Comunidades Ciganas (ENICC) 2013-2020, aprovada pela Resolução do Conselho de Ministros n.º 25/2013, de 17 de abril, e a sua revisão (ENICC 2013-2022), aprovada pela Resolução do Conselho de Ministros n.º 154/2018, de 29 de novembro, e o documento “Promover a inclusão e o sucesso educativo das comunidades ciganas – Guião para as Escolas”, de abril de 2019.

O Agrupamento de Escolas em que trabalho tem desde há vários anos uma percentagem significativa de alunos/as ciganos/as. Neste momento a percentagem é de 25%. Como a minha área de formação inicial é a História, após os primeiros contactos com estes alunos/as, procurei alargar os meus conhecimentos sobre a história e a cultura ciganas, frequentando, a partir de 2014, muitas ações de formação sobre estes temas. Mais recentemente, os *webinars*, as ações e cursos de formação por mim frequentados têm recaído sobre o tema da interculturalidade e da inclusão das crianças e jovens ciganos na escola. Foi a partir de 2020, com a frequência da ação de formação “A inclusividade e a interculturalidade como dimensões críticas da educação das crianças e jovens ciganos”, promovida pela Universidade do Minho em articulação com a

Direção-Geral de Educação, e de ações que contaram com a participação da Professora Maria José Casa-Nova, que o tema ganhou ainda mais interesse em mim, pois fui ficando cada vez mais ciente do muito que ainda há por fazer na(s) escola(s) no que se refere à inclusão em geral e às das crianças e jovens ciganos em particular. Para isso também contribuiu a descoberta do documento “Index para a inclusão: desenvolvendo a aprendizagem e a participação na escola”, de Tony Booth e Mel Ainscow, criado em 2000 e revisto em 2002.

Não criar condições promotoras de inclusão na escola é, quanto a mim, negar o direito à igualdade e condicionar a formação pessoal e profissional dos que não são incluídos/as bem como condicionar a educação de toda a comunidade escolar e educativa rumo a uma escola e a uma sociedade que respeite as diferenças, que atue contra a discriminação e que promova a justiça, a igualdade, a fraternidade e a paz. São estes, de resto, alguns dos valores que estão presentes no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória.

O presente trabalho é constituído por quatro grandes secções: o enquadramento teórico e respetiva revisão da literatura sobre os temas da inclusão das crianças e jovens ciganos na escola e Projeto Educativo; a enunciação do método utilizado, que assentou numa análise de conteúdo, com base na obra de Laurence Bardin, de projetos educativos de três agrupamentos de escolas, a discussão dos dados obtidos e, por fim, a apresentação das conclusões.

Ao longo deste texto, a utilização das formas masculinas dos termos “aluno”, “professor”, entre outras, deve ser entendida neutra quanto ao género. Assim, quando se refere o aluno, o professor, etc., refere-se também à aluna, à professora, etc.

Enquadramento teórico/Revisão da literatura

A inclusão de todos os alunos e alunas no sistema educativo e nas escolas é um dos objetivos que está presente nos vários normativos legais em Portugal, sobretudo desde 1976 e com particular ênfase a partir de 2018. Vários são os normativos legais e as recomendações que apontam para a universalidade do ensino, a saber: a Constituição da República Portuguesa, de 1976, no seu artigo 74.º, ponto 1, “Todos têm direito ao ensino com garantia do direito à igualdade de oportunidades de acesso e êxito escolar”, e, ponto 2, em que se enumeram as incumbências ao Estado na realização da política de ensino e das quais destaco as alíneas a) “Assegurar o ensino básico universal, obrigatório e gratuito” e d) “Garantir a todos os cidadãos,

segundo as suas capacidades, o acesso aos graus mais elevados do ensino, da investigação científica e da criação artística”; a Lei de Bases do Sistema Educativo, consagrada na Lei n.º 46/86, em que destaco a alínea o) do artigo 7.º “Criar condições de promoção do sucesso escolar e educativo a todos os alunos”; a Lei n.º 85/2009, de 27 de agosto, que estabeleceu o cumprimento da escolaridade até ao 12.º ano e o alargamento da idade de frequência até aos 18 anos, bem como a universalidade da educação pré-escolar para as crianças a partir dos 5 anos de idade; a Estratégia Nacional Para a Integração das Comunidades Ciganas (2013-2020), aprovada pela Resolução do Conselho de Ministros n.º 25/2013, de 17 de abril, em que se pode ler “A escola pode e deve constituir-se como um importante *interface* cultural entre as diversas comunidades, assumir-se como espaço de pertença também das crianças ciganas e das suas famílias, respeitando e alargando as suas expectativas, como fator de sucesso” (ENICC, p. 45) ou ainda “A integração das comunidades ciganas só será efetiva quando existir uma cultura de participação de ambas as comunidades (maioritária e minoritária) na edificação de um espaço partilhado onde possam contribuir para a construção de uma sociedade em que caibam as diferenças das duas culturas” (ENICC, p. 45); o Decreto-Lei n.º 54/2018 em que se pode ler, no seu preâmbulo, “Esta prioridade política vem concretizar o direito de cada aluno a uma educação inclusiva que responda às suas potencialidades, expectativas e necessidades no âmbito de um projeto educativo comum e plural que proporcione a todos a participação e o sentido de pertença em efetivas condições de equidade, contribuindo assim, decisivamente, para maiores níveis de coesão social” (Diário da República, 1.ª série, N.º 129, 6 de julho de 2018, p. 2918); o Decreto-Lei n.º 55/2018 em que na alínea c) do ponto 1 do artigo 4.º se pode ler que um dos princípios orientadores é a “Garantia de uma escola inclusiva, que promove a igualdade e a não discriminação, cuja diversidade, flexibilidade, inovação e personalização respondem à heterogeneidade dos alunos, eliminando obstáculos e estereótipos no acesso ao currículo e às aprendizagens (...)” (Diário da República, 1.ª série, N.º 129, 6 de julho de 2018, p. 2928). Poderia ainda mencionar a Comunicação da Comissão Europeia “Um quadro europeu para as estratégias nacionais de integração dos ciganos até 2020”, de 5 de abril de 2011; a Resolução do Conselho de Ministros n.º 154/2018, de 29 de novembro, que vem reforçar a implementação de medidas e estratégias no domínio da escolarização, entre outras, das pessoas ciganas; o Guião para as Escolas intitulado “Promover a inclusão e o sucesso educativo das comunidades ciganas”, publicado em abril de 2019, ou a Declaração de Lisboa sobre Equidade Educativa, de julho de 2015, em que se pode ler logo no início que há um compromisso de “enfrentar todas

as formas de exclusão e marginalização, disparidades e desigualdades no acesso, participação e resultados da aprendizagem. Desta forma, o nosso objetivo é assegurar que a agenda «Educação para Todos», das Nações Unidas, seja efetivamente para todos”, com vista à promoção do desenvolvimento de uma educação inclusiva.

Elencados que estão alguns dos normativos legais a propósito da educação para todos/as, vou agora abordar brevemente algumas questões relacionadas com o Projeto Educativo, documento estruturante em cada Agrupamento de Escolas/Escola Não Agrupada, e que constitui a amostra que está na base da minha investigação e do meu estudo de caso.

O documento Projeto Educativo teve o seu início em 1989, com o Decreto-Lei n.º 43/89, de 3 de fevereiro, podendo-se ler no seu preâmbulo: “A autonomia da escola concretiza-se na elaboração de um projecto educativo próprio, [...], dentro de princípios de responsabilização dos vários intervenientes na vida escolar e de adequação a características e recursos da escola e às solicitações e apoios da comunidade em que se insere.” Contudo, só com o Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de maio, é que é mais explícito o teor do documento que deverá ser construído pelas escolas. Com efeito, no artigo 3.º, alínea a) do ponto 2, podemos ler que o projeto educativo da escola é o documento que consagra a “orientação educativa da escola, elaborado e aprovado pelos seus órgãos de administração e gestão [...], no qual se explicitam os princípios, os valores, as metas e as estratégias segundo os quais a escola se propõe cumprir a sua função educativa”, indicações mantidas no Decreto-lei n.º 75/2008, de 22 de abril (artigo 9.º, alínea a) do ponto 1), republicado pelo Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de julho.

De acordo com Costa, no projeto educativo deve transparecer “realmente um «projectum» (etimologicamente, lançar para diante), ou seja, constituir uma certa antecipação do futuro” (Costa, 2003, p, 1332). Ainda segundo Costa, e citando Estêvão (Estêvão, 1998, p. 35), [é desejável] que o projeto educativo seja um documento no qual estejam expressas as ambições, os fins e os objetivos, que pressuponha um diagnóstico e uma avaliação das estratégias, que exprima a decisão estratégica e as prioridades de desenvolvimento (Costa, 2003, p. 1332). Por sua vez, Formosinho e Machado referem que “o principal instrumento da autonomia das escolas é o projecto educativo no qual cada escola configura o seu programa educativo” (Formosinho & Machado, 2013, p. 37).

O Projeto Educativo pode, então, ser entendido como sendo o leme da escola, pois reflete onde a escola está, para onde quer ir e como deve ir. Por isso, cada Projeto Educativo é único e permite a criação de uma “visão” específica para aquela escola em particular. Para que

assim seja deve resultar do empenho e do envolvimento coletivo de toda a comunidade escolar e educativa, que devem seguir de mãos dadas para alcançar objetivos comuns. Na sua construção devem ser todos ouvidos, incluindo os parceiros locais, para que seja um Projeto Educativo que espelhe verdadeiramente as dificuldades/desafios que a escola enfrenta bem como as potencialidades que apresenta. Da conjugação destes dois grandes eixos resultará a indicação dos princípios, valores, metas e estratégias a adotar de modo a promover melhores práticas organizativas e pedagógicas, com o grande objetivo de contribuir para a melhoria das aprendizagens de todos/as os alunos/as, tal como está consignado nos decretos-lei n.º 54 e 55, ambos de 2018 e que preconizam uma educação inclusiva. Estes decretos-lei devem ser conjugados com o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória e com a Estratégia de Educação para a Cidadania, de modo a possibilitar o desenvolvimento pessoal e social de todos/as e de cada um e contribuir para a formação de cidadãos autónomos, responsáveis, livres, críticos, interventivos, participativos, colaborativos, comunicativos e respeitadores do outro e da diferença, sempre numa perspetiva holística.

Veja-se agora o que a literatura diz sobre os ciganos e a inclusão. Segundo Casa-Nova e Palmeira “dentro das minorias étnicas presentes na sociedade portuguesa, os ciganos portugueses continuam a ser aqueles que apresentam [...] um menor índice de aproveitamento escolar (cf. Casa-Nova, 2006), embora este insucesso resulte grandemente do elevado absentismo existente dentro deste grupo sociocultural.” (Casa-Nova & Palmeira, 2008 p. 17).

Relativamente a estudos sócio-geograficamente localizados, veja-se o trabalho de Teresa Fernandes (1999) realizado em Beja assim como o estudo levado a cabo em 1995, pelo Secretariado Diocesano de Lisboa, em que “os resultados evidenciam a existência de 45,6% de crianças ciganas entre os 6 e os 15 anos sem frequência escolar e, das crianças que frequentavam a escola, apenas 68% o faziam com regularidade” (Casa-Nova & Palmeira, 2008, p. 18). Ainda de acordo com Casa-Nova e Palmeira:

Compreender as razões dos baixos níveis de escolaridade e do afastamento da escola destas comunidades [ciganas] passa [...] também pelo conhecimento e compreensão das formas e processos de a escola, enquanto instituição e enquanto organização, trabalhar com a diferença cultural, seja esta de origem endógena (portugueses de cultura portuguesa, portugueses de cultura cigana), seja de origem exógena [...]. (Casa-Nova & Palmeira, 2008, p. 20).

De acordo com Casa-Nova (2006) e Pereira e César (2008), a comunidade cigana constitui uma minoria étnica que não só em Portugal como também na Europa mantém com a sociedade dominante relações complexas de integração e exclusão. As populações ciganas são simultaneamente alvos e atores de processos de aculturação e de marginalização. Os ciganos constroem uma identidade étnica que, passando a fazer parte do seu comportamento quotidiano, configuram os seus estilos e oportunidades de vida. Por outro lado, as comunidades ciganas, que foram durante séculos comunidades ágrafas, têm sido, simultaneamente, comunidades secularmente afastadas da Escola. Na concepção de Casa-Nova, a etnicidade dos ciganos é perspectivada como socialmente construída, resultando de processos e contextos de interação, constituindo-se em “formas de expressar a etnia, ou seja, a etnia em acção.” (Casa-Nova, 2006, p. 160).

Para Casa-Nova (2006),

O habitus étnico é construído durante os processos de socialização primária, numa educação familiar fortemente influenciada pela etnicidade e nas relações de sociabilidade intra-étnicas entre crianças e adultos e “é definido, não pela posse de capital económico, mas antes na base de uma importante homogeneidade no que concerne aos estilos e oportunidades de vida, tendo subjacente uma certa ‘filosofia de vida’. Esta filosofia é condicionadora das suas formas de actuação, moldada por um ethos transversal e comum por relação ao qual os comportamentos e atitudes desta comunidade são largamente definidos, nomeadamente no que diz respeito ao capital cultural no estado institucionalizado (Bourdieu, 1979) e à instituição escolar e também aos sistemas de trabalho da sociedade maioritária” (Casa-Nova, 1999). (Casa-Nova, 2006, p. 167).

Vários outros autores publicaram estudos sobre o tema da inclusão, que é um processo complexo, dependente de variáveis sociológicas e antropológicas. Associada à questão da inclusão dos alunos/as ciganos/as temos também a questão do insucesso escolar. Em Pedro Abrantes et. al. (2016), pode ler-se:

Tal como em vários estudos anteriores sobre o tema (Levinson e Sparkes, 2005; Cortesão et al., 2005; Garreta Bachoca, 2006; Casa-Nova, 2008; Flecha e Soler, 2013), o absentismo e o insucesso escolar massivos desta população são interpretados como resultado do desinteresse pela escola e da sua falta de preparação (ou inferioridade) cultural. Considera-se que as famílias ciganas não valorizam a escolaridade e, por isso, não se levantam a horas para trazerem os filhos à escola, não cuidam do material escolar, não pressionam os filhos para serem assíduos e pontuais. Existem alguns docentes – como é o caso da coordenadora da escola – com algum

conhecimento da comunidade e uma boa relação com esta, mas, mesmo nestes casos, persiste a visão de que os ciganos não conseguem atingir os mesmos padrões de aprendizagem que os restantes, pelo que a única solução seria assumir um ensino diferenciado logo desde o 1º ano (o que não seria autorizado pela tutela). Genericamente, considera-se que estes alunos são enquadráveis na categoria de alunos com necessidades educativas especiais (NEE). Na mesma linha de raciocínio, a avaliação é entendida como contextual, pois a maioria dos docentes, apesar das elevadas taxas de insucesso, diz utilizar critérios de exigência bastante menores do que em outras escolas, valorizando o esforço e os progressos (mesmo que insuficientes) de alguns alunos. (Abrantes e tal., 2016, p. 60).

No mesmo estudo, Abrantes et. al. (2016) também se pode ler que:

Nenhum dos professores teve formação específica para trabalhar com populações ciganas, o que foi identificado em diversos estudantes anteriores como condição fundamental para o êxito dos projetos (Bhopal, 2004; Messing, 2008; Montenegro, 2012). Nenhum tem conhecimento de metodologias pedagógicas adequadas a este grupo. Contudo, adotam estratégias de ensino-aprendizagem bastante variadas, em função das suas convicções e experiências anteriores noutras escolas. Numa reunião, os professores concordaram que, caso os alunos ciganos não tivessem problemas de pontualidade e assiduidade, quase todos conseguiriam ter sucesso escolar. Existe um reconhecimento de que, dentro da sala de aula, realizam as tarefas solicitadas, mas ao chegarem tarde e ao faltarem com frequência, acabam por não conseguir acompanhar a sequência dos currículos escolares. (Abrantes e tal., 2016, p. 60).

Na obra que reúne as comunicações proferidas no Seminário Internacional, Ciganos Portugueses: Olhares Plurais e Novos Desafios numa Sociedade em Transição, e que se realizou nas cidades do Porto e de Lisboa, Magano e Mendes (2013) referem:

De ressaltar que por parte das famílias ciganas começa a ser sentida uma maior necessidade de escolarização pelo desejo de integração social, ou por falta de alternativas ocupacionais que não envolvam o domínio dos saberes escolares, ou ainda por dinâmicas de emancipação e autonomização face ao *ingroup*. Subsiste em alguns dos textos a tensão entre movimentos contraditórios e que se intersectam: a discriminação histórica e socialmente consistente face aos ciganos e a sua capacidade de ajustamento e de resistência social e cultural. (Magano & Mendes, 2013, pp. 3-4)

Segundo Rodriguez (2011) citado por Magano e Mendes (2013),

os processos sóciocognitivos das pessoas ciganas estão fundamentalmente associados à experiência vivida, pelo seu carácter directo, imediato e autêntico. A própria existência se converte em fonte de conhecimento e a pessoa vai mudando em função dos fenómenos que vive. «A vida vive-se, não se pensa.» Esta visão e forma de conhecimento está na base da valorização das pessoas mais velhas e dos «homens de respeito» sendo estes quem a idade permite acumular um conhecimento-sabedoria. (Magano & Mendes, 2013, p. 26).

Com efeito, também podemos ver esta ideia presente em Casa-Nova (2005b), quando afirma:

No que diz respeito aos ciganos, a maioria dos seus elementos situa-se ainda no quadrante mais etnicidade e menos escola. De facto, do ponto de vista da socialização e educação familiares, as crianças desenvolvem-se num ambiente familiar e comunitário pouco sensível (embora não hostil) à escola, onde esta aparece com uma importância relativamente residual face às restantes actividades do seu quotidiano. Não é que as famílias e crianças ciganas não gostem, não considerem importante ou resistam à escola; é que esta ainda não foi considerada como suficientemente significativa (embora possa ter sido percebida enquanto tal) para, de forma durável e não episódica, fazer parte dos seus projectos e quotidianos de vida. (Casa-Nova, 2005b, p. 190).

Nesta questão tão delicada e complexa da inclusão, importa também analisar, enquanto revisão da literatura, a perspectiva das comunidades ciganas vistas como um todo ainda que saibamos que estas comunidades são também elas heterogêneas. Para isso, vejamos o que nos dizem Seabra e Costa (2016), com base num estudo realizado entre 2003 e 2015:

No que diz respeito aos ciganos, aliás como a qualquer grupo etnicamente marcado, podemos dizer que existem duas visões acerca da integração: uma visão cigana, minoritária e dominada, mas que é sentida a partir de dentro, estando bastante arraigada nas práticas quotidianas, nas aspirações individuais e coletivas, no carácter e nos corpos das pessoas; e uma visão não-cigana (identificável com aqueles que os ciganos tratam, sem qualquer sentido elogioso, por senhores ou doutores), maioritária e dominante, suscetível de se traduzir em posições institucionais paternalistas e discriminatórias. Como facilmente se percebe, a coincidência entre as duas visões, não sendo impossível, está longe de ser um dado imediato. E o facto de estarmos perante uma relação desigual faz com que a visão não-cigana tenda a imperar — frequentemente alicerçada na ideia de que os passos para a integração têm de ser dados “de parte a parte” —, ainda que com resultados muitas vezes insatisfatórios. Valeria a pena, por isso, fazer um esforço de aproximação ao outro e tentar perceber como é que os ciganos veem hoje a questão da

integração, para depois se refletir sobre a melhor maneira de promover o encontro de vontades. (Seabra & Costa, 2016, p.69).

No final do estudo, Seabra e Costa (2016), apresentam algumas conclusões como sejam o facto de não existirem estratégias de acompanhamento dos alunos após a frequência escolar e formativa para que se possam avaliar os impactos reais das estratégias e opções seguidas. Mais, a grande preocupação das escolas passa por “assegurar que estes alunos permaneçam o máximo de tempo possível dentro do sistema de ensino, de modo a aprenderem o que muitas vezes se chama de «regras básicas» [...] e, na melhor das hipóteses, completarem o terceiro ciclo do ensino obrigatório”. Estes autores terminam o artigo com a seguinte asserção:

Neste sentido, importa continuar a refletir sobre a flexibilização dos meios de acesso à escola e das próprias estratégias de ensino, tendo em conta experiências inovadoras que incluem o ensino à distância, os programas formativos adaptados ou as escolas de segunda oportunidade. Só assim os ciganos poderão encarar a escola como algo mais do que uma obrigação sem sentido e uma ameaça àquilo que, nas circunstâncias atuais, surge como a sua identidade coletiva. (Seabra & Costa, 2016, pp. 83-84)

Num outro estudo, de Cortesão et al. (2005a), foram apresentadas as seguintes conclusões:

Para manter a lucidez de análise nesse acto de aproximação, têm que ser desenvolvidos e reforçados dispositivos de mediação cultural, tais como a parceria, o diálogo intercultural, o que, por sua vez, requer um investimento na cultura cigana que as instituições educativas oficiais se têm recusado a fazer. No caso em estudo, o que parece ter faltado foi um investimento na tentativa de transformar a diferença cultural dos ciganos em recursos a utilizar, através da construção de dispositivos de diferenciação pedagógica para o desenvolvimento do que temos habitualmente designado como “bilinguismo cultural (Stoer e Cortesão, 1999). Por outras palavras, faltou tentar contribuir para que os ciganos, sem perder a sua identidade, conseguissem dominar saberes e estratégias que lhes possibilitassem usufruir, de algum modo, dos seus direitos de cidadãos. (Cortesão e tal., 2005a, p. 70).

Um outro estudo, realizado por Macedo (2010) e que cita Liégeois (1999), apresenta, na sua contextualização a indicação de que os resultados dos estudos realizados pela União Europeia evidenciaram um nível de escolaridade dos ciganos europeus muito reduzido,

principalmente quando comparado com a população das sociedades em que estão inseridos. Para corroborar esta afirmação, Macedo (2010) diz:

Os programas, políticas e projectos que têm vindo a ser implementados nos países da União Europeia, procuram criar condições para o aumento do nível de escolaridade desta população. Contudo, durante séculos, as políticas e práticas negavam a sua cultura e a sua própria existência como indivíduos e como grupo, tendo sido adoptadas políticas que iam da exclusão à assimilação (Costa, 1996, Maia Costa, 1995). Actualmente, assiste-se ainda a situações de rejeição deste grupo étnico por parte da sociedade maioritária, dificultando a sua inclusão social e escolar e o exercício de uma cidadania nas suas diversas dimensões (cf. Casa-Nova, 2009). Vivemos actualmente a década da inclusão desta população, em que as políticas definidas e os projectos desenvolvidos estão ainda longe de diminuir as representações sociais negativas e a situação estrutural de desvantagem social em que se encontram (Ibid.) (Macedo, 2010, p. 1).

De acordo com Casa-Nova (2005a), que cita Duarte et al. e Fonseca et al., (ambos de 2005),

as representações sociais da sociedade maioritária em relação aos ciganos e da etnia cigana em relação à sociedade maioritária (que, como referimos anteriormente, consideram detentora de valores culturais inferiores aos seus), são também reforçadoras das relações de sociabilidade intraétnicas e da coesão e solidariedade grupais que apresentam, potenciando uma inclusão-excluída (CASA-NOVA, 2004) dos elementos destas comunidades, ou seja, uma forte inclusão no grupo de pertença e uma exclusão tendencial da sociedade global.

Feita esta breve revisão da literatura sobre inclusão e sucesso educativo de alunos/as ciganos/as, farei agora uma breve revisão de conceitos e princípios ligados à inclusão e à aprendizagem em sentido lato. Santos e Santiago (2013) referem que de acordo com Booth (2000), para possibilitar o desenvolvimento de instituições mais inclusivas é importante abordar a interdependência de três dimensões (culturas, políticas e práticas) para superar barreiras à aprendizagem e à participação. A esta abordagem, Booth dá o nome de proposta de tridimensionalidade. Assim, a dimensão de *culturas* refere-se à criação de comunidades estimulantes, seguras, colaborativas, em que cada um é valorizado como base para o maior sucesso de todos. Esta dimensão preocupa-se com o desenvolvimento de valores inclusivos, compartilhados entre todos da escola. Tais valores e princípios orientam decisões sobre as políticas e as práticas, mas também são influenciados por estas. Por sua vez, a dimensão de

políticas trata de assegurar que a inclusão esteja presente no cerne do desenvolvimento da escola, de forma que estas aumentem a aprendizagem e a participação de todos. Esta dimensão fundamenta-se na noção de apoio, entendido como atividades que aumentem a capacidade de uma escola em responder à diversidade. Em última instância, correspondem a intenções e decisões que objetivam orientar ações. A dimensão de *práticas* refere-se às rotinas institucionais que reflitam as culturas e as políticas de uma instituição [de modo a] assegurar que todas as atividades de sala de aula ou extracurriculares encorajem a participação de todos e baseiem-se em seus conhecimentos e experiências fora da instituição. (Santos e Santiago, 2013, p. 45).

Carvalho (2018) cita Correia e diz que para que o “objetivo da inclusão educativa seja, de facto, atingível, os seus pressupostos devem ser reconhecidos e aceites transversalmente, não só pelos profissionais de educação, como pelos pais e cidadãos [...], havendo uma transformação não só da escola, mas também da sociedade.” (Correia, 2018, p. 46)

Para terminar esta revisão da literatura é importante ter presentes as palavras de Casa-Nova (2005b), que afirma:

Consideramos que a construção de uma educação intercultural não é compatível com condescendências pontuais ao nível do currículo-padrão: a partir do momento em que as diferentes formações sociais dos diferentes Estados-nação considerem a existência de uma cultura oficial escolar e perspetivem a incorporação da diferença étnicocultural nas instituições educativas numa relação de subordinação, inserindo o diferente no hegemónico já existente, a educação intercultural será sempre uma falácia. Ou seja, a partir do momento em que se considere a existência de uma cultura oficial escolar, o máximo de igualdade que a centralidade desta permitirá não será mais do que a emergência de centralidades culturais periféricas ou de marginalidades culturais pontualmente consideradas no currículo-padrão. A construção da educação intercultural será possível quando todas as culturas forem consideradas oficialmente escolares Casa-Nova, 2005b, p. 203).

Casa-Nova (ibidem) afirma ainda:

O insucesso e a exclusão escolares não se dão somente pela imposição arbitrária de um conhecimento expresso no código dominante, mas também porque a crianças de classes sociais e minorias étnicas desfavorecidas se nega o acesso à cultura dominante através, por um lado, da diminuição do nível de exigência na distribuição e apropriação do saber considerado socialmente válido e escolarmente ensinado (Bourdieu; Passeron, 1972) e, por outro lado, “pela negação da

possibilidade de (re)construção desse saber com as crianças” (Casa-Nova, 2005b, p. 193).

Também Abrantes et al. (2016) citando vários autores (Cortesão, 1994; Cortesão et al., 2005; Casa-Nova, 2008; Lopes, 2008; Abrantes, 2011; Bastos, 2012) referem que “O contraste entre os quadros culturais escolares e os dos ciganos tem sido apontado como um factor de incompreensão mútua, tensão e reprodução social que conduz ao insucesso e ao abandono escolares da generalidade destas crianças.” (p. 49)

A propósito do conceito de inclusão, Moital (2012) refere:

É verdade que o conceito de inclusão, sendo antes de mais um problema ético e moral, e por mais que nele se acredite e se tenha a certeza de que será o caminho do futuro da educação, não deve ser imposto a nenhum dos intervenientes, porque para se implementar verdadeiramente tem de ser apreendido e pretendido (Moital, 2012, p. 50).

Tendo em conta esta revisão da literatura sumária, o tema escolhido para este projeto de investigação parece ganhar ainda mais sentido. Apesar de não ser objetivo de investigação cruzar culturas e práticas de inclusão, quer organizacionais quer pedagógicas, com sucesso escolar, empiricamente posso afirmar que, globalmente, os resultados escolares dos alunos/as ciganos/as nos três Agrupamentos de Escolas analisados neste estudo de caso são mais baixos do que os restantes alunos/as não ciganos/as.

Metodologia

O método utilizado assentou numa abordagem qualitativa com base na análise documental de três projetos educativos de três Agrupamentos de Escolas de Portugal Continental, designados por 1, 2 e 3, recorrendo à análise de conteúdo apoiada na obra *Análise de Conteúdo*, de Laurence Bardin (2011).

Para a análise de conteúdo foi utilizada a regra da exaustividade de modo a ter em conta todos os elementos do *corpus* em análise.

Foi ainda feita uma análise por categorias e contada a frequência das mesmas. As palavras-chave, que estiveram na origem da criação das categorias e em que se apoiou a investigação foram as seguintes: inclusão, educação inclusiva, integração, etnia cigana, ciganos

e interculturalidade. A pesquisa das palavras-chave fez-se recorrendo ao comando *control find* nas tabelas guardadas em ficheiro *pdf*.

Foram escolhidos três agrupamentos de escolas com um número significativo de alunos/as ciganos/as (entre 15% a 25%).

Depois fez-se a análise dos dados, cruzando-os com o objetivo da investigação.

Resultados

46

Da análise documental, resultaram os seguintes dados que serão apresentados em tabelas para ser mais fácil a sua futura interpretação. As tabelas um, dois e três referem-se ao Projeto Educativo do Agrupamento de Escolas 2, o mais recente dos três que foram alvo de estudo. Com efeito, este Projeto Educativo está em vigor desde 2021 com duração até 2025.

Tabela 1: Resumo do Projeto Educativo do Agrupamento de Escolas 2 (2021-2025)

Introdução	Caracterização do Agrupamento	Missão	Visão
<p>- “(...) Compromisso com todos os elementos da comunidade educativa” (p. 3);</p> <p>- “Aquisição de valores relacionados com a cidadania” (p. 3)</p> <p>- “(...) Serviço público de elevada qualidade, sustentada no rigor, participação, responsabilidade, confiança e respeito.” (p. 3)</p>	<p>- “A população escolar é bastante heterogénea, o que constitui um verdadeiro desafio para a escola conseguir respeitar e aceitar a individualidade de cada um. Ao mesmo tempo, esta heterogeneidade pode ser vista como uma grande oportunidade de promover uma escola inclusiva” (p. 4)</p>	<p>- “A escola é definida por ... (2005) como «uma instituição que serve um tempo determinado e que se configura segundo as características de um determinado tempo». O diretor como primeiro defensor deste ideal, deve conseguir identificar e potenciar as capacidades de todos, saber mobilizá-los para a melhoria e o sucesso da Escola. Só com uma gestão partilhada e de proximidade, será possível envolver todos os intervenientes do processo educativo e só com o envolvimento e cooperação de todos, a escola poderá afirmar-se, melhorar e perdurar.” (p. 5)</p> <p>- “É ainda incumbência do Agrupamento (p. 5):</p> <ul style="list-style-type: none"> - Democratizar o acesso a uma escola de sucesso para todos; - Privilegiar a inclusão social e a igualdade de oportunidades; - Prestar à comunidade um serviço educativo de qualidade, tendo em conta as características próprias da sua população escolar”. 	<p>- “ (...) deve ser uma instituição capaz de prestar um serviço educativo de qualidade e com capacidade de mobilização e envolvimento da comunidade local.” (p. 6)</p> <p>- “A visão de gestão baseia-se nas pessoas, as suas necessidades e as suas potencialidades.” (p. 6)</p> <p>- “Uma escola de referência educativa, aberta à comunidade, atenta à inovação e à qualidade do serviço educativo prestado, criando em todos os elementos da comunidade educativa uma forte identificação com o “seu” agrupamento, criando um sentimento de pertença coletiva propício à inovação e à afirmação da cultura de escola.” (p. 6)</p>

Tabela 2: Resumo do Projeto Educativo do Agrupamento de Escolas 2 (2021-2025)

Linhas de Orientação

<p>- Cooperação, Diálogo, Inovação, Tradição, Interação de culturas, Tolerância, Valorização das pessoas, Cultura de Trabalho, Reconhecimento e Promoção do mérito (p. 6)</p> <p>- A escola só pode promover o sucesso educativo dos alunos partindo da premissa que a escola é de e para todos. Para tal, deve responder às necessidades de cada um, aceitando os limites do conhecimento da criança e baseando-se no diagnóstico da realidade para se adaptar às exigências e às necessidades pedagógicas, reorganizando estratégias e currículos com confiança. (p. 6)</p>	<p>- Envolvimento efetivo de toda a comunidade escolar;</p> <p>- Valorização do mérito e do esforço;</p> <p>- Respeito pelas regras, procedimentos e pessoas;</p> <p>- Recompensa da disciplina e penalização do incumprimento;</p> <p>- Incentivo ao rigor, exigência e valorização do trabalho efetuado;</p> <p>- Fomento do sucesso escolar e profissional;</p> <p>- Promoção de uma cidadania responsável, solidária e de respeito, realçando as capacidades de cada um;</p> <p>- Otimização da reflexão, partilha e corresponsabilização;</p> <p>- Valorização da aceitação da diferença, da tolerância, da solidariedade e entreajuda;</p> <p>- Promoção do incentivo a abordagens pedagógicas de caráter prático e ou inovador. (pp. 6-7)</p>
---	--

Tabela 3: Resumo do Projeto Educativo do Agrupamento de Escolas 2 (2021-2025)

Áreas de Intervenção
<p>- “Baseado na análise regular de resultados e na experiência do último quadriénio, considero as seguintes áreas como norteadoras da intervenção a realizar nos próximos quatro anos:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Aprendizagens e Competências Sociais 2. Organização e Gestão 3. Recursos físicos e materiais <p>(p. 8)</p> <p>- «A inclusão tem um preço, mas esse preço não pode ser tudo aceitar, tudo admitir, tudo ter desculpa.» (Pacheco, 2009) (p. 8 do Projeto Educativo do Agrp. De Escolas 2)</p> <p>- “A inclusão é arranjar estratégias para incluir, ou seja, para ter pessoas felizes na escola. Pessoas satisfeitas alcançam melhores resultados” (p. 8)</p>
Problemas e estratégias
<p>Problema 1: Muitos melhoram pouco!</p>
<p>Estratégias:</p> <p>- “Práticas de inclusão e práticas letivas diferenciadas para todos os alunos, valorizando as competências gerais com competências formativas” (p. 10)</p>
<p>Problema 3: Envolvimento e participação dos alunos e dos encarregados de educação na vida escolar dos seus educandos e nas estruturas representativas e nos órgãos de gestão</p>
<p>Estratégias:</p> <p>- “Reforçar as estratégias de educação para a cidadania” (p. 14)</p> <p>- “Para podermos dar resposta aos dilemas de uma escola, onde prevalecem as diferenças culturais e os valores, temos que assumir a ética profissional, o sentimento de pertença à escola, para podermos construir o diálogo entre todos eles (docentes de todos os graus de ensino).” (p. 16)</p>

Por sua vez, as tabelas quatro, cinco e seis referem-se ao Projeto Educativo do Agrupamento de Escolas 1. Dado que o Projeto Educativo deste Agrupamento se encontra, presentemente, em fase de atualização, fizemos o estudo com base no anterior, cujo período de vigência foi de 2014 a 2018.

Tabela 4: Resumo do Projeto Educativo do Agrupamento de Escolas 1 (2014-2018)

Introdução	Caracterização do Agrupamento	Valores	Objetivos
<p>Projeto educativo é definido como o documento que formaliza as intenções e as ações da política educativa e curricular de uma escola. É um instrumento de concretização e de gestão da autonomia da escola quando é concebido e desenvolvido na base do cruzamento de perspectiva e posições diversas [...] que proporcionem a existência de diálogo dentro da escola, e desta com a comunidade e que enriqueçam a cultura e os saberes escolares com a dimensão social. (Leite, Gomes & Fernandes, 2001). (p. 5)</p>	<p>Nº de Alunos em 2013/14: 1109 (sem contar com os alunos do Ensino Secundário)</p> <p>Pré-Escolar: 27 alunos ciganos 1.º ciclo: 142 alunos ciganos 2.º e 3.º ciclos: 58 alunos ciganos</p> <p>[20,5% de alunos ciganos no ano letivo 2013-2014]</p> <p>No 2.º e 3.º ciclos, de uma forma geral, à medida que o ano de escolaridade aumenta, o número de alunos de Etnia Cigana decresce. (p. 15)</p>	<p>- O respeito por si próprio, pelo outro e pelos espaços físicos e equipamentos;</p> <p>- A partilha, a tolerância, a amizade, a cooperação, a autonomia e a solidariedade entre todos os membros da comunidade educativa;</p> <p>- Cultura de trabalho/exigência e rigor;</p> <p>- Valorização do saber ser, saber estar e saber fazer;</p> <p>- Criação de hábitos saudáveis de higiene, segurança e saúde; - Valorização da Língua Portuguesa como meio de comunicação e de cultura;</p> <p>- Estimular o gosto pelas diferentes áreas do saber. (p. 45)</p>	<p>- Promover práticas inclusivas de combate ao insucesso, ao absentismo e ao abandono escolar;</p> <p>- Valorizar a identidade do agrupamento e das escolas no respeito pelas comunidades em que se inserem;</p> <p>- Diversificar as ofertas educativas de forma a facilitar a integração de todos os alunos e contribuir para a satisfação dos seus interesses;</p> <p>- Promover atividades que contribuam para a valorização da cultura escolar de forma a combater dificuldades de integração escolar;</p> <p>- Prevenir comportamentos de risco;</p> <p>- Implementar estratégias que promovam o sucesso educativo ajudando os alunos a ultrapassar as suas dificuldades; (...)</p> <p>(pp. 46-47)</p>

Tabela 5: Resumo do Projeto Educativo do Agrupamento de Escolas 1 (2014-2018)

Ações	Justificação das Ações
-------	------------------------

<p>Partilhando Responsabilidades: Diálogo intercultural e interinstitucional (p. 52)</p>	<p>- Com esta atividade pretendemos envolver os Pais/Encarregados de Educação no desenvolvimento de competências e atitudes assertivas, por parte de crianças e jovens. Pretende-se igualmente apelar à responsabilidade dos pais, no que diz respeito ao cumprimento de regras e normas do funcionamento da escola, para que a comunicação Escola-Aluno e Pais-Filhos seja consensual e tenha uma linha de ação.</p> <p>- Esta ação tem como alvo os Pais/Encarregados de educação dos alunos mais problemáticos, oriundos de meios igualmente problemáticos.</p> <p>- Como estratégia privilegiamos reuniões/encontros entre professores, pais e outras entidades como o GAAF, a Segurança Social, a PSP e outros que se considere oportuno envolver. (p. 52)</p>
<p>Diversificação da oferta educativa/formativa Cursos de Educação Vocacional e PIEF - Estabelecer protocolos com novas empresas (p. 59)</p>	<p>Estas ofertas diferenciadas e de cariz essencialmente prático têm como objetivo aumentar a motivação dos alunos para as aprendizagens e, através da valorização dos seus saberes e competências, concluírem com sucesso a escolaridade básica e a sua futura inserção na vida ativa. (p. 59)</p>

Tabela 6: Resumo do Projeto Educativo do Agrupamento de Escolas 1 (2014-2018)

Pontos Fortes/Fracos	Justificação das Ações
<ul style="list-style-type: none"> - Aposta estratégica na inclusão - Dinâmica entre a Educação Pré-escolar e o 1.º Ciclo, na articulação, o que facilita a integração das crianças no 1.º ano - Conhecimento das lideranças sobre o contexto do Agrupamento e o seu empenho na mobilização dos diferentes atores educativos - Processo de autoavaliação que permite identificar os pontos fortes e fracos - Resultados dos alunos nas provas finais de 4.º, 6.º e 9.º anos inferiores aos nacionais - Fraca expectativa dos alunos relativamente à escola - Falta de métodos e hábitos de trabalho por parte dos alunos 	<p>DOCUMENTOS CONSULTADOS/LEGISLAÇÃO</p> <p>Agrupamento de Escolas 1, “Projeto Curricular de Agrupamento”, Ano Letivo 2014/2015.</p> <p>Agrupamento de Escolas 1, “Projeto Educativo do Agrupamento”, 2013-2017.</p> <p>Agrupamento de Escolas 1, “Projeto TEIP”, 2013/2014 e 2014/2015</p> <p>Costa, A. (1994), “Gestão Escolar - Participação, Autonomia. Projeto Educativo de Escola”. Texto Editora.</p> <p>Decreto-Lei n.º 3 / 2008 de 7 de janeiro. Despacho conjunto n.º 882/99 revogado e reformulado pelo Despacho conjunto n.º 948/2003, Portaria n.º 292-A/2012, de 26 de setembro, Portaria n.º 272/2012, de 4 de setembro,</p>

<p>- Abandono escolar por parte de alguns alunos de etnia cigana - Frágeis competências sociais de alunos - Dificuldades em adquirir conhecimentos e capacidades Interesses dos alunos divergentes dos da escola</p> <p>(p. 41)</p>	<p>Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho, Portaria n.º 292-A/2012, de 26 de setembro, Despacho Normativo n.º 13/2014, de 15 setembro, Despacho Normativo n.º 6 / 2014, de 6 de maio, Lei n.º 51/2012, de 5 de setembro, Decreto-Lei n.º 41/2012, de 21 de fevereiro.</p> <p>(p. 68)</p>
---	---

Por fim, as tabelas sete e oito referem-se ao Projeto Educativo do Agrupamento de Escolas 3, cujo período de vigência decorreu entre 2017 e 2021.

Tabela 7: Resumo do Projeto Educativo do Agrupamento de Escolas 3 (2017-2021)			
Introdução	Caracterização do Agrupamento	Missão	Visão
Nada a registar	Nada a registar	<p>- Contribuir para a formação integral dos alunos, no quadro do Projeto Educativo do Agrupamento de Escolas 3 garantindo a igualdade de oportunidades no acesso e sucesso escolares. Formar cidadãos autónomos, responsáveis, solidários e cultos, com elevado sentido crítico e ético;</p>	<p>“O Agrupamento pretende [...] ser reconhecido por:</p> <ul style="list-style-type: none"> - praticar um ensino sério, rigoroso e exigente, investindo na formação integral dos seus alunos; - garantir e reforçar a coerência do projeto educativo e a qualidade pedagógica das escolas e estabelecimentos [...] numa lógica de articulação vertical dos diferentes níveis e ciclos de escolaridade; - proporcionar um percurso sequencial e articulado aos alunos e favorecer a transição adequada entre níveis e ciclos de ensino; - diversificar a oferta educativa contextualizando com as possibilidades de integração no mercado de trabalho e com os interesses e motivação dos alunos; - promover com escolas da região a partilha de experiências e de projetos (...) - ser uma organização orientada para o serviço à comunidade, preocupada com o desenvolvimento pessoal dos membros dessa comunidade; - desempenhar um papel ativo no desenvolvimento social, económico e cultural da região Alentejo (...); - proporcionar que os seus alunos protagonizem um desempenho relevante nas provas finais de ciclo e nos exames nacionais, considerando a realidade regional” (p.10)

Tabela 8: Resumo do Projeto Educativo do Agrupamento de Escolas 3
(2017-2021)

Valores:

Promoção da Pessoa e da Vida:

1. promoção do saber - ser: promover o desenvolvimento pessoal de cada colaborador e de cada um dos alunos, criando um ambiente de humanismo, cultura, cidadania, equidade e inovação;

2. promoção do saber - saber, saber - fazer e do saber - estar: promover o desenvolvimento pessoal de cada colaborador e de cada um dos alunos, criando um ambiente exigente e rigoroso de ensino e de aprendizagem para todos.

- Liberdade: desenvolver todas as atividades letivas e não letivas e demais prestação de serviços, com respeito pela liberdade e independência dos intervenientes.

- Solidariedade: cultivar a solidariedade como o valor, que mais e melhor fará desenvolver a Escola e as pessoas.

- Desenvolvimento sustentável: atender ao desenvolvimento sustentável da organização como objetivo fundamental, alicerçado na criatividade, ousadia, pro-atividade, inovação, consistência e esperança.

Problemas diagnosticados:

- Insucesso escolar, nomeadamente, no 3º ciclo e no 10º ano de escolaridade. (p. 12)

- Resultados nas provas finais de ciclo e nos exames nacionais. (p. 12)

- Resultados internos com algumas incongruências. (p. 12)

- Articulação vertical entre ciclos e entre escolas. Défice de cultura no trabalho interpares. (p. 14)

- Atitudes e comportamentos desajustados dos alunos, cada vez mais precocemente. (p. 15)

Metas/Objetivos

- Praticar um ensino sério, rigoroso e exigente, investindo na formação integral dos seus alunos; (p. 12)

- Diversificar a oferta educativa contextualizando com as possibilidades de integração no mercado de trabalho e com os interesses e motivação dos alunos, das escolas inseridas no seu território de influência, como forma de combater o insucesso e abandono escolares; (p. 12)

- Garantir e reforçar a coerência do projeto educativo e a qualidade pedagógica das escolas e estabelecimentos de educação pré-escolar que o integram, numa lógica de articulação vertical dos diferentes níveis e ciclos de escolaridade (p. 14)

- Ser uma organização orientada para o serviço à comunidade, preocupada com o desenvolvimento pessoal dos membros dessa comunidade. Desempenhar um papel ativo no desenvolvimento social, económico e cultural da região; (p. 15)

- Objetivo D: educar para o civismo, para a civilidade, para a diferença, para a saúde e para a segurança. (p. 15)

Objetivos específicos: (...)

10. prevenir a violência e a exclusão social (p. 16)

Estas oito tabelas resumem, pois, o que aparece (ou não aparece) sobre o tema da inclusão dos alunos/as ciganos/as nos projetos educativos dos três Agrupamentos de Escolas, que constituíram a amostra para este estudo de caso.

Discussão e conclusão

A questão de investigação centra-se na seguinte pergunta “Existem evidências da referência à inclusão dos alunos/as ciganos/as no projeto educativo de escola/agrupamento?”

Da análise dos três projetos educativos, conclui-se que apenas num dos agrupamentos de escolas, surge a palavra “ciganos”, com uma frequência de três vezes, na parte dedicada à caracterização discente do agrupamento.

Quanto à expressão “etnia cigana” aparece apenas duas vezes e apenas no projeto educativo do Agrupamento de Escolas 1. Esta expressão aparece em contextos relacionados com a caracterização discente, como podemos ver na afirmação “No 2.º e 3.º ciclo à medida que o ano de escolaridade aumenta o número de alunos de Etnia Cigana decresce” (p. 15) ou ainda com os pontos fortes/fracos, em que se pode ler “Abandono escolar por parte de alguns alunos de etnia cigana” (p. 41).

Por sua vez, a palavra “inclusão” surge cinco vezes, distribuídas da seguinte forma: quatro vezes no projeto educativo do Agrupamento de Escolas 2 e uma vez no projeto educativo do Agrupamento de Escolas 1. No projeto educativo do Agrupamento de Escolas 1, a palavra “inclusão” aparece no espaço destinado à missão, em que se pode ler “Privilegiar a inclusão social e a igualdade de oportunidades” (p. 5); no espaço destinado às áreas de intervenção em que se pode ler uma citação de Pacheco “A inclusão tem um preço, mas esse preço não pode ser tudo aceitar, tudo admitir, tudo ter desculpa (Pacheco, 2009)” (p. 8) e ainda a seguinte afirmação: “A inclusão é arranjar estratégias para incluir, ou seja, para ter pessoas felizes na escola. Pessoas satisfeitas alcançam melhores resultados” (p. 8). Neste Agrupamento 2, a palavra “inclusão” aparece ainda no espaço destinado aos problemas e estratégias, onde se lê, como estratégia, o seguinte: “Práticas de inclusão e práticas letivas diferenciadas para todos os alunos, valorizando as competências gerais com competências formativas” (p. 10). Por fim, no projeto educativo do Agrupamento de Escolas 1, a palavra inclusão aparece no espaço dedicado aos pontos fortes/fracos, em que se lê “Aposta estratégica na inclusão” (p. 41).

No que se refere à expressão “educação inclusiva” não aparece mencionada em nenhum dos três projetos educativos analisados. Não obstante, a palavra “inclusiva” aparece mencionada três vezes, uma em cada projeto educativo. No projeto educativo do Agrupamento de Escolas 2, a palavra surge no espaço dedicado à caracterização do Agrupamento como se pode ler em “Ao mesmo tempo, esta heterogeneidade [da população escolar] pode ser vista como uma grande oportunidade de promover uma escola inclusiva” (p. 4). No projeto educativo do Agrupamento de Escolas 1, a palavra “inclusiva” aparece no espaço dedicado aos objetivos, em que se pode ler “Promover práticas inclusivas de combate ao insucesso, ao absentismo e ao abandono escolar” (p. 46). Por último, no projeto educativo do Agrupamento de Escolas 3 a palavra aparece relacionada com os projetos do Agrupamento, em que se pode ler “Com o intuito de contribuir para as metas e finalidades do Projeto Educativo do Agrupamento e a refletir e agir no âmbito dos Objetivos do Desenvolvimento Sustentável, promovidos pela UNICEF, com o apoio da D.G.E. as bibliotecas escolares e os estabelecimentos de ensino do agrupamento participam, ativamente, em projetos que promovem a construção de sociedades mais justas e inclusivas, no quadro da democracia, do respeito pela diversidade e na defesa dos direitos humanos” (p. 18).

A palavra “interculturalidade” não aparece em nenhum dos três projetos educativos analisados. Todavia, a palavra “intercultural” aparece uma vez no projeto educativo do Agrupamento de Escolas 1, no espaço dedicado às ações, como se lê em “Partilhando Responsabilidades: Diálogo intercultural e interinstitucional” (p. 52). Contudo, se formos analisar a justificação da ação, lemos o seguinte: “Com esta atividade pretendemos envolver os Pais/Encarregados de Educação no desenvolvimento de competências e atitudes assertivas, por parte de crianças e jovens. Pretende-se igualmente apelar à responsabilidade dos pais, no que diz respeito ao cumprimento de regras e normas do funcionamento da escola, para que a comunicação Escola-Aluno e Pais-Filhos seja consensual e tenha uma linha de ação. Esta ação tem como alvo os Pais/Encarregados de educação dos alunos mais problemáticos, oriundos de meios igualmente problemáticos. Como estratégia privilegiamos reuniões/encontros entre professores, pais e outras entidades como o GAAF, a Segurança Social, a PSP e outros que se considere oportuno envolver” (p. 52).

Por último, analisemos a referência à palavra “integração” que, apesar de ser distinta da palavra “inclusão”, poderá dar-nos algumas pistas de interpretação. Esta palavra surge mencionada cinco vezes, três vezes no projeto Educativo do Agrupamento de Escolas 1 e duas

vezes no projeto educativo do Agrupamento de Escolas 3. No que se refere ao projeto educativo do Agrupamento de Escolas 2, a palavra “integração” aparece no espaço dedicado aos objetivos, conforme se pode ler “Diversificar as ofertas educativas de forma a facilitar a integração de todos os alunos e contribuir para a satisfação dos seus interesses” (p. 46) e “Promover atividades que contribuam para a valorização da cultura escolar de forma a combater dificuldades de integração escolar” (pp. 46-47). Aparece ainda na área relativa aos pontos fortes/fracos, onde se pode ler “Dinâmica entre a Educação Pré-escolar e o 1.º Ciclo, na articulação, o que facilita a integração das crianças no 1.º ano” (p. 41). No que se refere ao projeto educativo do Agrupamento de Escolas 3, a palavra “integração” surge no espaço dedicado à visão, onde se pode ler “diversificar a oferta educativa contextualizando com as possibilidades de integração no mercado de trabalho e com os interesses e motivação dos alunos” (p. 10) e no espaço dedicado às metas e objetivos, onde se pode ler “Diversificar a oferta educativa contextualizando com as possibilidades de integração no mercado de trabalho e com os interesses e motivação dos alunos, das escolas inseridas no seu território de influência, como forma de combater o insucesso e abandono escolares” (p. 12).

Passaremos agora a enumerar algumas conclusões sobre a utilização de todas estas palavras: ciganos/as, etnia cigana, inclusão, inclusiva, intercultural e integração. No total dos três projetos educativos aparecem mencionadas dezanove vezes e muitas vezes em termos genéricos e abrangentes, como mais à frente se verá.

A palavra “ciganos” ou a expressão “etnia cigana”, mencionadas cinco vezes, aparecem maioritariamente ligadas à caracterização discente de um dos três agrupamentos, o que já os torna “visíveis”, pois nos outros dois agrupamentos nem sequer são mencionados. Aparece também ligada a abandono escolar enquanto ponto fraco do Agrupamento, o que poderia ser um ponto de partida para a delineação de estratégias específicas, enquanto discriminação positiva, para debelar esta fragilidade. Todavia, tal não acontece, limitando-se a ser um ponto fraco do Agrupamento elencado no seu projeto educativo.

A palavra “inclusão” e “inclusiva(s)” são mencionadas oito vezes, mas nunca associadas aos alunos/as ciganos/as. Aparecem associadas genericamente à promoção de uma escola inclusiva e de práticas inclusivas com vista ao combate do insucesso, absentismo e abandono escolar sem nunca explicitar muito bem como é que isso será feito. De resto, no projeto educativo do Agrupamento de Escolas 2 aparece, na página oito, uma citação de Pacheco (2009) que parece por si só constituir um obstáculo à inclusão. Também na página oito do mesmo

documento aparece a afirmação “Ao mesmo tempo, esta heterogeneidade [da população escolar] pode ser vista como uma grande oportunidade de promover uma escola inclusiva.” Ao ser colocada a ênfase numa possibilidade deixa em aberto a sua efetivação. Com efeito, em meu entender, a afirmação seria mais assertiva do ponto de vista da real inclusão se estivesse redigida do seguinte modo: “Ao mesmo tempo, esta heterogeneidade [da população escolar] «deve ser» vista ou «é vista» como uma grande oportunidade de promover uma escola inclusiva.”

A palavra “intercultural” aparece, no projeto educativo do Agrupamento de Escolas 1, associado a diálogo [diálogo intercultural], enquadrado numa das ações, mas quando lemos a justificação da ação, deparamo-nos com o seguinte: “Com esta atividade pretendemos envolver os Pais/Encarregados de Educação no desenvolvimento de competências e atitudes assertivas, por parte de crianças e jovens. Pretende-se igualmente apelar à responsabilidade dos pais, no que diz respeito ao cumprimento de regras e normas do funcionamento da escola, para que a comunicação Escola-Aluno e Pais-Filhos seja consensual e tenha uma linha de ação. Esta ação tem como alvo os Pais/Encarregados de educação dos alunos mais problemáticos, oriundos de meios igualmente problemáticos. Como estratégia privilegiamos reuniões/encontros entre professores, pais e outras entidades como o GAAF, a Segurança Social, a PSP e outros que se considere oportuno envolver” (p. 52). Parece que o diálogo intercultural é feito mais ao nível da ligação institucional com as famílias do que em contexto educativo. Por outro lado, com a presença de elementos da Segurança Social e da PSP o diálogo intercultural poderá ser mais um monólogo cultural de um só sentido, isto é, do sentido da cultura da sociedade majoritária sobre a cultura da sociedade minoritária.

Quanto à palavra “integração”, das cinco vezes que aparece mencionada, para o objetivo desta investigação apenas surge duas vezes e sempre ligada aos objetivos do projeto educativo do Agrupamento de Escolas 1.

Considerações Finais

Em jeito de síntese, as evidências da referência à inclusão dos alunos/as ciganos/as nos projetos educativos dos Agrupamentos de Escolas analisados são muito ténues e quando existem não apontam para uma intencionalidade clara e sustentada. Por outro lado, tendo em conta o número considerável de alunos/as ciganos/as que existem nos três agrupamentos não há referências a atividades, projetos e práticas pedagógicas indutoras de inclusão.

Vários dados estatísticos e a própria literatura referem que as crianças e jovens ciganos/as apresentam mais abandono, absentismo e insucesso escolares. Foi nessa perspectiva, de querer contribuir para a inversão desses dados, que tentei investigar as causas que estão na sua origem. A primeira questão que me ocorreu foi a seguinte: Estará a escola a promover a inclusão destes alunos/as de modo que frequentem mais a escola, tenham gosto em estar nela e progridam nas suas aprendizagens? A literatura também refere que a dimensão emocional está correlacionada com a aprendizagem, ou seja, crianças que se sintam seguras, amadas e respeitadas aprendem melhor. Daí que seja também importante perceber que estratégias e atividades são definidas pelas escolas para assegurarem esta sensação de bem-estar emocional. Não decorrerá este bem-estar emocional do sentir-se incluído? Do poder falar e ser ouvido? Há um instrumento fundamental, que não aparece mencionado em nenhum dos projetos educativos analisados, que é o *Index para a Inclusão*, de Mel Ainscow e Tony Booth. De acordo com Booth (2011), participar pressupõe:

Está presente; sentir-se envolvido e aceite; estar junto e colaborar com os outros; engajamento ativo na aprendizagem; direito de não participar e dizer não; envolve coragem; envolve diálogo à base de igualdade, deixando de lado as diferenças de *status* e poder; aumenta quando existe um sentido de identidade, quando somos aceites e respeitados por nós mesmos (Booth, 2011, p. 22).

O único Agrupamento de Escolas que faz referência aos normativos legais que norteiam a ação educativa não menciona, por exemplo, a Estratégia Nacional para a Integração das Comunidades Ciganas (2013-2020 e 2013-2022) nem a Resolução do Conselho de Ministros n.º154/2018, de 29 de novembro, que aprova a revisão da Estratégia Nacional Para a Integração das Comunidades Ciganas 2013-2020. Parece, pois, existir um desconhecimento de um instrumento criado especificamente para combater a desigualdade de oportunidades de que este grupo específico é alvo.

Em matéria de educação, como em muitas outras, é preciso trabalhar mais tendo como horizonte mais a equidade do que a própria igualdade. Para se conseguir essa equidade é preciso fazer uma discriminação positiva de modo a favorecer aprendizagens que se fazem em interação com os outros num verdadeiro diálogo intercultural sem a noção de uma cultura superior à outra. O projeto educativo, como “guião” que traça metas e objetivos em função de uma missão e de uma visão específicas de um determinado agrupamento e de uma determinada comunidade educativa em direção a um determinado *topos*, deve ser para todos/as, isto é, deve ser pensado

por todos/as, com todos/as e para o bem de todos/as. Por isso, deve dar visibilidade a todos/os e permitir que os sonhos de todos/as se cumpram. E quando nem todos/as têm sonhos, cabe à escola também o importante papel de ensinar a sonhar e apoiar na concretização dos sonhos.

O objetivo da escola não é preparar o amanhã, é viver o hoje com os olhos postos no amanhã. Deste modo, e à luz da Declaração dos Direitos Humanos e de todos os outros documentos que nela têm a sua inspiração, a educação deve ser para todos/as, garantindo que as desigualdades no ponto de partida sejam debeladas durante o processo e não existam no ponto de chegada. Só com base neste espírito humanista e de humanidade, que tem por base o diálogo, o respeito e a alteridade, poderemos estar a contribuir para uma sociedade mais justa, fraterna e igualitária. É esta também a função da escola: não ser meramente um instrumento de reprodução do conhecimento e da sociedade instituída, mas também um instrumento de produção de novos conhecimentos, novos saberes, novas competências e uma nova ordem social. A criação de escolas e ambientes escolares inclusivos é um dever moral e ético e requer uma abordagem holística.

Como principal limitação deste estudo refiro o facto de o projeto educativo de um dos agrupamentos de escolas estar em fase de revisão pelo que analisei o anterior, relativo a 2014-2018, que poderá estar anacrónico.

Por outro lado, quanto mais ia lendo os autores/as e investigadores/as que trabalharam/trabalham este(s) tema(s), mais vontade tinha de continuar a pesquisar.

Para terminar, Casa-Nova (2006):

Considerando, neste processo, a importância da construção de uma escola com práticas pedagógicas e educativas inter/multiculturais, cabe-nos perguntar: É possível a construção de uma escola pública enquanto espaço de inclusão de múltiplas diferenças, lugar de vários mundos, espaço sócio-culturalmente desterritorializado de construção de diálogos entre a diferença que se perspetive enquanto tal e não a diferença perspetivada pela cultura da sociedade maioritária, ignorando-se a si própria nessa diferença? Enquanto as diferentes formações sociais dos diferentes Estados-nação considerarem a existência de uma cultura oficial escolar e perspetivarem a incorporação da diferença étnico-cultural nas instituições educativas numa relação de subordinação, inserindo o diferente no hegemónico já existente, a educação inter/multicultural não será uma utopia realizável. Ou seja, a partir do momento em que se considere a existência de uma cultura oficial escolar, o máximo de igualdade que a centralidade desta permitirá não será mais do que a emergência de centralidades culturais periféricas ou de marginalidades. (Casa-Nova, 2006, pp.177-178).

Referências Bibliográficas

Abrantes, P., Seabra, T., Caeiro, T., Almeida, S., & Costa, R. (2016). “A escola dos ciganos”: contributos para a compreensão do insucesso e da segregação escolar a partir de um estudo de caso. *Configurações. Revista Ciências Sociais*, (18), 47-66.

Bardin, L. (2011). *Análise de conteúdo*. Edições 70.

Booth, T. et al. (2000) Index for Inclusion – developing learning and participation in schools. CSIE.

Booth T., & Ainscow, M. (2011). *Index para a inclusão: desenvolvendo a aprendizagem e a participação na escola*. Produzido pelo Laboratório de Pesquisa, Estudos e Apoio à Participação e à Diversidade em Educação –LaPEADE, FE-UFRJ.

Carvalho, M. A. D. A. (2018). *Inclusão: utopia-realidade: análise reflexiva sobre o papel do diretor na implementação de uma escola inclusiva* (Dissertação de Mestrado).

Casa-Nova, M. J. (2005a). *Etnicidade e educação familiar: o caso dos ciganos*.

Casa-Nova, M. J. (2005b). (I)migrantes, diversidades e desigualdades no sistema educativo português: balanço e perspectivas. *Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação*, 13, 181-216.

Casa-Nova, M. (2006). A relação dos ciganos com a escola pública: contributos para a compreensão sociológica de um problema complexo e multidimensional. *Revista Interações*, 155-182.

Casa-Nova, M. J., Palmeira, P. (2008). *Minorias*.

Cortesão, L. (2005a). *Pontes para outras viagens: Escola e comunidade cigana: representações recíprocas*. ACIDI, IP.

Costa, J. A. (2003). Projectos Educativos das Escolas: um contributo para a sua (des)construção. *Educação & Sociedade*, 24 (85), 1319-1340.

DGE (2019). *Promover a Inclusão e o Sucesso Educativo das Comunidades Ciganas – Guião para as Escolas*.

Formosinho, J., & Machado, J. (2013). A regulação da educação em Portugal: do Estado Novo à Democracia. *Educação, temas e problemas*, (12-13), 27-40.

Macedo, I. M. (2010). *O sucesso escolar de minorias: estudo sociológico sobre trajetórias escolares de alunas e alunos ciganos na Escola Pública Portuguesa* (Dissertação de Mestrado).

Magano, O., & Mendes, M. (2014). *Mulheres ciganas na sociedade portuguesa: tracejando percursos de vida singulares e plurais*. SURES.

Oital, D. (2012). *Ambiente escolar e inclusão: perspectivas dos professores*. (Dissertação de Mestrado).

Pereira, T., & César, M. (2008). Sou cigano, para quê a Matemática?. *Itinerários: Investigar em educação*, 356-365.

Santos, M. P. D., Santiago, M. C. (2013). Ciclo de formação de professores sobre inclusão em educação: em direção a uma perspectiva omnilética.

Documentos Legais ou Normativos:

Diário da República n.º 86/1976, Série I de 1976-04-10 (aprova a Constituição da República Portuguesa).

Diário da República n.º 237/1986, Série I de 1986 - Lei n.º 46/86, de 14 de outubro (aprova a Lei de Bases do Sistema Educativo).

Lei n.º 85/2009, de 27 de agosto (estabelece o cumprimento da escolaridade até ao 12.º ano e bem como a universalidade da educação pré-escolar para as crianças a partir dos 5 anos de idade)

Decreto-Lei n.º 43/89, de 3 de fevereiro (estabelece o regime jurídico da autonomia das escolas oficiais dos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico e do ensino secundário).

Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de maio (aprova o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, bem como dos respectivos agrupamentos).

Decreto-lei n.º 75/2008, de 22 de abril (aprova o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário).

Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de julho (procede à segunda alteração do Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril, que aprova o regime jurídico de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário).

Resolução do Conselho de Ministros n.º 25/2013, de 17 de abril (aprova a Estratégia Nacional para a Integração das Comunidades Ciganas 2013-2020).

Diário da República, 1.ª série, N.º 129, 6 de julho de 2018, publica o Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho (estabelece o regime da educação inclusiva).

Diário da República, 1.ª série, N.º 129, 6 de julho de 2018, publica o Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho (estabelece o currículo dos ensinos básico e secundário, os princípios orientadores da sua conceção, operacionalização e avaliação das aprendizagens).

Resolução do Conselho de Ministros n.º 154/2018, de 29 de novembro (aprova a revisão da Estratégia Nacional Para a Integração das Comunidades Ciganas 2013-2020)

Estratégia Nacional para a Integração das Comunidades Ciganas (2013-2022)

Declaração de Lisboa sobre Equidade Educativa, julho de 2015.