

**Perceção de crianças, famílias e professores sobre a inclusão de crianças
ciganas: um estudo no concelho de Bragança**

Sueli Afonso Mattos

Dissertação apresentada à Escola Superior de Educação de Bragança para obtenção
do Grau de Mestre em Educação Social: Educação e Intervenção ao Longo da Vida

Orientado por

Professora Doutora Cristina Maria Mesquita Gomes

Bragança

2024

Dedicatória

Ao meu marido, que sonhou com a realização deste mestrado antes mesmo de eu o imaginar, sendo a fonte do meu maior incentivo, cujo apoio e encorajamento constantes tornaram tudo possível.

Aos meus filhos, pela compreensão e paciência durante as minhas ausências, e pela colaboração carinhosa que permitiu que tudo corresse bem.

Às crianças ciganas e aos seus familiares, cuja confiança e participação foram imprescindíveis para a realização desta investigação.

Dedico esta pesquisa a todos vós, com profunda gratidão.

Agradecimentos

Ao longo desta jornada académica, muitos foram os que contribuíram, de forma direta e indireta, para que este trabalho fosse possível. A conclusão deste projeto deve-se não só ao esforço e dedicação pessoal, mas também ao apoio e colaboração de várias pessoas e instituições, sem as quais este momento não teria sido alcançado.

Gostaria de expressar a minha profunda gratidão à Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Bragança, que proporcionou o ambiente académico e os recursos necessários para a realização desta investigação.

Agradeço à Comissão Científica do Mestrado de Educação Social: Intervenção ao longo da vida pelo apoio e orientação ao longo de todo o curso, e a todos os professores que, ao longo do percurso, partilharam o seu conhecimento, contribuindo para o meu crescimento pessoal e profissional.

À Professora Doutora Cristina Mesquita, agradeço especialmente por todo o apoio prestado durante esta jornada. A sua dedicação e valiosas contribuições foram fundamentais para a conclusão deste trabalho. Agradeço também pela disponibilidade e compreensão, sobretudo nos momentos mais desafiantes.

Expresso ainda a minha gratidão às professoras que lecionam a crianças da comunidade cigana e que participaram nesta investigação, pela sua disponibilidade e contributos valiosos.

Uma menção especial vai para a Professora Fátima Castanheira, cuja vasta experiência com a comunidade cigana foi inestimável. A sua orientação, as explicações detalhadas sobre a cultura cigana e o seu acompanhamento durante as entrevistas foram fundamentais para o sucesso desta investigação. Sem o seu apoio contínuo e dedicação, este trabalho não teria sido possível.

À professora da minha filha, Dr.^a Ana Cristina Martins, pela generosidade do seu tempo e pela atenção dedicada a ajudar-me a localizar as crianças entrevistadas.

À Doutora Ivone Florêncio, da instituição EAPN Portugal/Rede Europeia Anti-Pobreza de Bragança, pela sugestão do tema desta investigação e pelas orientações iniciais, essenciais ao desenvolvimento deste trabalho.

Aos profissionais da escola onde decorreram as entrevistas, agradeço a colaboração e o apoio durante o processo de recolha de dados.

Finalmente, às minhas amigas, agradeço o incentivo constante para que eu continuasse e superasse cada desafio.

À minha mãe e aos meus irmãos, que, mesmo à distância, sempre me incentivaram e apoiaram incondicionalmente.

A todos, expresso a minha mais sincera gratidão

Resumo

A inclusão escolar das crianças ciganas em Portugal é um tema relevante devido aos desafios históricos e sociais enfrentados por esta população, frequentemente excluída do sistema educativo. Este estudo foca-se nas perceções das crianças ciganas, das suas famílias e dos professores, abordando as dinâmicas de inclusão escolar e os obstáculos que ainda persistem. A literatura existente aponta para a discriminação e o abandono escolar precoce, mas poucos estudos abordam as perceções das próprias crianças, das suas famílias e dos educadores, sendo este o foco do trabalho. A metodologia qualitativa, com entrevistas semiestruturadas, foi escolhida para explorar as experiências e opiniões dos participantes, permitindo um estudo mais aprofundado das conceções envolvidas. Foram entrevistados professores, crianças ciganas e suas famílias, visando compreender as dificuldades enfrentadas, as práticas pedagógicas e os obstáculos à integração escolar. Os resultados sugerem que as crianças e as famílias ciganas revelam perceções positivas sobre a importância da educação. A maioria das famílias e crianças que manifestam perceções positivas residem em meio rural. Os dados das professoras entrevistada revelam que existe necessidade de uma maior sensibilização para a diversidade cultural e que importa investir na formação cultural dos professores no sentido de ultrapassar algumas barreiras. O estudo conclui que, para melhorar a inclusão escolar das crianças ciganas, é essencial a formação dos professores, o envolvimento das famílias e a implementação de práticas pedagógicas mais inclusivas. Apesar do número reduzido de participantes, este estudo sublinha a importância do alargamento da investigação sobre as diferenças da inclusão das crianças ciganas, no meio rural e no meio urbano.

Palavras-chave: etnia cigana, inclusão, escola, crianças

Abstract

The school inclusion of Roma children in Portugal is a relevant topic due to the historical and social challenges this population faces, which is often excluded from the educational system. This study focuses on the perceptions of Romani children, their families, and teachers, addressing the dynamics of school inclusion and the persistent obstacles. Existing literature points to discrimination and early school dropout, but few studies explore the perceptions of the children themselves, their families, and educators, which is the focus of this work. A qualitative methodology, using semi-structured interviews, was chosen to explore the experiences and opinions of the participants, allowing for a deeper study of the concepts involved. Teachers, Romani children, and their families were interviewed to understand the difficulties, pedagogical practices, and obstacles to school integration. The results suggest that Roma children and families show positive perceptions regarding the importance of education. Most families and children with positive perceptions live in rural areas. Data from the interviewed teachers reveal a need for greater awareness of cultural diversity and highlight the importance of investing in teachers' cultural training to overcome certain barriers. The study concludes that teacher training, family involvement, and implementing more inclusive pedagogical practices are essential to improve the school's inclusion of Romani children. Despite the small number of participants, this study highlights the importance of expanding research on the differences in including Roma children in rural and urban settings.

Keywords: Roma ethnicity, inclusion, school, children

Índice

DEDICATÓRIA	II
AGRADECIMENTOS	III
RESUMO	V
ABSTRACT	VII
ÍNDICE	IX
ÍNDICE DE TABELAS E FIGURAS	XI
ACRÓNIMOS E SIGLAS	XIII
INTRODUÇÃO	1
1. EDUCAÇÃO E INCLUSÃO DE CRIANÇAS CIGANAS	3
1.1. POLÍTICAS DE INCLUSÃO E EDUCAÇÃO PARA A ETNIA CIGANA	3
1.2. DESAFIOS NA INCLUSÃO ESCOLAR DE CRIANÇAS CIGANAS	7
1.2.1. <i>Impacto da escola na vida das crianças ciganas</i>	9
1.2.2. <i>Fatores de sucesso ou abandono escolar precoce</i>	12
1.2.3. <i>Identificação de Indicadores de Sucesso Escolar</i>	15
1.3. CONCEÇÕES DAS CRIANÇAS CIGANAS, FAMILIARES E PROFESSORES SOBRE INCLUSÃO ESCOLAR	16
1.3.1. <i>Fatores que influenciam as concepções de professores, familiares e crianças ciganas</i>	17
1.3.2. <i>Consequências das Concepções na Experiência Escolar</i>	19
1.4. O PAPEL DO EDUCADOR SOCIAL EM CONTEXTO ESCOLAR	20
2. METODOLOGIA E TRAJETO DO ESTUDO	23
2.1. FUNDAMENTAÇÃO, OS OBJETIVOS E AS QUESTÕES DA INVESTIGAÇÃO	23
2.2. A METODOLOGIA QUALITATIVA COMO OPÇÃO	26
2.3. TRAJETÓRIA DA INVESTIGAÇÃO	27
2.3.1. <i>Análise contextual do estudo</i>	27
2.3.2. <i>Critérios de escolha dos sujeitos da investigação</i>	27
2.4. QUESTÕES ÉTICAS DO ESTUDO	32
2.5. ESTRATÉGIAS E MÉTODOS DE RECOLHA DE DADOS	33
2.5.1. <i>As entrevistas e o guião da entrevista semiestruturada</i>	34
2.5.2. <i>Realização das entrevistas</i>	35
2.6. PROCESSO DE ANÁLISE DE DADOS	36
3. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS	45
3.1. ANÁLISE DOS DADOS DAS ENTREVISTAS REALIZADAS ÀS CRIANÇAS	45
3.2. ANÁLISE DOS DADOS DAS ENTREVISTAS REALIZADAS ÀS FAMÍLIAS	53
3.3. ANÁLISE DOS DADOS DAS ENTREVISTAS REALIZADAS ÀS PROFESSORAS	62
3.4. TRIANGULAÇÃO DE DADOS	73
4. CONSIDERAÇÕES FINAIS	77
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	79
ANEXOS	84
ANEXO 1 – TERMO DE CONSENTIMENTO	85
ANEXO 2 – GUIÃO DE ENTREVISTA AOS ALUNOS	87
ANEXO 3 – GUIÃO DE ENTREVISTA AOS PROFESSORES	89
ANEXO 4 – GUIÃO DE ENTREVISTA ÀS FAMÍLIAS	91
ANEXO 5 – PARECER DA COMISSÃO DE ÉTICA	93

Índice de Tabelas e Figuras

TABELA 1 - CARATERIZAÇÃO DOS PARTICIPANTES ALUNOS/CRIANÇAS	28
TABELA 2 - CARATERIZAÇÃO DOS FAMILIARES	30
TABELA 3 - CARATERIZAÇÃO DAS PARTICIPANTES PROFESSORAS	32
TABELA 4 - SISTEMA DE CATEGORIAL DAS ENTREVISTAS AOS ALUNOS	37
TABELA 5 - SISTEMA DE CATEGORIAL DAS ENTREVISTAS AOS FAMILIARES	38
TABELA 6 - SISTEMA DE CATEGORIAL DAS ENTREVISTAS AOS PROFESSORES	40
FIGURA 1 - ESQUEMA DA INVESTIGAÇÃO	24

Acrónimos e Siglas

ACIDI - Alto Comissariado para a Imigração e Diálogo Intercultural

ACIME - Alto Comissariado para a Imigração e Minorias Étnicas

ACM - Alto Comissariado para as Migrações

DGE - Direção-Geral da Educação

ENICC - Estratégia Nacional para a Integração das Comunidades Ciganas

OPRE - Programa Operacional de Promoção da Educação

PIEF - Programa Integrado de Educação e Formação

RSI - Rendimento Social de Inserção

TEIP - Territórios Educativos de Intervenção Prioritária

Introdução

A inclusão escolar das crianças ciganas em Portugal é um tema de grande relevância, especialmente devido aos desafios históricos e sociais enfrentados por esta população, que frequentemente se vê excluída e marginalizada no sistema educativo. O estudo concentra-se nas concepções das crianças ciganas, das suas famílias e dos professores que trabalham diretamente com estas crianças. Esta abordagem é importante porque permite uma compreensão mais profunda das dinâmicas de inclusão escolar a partir das vozes daqueles que vivem e experienciam diretamente essas questões no quotidiano escolar. As perceções, atitudes e práticas desses atores são fundamentais para perceber as reais barreiras e as potencialidades no processo de integração escolar das crianças ciganas, visto que as intervenções educacionais precisam ser ajustadas e fundamentadas nas experiências e necessidades dos próprios envolvidos.

Diversos estudos já abordaram a inclusão das crianças ciganas nas escolas, evidenciando as dificuldades enfrentadas, como a discriminação e o abandono escolar precoce, mas poucos exploraram de forma direta as perceções das crianças ciganas, das suas famílias e dos professores. Compreender as concepções dessas três perspetivas é crucial, pois revela não apenas as práticas pedagógicas implementadas, mas também as atitudes que sustentam essas práticas e como elas afetam o desenvolvimento académico e social das crianças ciganas. A literatura sobre inclusão escolar, como os trabalhos de Nicolau (2010) e Guerra (2012), apontam para a importância de considerar as perceções de todos os envolvidos no processo educativo para que se consiga uma integração de sucesso e verdadeira das crianças ciganas nas escolas. Contudo estudos como os de Azevedo (2013) e Magano e Mendes (2014), destacam que, apesar das políticas de inclusão, a discriminação cultural continua a ser um obstáculo.

O estudo é motivado pela necessidade de compreender como as experiências dessas crianças, famílias e os professores sobre a educação e a inclusão escola influenciam as suas concepções, bem como identificar os obstáculos que ainda persistem e as práticas que podem ser melhoradas. A problemática central deste estudo foca-se na maneira como as diferentes partes envolvidas percebem a inclusão das crianças ciganas e como essas perceções influenciam o processo educacional. O estudo visa, assim, identificar quais são as principais dificuldades enfrentadas pelas crianças ciganas em termos de integração escolar, como as suas famílias percebem o papel da escola na educação das suas crianças e como os professores lidam com as questões da diversidade cultural e a inclusão.

A metodologia adotada foi qualitativa, pois este tipo de pesquisa permite explorar, de forma aprofundada e contextualizada, as percepções e experiências dos participantes, dando voz às pessoas diretamente envolvidas na inclusão escolar das crianças ciganas. A recolha de dados foi feita através de entrevistas semiestruturadas, uma técnica que possibilita uma flexibilidade no processo de obtenção de informações, permitindo explorar as vivências e opiniões dos participantes de maneira detalhada, enquanto se mantém um foco nas questões-chave do estudo. Foram entrevistados, por um lado, professores que trabalham com crianças ciganas, cujas práticas pedagógicas e atitudes são centrais para o processo de inclusão, por outro, crianças ciganas em idade escolar, que expressaram as suas percepções sobre a escola e sobre as interações sociais e educacionais que vivenciam, e, por fim, os familiares das crianças ciganas, que desempenham um papel crucial no apoio e acompanhamento da educação escolar.

A escolha desta abordagem é justificada pela necessidade de captar as várias perspetivas e experiências envolvidas, considerando que a inclusão escolar das crianças ciganas não depende apenas de uma única parte, mas sim de um conjunto de fatores que envolvem o contexto familiar, escolar e comunitário. O estudo pretende entender as dificuldades que as crianças ciganas enfrentam nas escolas, mas também identificar as práticas que podem contribuir para a melhoria da sua integração e sucesso escolar. A participação ativa das famílias e a formação adequada dos professores são aspetos cruciais para a efetividade da inclusão.

O trabalho organiza-se em secções: na 1.ª secção faz-se a revisão da literatura que integra resultados de estudos que permitem compreender a educação e inclusão de crianças ciganas, as conceções das crianças ciganas, famílias e professores sobre inclusão escolar, fatores promotores do sucesso ou do abandono escolar precoce e o papel do Educador Social em contexto escolar. A segunda secção detalha a metodologia, justificando a opção pela metodologia qualitativa, a descrição das técnicas de recolha de dados, a seleção dos participantes e o contexto da pesquisa. Na terceira secção, são apresentados os resultados da pesquisa, seguidos da análise e discussão, com base nas percepções dos participantes sobre a inclusão escolar e os principais obstáculos que ainda persistem. Por fim, são expostas as conclusões, numa quarta secção, que sintetizam os resultados principais, apontando para a necessidade de um sistema educativo mais sensível e adaptado à diversidade cultural das crianças ciganas, com sugestões para a implementação de práticas pedagógicas mais inclusivas.

1. Educação e inclusão de crianças ciganas

A inclusão educativa de crianças ciganas revela-se uma questão de grande relevância no contexto atual, exigindo uma adaptação das práticas educativas para reconhecer e valorizar a diversidade cultural presente nas escolas. Conforme destacado por Firmino (2022), a inclusão educativa deve promover o reconhecimento das diferentes identidades culturais dos alunos e assegurar a sua participação plena nos processos de aprendizagem e na vida comunitária escolar. Neste sentido, as políticas de inclusão específicas para a etnia cigana tornam-se indispensáveis para criar um ambiente educacional acolhedor e equitativo, onde as crianças ciganas possam encontrar espaço e motivação para o seu desenvolvimento e aprendizagem.

No entanto, a aplicação destas políticas enfrenta diversos desafios. A lacuna existente entre as diretrizes teóricas e a sua implementação prática nas escolas muitas vezes é marcada por dificuldades como a falta de formação adequada dos professores e dos assistentes operacionais e a persistência de preconceitos. Estes obstáculos são exacerbados pela marginalização histórica e pela invisibilidade social das comunidades ciganas, que frequentemente resultam em uma inclusão limitada das suas especificidades culturais em contexto escolar. Importa compreender e enfrentar estes desafios para garantir que as crianças ciganas tenham acesso a uma educação de qualidade que respeite e valorize a sua herança cultural.

Nas subsecções que se seguem, serão exploradas em maior detalhe as políticas de inclusão e educação direcionadas para a etnia cigana, bem como os desafios concretos encontrados na inclusão escolar destas crianças. A análise das políticas de inclusão abordará as iniciativas e estratégias implementadas para promover a igualdade de oportunidades e a participação ativa das crianças ciganas na vida escolar. Já a discussão sobre os desafios procurará identificar as barreiras práticas e culturais que ainda persistem, oferecendo uma visão crítica sobre os caminhos possíveis para melhorar a integração e a eficácia educativa para esta população.

1.1. Políticas de Inclusão e Educação para a Etnia Cigana

Desde a transição para a democracia em Portugal, com o advento do 25 de Abril de 1974, o Estado passou a reconhecer os direitos de cidadania dos ciganos, gradualmente esclarecendo seu entendimento sobre a questão cigana. Esse processo de clarificação ganhou impulso com a implementação do Plano Nacional de Ação para a Inclusão Social de 2008 a 2010, que pela primeira vez incluiu explicitamente os ciganos como uma população alvo a ser

considerada (Magano & Mendes, 2014). Posteriormente, em 1995, foi criado o ACIME - Alto Comissariado para a Imigração e Minorias Étnicas, com o objetivo principal de promover a integração dos imigrantes e minorias étnicas na sociedade portuguesa. Com o passar dos anos, esse órgão evoluiu para o ACIDI - Alto Comissariado para a Imigração e Diálogo Intercultural, refletindo uma mudança de foco para uma política migratória moderna. Em 2014, o ACIDI foi renomeado para ACM - Alto Comissariado para as Migrações, consolidando ainda mais esse novo enfoque.

No cenário nacional, a *Estratégia Nacional para a Integração das Comunidades Ciganas* (ENICC 2013-2020, 2013) surge como resposta a uma solicitação da União Europeia aos Estados-Membros para a elaboração de estratégias nacionais que abordem situações de exclusão incompatíveis com os valores sociais e o modelo económico europeu. Essa estratégia, além de considerar a perspectiva da Administração Pública e dos diversos ministérios, também incorpora as preocupações e sensibilidades das próprias comunidades ciganas em Portugal, bem como das organizações da sociedade civil que atuam junto a essas comunidades (ENICC 2013-2020, 2013).

Nesse contexto, ao longo dos últimos 40 anos, várias iniciativas têm sido implementadas com o propósito de promover a inclusão das comunidades ciganas em Portugal. Instituições públicas e privadas desempenham um papel significativo nesse processo, sensibilizando para os problemas sociais enfrentados por essas comunidades e promover a valorização da cultura cigana. Destacam-se a Obra Nacional da Pastoral dos Ciganos, a Santa Casa da Misericórdia de Lisboa, o Ministério da Educação e Ciência, o Secretariado Interculturais, o Instituto das Comunidades Educativas e numerosos projetos de associações locais. Além disso, o Rendimento Social de Inserção (RSI) tem sido uma medida importante para mitigar as carências enfrentadas pelas famílias ciganas (ENICC 2013-2020, 2013).

O Rendimento Social de Inserção (RSI) emerge como uma medida crucial na luta contra a pobreza extrema em Portugal, proporcionando apoio financeiro às pessoas e famílias em situação de grave carência económica e em risco de exclusão social. Esta política social desempenha um papel fundamental na garantia do sustento básico dessas famílias, ajudando a mitigar os efeitos adversos da pobreza e a promover a inclusão socioeconómica (Magano & Mendes, 2014). Contudo, em 2019 os números indicavam que apenas 3,8% das famílias cigana beneficiavam deste rendimento, o que significa que a maioria dos membros das comunidades ciganas têm rendimentos socioeconómicos estáveis.

Contudo, conforme se detalha no Guia Prático, o RSI não se limita a um suporte financeiro, mas visa integrar os seus beneficiários na sociedade através do trabalho e formação

profissional, proporcionando "uma melhor qualidade de vida" e promovendo "a participação ativa no mercado de trabalho" (Guia Prático – Rendimento Social de Inserção, 2024, p. X).

Os critérios para a atribuição do RSI incluem a obrigação de aceitar um contrato de inserção que incentiva a frequência escolar e a participação em cursos de formação, além de outras medidas voltadas para o desenvolvimento educacional e profissional dos beneficiários (Guia Prático – Rendimento Social de Inserção, 2024). Esta abordagem não só apoia as famílias em situação de vulnerabilidade, como também visa garantir que estas possam superar ciclos de pobreza extrema e exclusão social.

Importa também destacar outros programas sociais de inclusão que apoiam diversas comunidades e pessoas em situação de vulnerabilidade, incluindo a etnia cigana e que têm sido fundamentais na promoção da inclusão e qualificação desta população. Programas como os Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP), o Programa Integrado de Educação e Formação (PIEF), o Programa Escolhas e o Programa Operacional de Promoção da Educação (OPRE) têm contribuído significativamente para esse objetivo em Portugal (Carvalho, 2021).

De acordo com Magano e Mendes (2014), o TEIP tem apresentado resultados positivos, com mais de 10% dos alunos beneficiados sendo de origem cigana. Da mesma forma, o PIEF tem desempenhado um papel crucial na reintegração de adolescentes ciganos no sistema educativo, oferecendo-lhes uma segunda oportunidade para concluírem a escolaridade obrigatória e obterem certificação escolar e profissional.

O Programa Escolhas, por sua vez, destaca-se como uma iniciativa essencial para a inclusão social e educativa de crianças e jovens desfavorecidos em Portugal, com especial enfoque na comunidade cigana. O Programa foi implementado em 2001, com o objetivo de promover a inclusão social de crianças e jovens em situações vulneráveis, incluindo a comunidade cigana. Desde então, passou por várias fases, tendo ampliado a sua abrangência ao longo dos anos. Na fase inicial (2001-2003), o foco estava na prevenção da criminalidade e na inserção de jovens em bairros problemáticos. Projetos como o "Dinamizadores Comunitários" destacam-se pelo envolvimento de jovens no apoio às suas comunidades. O Projeto vai já na sua 7.^a Geração, podendo os objetivos e ações de cada geração ser definidas da seguinte forma:

- 1.^a Geração (2001-2003): Focada na prevenção da criminalidade juvenil e inserção social de jovens em áreas problemáticas.
- 2.^a Geração (2004-2006): Ampliação do público-alvo e ênfase no sucesso escolar e empregabilidade. O Programa financiou 87 projetos.

- 3.^a Geração (2007-2009): Reforço da inclusão social, com maior envolvimento comunitário. Ampliou o Financiamento para 121 projetos.
- 4.^a Geração (2010-2012): Introdução de inovação social e uso de novas tecnologias.
- 5.^a Geração (2013-2015): Foco no empreendedorismo jovem e projetos de capacitação.
- 6.^a Geração (2016-2018): Desenvolvimento de novas parcerias e projetos para uma inclusão mais sustentada.
- 7.^a Geração (2019-2022): Aprofundamento das estratégias de prevenção da exclusão, com mais intervenções diretas na comunidade cigana. (NACI, ePortugal)

Atualmente, o Programa Escolhas está em sua nona geração (2023-2026), com 113 projetos, dos quais 85 visam especificamente crianças e jovens ciganas. Esta fase inclui maior foco em cultura e desporto, além de uma melhor articulação interinstitucional (Governo de Portugal, 2023). Até agora, o Programa Escolhas beneficiou 460 mil crianças e jovens através de 800 projetos em todo o país, destacando seu impacto significativo na redução das desigualdades e promoção da inclusão social (Governo de Portugal 2023).

Entre os diversos parceiros na promoção da inclusão das comunidades ciganas, destaca-se o Projeto de Mediadores Municipais Interculturais, uma iniciativa importante para a inclusão escolar da etnia cigana. A mediação intercultural é fundamental para a integração das populações mais vulneráveis, como as comunidades ciganas e migrantes, promovendo o diálogo intercultural e melhorando a qualidade de vida em Portugal (Alto Comissariado para as Migrações, s.d.). Além disso, os mediadores são essenciais na construção de pontes entre essas comunidades e a sociedade, facilitando a comunicação e promovendo a cooperação (Murtinho & Rodrigues, 2022).

A figura do mediador intercultural, instituída pela Lei n.º 105/2001, é um exemplo claro da importância das parcerias na promoção da inclusão. Esses mediadores não intervêm apenas em situações de crises, mas desempenham um papel contínuo e complementar na inclusão das comunidades ciganas. A pertença étnica do mediador é particularmente valorizada, pois ajuda a construir uma imagem positiva tanto entre os ciganos quanto na população em geral (DGE, 2019).

Assim, as políticas de inclusão e educação apresentadas ao longo deste estudo parecem demonstrar um compromisso crescente de Portugal com a integração de grupos em situação

de vulnerabilidade social. Nota-se que surgem projetos dirigidos especificamente à comunidade cigana, reforçando os esforços para alcançar a igualdade de oportunidades e promover a coesão social. Este cenário sugere que o país está a caminhar para uma sociedade mais justa e inclusiva, embora os desafios para a plena implementação destas políticas ainda exijam atenção e continuidade. Na subsecção que se segue, será abordada de forma mais detalhada os desafios na inclusão escolar de crianças ciganas, considerando as barreiras sociais e culturais que enfrentam, bem como a importância de uma abordagem pedagógica adaptada que valorize a diversidade das suas experiências. Essa análise permitirá compreender melhor o impacto desses fatores no seu sucesso académico e social.

1.2. Desafios na inclusão escolar de crianças ciganas

A educação é um direito fundamental que promove a igualdade e reduz as disparidades sociais. No entanto, para as comunidades ciganas em Portugal, a inclusão escolar enfrenta desafios significativos devido a várias barreiras, tanto físicas quanto emocionais. Essas dificuldades refletem uma exclusão histórica e contínua das comunidades ciganas do sistema educativo formal (Ferreira, 2022).

As barreiras enfrentadas pelas crianças ciganas na educação são diversas e complexas. De acordo com Casa-Nova (2006), a cultura cigana valoriza o conhecimento prático transmitido oralmente, em contraste com a sociedade majoritária, que privilegia o conhecimento erudito transmitido por escrito. No ambiente escolar, essa diferença cultural resulta na desvalorização dos conhecimentos ciganos, gerando um ambiente de aprendizagem desmotivador e, por vezes, hostil para essas crianças (Casa-Nova, 2006).

Os dados do Estudo Nacional sobre as Comunidades Ciganas (ENCC) de 2013 confirmam a gravidade da situação educacional: 5,5% dos ciganos são analfabetos, 30% não completaram o 1º ciclo escolar e nunca frequentaram a escola, 39% completaram o ensino básico, 6% completaram o 3º ciclo e apenas 2,5% concluíram o ensino secundário ou superior (Mendes et al., 2014). O Perfil Escolar das Comunidades Ciganas 2020/2021 reforça essa exclusão, mostrando que 12,8% dos alunos ciganos estavam em situação de abandono escolar, com o maior índice de abandono no ensino secundário (20%) (DGEEC, 2023).

Os discursos de professores e técnicos frequentemente revelam estereótipos em relação aos alunos ciganos, dificultando a valorização das suas singularidades culturais. As crianças ciganas, muitas vezes, aprendem em ambientes segregados e desqualificados, sendo discriminadas pelos professores e expostas a um ambiente hostil (Magano, Mendes & Gomes, 2016). Além disso, a fraca valorização da escolarização dentro da comunidade cigana é usada

como justificativa para a falta de assiduidade, algo que os docentes têm dificuldade em compreender e aceitar (Magano, Mendes & Gomes, 2016).

Apesar das políticas e programas sociais que visam a inclusão escolar das crianças ciganas, como a escolaridade obrigatória alargada ao 12.º ano (Lei 82/2009), estes esforços têm-se mostrado insuficientes. A segregação social e espacial das comunidades ciganas reflete-se no espaço escolar, limitando a qualidade do ensino e perpetuando o insucesso escolar (Mendes, Magano & Costa, 2020). A continuidade das trajetórias escolares depende não só das políticas públicas, mas também do apoio familiar e comunitário (Magano, Mendes & Gomes, 2016).

A inclusão escolar das crianças ciganas em Portugal é um desafio multidimensional, exigindo a desconstrução de preconceitos e a valorização da diversidade cultural. Promover um ambiente educacional que reflita essa diversidade e valorize as singularidades culturais das comunidades ciganas é essencial para garantir o direito à educação e a promoção da igualdade social. A inclusão escolar é um tema central nas políticas educacionais contemporâneas, refletido no Decreto-Lei n.º 54/2018, que representa um marco na promoção da educação inclusiva em Portugal.

Este diploma legal define medidas específicas para garantir que todos os alunos, incluindo aqueles com necessidades especiais, tenham iguais oportunidades de sucesso. Entre as suas disposições, destacam-se a criação de programas educativos individuais, a adaptação dos processos de avaliação e a promoção de uma transição suave entre os ciclos e níveis de ensino. O Decreto-Lei n.º 54/2018 sublinha que a inclusão deve responder à diversidade de necessidades de todos os alunos, promovendo a participação nas aprendizagens e na vida escolar, respeitando a etnia, cultura e língua (Firmino, 2022).

No caso das crianças ciganas, Ferreira (2023) destaca o aumento no número de matrículas nas escolas portuguesas, apontando a importância de políticas que promovam a inclusão como prioridade. O guia "Promover a Inclusão e o Sucesso Educativo das Comunidades Ciganas", publicado pela Direção-Geral da Educação (DGE) em 2019, também reforça a necessidade de um ambiente escolar inclusivo e propõe estratégias para promover a igualdade e a participação dos alunos ciganos.

Importa também destacar que a cultura cigana é ágrafa, transmitida oralmente entre gerações, com sua história preservada por meio da língua, lendas e hábitos. Originários do Norte da Índia, os ciganos foram expulsos da região no século X, espalhando-se pela Europa no século XIV (Azevedo, 2013). Esta transição de um estilo de vida nómada para um sedentário tem tido um impacto significativo na educação das crianças ciganas, uma vez que

muitas famílias agora vivem em bairros de habitação social e participam mais ativamente na vida económica e social (Azevedo, 2013).

O ambiente escolar deve ser seguro, saudável e livre de violência, onde todas as crianças possam adquirir conhecimento e desenvolver competências. A promoção da inclusão começa com o reconhecimento e valorização das diferenças, contribuindo para a igualdade e inclusão (DGE, 2019). Além disso, a linguagem desempenha um papel crucial na promoção da inclusão, sendo necessário desconstruir expressões que perpetuem estereótipos e preconceitos, fomentando uma reflexão crítica sobre as representações culturais presentes na escola. Para construir uma escola verdadeiramente inclusiva, é essencial promover o diálogo entre as diversas identidades da comunidade escolar e eliminar obstáculos ao acesso ao currículo e às aprendizagens (DGE, 2019).

A história de desconfiança e rejeição enfrentada pelos ciganos ao longo dos séculos continua a ser uma barreira para a sua inclusão. Apesar das mudanças no estilo de vida, a identidade étnica cigana permanece forte (Azevedo, 2013). Por isso, a inclusão educativa das crianças ciganas exige uma abordagem sensível à diversidade, promovendo práticas que considerem as necessidades individuais de cada aluno e envolvendo escola, família e comunidade para garantir oportunidades de sucesso a todos. As escolas devem ser espaços que reconheçam e valorizem a diferença, contribuindo para uma sociedade mais justa e inclusiva.

1.2.1. Impacto da escola na vida das crianças ciganas

O impacto da escola na vida das crianças ciganas é diverso, refletindo tanto desafios quanto oportunidades significativas para integração social, desenvolvimento pessoal e melhoria das condições de vida. Alguns estudos abordam esses aspetos, destacando o papel vital da educação na transformação das comunidades ciganas.

Marques (2016) observa que a escola desempenha um papel crucial na vida das crianças ciganas, apesar das resistências iniciais, especialmente em relação à educação das meninas. As mulheres ciganas, muitas vezes sem o conhecimento da comunidade cigana, expressam um desejo crescente de retornar à escola, entendendo a educação como um caminho para alcançar objetivos pessoais e melhorar suas perspetivas futuras. A este propósito Certã (2021) também ressalta uma evolução positiva na relação entre a comunidade cigana e a escola, com os pais reconhecendo a importância da educação para o futuro de seus filhos. No mesmo sentido, Lourenço, Oliveira e Correia (2008) reforçam a visão de que, apesar das dificuldades iniciais, a escola oferece uma oportunidade valiosa para as crianças ciganas melhorarem suas perspetivas futuras. Os autores destacam que aprender habilidades básicas, como ler, escrever

e contar, é essencial não apenas para o mercado de trabalho, mas também para outras esferas da vida. Além disso, a educação desperta o interesse por áreas como expressão plástica, dramática e educação física, permitindo uma expressão mais livre e criativa (Lourenço, Oliveira, & Correia, 2008).

No *Estudo Nacional sobre as Comunidades Ciganas*, realizado pelo Observatório das Comunidades Ciganas (Mendes, Magano, & Candeias, 2014), evidenciou que 53,6% dos inquiridos e dos seus filhos gostam da escola, 52,2% apreciam os professores, e 54,5% valorizam a convivência com outros colegas. A investigação também revelou que à medida que o nível de escolaridade aumenta, a autoavaliação do nível de vida tende a melhorar, evidenciando a correlação positiva entre educação e percepção de bem-estar.

No mesmo sentido o estudo de Dias (2022), oferece uma base relevante para compreender a integração educativa de crianças e jovens de etnia cigana, abordando as dificuldades e potencialidades específicas desta comunidade no sistema escolar. Tendo como ponto de partida essa referência, o estudo adota a metodologia de projeto e uma abordagem qualitativa para diagnosticar necessidades em uma escola do distrito de Lisboa. A autora destaca que a escola é um componente vital para a integração social das comunidades ciganas, reconhecendo a diversidade cultural e o papel dos diferentes agentes da comunidade educativa. Os resultados deste estudo destacam que os encarregados de educação reconhecem que a escola proporciona mais oportunidades de promoção social, cidadania inclusiva e melhor qualidade de vida.

Já no estudo de Abrantes et al. (2016), em que se analisaram os percursos das crianças ciganas em uma escola do 1º ciclo em Lisboa, onde cerca de 80% dos alunos são de origem cigana. O estudo utilizou análise documental, entrevistas e observação participante para compreender as altas taxas de absentismo, insucesso e retenção, bem como a crescente concentração de alunos ciganos nessa escola. Apesar dos desafios, o estudo revelou que aproximadamente metade dos alunos entrevistados expressou o desejo de ingressar no ensino superior, com essa aspiração sendo mais forte entre os alunos do 1º e 4º anos, que veem a universidade como uma meta concreta. Este dado destaca a importância das aspirações educacionais entre as crianças ciganas e a necessidade de intervenções educativas que suportem essas ambições.

Tomé et al. (2016) conduziram uma investigação no Agrupamento de Escolas Infante D. Henrique, em Viseu, para analisar o impacto de dois projetos - "Ser+ Cidadão" e "A Escola e a Diversidade Cultural" - na inclusão e sucesso escolar dos alunos de etnia cigana. Utilizando dados de inquiridos por questionário, instrumentos de avaliação da leitura e documentos

oficiais do agrupamento, os autores concluíram que esses projetos tiveram repercussões positivas na assiduidade e sucesso escolar dos alunos ciganos. Além disso, os projetos contribuíram para a inclusão escolar e social, promoveram o desenvolvimento de literacias essenciais e reforçaram o valor positivo da diversidade cultural. O estudo revelou que as meninas ciganas demonstram maior interesse pela escola do que os meninos, com 25% das meninas indicando que gostam muito da escola, em comparação com 16,6% dos meninos. A leitura é amplamente valorizada, com 68% dos alunos afirmando que é importante ou muito importante para o futuro, refletindo uma valorização significativa da educação como meio de mobilidade social.

Marques (2016) destaca que a integração habitacional na sociedade majoritária facilita a entrada das crianças ciganas na escola, promovendo a sua inclusão social. Essa integração refere-se ao processo em que grupos minoritários, como as comunidades ciganas, são incluídos em áreas habitadas predominantemente por grupos sociais majoritários. Isso permite que essas comunidades tenham acesso a melhores condições de vida, serviços e infraestruturas, promovendo a convivência com a sociedade em geral e facilitando a inclusão social.

Melhores condições de vida podem ser um fator determinante para o sucesso escolar dessas crianças. Guerra (2012) complementa essa perspectiva ao apontar que, apesar das diferenças de género nas expectativas para o futuro, tanto rapazes quanto raparigas valorizam a escola como um meio para obter emprego e melhorar as suas condições de vida.

Assim, a integração habitacional não apenas facilita o acesso das crianças ciganas à educação, mas também contribui para a melhoria da sua qualidade de vida e das oportunidades de inclusão social.

A análise do impacto da escola na vida das crianças ciganas revela tanto desafios quanto oportunidades significativas para a sua integração social, desenvolvimento pessoal e melhoria das condições de vida. Apesar das resistências iniciais, a educação tem se mostrado um caminho essencial para a transformação das comunidades ciganas, com evidências de um reconhecimento crescente da sua importância por parte dos pais e das próprias crianças. Estudos apontam para uma correlação positiva entre escolaridade e percepção de bem-estar, destacando que a escola não apenas oferece conhecimentos básicos, mas também estimula o interesse por áreas diversas, promovendo a inclusão social e a cidadania. A integração habitacional, por sua vez, desempenha um papel fundamental, ao facilitar o acesso à educação e a melhores condições de vida.

Neste contexto, importa explorar o que a literatura revela sobre os fatores que influenciam o sucesso ou o abandono escolar das crianças ciganas, uma vez que esses

elementos são determinantes para o aproveitamento das oportunidades oferecidas pelo sistema educativo e para a promoção de uma inclusão efetiva.

1.2.2. Fatores de sucesso ou abandono escolar precoce

O sucesso escolar é frequentemente entendido como a capacidade dos alunos de alcançarem objetivos acadêmicos e de desenvolverem competências essenciais para a sua formação, conforme indicado pelo Ministério da Educação (2017). Essas competências incluem a literacia e a numeracia, fundamentais para a compreensão de conteúdos escolares; o pensamento crítico e a resolução de problemas, que permitem a análise de informações e a tomada de decisões informadas; e habilidades socioemocionais, que facilitam a interação e colaboração com os outros. Complementarmente, essas competências preparam os alunos não apenas para o sucesso acadêmico, mas também para a vida em sociedade. Contudo, o insucesso escolar, caracterizado pela dificuldade em atingir esses objetivos, resulta frequentemente em baixo desempenho acadêmico e possíveis abandonos precoces, conforme analisado por Magano e Mendes (2016). Para compreender os fatores que influenciam o sucesso ou abandono escolar entre as comunidades ciganas, é necessária uma análise que considere aspetos sociais, culturais, familiares e escolares.

No que diz respeito aos fatores sociais, a segregação escolar é um dos principais problemas que afetam a vida das crianças ciganas na maioria dos países da União Europeia. O relatório de setembro de 2017 do Conselho da Europa destaca que essa segregação direciona as crianças para instituições com currículos reduzidos, limitando o acesso a uma educação de qualidade. Casa-Nova (2018) sublinha que essa situação não apenas nega o direito à educação de qualidade, mas também perpetua a desvantagem social e escolar, alimentando um ciclo vicioso de pobreza e estigmatização. A *hiperguetização* das comunidades ciganas, resultante da sua concentração em enclaves culturais, também contribui para a exclusão social. Essa falta de interação com a sociedade maioritária não apenas reforça estigmas negativos, mas também limita as oportunidades de desenvolvimento social e profissional, como afirmam Surdu e Switzer (2015).

Culturalmente, a interação social entre ciganos e não ciganos é essencial para a integração escolar. A cultura cigana, muitas vezes marginalizada, pode ser valorizada dentro do ambiente escolar, promovendo um sentimento de pertencimento. Guerra (2012) enfatiza que essa interação social é fundamental para o fortalecimento dos laços comunitários e para o sucesso acadêmico. No entanto, as normas culturais e sociais que regem as comunidades ciganas podem ser um obstáculo significativo. Por exemplo, as expectativas sobre os papéis

de género frequentemente limitam as oportunidades educacionais para as meninas ciganas, que são incentivadas a abandonar a escola em favor de responsabilidades familiares, perpetuando assim a desigualdade de género.

A dimensão familiar é outro fator crucial para o sucesso escolar das crianças ciganas. As expectativas de mobilidade social ascendente dos pais, a estrutura familiar e o apoio parental são determinantes para a continuidade dos estudos (Macedo, 2010). Quando as famílias valorizam a educação e estabelecem altas expectativas para os seus filhos, isso tende a resultar em melhores desempenhos escolares. Contudo, as famílias ciganas frequentemente enfrentam desafios significativos, incluindo dificuldades económicas e sociais que limitam a sua capacidade de apoiar a educação dos filhos. A instabilidade habitacional e a falta de recursos podem resultar em absentismo escolar, uma vez que as crianças podem ser forçadas a trabalhar para contribuir para o rendimento familiar. Além disso, as normas culturais que promovem o casamento precoce e outras responsabilidades dificultam ainda mais a continuidade da educação.

No relatório da Agência dos Direitos Fundamentais da União Europeia (2021) revelou que a taxa de abandono escolar entre jovens ciganos é significativamente mais alta do que a média nacional. Em alguns países, até 50% dos jovens ciganos abandonam a escola antes de completar a educação obrigatória. O Referido Relatório revela também que em muitas comunidades, as raparigas ciganas enfrentam desafios adicionais, com taxas de abandono que podem ser mais elevadas do que as dos rapazes. Por exemplo, em algumas áreas, cerca de 60% das raparigas ciganas abandonam a escola antes de completar o ensino secundário, em comparação com aproximadamente 40% de rapazes. Além disso, destaca-se que maior parte dos abandonos escolares ocorre entre os 14 e 16 anos, quando muitos jovens começam a sentir a pressão de assumir responsabilidades familiares ou profissionais. Além disso, a transição para o ensino secundário é um momento crítico em que muitos alunos ciganos desistem.

No ambiente escolar, os professores desempenham um papel importante, oferecendo orientação e apoio aos alunos ciganos. Eles ajudam na socialização secundária e orientam os alunos para percursos profissionais, facilitando a sua integração (Macedo, 2010). Contudo um testemunho de um aluno cigano, destacado por Marques (2016), ilustra como a integração escolar e o apoio de professores podem ser determinantes para o sucesso académico. Este aluno atribuiu o seu êxito à motivação pessoal para evitar o trabalho nas feiras e ao apoio incondicional de professores que reconheceram o seu potencial e o incentivaram a prosseguir os estudos. Também o Estudo Nacional sobre as Comunidades Ciganas revela que a maioria dos inquiridos considera importante a presença de professores e funcionários ciganos nas

escolas. Os participantes defendem que todos os alunos devem frequentar a escola até, pelo menos, ao 12.º ano. O estudo também destaca a relevância da frequência escolar como uma condição para o acesso a benefícios sociais, o que tem incentivado o retorno à escola, especialmente na região algarvia (Mendes, Magano, & Candeias, 2014). No entanto, muitos educadores enfrentam desafios ao tentar atender às necessidades específicas dos alunos ciganos, especialmente em contextos onde a diversidade cultural não é reconhecida ou valorizada.

O absentismo é um fator crítico que contribui para o insucesso escolar. Dias (2022) ressalta que a falta de assiduidade, observada mais frequentemente a partir do 2.º ciclo, está ligada a retenções e dificuldades de integração. Embora os alunos demonstrem interesse por conhecimentos práticos, a falta de recursos e a dificuldade de concentração são obstáculos adicionais. De facto, um conceito central para compreender o afastamento dos alunos ciganos da escola é a alienação escolar. Marques (2016) define este fenómeno como um isolamento social, uma falta de motivação por parte do aluno e a desvalorização das aprendizagens escolares. Muitas vezes, esta alienação inicia-se ainda na educação pré-escolar, o que evidencia a relevância desta fase inicial.

Muitos estudos revelam a importância das medidas compensatórias implementadas pelas escolas e que decorrem das políticas Ministeriais e governamentais. Conforme salienta Tomé et al. (2016) a assiduidade escolar e a implementação de percursos curriculares alternativos são fundamentais para combater o abandono e promover o sucesso educacional. Contudo, alguns estudos têm destacado que as iniciativas e programas de apoio social implementados se mostram inadequados para incentivar a frequência escolar e o sucesso educativo dos alunos de etnia cigana. Isso deve-se ao fato de que a segregação social e espacial, que caracteriza os ambientes onde esses alunos vivem, se estende ao contexto escolar, embora de maneira mais atenuada e discreta. A maioria dos alunos ciganos que chega ao 3.º ciclo o faz através de políticas educativas compensatórias, adotadas pelos Agrupamentos de Escolas para garantir a continuidade dos percursos escolares, como os percursos curriculares alternativos e o Programa Integrado de Educação e Formação. Em algumas turmas, a proporção de alunos ciganos pode atingir cerca de 85%, o que, na prática, resulta em medidas segregadoras (Mendes et. al., 2020).

A colaboração entre escola, família e comunidade é essencial para apoiar os alunos ciganos. Marques (2016) discute a importância de reconhecer e valorizar a cultura cigana, promover a participação das famílias e estabelecer metas realistas para alcançar uma educação

mais inclusiva e equitativa. Essa abordagem integradora é necessária para criar um ambiente educacional que não apenas reconheça, mas também valorize a diversidade cultural.

A identificação de fatores e indicadores de sucesso e abandono escolar entre os alunos ciganos revela a complexidade das interações entre dimensões sociais, culturais, familiares e escolares. Enquanto a orientação escolar, o apoio familiar e relações positivas são determinantes para o sucesso, desafios como absentismo, falta de recursos, segregação escolar e *hiperghetização* continuam a ser obstáculos significativos. Abordagens pedagógicas que considerem a diversidade cultural e promovam a inclusão são fundamentais para melhorar os indicadores de sucesso escolar e reduzir as taxas de abandono entre os alunos ciganos.

1.2.3. Identificação de Indicadores de Sucesso Escolar

A identificação de indicadores de sucesso escolar é fundamental para avaliar a efetividade das políticas públicas e programas educacionais destinados às comunidades ciganas. Estes indicadores oferecem uma visão detalhada sobre o desempenho acadêmico, a permanência na escola e a progressão dos alunos ciganos dentro do sistema educativo português.

Um dos principais indicadores de sucesso escolar é o número de matrículas de alunos ciganos nas escolas públicas. Em 2020/2021, observou-se um aumento significativo, com 18.808 alunos das comunidades ciganas matriculados. A distribuição destes alunos por nível de ensino foi a seguinte: 12,2% na educação pré-escolar, 40,8% no 1.º ciclo do ensino básico, 26,7% no 2.º ciclo, 17,5% no 3.º ciclo e 2,8% no ensino secundário (DGEEC, 2023). Este aumento nas matrículas pode ser visto como um reflexo positivo das políticas de inclusão educacional e dos programas de incentivo à escolarização implementados nos últimos anos.

Comparativamente, em 2014, os desafios para a continuidade dos estudos eram mais evidentes. O estudo nacional realizado por Mendes, Magano e Candeias (2014) apontava para uma taxa de abandono escolar de 14,7% entre as crianças ciganas antes de completarem a escolaridade obrigatória. A redução na taxa de abandono escolar entre 2014 e 2020/2021 sugere uma melhoria significativa na frequência escolar e na retenção dos alunos ciganos.

Outro indicador importante do sucesso escolar é o aproveitamento académico dos alunos. Em 2020/2021, 61,4% dos alunos ciganos matriculados nas escolas públicas tiveram aproveitamento escolar, com variações entre os diferentes ciclos de ensino: 69,9% no 1.º ciclo do ensino básico, 58,6% no 3º ciclo, 56,3% no ensino secundário, e 50,8% no 2.º ciclo (DGEEC, 2023). Esses dados indicam um avanço significativo em relação ao cenário descrito

em 2014, onde as dificuldades para a permanência e o sucesso acadêmico eram mais pronunciadas.

Os avanços nos indicadores de sucesso escolar podem ser atribuídos a diversas políticas e estratégias de inclusão implementadas ao longo dos anos. A Estratégia Nacional para a Integração das Comunidades Ciganas (ENICC), ativa desde 2013, tem sido um dos pilares no incentivo à educação para as comunidades ciganas. Esta estratégia, juntamente com o Plano Nacional de Combate ao Racismo e à Discriminação 2021-2025 e o Plano 21/23 Escola+, têm-se focado em combater o abandono escolar, incentivar a continuidade dos estudos e promover um ambiente escolar inclusivo.

A avaliação contínua e o acompanhamento das políticas públicas são essenciais para garantir a efetividade e a adaptação das estratégias de inclusão. A melhoria nos indicadores de matrícula e aproveitamento escolar entre 2014 e 2020/2021 demonstra que as medidas implementadas têm gerado resultados positivos. Contudo, é importante manter uma monitorização constante para identificar novas necessidades e ajustar as políticas conforme necessário.

A análise dos indicadores de sucesso escolar revela avanços importantes na educação das crianças ciganas em Portugal. O aumento nas matrículas e as melhorias no aproveitamento escolar refletem o impacto positivo das políticas de inclusão e suporte educacional. A comparação dos dados de 2014 e 2020/2021 sustenta a ideia de que as estratégias adotadas estão começando a produzir os efeitos desejados, embora ainda haja desafios a serem enfrentados para garantir uma integração plena e equitativa das crianças ciganas no sistema educativo.

1.3. Concepções das crianças ciganas, familiares e professores sobre inclusão escolar

A inclusão escolar das crianças ciganas é um tema de grande relevância no contexto educacional contemporâneo. Esta secção aborda as concepções das crianças ciganas, de suas famílias e dos professores sobre a inclusão escolar, destacando a importância de compreender essas concepções para promover uma educação mais inclusiva. A inclusão escolar é um processo contínuo que visa garantir que todos os alunos, independentemente de suas origens, tenham acesso a uma educação de qualidade (Direção-Geral da Educação - DGE, 2019).

As crianças ciganas enfrentam, frequentemente, desafios únicos no ambiente escolar, que podem influenciar as suas concepções sobre a inclusão. Segundo Magano e Mendes (2016), as experiências históricas de marginalização e exclusão vividas pelas comunidades ciganas

moldam a forma como essas crianças percebem a escola. Muitas vezes, essas experiências resultam em desconfiança e resistência em relação ao sistema educacional formal.

As famílias ciganas, por sua vez, têm concepções variadas sobre a importância da educação formal. Algumas famílias valorizam a educação como um meio de ascensão social e integração, enquanto outras podem ver a escola como uma instituição que não respeita suas tradições e valores culturais (Magano & Mendes, 2016). A relação entre a escola e a comunidade cigana é, portanto, um fator crucial para a inclusão escolar.

Os professores desempenham um papel fundamental na implementação de práticas inclusivas. No entanto, as suas concepções e preconceitos podem afetar a forma como desenvolvem estratégias de inclusão. A formação adequada em educação inclusiva e intercultural é essencial para que os professores desenvolvam concepções positivas sobre a inclusão de crianças ciganas (DGE, 2019).

Neste sentido, compreender as concepções das crianças ciganas, de suas famílias e dos professores sobre a inclusão escolar é essencial conceber e desenvolver estratégias de ação mais inclusivas, contudo, torna-se necessário um esforço conjunto para superar as barreiras históricas e culturais que dificultam a inclusão dessas crianças no sistema educacional. Sendo que a formação contínua dos professores e o fortalecimento das relações entre a escola e a comunidade cigana são passos fundamentais nesse processo.

1.3.1. Fatores que influenciam as concepções de professores, familiares e crianças ciganas

A análise das concepções sobre a educação, o sucesso escolar e o abandono entre crianças ciganas, suas famílias e professores, revela-se uma tarefa complexa, que requer a consideração de múltiplos fatores. Estes elementos, moldados por contextos socioculturais, históricos e individuais, influenciam as atitudes e expectativas em relação à escola e à forma como a educação é valorizada.

Entre esses fatores, a experiência de discriminação e exclusão enfrentada pelas crianças ciganas destaca-se como um dos principais. Segundo a Direção-Geral de Educação (2019), tais experiências geram sentimentos de desconfiança e alienação face à escola, dificultando o processo de inclusão. Além disso, a comunicação deficiente entre a escola e a comunidade cigana agrava este cenário, reforçando percepções negativas sobre a inclusão escolar. Neste sentido, a formação dos professores em educação inclusiva e intercultural revela-se fundamental para promover uma mudança nestas percepções. Educadores com preparação nesta área tendem a adotar atitudes mais positivas em relação à inclusão das crianças ciganas, e a

presença de mediadores interculturais pode facilitar a comunicação, promovendo um entendimento mais construtivo (DGE, 2019).

Outro fator importante para a inclusão é a representatividade cultural no ambiente escolar. A valorização da diversidade nos materiais educativos e elementos visuais presentes nas escolas é essencial para que as crianças ciganas se sintam respeitadas e incluídas. A estrutura curricular também pode desempenhar um papel crucial ao contemplar diferentes línguas e culturas, através, por exemplo, da abordagem de provérbios e tradições culturais. Estas práticas ajudam a desconstruir estereótipos e a promover um ambiente escolar mais inclusivo (DGE, 2019).

A questão do género constitui igualmente um aspeto relevante na análise das conceções sobre a educação. Como apontam Mendes, Magano e Candeias (2014), as meninas ciganas enfrentam obstáculos adicionais devido a expectativas culturais e familiares, tais como casamentos precoces e papéis de género tradicionais, que frequentemente levam ao abandono escolar precoce. Estas práticas culturais, em muitos casos, entram em conflito com os valores e dinâmicas do sistema educativo formal, intensificando as dificuldades de inclusão e integração (Pereira, 2008).

Em contrapartida, observa-se uma mudança geracional positiva nas atitudes de muitos pais ciganos face à educação dos filhos. Magano e Mendes (2016) destacam que diversos pais que frequentaram a escola reconhecem, hoje, o valor da educação, esperando que esta possa proporcionar melhores oportunidades de emprego e mobilidade social para os filhos. Contudo, apesar deste reconhecimento, as expectativas de alguns professores em relação aos alunos ciganos continuam frequentemente baixas, responsabilizando as famílias pelo insucesso escolar sem considerar adequadamente a responsabilidade da escola e dos seus profissionais.

Ainda neste contexto, Mendes, Magano e Costa (2020) sublinham que, embora muitos jovens ciganos se sintam desmotivados em relação à escola, continuam a valorizar o convívio social que esta proporciona. Para estes jovens, a escola é não só um espaço de aprendizagem, mas também um local de interação e socialização com outros jovens, sejam ciganos ou não, contribuindo para um sentimento de pertença e aceitação.

Por fim, a educação é apontada como um fator-chave no combate à pobreza e à exclusão social. Baranyai e Kiss (2014) defendem que uma educação de qualidade é essencial para proporcionar melhores perspetivas de emprego e uma vida mais estável, promovendo, assim, o desenvolvimento individual e coletivo. A valorização da educação e o desenvolvimento de competências são fundamentais para fortalecer a coesão social e fomentar o crescimento económico.

Deste modo, a formação contínua dos professores, a presença de mediadores interculturais e o fortalecimento dos laços entre a escola e a comunidade cigana emergem como medidas essenciais para favorecer concepções mais positivas sobre a inclusão escolar e promover o sucesso educativo entre as crianças ciganas, as suas famílias e os profissionais da educação.

1.3.2. Consequências das Concepções na Experiência Escolar

As concepções sobre a inclusão escolar, moldadas pelos fatores discutidos anteriormente, têm profundas repercussões na vivência educacional das crianças ciganas. Estas consequências podem ser examinadas em termos de desempenho acadêmico, integração social e continuidade dos estudos.

Concepções negativas sobre a inclusão e a discriminação enfrentada pelas crianças ciganas frequentemente resultam em desempenho acadêmico inferior. Martins (2023) indica que a baixa expectativa de sucesso acadêmico por parte dos professores e a falta de apoio adequado contribuem para altas taxas de reprovação e abandono escolar, conforme observado em várias entrevistas com membros da comunidade cigana. A autora menciona que o abandono precoce é uma consequência natural das barreiras enfrentadas pelas famílias ciganas, uma visão que é corroborada por Pereira (2008).

A integração social das crianças ciganas na escola é prejudicada por preconceitos e estereótipos. Martins (2023) observa que interações sociais limitadas com colegas não ciganos e a falta de compreensão cultural mútua resultam em uma integração social frágil, afetando negativamente o desenvolvimento pessoal das crianças. Guerra (2012) complementa esta observação, enfatizando que essas percepções de exclusão podem levar ao desempenho inferior e baixa autoestima, perpetuando um ciclo de marginalização. A continuidade dos estudos é diretamente afetada pelas concepções de inclusão escolar. De acordo com Martins (2023), muitos entrevistados indicaram que a falta de apoio contínuo e experiências negativas acumuladas ao longo da vida escolar reforçam a desistência precoce dos estudos entre as crianças ciganas. Marques Pereira (2008) também destaca que a falta de apoio contínuo e experiências negativas acumuladas ao longo da vida escolar reforçam a desistência precoce dos estudos entre as crianças ciganas.

Por outro lado, Magano e Mendes (2016) destacam que famílias com uma visão positiva sobre a educação tendem a apoiar ativamente a participação de seus filhos na escola, o que pode melhorar significativamente o desempenho e a integração escolar. As crianças ciganas, quando se sentem incluídas e valorizadas no ambiente escolar, demonstram maior

engajamento e sucesso acadêmico (DGE, 2019). Martins (2023) ressalta que a implementação de estratégias educativas inclusivas e a presença de mediadores culturais são fundamentais para melhorar a relação entre as crianças ciganas e o sistema escolar, promovendo um ambiente mais acolhedor e incentivando a continuidade dos estudos.

Portanto, as concepções das crianças ciganas sobre a inclusão escolar influenciam significativamente suas trajetórias educacionais. Experiências positivas e apoio contínuo podem fomentar motivação e sucesso escolar, enquanto barreiras culturais e socioeconômicas podem levar ao abandono precoce. Respeitar e integrar as particularidades culturais das comunidades ciganas são essenciais para promover uma inclusão mais eficaz.

1.4.O Papel do Educador Social em Contexto Escolar

O Educador Social desempenha um papel crucial na promoção da inclusão de comunidades ciganas, tanto no contexto social mais amplo quanto no ambiente escolar, atuando na interseção entre a educação formal e as necessidades sociais e culturais dos educandos. Este profissional transcende os limites tradicionais da escola, integrando elementos da educação não formal e informal, que são fundamentais para responder aos complexos desafios sociais que a escola enfrenta em contextos de vulnerabilidade (Cardoso, 2006).

No contexto da inclusão cigana, o Educador Social é essencial para colmatar lacunas da educação formal, que muitas vezes não consegue dar resposta completa às necessidades das crianças ciganas e de outros grupos marginalizados. Valorizando metodologias flexíveis e contextualmente adequadas, o educador social complementa a educação formal, enriquecendo o processo educativo e oferecendo soluções diretamente aplicáveis às realidades dos educandos fora do ambiente escolar tradicional (Cardoso, 2006).

A presença do Educador Social na escola é particularmente importante para identificar e responder às necessidades específicas das crianças ciganas, que frequentemente enfrentam barreiras culturais e sociais que dificultam a sua plena inclusão. Este profissional, ao desconstruir estereótipos e preconceitos, promove uma cultura de respeito e valorização da diversidade, atuando para que estas crianças possam participar ativamente em espaços como associações de estudantes e orçamentos participativos. Esse envolvimento fortalece a inclusão e permite que as vozes das crianças ciganas sejam ouvidas nas decisões escolares, contribuindo para uma escola mais democrática (Ventura, 2021; Canastra & Malheiro, 2009).

O Educador Social desenvolve a sua prática com base num processo contínuo de ação-reflexão-ação, enfrentando dilemas éticos e desafios constantes. A sua intervenção exige tanto

conhecimentos técnicos quanto empatia e compromisso com a mudança social, o que é essencial na promoção da inclusão das crianças ciganas. A formação contínua e diversificada do Educador Social, que combina teoria e prática, permite-lhe dinamizar grupos, promover a mudança e aproveitar recursos a nível local ou regional, com áreas de intervenção que abrangem a saúde, a juventude e a educação escolar. No ambiente educativo, assume o papel de interlocutor privilegiado em questões que afetam o coletivo (Mateus, 2012).

Como mediador entre a escola e as famílias ciganas, o Educador Social facilita a comunicação e a colaboração entre ambas as partes, envolvendo alunos, pais, professores e outras instituições para promover uma rede de suporte à inclusão e ao sucesso educativo. A sua atuação é particularmente importante na gestão de conflitos e tensões sociais, ajudando a construir um ambiente escolar mais harmonioso e inclusivo (Mendes, 2012).

Além disso, o Educador Social intervém em questões como o insucesso e o abandono escolar, a violência e o absentismo, respeitando a individualidade dos alunos e promovendo um currículo adaptado às suas necessidades e potencialidades. No caso das crianças ciganas, essa intervenção é fundamental para transformar a escola num espaço de inclusão e justiça, onde possam desenvolver a sua autonomia e exercer plenamente a cidadania (Ventura, 2021).

A formação diversificada do Educador Social capacita-o para lidar com situações de carência e intervir de forma educativa, encaminhando para outros profissionais os casos que exigem uma intervenção mais especializada. Nesse sentido, o Educador Social torna-se mediador entre os sujeitos e as respostas profiláticas ou terapêuticas aplicáveis, contribuindo de forma significativa para o processo pedagógico (Borda Cardoso, s/d). A sua capacidade de adaptação e resolução de problemas sociais é essencial para a eficácia da sua intervenção, promovendo a cidadania e uma escola inclusiva que valoriza a diversidade e a participação ativa de todos os alunos.

Assim, a atuação do Educador Social é fundamental para enfrentar os desafios da educação escolar contemporânea, promovendo uma integração eficaz das crianças ciganas, assegurando que a escola seja um espaço onde todos, independentemente da sua origem, possam aprender e participar de forma plena e igualitária..

2. Metodologia e trajeto do estudo

Nesta secção, são apresentados os fundamentos e as razões que sustentam as opções metodológicas adotadas no desenvolvimento deste estudo, com base numa estrutura organizada que visa clarificar cada etapa do percurso investigativo. Inicialmente, apresenta-se a fundamentação teórica que sustenta o estudo, bem como os objetivos e as questões de investigação que orientaram o processo, sublinhando a importância e a relevância do problema em análise. Seguidamente, discutem-se as razões que fundamentaram a escolha pela metodologia qualitativa, considerada mais adequada para explorar as perceções e vivências dos participantes de forma profunda e contextualizada. De seguida, aborda-se a caracterização do contexto em que o estudo foi realizado, detalhando a seleção dos participantes e as considerações éticas, fundamentais para garantir a integridade e o respeito pelo bem-estar dos envolvidos. Descrevem-se ainda as estratégias e os métodos de recolha de dados, que foram selecionados com o intuito de captar informações relevantes e genuínas para os objetivos propostos. Por fim, detalha-se o processo de análise de dados, esclarecendo os procedimentos e critérios utilizados para assegurar rigor e consistência nas interpretações dos dados recolhidos.

2.1. Fundamentação, os objetivos e as questões da investigação

O tema central desta investigação é "A importância da escola na promoção do desenvolvimento de crianças ciganas em Portugal". A escolha deste tópico fundamenta-se na persistente realidade da baixa escolaridade e nas elevadas taxas de abandono escolar que afetam a população cigana em Portugal, questões amplamente documentadas por diversos estudos, como os de Nicolau (2010), Mendes, Magano e Candeias (2014), Magano e Mendes (2016), e Mendes et al. (2020). Estes dados revelam as desigualdades educacionais enfrentadas por esta comunidade e evidenciam a escola como um espaço essencial para a promoção da inclusão social e do desenvolvimento pessoal, onde a educação se configura como um agente central de transformação e de emancipação social, como também sugere Marques (2016).

Neste contexto, a questão principal que norteia a presente investigação é:

Qual o impacto da escola na vida das crianças ciganas em Portugal?

O objetivo é compreender de que forma a escolarização pode contribuir para o desenvolvimento das crianças ciganas, tendo em consideração as suas perceções sobre a inclusão escolar, a preservação da sua identidade cultural e o impacto da integração no ambiente educativo. Para alcançar uma análise profunda desta realidade, a investigação

propõe-se a explorar as concepções das crianças ciganas sobre a importância da escola, a examinar os efeitos da escolarização no seu desenvolvimento pessoal e académico, a compreender a sua visão sobre a inclusão no contexto escolar e a investigar a relação entre a inclusão e a preservação da identidade cigana.

As principais questões de investigação que orientam este estudo são as seguintes:

- Qual o impacto da escola na vida das crianças ciganas em Portugal?
- De que forma as crianças ciganas percebem a sua inclusão no ambiente escolar?
- Quais os fatores e indicadores que influenciam o sucesso ou o abandono escolar precoce das crianças de etnia cigana?

Para dar resposta a estas questões, a investigação delineou os seguintes objetivos:

- Analisar o impacto da escola na vida das crianças ciganas;
- Compreender as concepções das crianças ciganas sobre a sua inclusão na escola;
- Analisar os fatores que promovem o sucesso ou contribuem para o abandono escolar precoce das crianças de etnia cigana.

Este estudo pretende oferecer uma compreensão mais aprofundada sobre as condições que favorecem ou dificultam a inclusão escolar das crianças ciganas em Portugal, com o objetivo de contribuir para a construção de práticas educativas mais inclusivas, que considerem as especificidades culturais e sociais desta comunidade. Assim, a partir das questões elaboramos um plano de investigação que respondesse aos objetivos delineados que se apresenta no esquema da figura 1.

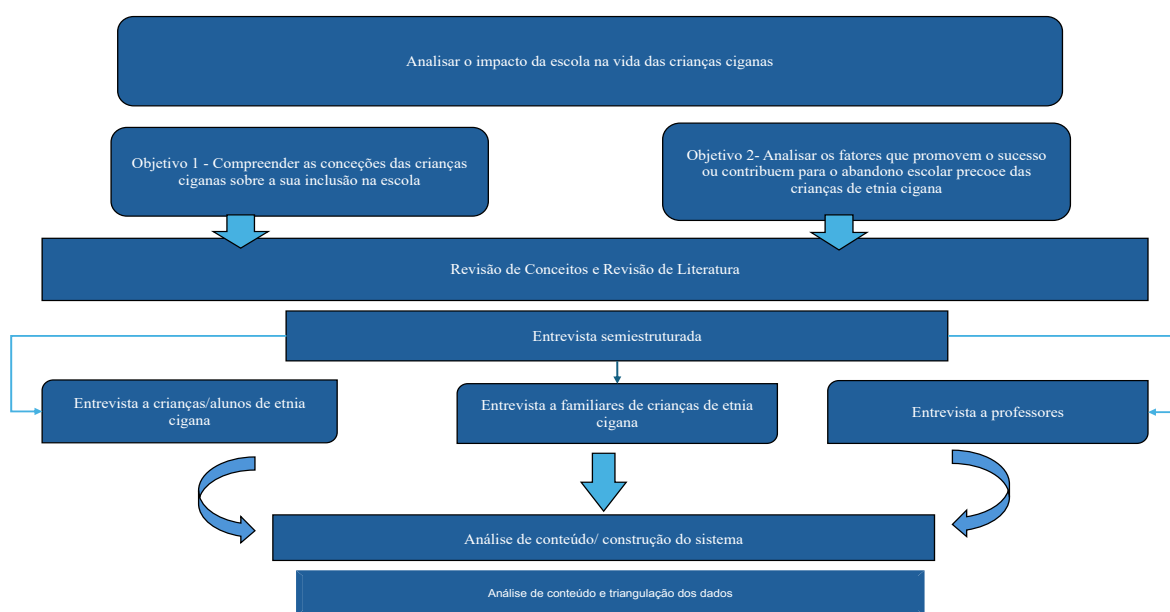


Figura 1 - Esquema da investigação

O estudo pretendeu analisar o impacto da escola na vida das crianças ciganas. Neste sentido, optou-se pela realização de entrevistas a diferentes atores para ter uma visão mais integrada desta realidade. Para isso, foi adotada uma metodologia qualitativa, usando a técnica da entrevista como forma de inquirir a realidade em estudo e que permitiu explorar as perceções e experiências dos participantes de forma detalhada. A investigação foi conduzida em duas escolas do concelho de Bragança, com a participação de quatro crianças de etnia cigana, dois familiares e dois professores. A revisão dos conceitos e da literatura foi realizada previamente, com o objetivo de estruturar os guiões das entrevistas, mas esse processo foi recursivo. À medida que os dados eram analisados, surgiram novas questões que exigiram um aprofundamento das fundamentações teóricas adicionais, garantindo uma abordagem mais minuciosa e consistente.

O primeiro objetivo, centrado na compreensão das conceções das crianças sobre a sua inclusão na escola, procurou perceber até que ponto as crianças se sentem incluídas ou discriminadas no contexto escolar. O guião das entrevistas com as crianças foi desenvolvido para explorar as suas experiências no ambiente escolar, permitindo identificar perceções sobre aceitação, desafios e relações com os colegas e professores. Relativamente ao segundo objetivo, que analisou os fatores que influenciam o sucesso ou contribuem para o abandono escolar precoce, as entrevistas aos familiares e professores abordaram questões relacionadas com o apoio familiar, as estratégias pedagógicas adotadas na escola e as dificuldades que as crianças enfrentam.

Após a recolha dos dados que emergiram das entrevistas, foi realizada uma análise de conteúdo do *corpus textual*, com o objetivo de identificar temas recorrentes e categorizar as informações. Criou-se um sistema categorial para organizar os dados, agrupando-os em categorias. A triangulação de dados foi então aplicada, comparando as respostas dos três grupos de participantes (crianças, familiares e professores), o que permitiu uma análise mais profunda e a validação dos resultados. Essa abordagem, juntamente com a revisão contínua da literatura, possibilitou consolidar os dados do estudo, fornecendo uma visão mais abrangente e fundamentada sobre os desafios e as possibilidades de inclusão das crianças ciganas nas escolas em Portugal. No ponto seguinte, explicitam-se as razões que justificam a escolha da metodologia qualitativa para este estudo.

2.2. A metodologia qualitativa como opção

A escolha da metodologia qualitativa para este estudo fundamentou-se na necessidade de uma compreensão profunda e detalhada das concepções, experiências e desafios enfrentados pelas crianças ciganas no contexto escolar. Esta abordagem foi particularmente adequada para investigar fenómenos complexos em contextos sociais específicos, permitindo uma análise mais rica e contextualizada dos dados (Denzin & Lincoln, 2006).

A metodologia qualitativa foi escolhida devido à natureza do tema em questão – a importância da escola na promoção do desenvolvimento das crianças ciganas em Portugal –, que exigia uma abordagem além dos dados quantitativos, como estatísticas e números. Este tipo de metodologia possibilitou a recolha de dados subjetivos e detalhados, essenciais para compreender as nuances das experiências individuais e coletivas dessas crianças. Assim, foi possível explorar de forma mais profunda as percepções e as dinâmicas de inclusão escolar, aspetos que não poderiam ser capturados apenas por dados quantitativos.

Para a recolha de dados, optou-se por entrevistas semiestruturadas, um método que permitiu flexibilidade na formulação das perguntas e na exploração de tópicos emergentes durante as conversas. As entrevistas foram realizadas com três grupos de participantes: alunos ciganos, suas famílias e professores, o que proporcionou uma visão abrangente sobre o impacto da escola na vida das crianças ciganas. A revisão da literatura desempenhou também um papel essencial na fundamentação teórica da pesquisa. Conforme Alves e Mazzotti (2002), a revisão de literatura foi crucial para construir uma base teórica sólida que sustentasse a análise e interpretação dos dados, contextualizando o estudo no panorama académico existente e formulando questões de pesquisa pertinentes.

A análise de conteúdo foi a principal técnica utilizada para tratar os dados recolhidos, permitindo categorizar e interpretar as informações de forma sistemática. Esta abordagem facilitou a identificação de padrões e temas recorrentes, oferecendo uma visão abrangente sobre o impacto da escola na vida das crianças ciganas. A triangulação dos dados, que integrou as percepções de alunos, famílias e professores, garantiu uma análise robusta e confiável, validando os resultados e aumentando a credibilidade dos achados (Denzin & Lincoln, 2006). Assim, a metodologia qualitativa escolhida proporcionou uma base sólida para compreender a complexidade das experiências educacionais das crianças ciganas em Portugal, possibilitando uma análise aprofundada que orientou a formulação de estratégias educacionais mais inclusivas.

2.3. Trajetória da investigação

A trajetória da investigação deste estudo é delineada de forma a proporcionar uma compreensão clara e detalhada do processo investigativo seguido. Nesta secção, são abordados o contexto do estudo, os critérios de seleção dos participantes, a caracterização dos mesmos e as considerações éticas que orientaram toda a investigação.

2.3.1. Análise contextual do estudo

Esta investigação foi realizada no contexto de um Centro Escolar situado na região Norte de Portugal, envolvendo crianças da etnia cigana, familiares e professores. O objetivo principal do estudo foi explorar de que forma a escola influencia a vida destas crianças, compreendendo as suas perceções sobre a inclusão no ambiente escolar. A análise contextual foca-se nas dinâmicas socioculturais e educacionais que influenciam as experiências dos alunos ciganos, considerando os fatores que podem tanto promover o sucesso escolar como contribuir para o abandono precoce. A compreensão das relações entre o contexto escolar e as experiências destes alunos é essencial para identificar as condições que favorecem ou dificultam o seu percurso educativo.

A investigação centra-se na importância da escola como espaço de inclusão para as crianças ciganas em Portugal, um tema relevante face aos desafios contínuos que enfrenta esta população no que diz respeito à escolarização. Apesar das políticas sociais e educativas implementadas desde 1974, que visam a integração e a promoção da igualdade de oportunidades, a comunidade cigana continua a enfrentar baixos níveis de escolaridade, altas taxas de insucesso e abandono escolar, além de uma presença reduzida no ensino superior (Mendes et al., 2020). A pesquisa procura compreender como estas dificuldades são vivenciadas pelas crianças ciganas e como a escola pode contribuir para superar esses obstáculos, promovendo uma inclusão mais efetiva e o sucesso escolar.

2.3.2. Critérios de escolha dos sujeitos da investigação

Os critérios de escolha dos sujeitos da investigação foram delineados com o objetivo de garantir a diversidade de perspetivas e a profundidade das informações recolhidas para o estudo sobre a importância da escola na promoção do desenvolvimento de crianças ciganas em Portugal. A seleção dos participantes foi realizada com a intenção de obter uma variedade de experiências e perceções, assegurando que os dados obtidos refletissem diferentes pontos de vista sobre a inclusão escolar.

Inicialmente, foi feito um contacto via e-mail com os agrupamentos de escolas para solicitar autorização para a aplicação das entrevistas. No entanto, devido à falta de resposta em tempo útil, estabeleceu-se contacto com a Diretora do Projeto Social: Serviço Diocesano das Migrações e Minorias Étnicas, que prontamente aceitou colaborar com a investigação e que abriu portas para encontrar participantes que estivessem disponíveis em colaborar no estudo, tanto crianças, como familiares e docentes. A pesquisa foi conduzida durante os meses de maio e julho de 2024, envolvendo quatro alunos da etnia cigana, sendo três do sexo masculino e uma do sexo feminino. Para além dos alunos, participaram dois familiares e duas professoras. Considerando a importância da diversidade de experiências, as crianças selecionadas frequentavam escolas diferentes.

A escolha dos sujeitos foi orientada pela disponibilidade e disposição dos participantes em colaborar com a investigação. A diversidade de papéis dos entrevistados – alunos, familiares e professores – permitiu uma análise abrangente das diferentes perceções sobre a inclusão escolar e os desafios enfrentados pelas crianças ciganas. Esse processo garantiu que as informações recolhidas refletissem uma variedade de experiências, enriquecendo a profundidade e qualidade dos dados obtidos. Assim, os critérios de escolha dos sujeitos foram guiados pela necessidade de assegurar a pertinência dos dados para a análise e interpretação dos resultados.

5.3.3. Caracterização global dos participantes

Caracterização dos participantes crianças/alunos

Conforme se especifica na tabela 1 os participantes alunos deste estudo são quatro crianças de etnia cigana, que frequentavam o 4.º ano de escolaridade em escolas situadas na região Norte de Portugal.

Tabela 1 - Caracterização dos participantes alunos/crianças

Código	Idade	Sexo	Ano de Escolaridade	Residência Permanente
<i>EA1</i>	10 anos	Masculino	4º ano	Meio rural, Região Norte de Portugal
<i>EA2</i>	10 anos	Feminino	4º ano	Meio rural, Região Norte de Portugal
<i>EA3</i>	11 anos	Masculino	4º ano	Meio rural, Região Norte de Portugal
<i>EA4</i>	10 anos	Masculino	4º ano	Meio urbano, Região Norte de Portugal

A seguir, apresenta-se a análise de cada um dos participantes, com base nas informações recolhidas durante as entrevistas.

EA1 (10 anos, 4.º ano, Meio Rural)

Residência: Vive numa casa, numa localidade de meio rural. O participante expressou um apego pelo espaço à volta da sua casa, embora o local onde costumava jogar à bola tenha sido prejudicado pelo lixo, o que diminuiu a sua satisfação com o ambiente.

Atividades e interesses: O participante tem gosto por atividades ao ar livre, como jogar à bola e andar de bicicleta com amigos.

Família: Vive com os pais e seis irmãos. A dinâmica familiar revela um contexto de trabalho, com o pai a compor estradas e a mãe a estudar, o que pode influenciar positivamente a qualidade da sua experiência escolar.

Educação: Está matriculado no 4.º ano, na mesma escola desde o jardim de infância, o que sugere uma continuidade na sua trajetória escolar.

EA2 (10 anos, 4.º ano, Meio Rural)

Residência: Este aluno também reside numa casa em meio rural e tem uma experiência diferente, mencionando que gosta de viver numa caravana situada à porta da sua casa, o que sugere uma lógica de residência em acampamento.

Atividades e interesses: O participante demonstra ser responsável em casa, ajudando a mãe nas tarefas domésticas, como lavar a louça e arrumar o quarto. Além disso, prefere atividades mais tranquilas, como o "esconde-esconde", e não tem interesse em jogar à bola.

Família: Vive com a mãe, o pai e um irmão mais novo que frequenta o jardim de infância. A mãe está a tirar um curso, e o pai trabalha na junta de freguesia. A família parece ter uma estrutura de apoio, com os pais envolvidos em atividades produtivas e educativas.

Educação: Assim como o colega EA1, EA2 frequenta a mesma escola desde o jardim de infância, o que sugere uma continuidade no percurso escolar.

EA3 (11 anos, 4.º ano, Meio Rural)

Residência: Mora em meio rural, numa casa com os pais, o irmão e os avós. EA3 expressa uma ligação emocional ao local, mencionando a preferência pelo campo e a vida na sua casa, em contraste com o desconforto causado pelo barulho no ambiente.

Atividades e interesses: Gosta de estar com a família, nomeadamente com os pais e o irmão, e tem uma relação positiva com a escola, o que indica que se sente confortável no ambiente educativo. A sua referência à experiência de andar de trator sugere um contacto com atividades rurais e uma vivência mais ligada à terra.

Família: A estrutura familiar de EA3 inclui os pais e avós, o que pode indicar um contexto de apoio intergeracional. O irmão de EA3 também está na escola, no jardim de infância.

Educação: Tal como os outros participantes, EA3 frequenta o 4.º ano na mesma escola desde o jardim de infância. A continuidade na educação desde a infância pode indicar um ambiente estável para o desenvolvimento escolar.

EA4 (10 anos, 4.º ano, Meio Urbano)

Residência: Este participante vive em meio urbano, numa casa. A sua experiência residencial é ligeiramente diferente, uma vez que menciona gostar do "eixo atlântico" e do parque, indicando que tem acesso a infraestruturas urbanas diferentes dos outros entrevistados.

Atividades e interesses: EA4 demonstra um gosto por atividades como o futebol e as visitas à biblioteca, sugerindo uma postura ativa e envolvimento nas atividades escolares. Ele também participa de fichas de avaliação, o que indica um interesse pelo processo educativo e o seu próprio progresso.

Família: Vive com os pais e irmãos. A irmã de EA4 está no 12.º ano, enquanto os pais não trabalham atualmente. A sua mãe e pai têm um nível de escolaridade relativamente baixo, tendo estudado até o 4.º ano, o que pode ter implicações nas suas perceções sobre a educação e nas expectativas em relação ao futuro escolar do filho.

Educação: Ao contrário dos outros participantes, EA4 vive em meio urbano e está exposto a diferentes contextos sociais e educacionais. Ele também frequenta a escola desde o jardim de infância, estabelecendo uma continuidade semelhante à dos outros participantes.

Caraterização dos familiares

A compreensão do contexto familiar é essencial para analisar o desenvolvimento e as preferências de uma criança, especialmente quando se leva em consideração fatores culturais, educacionais e familiares. No caso em questão, os familiares dos participantes pertencem a uma comunidade cigana, e a estrutura familiar e o nível educacional dos pais desempenham um papel importante nas dinâmicas de apoio e na influência sobre a educação e o bem-estar das crianças. A tabela 2 caracteriza os familiares participantes, fornecendo informações sobre a sua relação com o aluno, o nível educacional e a estrutura familiar, permitindo uma análise mais detalhada desses aspetos.

Código	Tabela 2 - Caraterização dos familiares		
	Relação com o aluno	Nível educacional	Estrutura familiar
EF1	Mãe	4.º ano	quatro pessoas: mãe, pai e dois filhos.
EF2	Mãe	4.º ano	seis pessoas: pai, mãe e quatro filhos

A análise das informações da tabela 2 permite uma visão mais clara sobre o ambiente familiar dos participantes, o que ajuda a contextualizar as suas vivências e preferências.

Ambas as famílias possuem uma estrutura nuclear, com presença de ambos os pais e filhos, o que sugere um apoio familiar comum na maioria das dinâmicas observadas. No entanto, é possível observar uma diferença no número de membros em cada casa. A família representada por EF1 é composta por quatro pessoas (pais e dois filhos), enquanto a família de EF2 é maior, com seis membros, incluindo os quatro filhos. A maior complexidade na estrutura familiar de EF2 pode influenciar diferentes dinâmicas de apoio e responsabilidades dentro de casa, o que pode impactar as crianças de forma distinta.

Ambas as mães têm o mesmo nível de escolaridade, o 4.º ano, o que indica que, no contexto familiar, as mães podem não ter tido uma continuidade educacional avançada. Isso pode afetar, direta ou indiretamente, as suas percepções sobre a educação dos filhos e as suas capacidades para apoiar as tarefas escolares. O nível de escolaridade das mães também pode refletir nas expectativas educacionais em relação aos filhos e no apoio que as crianças recebem para alcançar o sucesso escolar. No entanto, isso não necessariamente significa uma limitação no envolvimento da família, pois as comunidades ciganas, muitas vezes, demonstram um forte compromisso com a união familiar e com o apoio mútuo, mesmo em contextos educativos limitados.

A dinâmica familiar, combinada com o nível educacional, pode estar relacionada a práticas culturais características da comunidade cigana. A estrutura de apoio familiar é frequentemente mais coesa, com ênfase em laços estreitos e na colaboração entre membros da família. A educação formal pode ser valorizada de maneiras diferentes em contextos culturais como o cigano, onde, por vezes, a aprendizagem prática e as tradições culturais desempenham um papel igualmente significativo. As famílias ciganas também podem ter uma abordagem mais flexível em relação à educação escolar, priorizando o ensino de valores e habilidades práticas, muitas vezes passadas de geração em geração.

Caraterização das participantes professoras

A formação e a experiência dos professores desempenham um papel crucial na interação com os alunos, especialmente em contextos multiculturais e etnicamente diversos. A tabela 3 apresenta dados sobre a formação académica das professoras, o tempo de lecionação para alunos da etnia cigana e o número de alunos ciganos nas suas turmas. A análise desses dados permite compreender melhor o perfil profissional das professoras e a sua experiência com a

população cigana, o que pode influenciar as estratégias pedagógicas adotadas e a dinâmica de ensino-aprendizagem em sala de aula.

Tabela 3 - Caracterização das participantes professoras

Código	Formação acadêmica	Tempo que leciona para etnia cigana	Proporção de Alunos Ciganos
EP1	Licenciatura	2 anos	Quatro alunos
EP2	Mestrado	20 anos	Quatro alunos

A análise dos dados presentes na tabela 3 revela informações relevantes sobre a formação acadêmica das professoras, a sua experiência com a comunidade cigana e o perfil de diversidade nas turmas em que lecionam.

As duas professoras possuem formações acadêmicas superiores, com EP1 tendo uma licenciatura e EP2 possuindo um mestrado. A formação acadêmica é um fator fundamental para as práticas pedagógicas, dado que professores com níveis de formação mais elevados tendem a ter acesso a um conjunto mais amplo de estratégias pedagógicas e uma compreensão teórica mais sólida dos contextos educativos.

O tempo de lecionação para alunos da etnia cigana também difere significativamente entre as duas professoras. EP1 tem apenas 2 anos de experiência no ensino para esta comunidade, o que sugere que ela pode estar em fase inicial de adaptação às especificidades culturais e educacionais associadas a esta população. Por outro lado, EP2 tem 20 anos de experiência, o que lhe confere uma compreensão mais profunda dos desafios e das necessidades dos alunos ciganos, possibilitando uma abordagem mais informada e reflexiva sobre como lidar com as questões relacionadas à educação deste grupo.

Ambas as professoras lecionam para um número reduzido de alunos ciganos, com EP1 e EP2 tendo 4 alunos ciganos cada uma nas suas turmas.

2.4. Questões éticas do estudo

No desenvolvimento de uma investigação de natureza qualitativa, é fundamental observar princípios éticos que garantam a integridade e o bem-estar dos participantes. Amado (2017) sugere a observância de cinco princípios éticos essenciais: i) Não-maleficência; ii) Beneficência; iii) Justiça; iv) Respeito pela autonomia/autodeterminação das pessoas; e v) Respeito pelas comunidades.

Para garantir o princípio da não-maleficência, assegurou-se que o estudo não causasse qualquer dano aos participantes. Foi garantida a proteção contra qualquer tipo de exploração, respeitando a dignidade dos participantes e evitando tratá-los como meros objetos de pesquisa. A anonimização das identidades dos participantes, especialmente das crianças ciganas, seus familiares e professores, foi uma medida crucial. Todas as informações que pudessem revelar

a identidade dos participantes, como referências específicas a etnias, locais de trabalho ou contextos de residência, foram cuidadosamente removidas durante a análise e a caracterização dos dados.

No que se refere ao princípio da beneficência, a investigação foi desenhada para produzir resultados positivos e benéficos para os participantes. Foram minimizados todos os riscos potenciais, enquanto se procurava maximizar os benefícios da participação no estudo. O objetivo foi não apenas compreender, mas também melhorar as condições educacionais das crianças ciganas.

O princípio da justiça foi observado tratando todos os participantes de forma igualitária, valorizando o contributo de cada um sem qualquer discriminação negativa. Todos os envolvidos, sejam alunos, familiares ou professores, tiveram igual importância na coleta e análise dos dados, assegurando que suas vozes fossem ouvidas e respeitadas.

Quanto ao respeito pela autonomia/autodeterminação, todos os participantes foram informados sobre a natureza da pesquisa e tiveram a liberdade de decidir participar ou não. O consentimento informado foi obtido de forma voluntária, e os participantes tiveram a garantia de que poderiam abandonar o estudo a qualquer momento sem qualquer consequência negativa. Este compromisso foi formalizado através de termos de consentimento informado, que delinearão claramente os direitos dos participantes e os objetivos da pesquisa.

Finalmente, o respeito pelas comunidades foi um princípio central ao longo da investigação. Foram respeitados os valores e interesses dos participantes, garantindo que sua colaboração fosse protegida de quaisquer danos. O estudo foi conduzido de forma a promover a confiança e o respeito mútuo entre os pesquisadores e as comunidades ciganas envolvidas.

Assim entendemos que a observância dos princípios éticos delineados por Amado (2017) foi fundamental para assegurar que a investigação fosse conduzida de forma responsável e respeitosa, protegendo os direitos e a dignidade de todos os participantes envolvidos.

2.5. Estratégias e métodos de recolha de dados

Para garantir a conformidade com as formalidades éticas e obter a cooperação necessária para a realização do estudo, diversas estratégias e métodos de recolha de dados foram implementados.

Inicialmente, foi agendada uma reunião com a Diretora do Projeto Social: Serviço Diocesano das Migrações e Minorias Étnicas, que também exerce a função como professora. O objetivo desta reunião foi apresentar a proposta da investigação e solicitar a colaboração

necessária para a realização das entrevistas direcionados aos alunos, familiares e professores. A reunião contou com a presença da investigadora e da diretora, que se mostrou disposta a apoiar a pesquisa.

Posteriormente, foi agendada uma visita à escola para a realização das entrevistas. Durante esta visita, a Diretora do Projeto Social participou ativamente, facilitando o contato com os alunos, familiares e professores, e garantindo que as entrevistas fossem conduzidas de maneira organizada e respeitosa. Nesse dia foram realizadas três entrevistas com alunos ciganos e uma entrevista com um familiar que participava, na mesma escola num curso profissional junto com outras pessoas da origem cigana. Apresentou-se o propósito da investigação e solicitou-se a colaboração de dois familiares para responder à entrevista, porém apenas um se propôs.

Na mesma semana a investigadora retornou à escola e aplicou as entrevistas às professoras que aceitaram participar no estudo.

Para complementar as entrevistas, posteriormente foi realizada uma visita a uma comunidade cigana no distrito de Bragança. Na primeira tentativa, não encontramos nenhum familiar com criança na escola presente na comunidade. Numa segunda tentativa, encontramos uma criança e sua progenitora, cuja entrevista foi realizada e as entrevistas finalizadas. Para a realização de todas as entrevistas, contamos com a presença da diretora do projeto Social: Serviço Diocesano das Migrações e Minorias Étnicas, uma figura conhecida pelos ciganos devido ao seu trabalho voluntário com a comunidade há mais de 20 anos.

Para assegurar que todos os participantes estivessem cientes dos objetivos e métodos da pesquisa, foram solicitadas autorizações e firmados termos de consentimento (Anexo 1). Esses termos foram apresentados e assinados por todos os envolvidos, incluindo os alunos, seus familiares e os professores.

2.5.1. As entrevistas e o guião da entrevista semiestruturada

Para atingir os objetivos deste estudo, optou-se por uma metodologia qualitativa de natureza descritiva, utilizando entrevistas semiestruturadas como principal técnica de recolha de dados.

As entrevistas semiestruturadas foram realizadas com alunos ciganos (do sexo masculino e feminino, com idades entre os 10 e os 11 anos), suas famílias e os professores dos alunos selecionados. Esta abordagem qualitativa possibilitou uma exploração aprofundada das percepções, experiências e desafios vividos pelas crianças ciganas no contexto escolar. As entrevistas com as famílias proporcionaram uma visão única sobre as suas conceções de

inclusão, motivação para a escolarização dos filhos e inclusão social, enquanto as entrevistas com os professores permitiram compreender as práticas pedagógicas, dinâmicas de sala de aula e as políticas escolares adotadas.

Denzin e Lincoln (2006) sublinham que a utilização de entrevistas como método de recolha de dados proporciona diretrizes e esclarecimentos sobre o alcance dos problemas a serem explorados, a abordagem metodológica adequada, o tipo de raciocínio necessário, a postura adotada pelo investigador e o tipo de conhecimento que pode ser adquirido. A entrevista semiestruturada, em particular, oferece flexibilidade na interação, permitindo ao entrevistado uma grande liberdade nas respostas, ao mesmo tempo que segue um guião pré-definido, garantindo que todos os temas essenciais sejam abordados.

Para garantir a qualidade das entrevistas, foram elaborados guiões específicos para cada grupo de participantes. Estes guiões, estruturados em blocos temáticos e objetivos, seguiram as orientações de Amado (2017), que destaca a importância de um plano bem definido para orientar o entrevistador, permitindo-lhe, simultaneamente, que os entrevistados expressem livremente as suas perceções sobre a temática em análise.

Foram desenvolvidos três guiões distintos: um para os alunos (Anexos 2), outro para as famílias (Anexos 3) e um terceiro para os professores (Anexos 4). Os guiões, foram, posteriormente, submetidos à análise e validação da Comissão de Ética do Instituto Politécnico de Bragança, com o objetivo de garantir a adequação e relevância das questões formuladas. A sua aprovação unânime assegurou que os instrumentos de recolha de dados são apropriados para capturar as informações necessárias para o estudo (Anexo 5).

Através da aplicação das entrevistas semiestruturadas, pretende-se obter uma compreensão detalhada das perceções das crianças ciganas sobre a sua inclusão escolar, analisar o impacto dessa inclusão nas suas vidas e investigar a relação entre a inclusão escolar e a preservação da identidade cigana. Esta abordagem metodológica integrada permitiu uma análise rica e significativa dos dados, contribuindo para uma melhor compreensão das dinâmicas educacionais enfrentadas pelas crianças ciganas em Portugal.

2.5.2. Realização das entrevistas

Relativamente à realização das entrevistas para a recolha dos dados, foi obtida autorização para gravar. Posteriormente, as entrevistas foram transcritas na sua totalidade, utilizando o Google Drive com a extensão Colaboratory e o programa Whisper. Os arquivos de áudio foram convertidos para o formato .txt, facilitando a análise dos dados.

Os participantes da pesquisa foram organizados em três grupos principais: alunos, familiares e professores. A cada participante foi atribuído um código único, com o objetivo de facilitar a referência nos dados recolhidos. Utilizou-se um sistema em que "E" representa o entrevistado, seguido pela letra inicial do grupo ao qual o participante pertence ("A" para aluno, "F" para familiar e "P" para professor), seguido de um número de identificação único. Por exemplo, "EA1" para o primeiro aluno, "EF1" para o primeiro familiar e "EP1" para o primeiro professor entrevistado.

Todos os dados transcritos foram tratados de forma confidencial. Não serão divulgadas informações que possam identificar diretamente os participantes, garantindo, assim, a privacidade e segurança dos dados recolhidos. Este método de atribuição de códigos facilita a organização e análise dos dados da pesquisa, permitindo uma compreensão clara das contribuições de cada grupo de participantes (Bardin, 2011).

2.6. Processo de Análise de Dados

Para a análise dos dados coletados nesta pesquisa, foi selecionada a técnica de análise de conteúdo, uma metodologia amplamente utilizada para descrever e interpretar o conteúdo de documentos e textos, oferecendo uma compreensão aprofundada dos significados que vão além de uma leitura comum (Moraes, 1999). Esta abordagem permitirá categorizar e interpretar os dados de forma sistemática, identificando padrões e temas recorrentes, proporcionando uma visão abrangente sobre o impacto da escola na vida das crianças ciganas.

De acordo com Bardin (2011), a análise de conteúdo compreende um conjunto de técnicas de análise das comunicações que visam obter indicadores qualitativos ou não, permitindo a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção e recepção dessas mensagens. O processo de análise é estruturado em três fases principais: a pré-análise, a exploração do material, e o tratamento dos resultados e interpretação.

A fase de pré-análise tem como objetivo sistematizar as ideias iniciais e desenvolver um plano preciso para as operações subsequentes (Bardin, 2011). Neste estudo, a pré-análise incluiu a leitura flutuante das entrevistas, permitindo uma familiarização inicial com o conteúdo e a identificação de temas preliminares. Esta etapa envolveu a escolha dos documentos a serem analisados, a formulação das hipóteses e objetivos, e a elaboração de indicadores que fundamentariam a interpretação final.

Na fase de exploração do material, as operações de codificação, decomposição e enumeração foram realizadas conforme regras previamente estabelecidas (Bardin, 2011). Para este estudo, foram desenvolvidas duas grelhas de categorias e subcategorias baseadas nas

respostas obtidas nas entrevistas com alunos, famílias e professores. As unidades de registo foram codificadas utilizando letras maiúsculas para as categorias (A, B, C, etc.) e uma combinação de números e letras para as subcategorias (A1, A2, B1, B2, etc.)

Na última fase, de tratamento dos resultados e interpretação, os resultados brutos foram tratados para serem significativos e válidos (Bardin, 2011). Este tratamento envolveu a classificação das unidades de registo em categorias e subcategorias, permitindo uma organização estruturada dos dados. As categorias e subcategorias foram explicadas por meio das unidades de registo, que apresentam proposições afirmativas contextualizadas e reagrupadas de maneira análoga.

A triangulação dos dados, integrando as perceções de alunos, famílias e professores, assegurou uma abordagem robusta e confiável, validando os resultados e aumentando a credibilidade dos achados (Denzin & Lincoln, 2006). Este processo garantiu que os diferentes pontos de vista fossem considerados, proporcionando uma análise mais completa e multifacetada dos dados.

Na tabela 4 apresentam-se as categorias e subcategorias que emergiram da análise dos dados das entrevistas realizada aos alunos

Tabela 4 - Sistema de categorial das entrevistas aos alunos

Categoria	Subcategoria
A. Experiência na escola	A1. Perceção geral
	A2. Amigos e relações sociais
	A3. Apreciação da escola
B. Inclusão escolar	B1. Apoio dos colegas
	B2. Perceção do professor
	B3. Bem-estar na escola
	B4. Inclusão dos alunos ciganos
C. Fatores promotores de sucesso ou abandono escolar	C1. Fatores de sucesso
	C2. Apoio familiar
	C3. Abandono escolar
	C4. Apoios da escola
D. Perceção sobre a escola e motivação para o futuro	D1. Visão da escola para o seu futuro
	D2. Aspirações profissionais

A tabela 4 organiza as categorias e subcategorias relacionadas com a experiência escolar e a perceção dos alunos sobre diversos aspetos do seu percurso escolar. Cada categoria aborda uma área específica da vivência escolar, enquanto as subcategorias detalham as perceções e experiências dos alunos.

A Categoria *A. Experiência na escola*: refere-se à forma como os alunos vivenciam a sua escolaridade, abordando temas como a sua percepção geral da escola (A1), as relações sociais com amigos e outros colegas (A2) e como apreciam a escola (A3).

Na Categoria *B. Inclusão escolar* são envolvidos aspetos relacionados ao grau de acolhimento e apoio oferecido aos alunos, tanto por parte dos colegas (B1), quanto pelos professores (B2), além de fatores que contribuem para o seu bem-estar dos alunos (B3). A subcategoria B3 foca especificamente na inclusão dos alunos ciganos dentro do contexto escolar.

Na Categoria *C. Fatores promotores de sucesso ou abandono escolar*: são abrangidos os fatores que influenciam o sucesso escolar (C1), como o apoio familiar (C2) e as possíveis razões para o abandono escolar (C3), incluindo o papel dos apoios da escola no processo de retenção e promoção da aprendizagem (C4).

Por último a Categoria *D. Percepção sobre a escola e motivação para o futuro* finaliza com uma análise geral daquilo que a escola poderá representar para o seu futuro (D1), bem como as suas aspirações para o futuro (D2).

No que se refere às entrevistas realizadas com os familiares, foram identificadas as seguintes categorias e subcategorias, que estão detalhadas na tabela 5.

Tabela 5 - Sistema de categorial das entrevistas aos familiares

Categorias	Subcategorias
A. Caracterização da Família	A1. Relação de Parentesco A2. Estrutura Familiar A3. Escolaridade dos Pais
B. Fatores determinantes para a escolarização	B1. Motivação para inserção escolar B2. Apoio financeiro do Estado
C. Envolvimento familiar na vida escolar	C1. Comunicação entre os pais e a escola C2. Envolvimento em atividades escolares C3. Resolução de conflitos ou desafios C4. Desafios e Suporte Escolar
D. Inclusão e valorização da cultura cigana no ambiente escolar	D1. Evidências percebidas da inclusão D2. Reconhecimento da cultura cigana pela escola D3. Interação da escola com a família D4. Desafios educacionais percebidos
E. Fatores promotores do sucesso escolar	E1. Razões para o abandono escolar E2. Nível de escolaridade desejado E3. Importância de os filhos tirarem um curso. E4. Expectativas profissionais
F. Abandono escolar	F1. Razões para o abandono escolar F2. Importância do apoio financeiro do Estado

As categorias e subcategorias presentes nas entrevistas realizadas aos familiares das crianças permitem uma análise aprofundada das suas percepções e envolvimento no processo educativo. Apresenta-se de seguida uma breve descrição de cada uma das categorias:

A categoria *A. Caracterização da família* abrange os fatores que descrevem o contexto familiar das crianças ciganas. Esta categoria integra as subcategorias: *A1. Relação de parentesco* que se refere ao vínculo entre os membros da família e a dinâmica relacional dentro da casa, que pode influenciar o apoio à escolarização; a *A2. Estrutura familiar* que examina a configuração familiar, como a presença de ambos os pais, a presença de parentes alargados e a estrutura doméstica, fatores que podem impactar a estabilidade e o apoio escolar das crianças; *A3. Escolaridade dos pais* que analisa o nível de escolaridade dos pais, um fator crucial que pode influenciar as expectativas e o apoio ao percurso escolar dos filhos.

Na categoria *B. Fatores determinantes para a escolarização* abordam-se as motivações e os suportes que impulsionam a inserção escolar das crianças ciganas, incluindo o apoio público e que integra as subcategorias: *B1. Motivação para inserção escolar* que se refere ao desejo dos pais de proporcionar uma melhor educação para seus filhos, para que possam ter oportunidades além daquelas que os próprios pais tiveram; *B2. Apoio financeiro do Estado* que analisa a importância do apoio estatal, que pode ser determinantes para garantir a continuidade e o sucesso escolar das crianças ciganas, especialmente em contextos socioeconómicos vulneráveis.

Considerando a categoria *C. Envolvimento familiar na vida escolar* explicita-se a participação dos pais na vida escolar das crianças é um fator essencial para o seu sucesso. As subcategorias que compõem esta categoria são: *C1. Comunicação entre os pais e a escola* que evidencia a forma como os pais se comunicam com a escola, sendo este um aspeto importante para o acompanhamento do sucesso dos filhos; *C2. Envolvimento em atividades escolares* que aborda a participação dos pais nas atividades da escola, como reuniões, eventos ou outras iniciativas educacionais; *C3. Resolução de conflitos ou desafios* que explicita as estratégias utilizadas pelos pais para lidar com conflitos ou desafios que possam surgir na vida escolar dos filhos; *C4. Desafios e suporte escolar* que examina os desafios que as crianças ciganas enfrentam na escola e o suporte que a escola oferece para superar esses obstáculos.

Na categoria *D. Inclusão e valorização da cultura cigana no ambiente escolar* clarifica-se a forma como a cultura cigana é integrada e valorizada no contexto escolar, bem como as interações entre a escola e as famílias ciganas. As subcategorias são: *D1. Evidências percebidas da inclusão*: que se foca na percepção dos pais sobre como as crianças ciganas são tratadas na escola, se são tratadas de forma igualitária e integrada com os outros alunos; *D2.*

Reconhecimento da cultura cigana pela escola que avalia como a escola reconhece e integra a cultura cigana no seu ambiente e atividades; *D3. Interação da escola com a família*, da qual emerge o grau de envolvimento e interação entre a escola e as famílias ciganas, e como essas relações podem apoiar a inclusão escolar; *D4. Desafios educacionais* percebidos que examina os desafios que a escola pode enfrentar ao tentar integrar e apoiar as crianças ciganas, de acordo com as percepções dos pais.

A categoria *E. Fatores promotores do sucesso escolar* explora as condições que podem ajudar a promover o sucesso escolar das crianças ciganas, abordando tanto a motivação interna quanto o apoio externo explicitando as: *E1. Razões para o abandono escolar*, onde se analisa as razões que, segundo os pais, poderiam levar as crianças a abandonar a escola; em *E2. Nível de escolaridade desejado*, as expectativas dos pais sobre o nível de escolaridade que gostariam que seus filhos atingissem, o que pode estar ligado ao futuro profissional e à ascensão social das crianças; na subcategoria *E3. Importância de os filhos tirarem um curso* que explora a importância que os pais atribuem à educação formal e à obtenção de um diploma para o futuro dos filhos e *E4. Expectativas profissionais* que se refere às expectativas dos pais quanto ao futuro profissional das crianças, destacando o desejo de que elas tenham um futuro melhor do que o dos próprios pais.

Por fim, emergiu a categoria *F. Abandono escolar* que aborda as questões relacionadas ao abandono escolar, tanto no que diz respeito às causas como ao suporte necessário para preveni-lo, onde se incluem as seguintes subcategorias: *F1. Razões para o abandono escolar* em que se analisam as razões percebidas pelos pais que podem levar as crianças a abandonar a escola, seja por questões sociais, económicas ou culturais e *F2. Importância do apoio financeiro do Estado* que destaca a importância do suporte estatal, especialmente em contextos de vulnerabilidade, para evitar o abandono escolar, fornecendo recursos necessários para manter as crianças na escola.

Em relação às entrevistas realizadas com os professores, surgiram as seguintes categorias e subcategorias, apresentadas na tabela 6.

Tabela 6 - Sistema de categorial das entrevistas aos professores

Categoria	Subcategoria
A. Caracterização do Professor	A1. Níveis de formação
	A2. Experiência de ensino com alunos ciganos
	A3. Composição da turma
	A4. Desafios e experiências positivas
B. Práticas Pedagógicas voltadas para inclusão escolar	B1. Estratégias de inclusão
	B2. Compreensão da etnia cigana na prática escolar

C. Relação entre a escola e os familiares de alunos ciganos	B3. Relação entre alunos ciganos e não ciganos
	B4. importância de uma formação específica
	C1. Relação professor-aluno e colaboração docente
	C2. Gestão dos preconceitos e estereótipos
	C3. Relação com as famílias
	C4. Apoio ao desenvolvimento da identidade cultural dos alunos ciganos
	C5. Envolvimento dos pais
D. Fatores promotores do sucesso ou do abandono escolar	C6. Iniciativas para fortalecer a interação com os pais de alunos
	C7. melhorar a inclusão no ambiente escolar
	D1. Fatores que contribuem para o abandono escolar
	D2. Fatores de Sucesso Escolar
	D3. Prevenção do abandono escolar
	D4. Sugestões para Aumentar o Sucesso

O sistema categorial das entrevistas aos Professores foi estruturado com o objetivo de analisar de forma detalhada as percepções dos docentes sobre a educação de alunos ciganos, com foco nas práticas pedagógicas, nas dinâmicas da sala de aula e nas interações com as famílias. A divisão em categorias e subcategorias permite uma organização mais clara e objetiva das informações recolhidas, além de proporcionar uma análise aprofundada sobre os diferentes aspetos da inclusão escolar e os fatores que influenciam o sucesso ou abandono escolar dos alunos ciganos. A seguir, apresenta-se uma breve explicação de cada uma das categorias e subcategorias:

Na categoria *A. Caracterização do professor* destacam-se as subcategorias: *A1. Níveis de formação* que se refere ao grau de escolaridade e especialização do professor, incluindo sua formação inicial e contínua; *A2. Experiência de ensino com alunos ciganos* que procura avaliar a experiência prática do professor ao ensinar crianças da comunidade cigana, incluindo o conhecimento adquirido ao longo do tempo; *A3. Composição da turma* que se relaciona com a diversidade dentro da turma, como a presença de alunos ciganos e a dinâmica entre os alunos de diferentes origens culturais; *A4. Desafios e experiências positivas* que descreve os obstáculos enfrentados pelo professor no contexto de ensino, bem como as experiências positivas relacionadas ao trabalho com alunos ciganos.

Categoria

Na categoria *B: Práticas Pedagógicas voltadas para Inclusão Escolar*, são analisadas as práticas pedagógicas que visam promover a inclusão dos alunos ciganos no ambiente escolar, integrando diversas subcategorias: *B1. Estratégias de inclusão* trata das metodologias e práticas utilizadas pelos professores para garantir que os alunos ciganos participem

plenamente da vida escolar, adaptando o ensino às suas necessidades; *B2. Compreensão da etnia cigana na prática escolar* examina como os professores percebem a etnia cigana e como essa percepção influencia a sua prática pedagógica, incluindo o respeito pelas culturas dos alunos; *B3. Relação entre alunos ciganos e não ciganos* foca na interação social e escolar entre os alunos de diferentes origens, analisando como essas relações influenciam o processo de inclusão. Por fim, *B4. Importância de uma formação específica* discute a necessidade de formação contínua dos professores em relação à cultura cigana, abordando como a especialização no tema pode ter impacto positivo na inclusão escolar.

A categoria *C: Relação entre a Escola e os Familiares de Alunos Ciganos* que se enfoca a relação da escola com as famílias dos alunos ciganos, fator importante para o sucesso educacional e inclui as seguintes subcategorias: *C1. Relação professor-aluno e colaboração docente* que examina a dinâmica entre os professores e os alunos ciganos, com ênfase na colaboração entre os docentes para melhorar a educação dos alunos; *C2. Gestão dos preconceitos e estereótipos* que aborda as estratégias utilizadas pelos professores para lidar com preconceitos e estereótipos que possam afetar o ambiente escolar, tanto de outros alunos como de outros educadores; *C3. Relação com as famílias* que explora a comunicação entre a escola e os pais dos alunos ciganos, como se realiza e como influencia o processo educativo; *C4. Apoio ao desenvolvimento da identidade cultural dos alunos ciganos* que discute as práticas pedagógicas que procuram valorizar e apoiar a identidade cultural dos alunos ciganos, promovendo um ambiente de respeito e inclusão; *C5. Envolvimento dos pais* que aborda o grau de participação dos pais no processo educacional dos seus filhos, incluindo reuniões escolares e outras formas de colaboração; *C6. Iniciativas para fortalecer a interação com os pais de alunos* que se refere às ações concretas da escola para promover maior envolvimento dos pais, como programas de conscientização e participação nas atividades escolares. Por fim, *C7. Melhorar a inclusão no ambiente escolar* que se foca em estratégias específicas para criar um ambiente escolar mais inclusivo, onde os alunos ciganos possam sentir-se acolhidos e respeitados.

A categoria *D: Fatores Promotores do Sucesso ou do Abandono Escolar* analisa os fatores que influenciam o sucesso acadêmico ou o abandono escolar dos alunos ciganos e na se incluem as seguintes categorias: *D1. Fatores que contribuem para o abandono escolar* que examina as causas que levam ao abandono escolar dos alunos ciganos, incluindo fatores sociais, económicos e culturais que impactam negativamente a continuidade na educação; *D2. Fatores de Sucesso Escolar* explora os elementos que contribuem para o sucesso dos alunos ciganos, como apoio familiar, estratégias pedagógicas eficazes e a criação de um ambiente

escolar inclusivo e motivador; D3. *Prevenção do abandono escolar* foca nas ações e estratégias adotadas para evitar que os alunos abandonem a escola, abordando a importância de intervenções precoces e apoio contínuo; D4. Sugestões para aumentar o sucesso reúne as recomendações de professores e especialistas para melhorar os resultados acadêmicos dos alunos ciganos, incluindo melhorias na prática pedagógica, no envolvimento da família e na promoção de um ambiente escolar mais acolhedor.

3. Apresentação e Análise dos Dados

A apresentação e análise dos dados que se seguem visam dar resposta aos objetivos centrais deste estudo, os quais foram explorados através de entrevistas com três grupos-chave: as crianças/alunos, os seus familiares e os professores. Este processo permitiu captar diferentes perspetivas e experiências em torno da vivência escolar e social das crianças, especialmente no que toca à inclusão, à adaptação escolar e às relações interpessoais no ambiente educativo.

Como se referiu a apresentação dos dados seguirá a estrutura das organização categorial e que refletem os temas emergentes das entrevistas e proporcionam uma visão aprofundada dos aspetos considerados relevantes pelos participantes.

Esta secção revela as dinâmicas e desafios que caracterizam o percurso educativo das crianças, refletindo as suas vozes e as dos seus contextos familiares e pedagógicos. Desta forma, a análise dos dados permitirá responder às questões de investigação, ao mesmo tempo que evidencia as nuances que contribuem para uma compreensão mais rica e contextualizada do fenómeno estudado.

Ao longo da análise dos dados, as perspetivas dos três grupos — crianças/alunos, familiares e professores — são apresentadas separadamente para proporcionar uma visão detalhada de cada uma das dimensões estudadas. No entanto, no final desta secção, será realizada uma triangulação dos dados, visando cruzar e relacionar as informações obtidas com o propósito de identificar convergências e divergências entre as diferentes perspetivas.

A triangulação dos dados permitirá validar as interpretações ao comparar as perceções de crianças, familiares e professores, revelando um quadro mais completo e rigoroso das dinâmicas e desafios educacionais vivenciados. Este processo também contribuirá para uma compreensão mais profunda do fenómeno, reforçando a fiabilidade dos resultados e permitindo captar as nuances que emergem quando diferentes pontos de vista são articulados.

3.1. Análise dos dados das entrevistas realizadas às crianças

Conforme se referiu na caracterização dos participantes, as crianças que participaram da entrevista frequentavam todas o 4.º ano de escolaridade, o que coloca em evidência que estão numa fase crucial de sua formação escolar, mais maduras e com maior capacidade de refletir sobre sua experiência escolar. Isso facilita uma análise mais rica das suas perceções e experiências.

Da análise da categoria *A*. emerge a ideia de que a experiência escolar das crianças é uma combinação de momentos de aprendizagem e de convivência social. De maneira geral,

as crianças têm uma visão positiva da escola, associando-a a atividades que lhes trazem prazer, como estudar e brincar com os colegas. Na subcategoria *A.1. Percepção Geral* a maioria das crianças expressa uma visão positiva sobre a escola. Quando questionadas sobre como veem o ambiente escolar, as respostas indicam que se sentem bem no espaço escolar, embora de forma geral e sem muitos detalhes. A fala de EA1, por exemplo, é clara: "Muito bom / bem", mostrando uma apreciação simples e positiva. EA2, por sua vez, expressa de forma semelhante: "Muito bem, eu gosto muito de estudar", enfatizando o prazer pela aprendizagem. Essa valorização da escola como um espaço agradável é comum nas crianças entrevistadas, mesmo que as respostas sejam mais superficiais. As crianças/alunos entrevistados revela que as relações sociais ocupam uma posição central na sua experiência escolar. As interações com os colegas e o apoio mútuo são considerados elementos essenciais para o bem-estar escolar. Neste âmbito expressam as suas ideias sobre a categoria *A2 Amigos e Relações Sociais* e quando se pergunta sobre os amigos na escola, as crianças demonstram que a amizade é um fator importante para o seu sucesso e felicidade escolar. O discurso de EA1, "Tenho [amigos]", é uma resposta simples, mas cheia de significado, indicando que as crianças têm relações significativas com os colegas. EA2, também diz: "Tenho [amigos]", reforçando essa ideia de que a amizade na escola é algo valorizado. Esse apoio dos colegas parece ser um fator importante para o bem-estar emocional delas. Referem que têm amigos que não são ciganos. Contudo, algumas crianças mencionam também que enfrentam dificuldades nas interações sociais, como conflitos e exclusões. EA1 destaca a importância do apoio dos amigos, dizendo: "Quando eu estou triste, eles também apoiam-me e se eu não quero jogar nenhum jogo, eles chamam-me e insistem e eu vou." Essa evidência revela o suporte emocional que os amigos oferecem. No entanto, EA4 compartilha uma experiência de exclusão: "Porque alguns são maus. Porque eles não brincam comigo e depois querem lutar e batem." Essa diversidade de experiências sociais indica que, embora a escola seja um espaço de convivência positiva para muitas crianças, também existem desafios relacionados à inclusão e ao comportamento dos colegas.

Relativamente à subcategoria *A3*, os entrevistados parecem entender que a *Apreciação da escola* vai além do simples prazer em estudar, englobando também as atividades preferidas e a interação com os colegas e professores. As crianças reconhecem o papel da escola no seu desenvolvimento e expressam apreço por diferentes momentos da vida escolar, mencionando que têm momentos favoritos dentro da escola, que variam entre as atividades mais dinâmicas, como jogar bola, e as mais calmas, como ler na biblioteca. EA1 menciona como atividades que mais aprecia na escola: "[os] professores... meus colegas e jogar bola", destacando a

atividade física e a convivência com os outros. Para EA3, "Jogar a bola" é uma das suas preferências, o que sugere que a escola também é vista como um lugar para se divertir. Por outro lado, EA4 expressa uma preferência por momentos mais tranquilos: "A Biblioteca", indicando que para algumas crianças, o espaço de leitura é um dos mais apreciados, talvez por proporcionar um momento de quietude e concentração.

A Inclusão Escolar (categoria B) é uma questão importante para as crianças, que percebem tanto o apoio quanto as dificuldades enfrentadas por colegas que podem não se sentir totalmente integrados. Assim, o apoio dos colegas (subcategoria B.1) é frequentemente mencionado como um fator crucial para o sucesso escolar e emocional das crianças. EA1 destaca o papel de seus amigos quando fala: "Ajudam nos estudos e em alguma dificuldade". Isso demonstra que, para ela, o suporte dos colegas não se limita apenas à convivência, mas também se estende ao auxílio nos estudos. EA4, de forma similar, acrescenta: "Sim. Porque eles ajudam-me, são bons amigos." A ajuda mútua entre colegas é vista como um valor importante na escola, e as crianças valorizam esse apoio, principalmente nos momentos de dificuldade.

Quanto à visão sobre os professores (subcategoria B.2. *Percepção sobre o Professor*), as crianças expressam opiniões diversas. Enquanto algumas veem os professores como figuras de apoio, outras apontam que a sua postura pode ser um fator determinante para a experiência escolar. EA1 menciona: "Nenhum [professor] é mau e bom são todos", sugerindo que todos os professores têm qualidades positivas. No entanto, EA2 faz uma diferenciação: "Um mau professor não é ninguém [querendo dizer que naquela escola não há nenhum mau professor]. ... bom professor são todos", sugerindo que, para ela, a atitude dos professores é crucial para que sejam vistos como bons. EA3, de forma semelhante, declara: "O bom são todos e o mal não é ninguém", reforçando a ideia de que os professores desempenham um papel importante no ambiente escolar. EA4 tem uma visão mais crítica: "O bom ajuda e o mau não ajuda", o que sugere que a ajuda do professor é um fator essencial para a sua apreciação.

Na subcategoria B3. *Bem-estar na escola* os discursos sugerem que, em geral, os alunos se sentem bem na escola. EA2, por exemplo, refere que gosta de "estudar aqui" e indica que a escola proporciona experiências positivas, ainda que tenha menos interesse pela atividade de brincar. Para EA4, a presença de funcionários e o apoio dos professores são razões fundamentais para se sentir bem na escola, mostrando que o suporte institucional é valorizado e contribui para um ambiente acolhedor e seguro.

Já EA3 refere sentir-se "bem" na escola, destacando a relação próxima que tem com o professor, a quem considera o seu melhor amigo. Este vínculo afetivo com um adulto na escola

demonstra a importância das relações pessoais no bem-estar do aluno, conferindo-lhe um sentido de apoio e segurança. Este aluno também menciona outro amigo, o que revela a existência de laços de amizade que, mesmo não sendo detalhados, parecem contribuir para uma experiência escolar mais agradável.

No âmbito da categoria B4. Inclusão dos alunos ciganos, os testemunhos mostram que estes alunos de etnia cigana se sentem em grande parte aceites e integrados no ambiente escolar. EA2 refere que gosta de estar com todos na escola, afirmando que as crianças "são simpáticas e interessadas", o que sugere uma interação positiva com os colegas. EA3 também afirma gostar de estar com todos, ainda que não saiba explicar o motivo, o que reflete um sentimento de pertença e integração, mesmo que de forma intuitiva. A questão da inclusão é ainda realçada quando EA4, ao ser questionado sobre possíveis medidas para melhorar a experiência de alunos ciganos na escola, admite que "não sabe responder". Essa resposta pode indicar que este aluno não sente necessidade de medidas específicas para melhorar a sua inclusão, o que pode refletir uma experiência de integração satisfatória. No entanto, também pode apontar para uma falta de reflexão sobre as suas necessidades específicas enquanto aluno cigano, sugerindo que a inclusão pode ser mais percebida do que formalmente planeada pela escola.

Além disso, as sugestões sobre mudanças que gostariam de ver na escola, como "refeitórios, salas e casas de banho" (EA4) e "colocar de castigo quem se portar mal" (EA2), indicam um interesse pelo ambiente escolar e uma visão construtiva do espaço, o que reforça a ideia de que se sentem pertencentes à escola e desejam contribuir para a sua melhoria.

O sucesso escolar está intimamente ligado ao apoio contínuo, seja da escola ou da família. As crianças percebem que existem fatores que podem influenciar tanto o sucesso quanto o abandono escolar, conforme se expressa na categoria: *C. Fatores promotores de sucesso ou abandono escolar.*

Na subcategoria *C.1. Fatores de Sucesso* as crianças apontam o apoio dos professores e dos colegas como fatores chave para o seu sucesso escolar. EA1 destaca a importância dos professores e auxiliares: "Os professores e auxiliares apoiarem mais nos estudos." Para ela, a ajuda constante da escola é fundamental para o seu desenvolvimento. EA4 também faz uma observação sobre a postura dos professores: "Os professores sejam mais corretos, a fazer as coisas", indicando que uma atitude profissional é necessária para o sucesso das crianças.

Na subcategoria *C.2. Apoio Familiar* as crianças consideram ser essencial pelas crianças para o seu sucesso escolar. EA1 explica como a família está envolvida na sua educação: "Sim. Porque elas também quando eram assim pequeninas também gostavam, mas elas agora querem

também que eu seja igual a elas, que gostam da escola e isso." EA2 confirma: "Sim, porque minha mãe manda vir para escola", demonstrando que a família desempenha um papel ativo em sua motivação escolar. EA3 também vê o apoio familiar como essencial para o seu desempenho, dizendo: "Sim. Porque eles gostam muito de mim e querem um futuro bom para mim." A família, portanto, é vista como um pilar importante no processo educativo.

A subcategoria C3. *Abandono escolar* pode ser explorada considerando o impacto de experiências pessoais e comunitárias na permanência ou saída de crianças e jovens da escola. O discurso do EA1 reflete uma situação de uma colega, embora muito jovem e frequentando o primeiro ano, deixou a escola temporariamente devido a violência e maus-tratos por parte de colegas. Esta experiência evidencia como o ambiente escolar pode, para algumas crianças, se tornar hostil a ponto de levá-las a afastarem-se temporariamente da escola. A colega retornou após algum tempo, e desde então, a situação parece ter se estabilizado, uma vez que "não teve mais queixas". Este caso exemplifica como o abandono escolar pode estar relacionado com a falta de segurança e bem-estar no ambiente educativo, e como o apoio escolar pode ser essencial para reverter essa situação.

Outro exemplo, mencionado em pelo EA3, apresenta um caso de abandono escolar associado à migração. Quando um aluno ou familiar decide emigrar, como é o caso de "Ele foi para França", a continuidade dos estudos fica comprometida, e o abandono pode ocorrer devido à dificuldade de adaptação ao novo país, diferenças curriculares ou outras circunstâncias familiares. Este exemplo mostra que, para alguns, o abandono escolar é influenciado não só pelo contexto escolar, mas também pelas dinâmicas familiares e socioeconômicas.

Por fim, o discurso de EA4 demonstra uma situação em que um estudante cigano não conhece colegas da sua etnia na escola e, por isso, não reporta abandono entre eles. Esta ausência de referências culturais no ambiente escolar pode gerar isolamento ou sentimentos de não pertencimento, o que, para outras crianças e jovens, pode ser um fator indireto que leva ao abandono. Nesse caso, embora o aluno não tenha deixado a escola, a falta de representatividade cultural pode ser um fator de vulnerabilidade ao abandono, especialmente quando não há suporte cultural ou comunitário.

Esses exemplos ilustram diferentes motivações e contextos para o abandono escolar, evidenciando que ele pode decorrer tanto de questões individuais e familiares quanto de fatores institucionais, como a violência, a falta de segurança e a ausência de diversidade e inclusão no ambiente escolar.

A subcategoria *C4. Apoio material da escola* evidencia o papel das escolas na oferta de recursos materiais e alimentares essenciais para assegurar a frequência e o bem-estar dos alunos, especialmente daqueles em situação de vulnerabilidade econômica. Os discursos apresentados mostram como este apoio pode aliviar as pressões financeiras nas famílias e promover uma maior inclusão escolar.

No caso de EA4, o aluno menciona que recebe "livros, cadernos, comer na cantina, fatos de treino". Este apoio material cobre necessidades fundamentais, permitindo que o aluno tenha acesso aos recursos necessários para acompanhar as aulas, participar em atividades como a Educação Física (com os fatos de treino) e beneficiar de uma refeição diária. Este tipo de apoio é importante para o envolvimento e o bem-estar do aluno na escola, reduzindo desigualdades e permitindo que a família se concentre noutras necessidades. Também EA3 refere que recebe "ajuda na cantina, lanche à tarde e livros". A assistência alimentar, que inclui o almoço e um lanche adicional, ajuda a garantir uma nutrição adequada ao longo do dia escolar, o que é essencial para a concentração e o desempenho académico. A oferta de livros também revela a importância deste apoio, permitindo ao aluno acompanhar o currículo sem custos adicionais para a família, o que é especialmente relevante para estudantes de meios economicamente desfavorecidos. Finalmente, EA2 também confirma que recebe "livros e como na cantina". Estes dois tipos de apoio — materiais escolares e alimentação — destacam a função da escola na satisfação das necessidades básicas dos alunos. Ao fornecer livros, a escola assegura que todos têm acesso ao material pedagógico necessário para o seu percurso escolar, independentemente da sua condição financeira. A oferta de refeições na cantina é, igualmente, essencial para o bem-estar físico dos alunos e para a criação de um ambiente inclusivo.

Estes testemunhos ilustram a importância do apoio material proporcionado pela escola — desde refeições e material escolar até vestuário adequado — para garantir que todos os alunos têm as mesmas oportunidades de aprendizagem. Com este apoio, a escola contribui para que todos frequentem as aulas com dignidade, sem barreiras materiais, promovendo, assim, condições mais equitativas para o sucesso escolar.

Considerando a categoria *D. Perceção sobre a escola e motivação para o futuro* ela é vista pelas crianças como essencial para o seu futuro, um lugar onde podem aprender não só o conteúdo académico, mas também habilidades importantes para a vida adulta. As respostas indicam que elas têm uma visão consciente da importância da escolaridade para suas aspirações futuras. Na subcategoria *D.1. Visão da escola para o seu futuro* as crianças mostram entender que a escola é fundamental para alcançar seus objetivos. EA1 afirma: "Porque a escola também ajuda nós a tirar a carta, também aprendemos algumas coisas aqui da escola,

também já conhecemos alguns colegas novos e professores novos." Essa fala reflete uma percepção de que a escola contribui para seu desenvolvimento pessoal e futuro. EA3 também compartilha uma visão otimista, dizendo: "Sim. Porque podemos ter o futuro melhor", reconhecendo que a escolaridade é um meio para alcançar uma vida mais promissora. EA4 vai mais além e detalha como a escola pode garantir um futuro acadêmico melhor: "Sim, porque assim estuda e passa de ano. Para poder ir à faculdade e depois para tirar a carta." Para essas crianças, a escola é essencial para a realização de seus sonhos e para a construção de um futuro bem-sucedido.

A subcategoria *D2. Aspirações profissionais* revela as metas de carreira de jovens de etnia cigana e destaca como as suas experiências e contextos influenciam as suas escolhas profissionais. Nos dados recolhidos, observa-se uma preferência por profissões que envolvem trabalho prático e com um papel importante na comunidade, o que pode refletir a procura por carreiras que sejam acessíveis e socialmente valorizadas.

Os discursos de EA1 e EA3 mostram o desejo de serem mecânicos de automóveis. Ambos os alunos respondem afirmativamente quando questionados sobre a vontade de tirar um curso na área e identificam esta profissão como o seu objetivo. A escolha por uma profissão técnica como a de mecânico pode estar relacionada com a valorização de ofícios práticos na comunidade cigana, onde o conhecimento e o trabalho manual têm tradicionalmente um papel significativo. Esta preferência também pode refletir o desejo por uma carreira onde as competências são desenvolvidas de forma prática e com possibilidades reais de aplicação, permitindo, assim, maior autonomia e reconhecimento.

Nos discursos de EA2 e EA4, a aspiração de se tornarem polícias destaca uma preferência por uma profissão que proporciona um papel de segurança e de proximidade com a comunidade. A escolha de uma carreira como a de polícia pode indicar uma busca por um lugar de maior inclusão social e reconhecimento fora do contexto comunitário, sinalizando também a vontade de contribuir para a proteção e o bem-estar das suas comunidades. Esta profissão pode representar, para estes jovens, uma forma de exercer um papel ativo e positivo na sociedade mais ampla, promovendo o respeito e a igualdade. Também pode ser encarada como uma tendência para inverter papéis.

Assim, estas escolhas de mecânico e de polícia revelam as aspirações dos jovens ciganos de encontrar profissões que não só estejam alinhadas com as suas competências e interesses, mas que também proporcionem um sentido de pertença e valorização tanto dentro como fora das suas comunidades. Estes objetivos mostram uma integração de valores comunitários e uma procura por oportunidades de realização pessoal e social.

A análise das percepções das crianças sobre a escola evidencia tanto o valor que atribuem ao ambiente escolar como os desafios que enfrentam em termos de integração social e apoio emocional. Em muitos casos, as crianças cigana referem a importância da escola para o seu futuro, com algumas expressando a ambição de seguir carreiras profissionais que incluem áreas como mecânica e policiamento. Essa busca por um futuro melhor é consistente com o que diversos estudos indicam sobre a educação como um motor para a mudança social e ascensão profissional dentro da comunidade cigana ((Magano, Mendes & Gomes, 2016; Marques, 2016). A escola é vista, por elas, como um espaço potencialmente transformador, onde podem construir as bases para uma vida mais estável e segura.

No entanto, essa visão positiva da escola também é marcada por desafios relacionados com a integração social. As dificuldades nas relações interpessoais e os conflitos com colegas não ciganos, como apontado em várias falas das crianças ("Não. Porque alguns são maus. Porque eles não brincam comigo e depois querem lutar e batem."), são indicativos das barreiras sociais que as crianças ciganas frequentemente enfrentam no ambiente escolar. Estudos como o de Pereira (2019) e Magano e Mendes (2016) demonstram que as crianças ciganas continuam a ser alvo de discriminação e exclusão em muitas escolas, um reflexo das atitudes estigmatizantes e preconceituosas que persistem na sociedade. Esse tipo de experiência pode dificultar a construção de um ambiente de aprendizagem inclusivo, afetando a autoestima e a motivação dos alunos, e, por conseguinte, o seu sucesso académico. Contudo neste estudos a inclusão das crianças em escolas no meio rural parece ser facilitador deste processo de integração.

Em termos de apoio escolar, a análise revela que, embora as crianças reconheçam o apoio dos colegas e a importância de professores que as ajudam, ainda existem lacunas no apoio psicológico e emocional. As crianças destacam que os professores "ajudam", mas, em alguns casos, há uma visão crítica sobre as relações com a figura docente ("Nenhum é mal e bom são todos"), o que pode ser interpretado como uma busca por uma presença mais próxima e compreensiva dos educadores, capaz de responder às suas necessidades individuais.

Por fim, a presença de apoio familiar é um elemento positivo nas percepções das crianças, com a maioria a afirmar que a família valoriza a escola e apoia o seu percurso académico. No entanto, como evidenciado por estudos de integração de crianças ciganas (Magano & Mendes 2014), o sucesso escolar também depende de políticas públicas que garantam o acesso equitativo à educação e a eliminação de obstáculos socioeconómicos. O apoio familiar, em muitos casos, pode ser limitado devido às dificuldades financeiras e sociais enfrentadas pelas

famílias ciganas, o que exige um esforço conjunto entre escola, família e comunidade para garantir uma educação de qualidade para todos.

Em suma, as percepções das crianças ciganas indicam que, embora a escola seja vista como um meio importante para alcançar um futuro melhor, ainda existem desafios significativos na integração e na criação de um ambiente inclusivo e igualitário. A promoção de uma educação que valorize e respeite as culturas diversas, juntamente com o fortalecimento do apoio emocional e social nas escolas, é fundamental para garantir que as crianças ciganas possam desenvolver todo o seu potencial e alcançar o sucesso acadêmico de forma equitativa.

3.2. Análise dos dados das entrevistas realizadas às famílias

A categoria *B. Fatores determinantes para a escolarização* abrange as motivações e os apoios que incentivam os pais de crianças de etnia cigana a promover a escolarização dos seus filhos, destacando as razões que fundamentam essa decisão e o apoio financeiro disponibilizado pelo Estado. Na subcategoria *B1. Motivação para inserção escolar* os discursos dos pais revelam uma clara motivação para que os filhos frequentem a escola, reconhecendo a importância da educação para o seu desenvolvimento pessoal e futuro. Em EF1, a mãe afirma: "Eu quero que ela aprenda, quero que ela vá um bocadinho mais longe do que aquilo que eu fui", o que evidencia um desejo de oferecer à filha oportunidades que a própria mãe não teve, reforçando a esperança de que a educação permita uma trajetória de vida mais favorável. A EF2 reforça essa motivação ao referir que "é importante [...] saber ler, escrever. O futuro para eles, não é?", mostrando uma consciência da importância das competências básicas, como a leitura e a escrita, para garantir um futuro melhor. Esse reconhecimento por parte dos pais sublinha a valorização da escola enquanto ferramenta para a melhoria das condições de vida e demonstra o desejo de que os filhos superem limitações que, para eles próprios, foram uma realidade.

Relativamente *Apoio financeiro do Estado* (subcategoria B2.) é considerado como outro fator determinante para a escolarização, e é percebido como uma ajuda essencial que torna possível a frequência escolar. EF1 afirma que "até aqui nunca paguei nada da escola", o que indica que a gratuidade das despesas relacionadas com a educação é um alívio financeiro importante e um incentivo para que a escolarização ocorra. Esse tipo de apoio facilita o acesso à educação, particularmente em famílias que possam enfrentar dificuldades económicas, permitindo que a ausência de encargos se converta num motivo favorável para a permanência dos filhos na escola. Para EF2, esse apoio também é valorizado, refletindo a compreensão de que o suporte do Estado desempenha um papel importante no acesso à educação, uma vez que reduz

barreiras económicas. A expressão “é importante” demonstra que, para os pais, o apoio financeiro é mais do que uma ajuda; é uma condição essencial que viabiliza a educação dos filhos.

Os discursos das duas mães revelam que a decisão de escolarizar os filhos é fortemente influenciada tanto pela motivação em garantir um futuro melhor, como pelo suporte financeiro providenciado pelo Estado. Juntos, estes fatores contribuem para a criação de condições que facilitam a continuidade escolar, incentivando a permanência das crianças na escola e promovendo o desenvolvimento de competências essenciais para o futuro. Este cenário reforça a importância de políticas de apoio à educação, que atendem às necessidades das famílias e potenciam a inclusão escolar de crianças de etnia cigana.

A categoria *C. Envolvimento familiar na vida escolar* abrange as formas como os pais se relacionam e interagem com a escola e com os filhos em contexto educativo, destacando a comunicação, o envolvimento em atividades escolares e a abordagem à resolução de conflitos ou desafios que possam surgir no ambiente escolar.

A *comunicação entre os pais e a escola* (Subcategoria C1) é um aspeto fundamental para o acompanhamento e a integração dos filhos no processo educativo. Em EF1, a resposta simples "Sim" sugere que existe algum tipo de interação ou comunicação entre os pais e a escola, embora a resposta não forneça detalhes específicos sobre essa dinâmica. No entanto, em EF2, a mãe descreve a forma como interage com o filho, dizendo: "Eu converso com ele, digo, correu bem a escola. Ele diz, sim, correu bem". Essa interação revela um modelo de comunicação mais pessoal e direta, em que o acompanhamento do desempenho escolar se dá no âmbito da conversa diária, onde os pais se preocupam em saber como correu o dia escolar, embora não haja indicação de uma comunicação formal ou mais profunda com a escola. Essa forma de comunicação é, de certo modo, limitada à relação entre pais e filhos, sem maior envolvimento com os educadores ou a instituição.

Na subcategoria *C2. Envolvimento em atividades escolares* é um fator importante para o sucesso educacional e para a percepção das crianças sobre o apoio familiar. EF1 revela uma implicação mais ativa quando a mãe afirma: "Sim", sem fornecer muitos detalhes, mas indicando que participa de alguma forma nas atividades escolares do filho. Em contraste, EF2 responde "Não", o que sugere que a mãe não tem envolvimento em atividades escolares ou não participa nas ações coletivas da escola. Esse contraste entre as respostas reflete uma realidade em que, enquanto alguns pais estão presentes nas atividades escolares, outros podem não estar tão envolvidos, talvez devido a limitações de tempo, recursos ou outras circunstâncias.

Outra forma de envolvimento nas atividades da escola relaciona-se com a participação nas reuniões. No contexto da comunidade cigana, o envolvimento nas reuniões escolares pode variar significativamente, refletindo tanto a motivação quanto as barreiras encontradas pelas famílias. A EF1 afirma "Sim [vou às reuniões] "que pode refletir uma postura ativa de envolvimento por parte do pai ou mãe. A confirmação de que vai às reuniões escolares sugere uma intenção de acompanhar de perto o sucesso escolar da criança e de interagir com a escola. Esse comportamento pode ser interpretado como uma tentativa de superar as barreiras que a comunidade cigana enfrenta no sistema escolar, como a exclusão histórica e a falta de apoio personalizado para as crianças ciganas. Participar das reuniões pode ser uma forma de garantir que o filho receba o apoio necessário e tenha acesso às mesmas oportunidades educacionais que outras crianças. Além disso, pode representar uma forma de visibilizar a presença e as necessidades da comunidade cigana dentro do contexto escolar, contribuindo para a criação de um ambiente mais inclusivo. O envolvimento ativo nas reuniões também pode ser visto como uma forma de valorização da educação formal, que muitas vezes pode ser subestimada dentro de algumas famílias ciganas, em favor de formas mais tradicionais de aprendizagem. O fato de EF1 afirmar que participa demonstra uma tentativa de alterar essa dinâmica e apoiar o filho na sua trajetória educacional.

Contudo o testemunho de EF2: "Não. Eu a reuniões não vou. Eu não gosto de ir às reuniões. Eu quase nunca fui às reuniões das escolas, já desde o filho mais velho." reflete uma abordagem diferente. A mãe expressa uma resistência ou desinteresse pela participação nas reuniões escolares, alegando uma falta de gosto e uma história de não participação desde o primeiro filho. Esse distanciamento pode ser atribuído a várias razões, como experiências passadas negativas com a escola, falta de confiança no sistema educacional ou dificuldades práticas que dificultam o acesso às reuniões, como questões de transporte, tempo ou até de comunicação. No entanto afirma que "só [participa em] reuniões quando é para passar as notas, Aham, mais nada". Um possível significado dessa resposta pode ser a percepção de que as reuniões escolares não oferecem informações significativas ou relevantes, além das notas, ou até uma sensação de que a participação em outras reuniões não traria benefícios concretos. Isso pode também refletir uma falta de confiança no sistema educacional, ou a ideia de que a escola não está aberta a dialogar sobre as necessidades específicas da criança e da comunidade cigana.

A abordagem dos pais em relação à *resolução de conflitos ou desafios* (subcategoria C3) que surgem no ambiente escolar também é relevante para o desenvolvimento das crianças e para a sua integração na escola. EF1 descreve uma intervenção parental focada na proteção e

orientação do filho, ao afirmar: "Costumo dizer a ela sobre meninos, sobre usar a casa de banho, que na parte debaixo da roupa ninguém pode tocar nela." Esta declaração revela a preocupação com questões de respeito ao corpo da criança e com a necessidade de prepará-la para possíveis situações de desconforto ou abuso. Isso demonstra um cuidado específico e uma preocupação com a segurança emocional e física da criança, um aspeto essencial no desenvolvimento da confiança e bem-estar na escola. reflete uma preocupação que é profundamente enraizada em valores culturais e familiares, especialmente dentro da cultura cigana, onde a proteção e o cuidado com o corpo das mulheres e crianças são de grande importância.

Na cultura cigana, as mulheres, especialmente as mães, têm um papel fundamental na transmissão de valores de respeito e proteção às suas filhas. Esse cuidado se manifesta tanto na preservação da integridade física das meninas quanto na educação sobre o respeito pelos próprios limites corporais. A instrução dada à criança, de que ninguém pode tocar nela "na parte debaixo da roupa", é uma forma de proteção contra possíveis abusos ou comportamentos inapropriados, refletindo a ênfase que muitas famílias ciganas colocam na preservação da honra e da dignidade das mulheres.

Essa abordagem também está associada a normas culturais que enfatizam a pureza, a modéstia e o respeito pelo corpo feminino, conceitos frequentemente transmitidos pelas mães, que desempenham um papel importante na educação das filhas, orientando-as para manter a integridade de sua identidade e respeitar seus direitos sobre o próprio corpo. Importa ainda salientar que dentro de muitas comunidades ciganas, existe uma forte ênfase na preservação das tradições culturais e da identidade étnica, o que inclui o incentivo ao casamento dentro da própria comunidade. Essa prática está relacionada a uma série de valores que visam a manutenção da coesão e da continuidade cultural, além de proteger os laços familiares e sociais, o que reafirma a importância de as mulheres se manterem dignas até ao casamento.

Por outro lado, EF2 menciona que nunca teve de lidar com situações de conflito, afirmando: "Nunca tive essa situação. Os colegas da escola também nunca tinham problemas com eles, as professoras também não." Essa resposta indica que, até o momento, a mãe não sentiu necessidade de intervir em questões de conflito, sugerindo que, na experiência escolar dessa criança, as relações entre os colegas e os professores têm sido positivas e sem grandes desafios. Essa falta de conflitos pode também indicar uma situação de integração e aceitação do filho na comunidade escolar, o que, por sua vez, reduz a necessidade de intervenção dos pais.

A categoria *D. Inclusão e valorização da cultura cigana no ambiente escolar* aborda como as mães percebem a forma como os filhos, de etnia cigana, são tratados na escola, bem como o reconhecimento e a valorização da sua identidade cultural no ambiente educativo. A análise das subcategorias permite compreender a experiência dessas famílias em relação à integração escolar dos seus filhos e a percepção de inclusão da cultura cigana na escola.

Nesta subcategoria *D1. Evidências percebidas da inclusão*, as respostas das mães indicam uma percepção positiva da inclusão dos seus filhos na escola. Ambas as mães referem que as suas filhas são tratadas de forma igualitária em comparação com as demais crianças. Uma mãe afirma que a filha é tratada "igual a qualquer outra criança" e que "tratam-na bem" (EF1), o que sugere que a escola se esforça para proporcionar um ambiente de respeito e equidade. A outra mãe, por sua vez, reforça a mesma ideia, dizendo que a filha é tratada "igual", sem ser excluída ou isolada, o que se alinha à noção de que a escola não faz distinções com base na etnia (EF2). Esse tratamento equitativo reflete uma valorização do princípio de inclusão e igualdade dentro da escola, onde as crianças ciganas parecem ser integradas sem preconceitos visíveis, pelo menos do ponto de vista das mães.

Os testemunhos relativos à subcategoria *D2. Reconhecimento da cultura cigana pela escola* indicam que ambas as mães percebem um reconhecimento da cultura cigana na escola. A primeira mãe afirma que percebe que a cultura cigana é reconhecida (EF1), o que sugere que a escola pode estar a adotar práticas ou políticas que valorizam a diversidade cultural. A segunda mãe também menciona que "percebe" o reconhecimento da cultura cigana, embora não entre em detalhes específicos sobre como isso ocorre (EF2). Essa percepção pode refletir ações pontuais da escola, como a promoção de um ambiente culturalmente inclusivo, a celebração da diversidade ou o reconhecimento de tradições ciganas em atividades escolares, embora os relatos não detalhem diretamente essas práticas.

Quanto à *interação da escola com a família* (subcategoria D3.), ambas as mães afirmam que há uma boa comunicação. A primeira mãe diz que sim, indicando que existe um canal de diálogo aberto entre a escola e a sua família (EF1), e a segunda mãe também confirma que há interação (EF2). Isso sugere uma relação de colaboração entre a escola e as famílias, o que é essencial para uma educação inclusiva. O envolvimento da escola com as famílias pode contribuir para um maior apoio e compreensão dos desafios que as crianças enfrentam, bem como para o reconhecimento das necessidades culturais específicas da comunidade cigana.

Em relação a *desafios educacionais percebidos* (Subcategoria D4), ambas as mães indicam que não percebem obstáculos significativos na experiência escolar dos seus filhos. A primeira mãe afirma: "Não sei o que dizer, não tem nada que incomoda" (EF1), e a segunda

mãe também menciona que "para mim não há desafio" (EF2). Essas respostas sugerem que, até o momento, as mães não percebem dificuldades em termos de inclusão ou adaptação escolar, indicando que a escola pode estar a garantir um ambiente de aprendizagem favorável, onde não existem barreiras visíveis à participação plena das crianças ciganas.

A categoria *E. Fatores promotores do sucesso escolar* examina as percepções das mães das crianças ciganas em relação a diferentes aspetos que podem influenciar o desempenho escolar e as trajetórias educativas dos seus filhos. As subcategorias abordam desde as razões para o abandono escolar até as expectativas em relação ao nível de escolaridade e às aspirações profissionais das crianças. A análise dessas respostas revela a importância atribuída à educação e às escolhas futuras para as crianças, refletindo as visões e os valores culturais das famílias ciganas.

Ambas as mães (EF1 e EF2) indicam que não há *razões para o abandono escolar* (Subcategoria E1.), o que sugere uma visão positiva e encorajadora em relação à continuidade da educação das suas filhas e filhos. As respostas revelam uma percepção de que, apesar de potenciais desafios ou obstáculos, o abandono escolar não é visto como uma opção viável. Essa postura pode ser vista como um reflexo do desejo das mães de garantir que as suas crianças tenham uma educação sólida e a oportunidade de alcançar um futuro melhor. Em muitas culturas, a educação é vista como um dos caminhos para ascender social e economicamente, e isso parece estar refletido nas respostas das mães, que não reconhecem razões para desistir da escolaridade.

Em relação ao *nível de escolaridade desejado* (subcategoria E2.), as mães expressam a expectativa de que os seus filhos completem o ensino secundário. A primeira mãe declara que deseja que a filha vá até o "décimo segundo" (EF1), enquanto a segunda mãe, embora menos específica, também estabelece que "até o décimo segundo ele tem de estudar" (EF2). Essa ênfase no ensino secundário indica uma valorização da educação como um passo importante para o futuro dos filhos, algo que é comum em muitas famílias que buscam estabilidade e mobilidade social. O ensino secundário é considerado um pré-requisito fundamental para que as crianças tenham acesso a melhores oportunidades profissionais e pessoais, e é um objetivo comum em muitas culturas, incluindo na comunidade cigana. Importa, contudo salientar que O facto de as crianças ciganas, como expressado nas respostas das mães, desejarem que os seus filhos completem o ensino secundário pode estar também relacionado com o Rendimento de Inserção Social, pois o RIS ajuda a garantir que a escolarização seja uma prioridade nas famílias em situação de vulnerabilidade económica. Ao exigir que as crianças frequentem a

escola até o 12.º ano, o Estado cria um mecanismo de incentivo que promove a permanência escolar e, assim, contribui para a integração social e económica dessas crianças no futuro.

As duas mães afirmam que *é importante para os filhos tirarem um curso* (Subcategoria E3), com respostas afirmativas claras em ambas as situações (EF1 e EF2). Este valor atribuído à formação académica reflete o reconhecimento de que a educação formal pode abrir portas para melhores condições de vida e para a quebra do ciclo de pobreza. Para muitas famílias, especialmente em comunidades marginalizadas, um curso pode ser a chave para a integração plena na sociedade e para o acesso a empregos mais qualificados. A ênfase na importância de tirar um curso indica que as mães estão a investir no futuro educativo dos filhos como uma estratégia de melhoria da qualidade de vida e de mobilidade social.

No que diz respeito às *expectativas profissionais* (subcategoria E4.), a primeira mãe expressa um desejo claro de que a filha tenha "uma vida melhor do que eu tive" (EF1), mas coloca a decisão final nas mãos da criança, afirmando que "ela é que sabe". A segunda mãe, por sua vez, declara que nunca pensou nas expectativas profissionais do filho (EF2). A resposta da primeira mãe reflete uma visão de que o sucesso e o futuro profissional da criança devem ser decididos por ela, mas ainda assim a mãe tem uma expectativa de que a filha procure uma vida melhor, possivelmente através da educação. Essa abordagem também demonstra um certo distanciamento das expectativas rígidas ou de pressões para seguir determinadas profissões, mas há uma clara esperança de que as crianças aproveitem as oportunidades educativas para melhorar suas condições de vida.

A segunda mãe, ao afirmar que "nunca pensei nisso", pode estar a refletir uma falta de articulação direta com as possibilidades profissionais do filho. Isso não significa necessariamente desinteresse, mas pode indicar uma realidade em que as questões profissionais são vistas mais a longo prazo ou com menos definição, talvez devido a fatores culturais ou sociais, como a falta de acesso a recursos ou informação sobre o mercado de trabalho.

A categoria *F. Abandono escolar* e suas subcategorias revelam fatores associados ao abandono escolar nas crianças ciganas, bem como as dificuldades enfrentadas pelas famílias para garantir a continuidade da escolarização. Esta categoria será analisada através das subcategorias *F1. Razões para o abandono escolar* e *F2. Importância do apoio financeiro* do Estado, a partir das respostas fornecidas pelas mães das crianças ciganas.

Relativamente à subcategoria *F1. Razões para o abandono escolar* a resposta de ambas as mães, "Não" (EF1 e EF2), sugere que não percebem a escolarização dos seus filhos como algo que possa ser interrompido antes de completar o ensino obrigatório. A ausência de

menção a razões específicas para o abandono escolar indica que, para estas mães, a continuidade da escolarização até ao 12.º ano não é uma preocupação imediata, ou pelo menos não é vista como uma possibilidade concreta para as suas crianças.

Este ponto está alinhado com a ideia de que muitas famílias, especialmente as mais vulneráveis, valorizam a educação como um meio de ascensão social, e o desejo de que as crianças frequentem a escola até ao ensino secundário pode ser considerado um fator que diminui o risco de abandono escolar. Além disso, pode ser um reflexo da consciência de que a escolaridade obrigatória e a conclusão do ciclo escolar são vistas como um requisito mínimo para que as crianças ciganas possam ter melhores oportunidades no futuro. A afirmação "Não" também pode refletir a expectativa de que a educação é essencial para alcançar uma vida melhor, o que pode influenciar diretamente as decisões familiares em relação ao futuro escolar.

Considerando a Importância do apoio financeiro do Estado (subcategoria F2.) a resposta de EF1, menciona que a falta de rendimentos seria um fator que potencialmente dificultaria a continuidade da escolarização da filha: “Sim, fica, porque não tenho, sei lá, muitos rendimentos”. Esta resposta destaca uma das barreiras que as famílias em situação de vulnerabilidade económica enfrentam quando não recebem apoio financeiro, como o Rendimento de Inserção Social. A falta de recursos financeiros pode levar a dificuldades em cobrir despesas com materiais escolares, transporte, alimentação, entre outros custos indiretos associados à educação. Neste caso, a preocupação com a escassez de recursos financeiros é uma razão válida para a mãe perceber a educação da filha como potencialmente ameaçada, caso o apoio do Estado não estivesse presente.

Por outro lado, a resposta de EF2 sugere que, com o apoio do Estado, a mãe não vê o abandono escolar como uma possibilidade, afirmando que até ao 12.º ano não há essa preocupação: “Até o décimo segundo não”. Isso indica que, enquanto o apoio financeiro do Estado estiver disponível, a mãe acredita que a escolarização da filha pode ser mantida sem grandes obstáculos.

A análise interpretativa das entrevistas, revela que a inclusão escolar das crianças ciganas depende de uma combinação de fatores: motivação das famílias, apoio financeiro e institucional, envolvimento das famílias e a necessidade de práticas pedagógicas culturalmente sensíveis. A motivação das mães para garantir a escolarização dos filhos reflete o que é descrito em vários estudos sobre a importância da educação para a comunidade cigana. A educação é vista como uma forma de ascensão social, especialmente em contextos de marginalização. Azevedo (2013) discute como as comunidades ciganas em Portugal veem a escolarização como uma ferramenta de mudança de status social. A importância de apoio financeiro, como

mencionado pelas mães, encontra eco nas políticas descritas pelo Alto Comissariado para as Imigrações (2019), que promove o acesso à educação e combate as desigualdades económicas que afetam essa população. A existência de políticas públicas para apoiar a permanência das crianças ciganas na escola, como bolsas de estudo ou apoio financeiro, é essencial para garantir que fatores económicos não se tornem barreiras insuperáveis à escolarização.

O envolvimento das famílias, como evidenciado pelas entrevistas, é um fator crucial para o sucesso escolar das crianças. A variabilidade desse envolvimento reflete as complexas dinâmicas familiares e culturais que influenciam o relacionamento das famílias ciganas com as instituições escolares. Magano e Mendes (2014) destacam que o envolvimento das famílias ciganas com a escola é frequentemente afetado por uma série de fatores, incluindo a desconfiança nas práticas escolares e a falta de apoio das escolas para envolver efetivamente as famílias. A falta de participação ativa de EF2 nas reuniões escolares pode ser uma manifestação dessa desconfiança ou de uma desconexão percebida entre as necessidades da comunidade cigana e as práticas educacionais convencionais. Por outro lado, a participação de EF1 nas atividades escolares, como reuniões e outras ações promovidas pela escola, pode ser vista como uma estratégia de adaptação ao sistema escolar, semelhante à que é descrita por Casa-Nova (2006), que aponta que, quando as escolas promovem ambientes acolhedores e propensos à participação, as famílias ciganas tendem a envolver-se mais ativamente.

Embora as mães não mencionem dificuldades explícitas em relação ao tratamento dos filhos na escola, a questão da inclusão cultural é uma temática recorrente na literatura sobre a educação de crianças ciganas. Guerra (2012) e Magano e Mendes (2016) defendem que é fundamental que as escolas não apenas tratem as crianças ciganas de forma igualitária, mas que também integrem práticas pedagógicas que reconheçam e valorizem a identidade cultural cigana. A ausência de um foco explícito nas práticas culturais ciganas nas escolas, como observado nas entrevistas, pode ser um reflexo de uma abordagem inclusiva que não vai além da igualdade formal, sem promover uma verdadeira valorização da diversidade cultural. A literatura de Martins (2023) sugere que as escolas precisam ir além de políticas de "não discriminação" e promover uma verdadeira integração das tradições culturais ciganas no currículo e nas atividades escolares, o que facilitaria a sensação de pertencimento e aumentaria o sucesso escolar das crianças ciganas. A simples ausência de discriminação, como relatado pelas mães, pode ser insuficiente para combater estigmas mais profundos e invisíveis que crianças ciganas frequentemente enfrentam no ambiente escolar, conforme também discutido por Baranyai & Kiss (2014).

A falta de desafios mencionados pelas mães nas entrevistas pode ser interpretada de duas formas: por um lado, pode indicar uma ausência de obstáculos evidentes ou uma percepção de que a escola está a ser eficaz em integrar as crianças ciganas. No entanto, como argumentado por Casa-Nova (2006) e Guerra (2012), a escola pode estar a ocultar ou ignorar desafios mais sutis, como a discriminação velada ou as dificuldades que as crianças enfrentam para se socializar e se integrar com seus colegas. A ausência de menção explícita a essas dificuldades pelas mães pode ser um reflexo de uma falta de comunicação entre as famílias e a escola sobre as experiências reais das crianças. Por outro lado, a ausência de dificuldades também pode refletir uma mudança nas práticas educacionais, onde a escola tem vindo a melhorar as suas abordagens inclusivas, como se observa nas políticas públicas e nos programas de integração descritos na Estratégia Nacional para a Integração das Comunidades Ciganas (2019). No entanto, Carvalho (2021) sugere que, para garantir uma verdadeira inclusão, as escolas precisam de adotar práticas mais específicas e personalizadas, que atendam às necessidades educacionais e sociais das crianças ciganas.

3.3. Análise dos dados das entrevistas realizadas às professoras

As entrevistas realizadas com as duas professoras têm como foco principal a sua experiência e abordagem pedagógica no ensino de alunos ciganos. Ambas, com diferentes tempos de experiência e formações, oferecem um olhar valioso sobre os desafios e as conquistas desse processo educacional.

Conforme se referenciou anteriormente na caracterização dos participantes, a categoria *A. Caracterização do Professor* informa sobre os *Níveis de formação* (subcategoria A1) destacando que as duas professoras possuem formações iniciais distintas, mas ambas são habilitadas para o ensino. A professora EP1 tem uma formação pedagógica específica para o ensino do primeiro ciclo, com um complemento de formação na área de educação. Ela explica: "Eu sou professora do primeiro ciclo e tenho um complemento que corresponde a uma licenciatura de formação pedagógica na área do primeiro ciclo (EP1)." Já a professora EP2, que possui uma formação inicial em português e francês, com uma posterior especialização em português e espanhol, enfatiza também a sua investigação na área das línguas. Ela comenta: "A minha formação inicial foi [Licenciatura] em português-francês. Depois fiz também português espanhol. Depois fiz também uma investigação mais sobre línguas" (EP2). Esse percurso formativo mais voltado para as linguagens de EP2 certamente influencia a sua abordagem pedagógica, principalmente no trabalho com alunos ciganos, que muitas vezes enfrentam desafios linguísticos específicos. A formação de EP1, por sua vez, foca diretamente

na pedagogia voltada ao primeiro ciclo, com uma orientação mais prática para o ensino das primeiras etapas da educação básica.

Relativamente ao *experiência de ensino com alunos ciganos* (Subcategoria A2.) difere entre as duas professoras. A professora EP1, com uma carreira mais recente, menciona que trabalha com alunos ciganos há cerca de dois anos, o que a coloca em uma posição de aprendizagem constante: "Dois anos" (EP1). Embora sua experiência seja relativamente curta, ela parece bastante envolvida com a adaptação e personalização do ensino para as necessidades dessa população. Em contraste, a professora EP2 tem uma longa trajetória, com cerca de 20 anos de experiência com alunos ciganos. Ela diz: "[trabalho] praticamente ininterruptamente, [há] cerca de 20 anos. Cheguei a ter 42 no início, tive uma turma com a qual eu comecei, que eram 42 homens ciganos" (EP2). A sua experiência se estende a várias décadas, e ela relata que começou a trabalhar com a etnia cigana em um contexto de políticas públicas voltadas para a escolarização, o que exige uma abordagem diferenciada, mais focada na inclusão e na alfabetização de adultos.

Considerando a *Composição da turma* (subcategoria A3.) ambas as professoras lidam com turmas compostas por um número significativo de alunos ciganos. A professora EP1 descreve a sua turma dizendo: "A turma é constituída por oito alunos, sendo quatro de etnia cigana" (EP1). Isso indica uma forte presença de alunos ciganos, exigindo práticas pedagógicas que atendam às suas necessidades culturais e educativas específicas. A professora EP2, por sua vez, também descreve a sua turma com a mesma proporção: "Oito alunos, quatro da etnia" (EP2). Essa semelhança na composição das turmas reflete a realidade de muitas escolas, onde a população cigana está representada de forma significativa, exigindo dos professores um olhar atento e práticas diferenciadas para atender à diversidade presente.

Quanto aos *Desafios e experiências positivas* (subcategoria A4.) as experiências de ensino com alunos ciganos têm sido desafiantes para ambas as professoras, mas também enriquecedoras e gratificantes. A professora EP1, embora reconheça os desafios, sublinha a abordagem positiva e construtiva em seu trabalho: "As experiências foram todas positivas. Eu não tive nenhuma experiência desafiante, quer dizer, todas elas são desafiantes, mas no sentido construtivo" (EP1). Ela também compartilha como enfrentou as dificuldades de aprendizagem dos alunos, dizendo que "só tive que os tratar como eles são e com as dificuldades, porque cada aluno tem seu ritmo" (EP1). Essa visão sublinha a importância da individualização do ensino, tendo em conta o ritmo individual de aprendizagem de cada aluno, algo essencial no trabalho com crianças e adolescentes de diferentes origens culturais.

Já a professora EP2, que possui uma experiência muito mais vasta, compartilha uma experiência marcante dos anos 90, quando começou a trabalhar com a etnia cigana em um contexto de políticas públicas voltadas para a inclusão escolar. Ela explica: "Eu comecei a trabalhar com a Etnia cigana nos anos 90, em que se detetou que a grande maioria, ou a maior maioria dos ciganos eram analfabetos. E então o Estado implementou uma medida que era o rendimento mínimo garantido. E uma das condições para eles receberem o apoio do Estado era estarem na escola, ou seja, tinham de ser alfabetizados" (EP2). Ela fala ainda sobre os desafios que enfrentou, especialmente ao ensinar adultos que nunca tinham estado na escola: "Na altura, eram mais os homens, porque há uns ciganos que as mulheres ficavam em casa com as crianças... Lembro-me de um que tinha 13 filhos" (EP2). Esses desafios eram grandes, principalmente pela falta de experiência escolar dos alunos, mas a professora EP2 relata com satisfação o progresso que foi alcançado: "Acabou por ser uma experiência que correu muito bem... até começaram a assinar o nome deles, a saber ler e escrever. Foi uma grande conquista" (EP2).

A categoria *B. Práticas Pedagógicas voltadas para inclusão escolar* emergiram distintos discursos que evidenciam o compromisso das professoras com a promoção da inclusão. No âmbito da subcategoria *B1. Estratégias de inclusão* os discursos das participantes sugerem que as práticas de inclusão escolar são percebidas de maneira positiva, embora com desafios e limitações. O relato de EP1, que menciona a inclusão como "espetacular", reflete um impacto positivo das ações realizadas, mas a falta de especificidade nas estratégias deixa em aberto a possibilidade de melhorias. A EP2 afirma que "Existe a inclusão por parte da escola, e há professores que têm feito um trabalho muito bom, muito válido de motivação..." o que reflete uma percepção positiva sobre a atuação da escola e dos professores no processo de inclusão. A ideia de que a escola se tem mostrado inclusiva, com professores a realizar um "trabalho muito bom" na área da motivação, sugere que a inclusão é abordada de maneira ativa e cuidadosa. A menção à motivação como uma estratégia implica que o trabalho pedagógico está orientado para criar um ambiente de aprendizagem em que todos os alunos se possam sentir envolvidos e apoiados.

A percepção de EP1 relativamente *Compreensão da etnia cigana na prática escolar* (subcategoria B2.) é que há uma maior abertura e uma mudança na dinâmica escolar, levando a uma maior receptividade por parte dos alunos ciganos. Esse discurso sugere que um ambiente de maior compreensão e aceitação pode contribuir positivamente para a integração escolar. No entanto, EP2 aponta uma grande lacuna nas estratégias pedagógicas, que são generalistas e não

consideram as especificidades culturais e contextuais dos alunos ciganos como expressa no seguinte discurso

"Em termos de estratégias de ensino, também o professor tem de ter um trabalho extra bastante grande, porque, em relação aos manuais escolares ou às técnicas de ensino e pedagógicas, não existem técnicas específicas nem para estrangeiros, nem para ciganos; são técnicas generalistas, sendo a mesma coisa para todos os alunos da turma. Sempre que possível, é necessário fazer ajustes. Ou seja, temos muitos alunos de etnia cigana, temos muitos alunos estrangeiros, e é importante desenvolver estratégias mais direcionadas para essas realidades. Contudo, em termos das orientações gerais, não há nada específico para isso." (EP2)

A crítica à falta de técnicas pedagógicas adaptadas é um ponto importante, pois indica a necessidade de uma abordagem mais contextualizada para responder às necessidades dos alunos.

A relação entre alunos de diferentes etnias (subcategoria B3. *Relação entre alunos ciganos e não ciganos*) é caracterizada por uma interação positiva, mas ainda distante de uma verdadeira integração. EP1 descreve essa relação como "boa", com alguns "conflitozinhos" naturais, sugerindo que, embora existam diferenças, essas interações podem ser superadas com o tempo. Por outro lado, EP2 descreve uma realidade mais complexa, onde a curiosidade mútua entre as etnias existe, mas a rejeição e o distanciamento ainda são evidentes, especialmente devido à percepção de desigualdade e preconceito.

"É difícil, porque é assim: o cigano tem alguma curiosidade em saber como é o dia a dia e a vida do não cigano, porque, no fundo, eles não querem ser ciganos; nasceram ciganos porque pertencem a esse grupo e a essa etnia... Se perguntarmos a um cigano o que ele quer ser quando for grande, provavelmente ele dirá que quer ser não cigano, para viver essa outra realidade... que é mais feliz, mais realizada, mais tranquila. Eles vivem uma vida bastante agitada, e, para crianças que deveriam ter uma vida mais fácil, as crianças ciganas sofrem bastante. A interação apresenta uma rejeição de parte a parte em muitos dos temas, mas há uma interação que ainda tem um longo caminho a percorrer, tanto no relacionamento entre as crianças na escola quanto entre os adultos." (EF2)

O relato de EP2 traz à tona a ideia de que a identidade cigana, com suas características culturais, pode ser um fator que contribui para a exclusão dentro da escola.

Ambos os participantes destacam a *importância de uma formação específica* (subcategoria B4) para professores sobre a cultura cigana. EP1 acredita que a formação é uma "mais-valia evidente", enquanto EP2 enfatiza que a falta de conhecimento sobre a cultura cigana pode prejudicar a aprendizagem e o sucesso escolar. Ela afirma

"Aquele professor que não conhece a realidade nem a cultura cigana dificilmente consegue perceber o sucesso e o resultado, porque o aluno cigano chega à escola com uma desigualdade enorme em relação aos outros alunos, não por culpa desse aluno cigano, mas porque foi criado num ambiente bastante diferente. Quando nós falamos para um aluno cigano que vive num acampamento, que vive numa barraca, que ele deve fazer os trabalhos de casa, isso também é um choque para ele. Não tenho casa, o que é isto, o trabalho de casa? Não tenho uma casa..."

O comentário de EP2 destaca a desigualdade de experiências vividas pelos alunos ciganos e a dificuldade de adaptação ao sistema escolar, sugerindo que o desconhecimento da realidade do aluno cigano impede uma intervenção pedagógica de qualidade. A formação específica, nesse contexto, surge como um fator crucial para melhorar a relação entre professores e alunos e contribuir para o sucesso escolar aconselhando "os professores que vão trabalhar com a etnia cigana têm de ler, têm de ler muito, têm que conhecer para poder dar uma melhor resposta" (EP2).

Na categoria *C. Relação entre a escola e os familiares de alunos ciganos*, emergiram sete categorias. Na subcategoria *C1. Relação professor-aluno e colaboração docente* a relação professor-aluno é descrita de maneira bastante positiva, especialmente por EP1, que observa uma boa colaboração entre os colegas e os alunos ciganos. EP2 complementa, destacando a experiência de longa data com as famílias, facilita uma relação saudável e de confiança. A familiaridade com os alunos e suas famílias parece ser um fator importante para a construção de uma relação pedagógica positiva, mas também evidencia que, em contextos mais recentes, as práticas de ensino para alunos ciganos não se diferenciam das praticadas para alunos não ciganos, o que pode limitar a inclusão efetiva.

A *gestão dos preconceitos e estereótipos* (subcategoria C2), dentro da escola, é um desafio mencionado por ambas as participantes. EP1 observa que o preconceito contra os alunos ciganos pode ser exacerbado pela percepção de negligência por parte das famílias, enquanto EP2 descreve uma forma mais sutil de preconceito, onde as atitudes discriminatórias são camufladas. O discurso da EP2 revela

"Mas o racismo existe, e quando estamos perante uma turma, podemos sentir, mesmo que os alunos sejam tanto ciganos como não ciganos, que ainda estamos numa fase de luta muito acesa e dinâmica contra o racismo e o preconceito. Embora esse racismo seja frequentemente silenciado, ele está presente. Em situações espontâneas na sala de aula, fica claro que ele se manifesta. Por exemplo, ao formarmos um grupo de trabalho para uma matéria que estamos a lecionar, sabemos que, em muitos casos, dois ou três alunos ciganos preferem ficar juntos, pois, caso contrário, nenhum outro grupo os aceita. Isso é visível pela

expressão dos alunos, que ficam constrangidos, sabendo que não podem recusar, mas também não se sentem confortáveis com a situação."

O comportamento de exclusão, como a formação de grupos de trabalho em que os alunos ciganos são marginalizados, reflete a persistência de estereótipos negativos, mesmo em contextos em que o racismo é combatido ativamente. Esses relatos evidenciam a necessidade de ações concretas para reduzir estereótipos e promover uma verdadeira inclusão.

Relativamente à *relação com as famílias* (Subcategoria C3.) é descrita de forma contrastante: enquanto EP1 aponta para uma proximidade e colaboração, EP2 destaca a dificuldade de estabelecer um diálogo produtivo, especialmente em situações de conflito. O relato de EP2 revela que, muitas vezes, os pais ciganos não reconhecem os comportamentos agressivos dos filhos, o que pode estar relacionado com as formas de socialização próprias da cultura cigana. A falta de compreensão mútua pode dificultar a colaboração entre a escola e a família, prejudicando o processo educacional dos alunos.

Na subcategoria C4. *Apoio ao desenvolvimento da identidade cultural dos alunos ciganos* os discursos apontam para uma discrepância na percepção do apoio dado à identidade cultural dos alunos ciganos. EP1 acredita que a escola apoia os alunos em todos os domínios, enquanto EP2 afirma que, embora a escola se preocupe com todos os alunos, não pode discriminar positivamente alunos de etnia cigana, o que limitaria o apoio específico à sua identidade cultural. Essa diferença de percepção sugere que, apesar dos esforços de inclusão, há uma falta de políticas explícitas para apoiar a identidade cultural cigana, o que pode levar a uma invisibilidade cultural dentro da escola.

O *envolvimento dos pais* (Subcategoria C5.) na educação dos filhos ciganos também é um tema controverso. EP1 observa que o envolvimento é baixo e que os pais precisam ser constantemente chamados e informados sobre o desenvolvimento e aprendizagem dos filhos. EP2, por sua vez, descreve uma participação mais ativa, embora reconheça que a escola é vista como um problema pelos pais ciganos, devido ao impacto histórico do processo de sedentarização e escolarização na comunidade cigana. A percepção de que a escola foi a responsável por retirar a liberdade do modo de vida nómada dos ciganos pode gerar resistência e desinteresse.

Na subcategoria C6. *Iniciativas para fortalecer a interação com os pais de alunos*, ambos as professoras sugerem iniciativas para fortalecer a colaboração com as famílias, como o aumento do conhecimento por parte dos pais sobre o trabalho realizado pelos filhos na escola. EP1 aponta que as famílias muitas vezes se justificam com a falta de tempo e a dificuldade de adaptação à vida escolar, enquanto EP2 sugere que o maior conhecimento sobre

o processo educativo pode ajudar a combater as críticas e promover um envolvimento mais produtivo.

As *sugestões para melhorar a inclusão no ambiente escolar* (subcategoria C7), de acordo com as participantes, incluem a criação de referências positivas para os alunos ciganos. EP1 acredita que a escola está a fazer o máximo que pode, mas EP2 sugere a inclusão de mediadores ciganos “pessoas formadas dentro da etnia cigana que eles exerciam isso como um emprego, ou seja, e o menino cigano sabia que havia na escola alguém que era da sua etnia” ou até “professores de etnia cigana” como uma forma de motivar os alunos, tendo “uma referência” e mostrar-lhes que é possível ter uma carreira profissional bem-sucedida, incluindo dentro do sistema educativo. A falta de representatividade no corpo docente e em outras áreas de trabalho escolar parece ser um obstáculo importante para a inclusão efetiva.

Na categoria *D. Fatores promotores do sucesso ou do abandono escolar* as participantes expressão as suas conceções sobre os fatores que contribuem para o abandono escolar ou para o sucesso escolar, as estratégias de prevenção e intervenção contra o abandono escolar e sugestões que poderão contribuir para aumentar o sucesso escolar.

Na subcategoria *D1. Fatores que contribuem para o abandono escolar*, o abandono escolar é considerado como um problema recorrente entre os alunos ciganos, como relatado por EP1, que descreve um caso de aluno que abandonou a escola ao se mudar para a França.

Como foi embora para a França, não justificou mais, e foram consideradas injustificadas. E a lei não prevê que ele transite. Neste momento não havia possibilidades de os pais porem na escola. Eu falei com o pai. Calhar se fosse de outra origem a família iria esperar uns 15 ou 20 dias para que o miúdo transitasse de ano (EP1).

EP2 vai mais além, discutindo o impacto do sistema educacional na vida dos ciganos e a falta de motivação para continuar os estudos após os 18 anos.

“Atualmente, devido a uma medida chamada rendimento social de inserção, as crianças frequentam a escola efetivamente até aos 18 anos, que corresponde, mais ou menos, à escolaridade obrigatória. No entanto, a partir dessa idade, elas costumam abandonar a escola. Nós gostaríamos que continuassem os seus estudos e prosseguissem para o ensino superior, mas não temos muitos casos de sucesso. Ao completarem 18 anos, para muitos, é uma espécie de libertação, pois consideram que a escola terminou e já não são mais obrigados a frequentá-la. Ou seja, a escola ainda não é suficientemente atrativa nem motivadora para as crianças da etnia cigana. Elas frequentam a escola por obrigação, mas não se sentem bem nesse ambiente e não querem estar lá. Há também fatores como o

casamento cigano e, por exemplo, a falta de perspectiva ou a falta de valorização da escola por parte da comunidade cigana” (EP2).

A falta de valorização da educação e a experiência de vida nômada contribuem para a falta de interesse pela escolaridade são fatores que continuam a contribuir para o abandono.

Na subcategoria *D2. Fatores de Sucesso Escolar* os relatos de sucesso escolar são mais raros, mas EP2 descreve um caso de um aluno cigano que seguiu para o ensino superior. Esse sucesso, porém, não é visto como representativo da realidade de todos os alunos ciganos, que enfrentam muitas dificuldades em suas trajetórias educacionais.

De acordo com as participantes a *prevenção do abandono escolar* passa (Subcategoria D3), em parte, pela motivação e pela adaptação do ambiente escolar. EP1 adota uma postura mais relaxada, enfatizando a importância de não pressionar os alunos e permitir que avancem de acordo com o seu ritmo, enquanto EP2 destaca a importância de apresentar exemplos de sucesso de ciganos na educação para mudar a percepção dos alunos sobre a escola.

Por fim, na subcategoria *D4. Sugestões para Aumentar o Sucesso*, a EP1 sugere sensibilizar os pais para a importância da formação dos filhos como passo fundamental para aumentar o sucesso escolar dos alunos ciganos. A EP2, entretanto, destaca a importância de criar referências de sucesso dentro da própria etnia, para que os alunos ciganos possam se ver representados e motivados a procurar uma formação superior

A análise das entrevistas com as professoras EP1 e EP2 revela uma diversidade de abordagens e experiências na educação de alunos ciganos, destacando desafios e estratégias pedagógicas para promover a inclusão e o sucesso escolar desta população.

As duas professoras possuem formações e experiências distintas, com EP1 a focar-se no primeiro ciclo e EP2 a especializar-se na área das linguagens. Esse contraste pode ser compreendido à luz do trabalho de Azevedo (2013), que analisa como as diferentes abordagens pedagógicas influenciam o sucesso escolar de alunos ciganos. Enquanto EP1, com uma formação mais centrada no ensino inicial, tem uma abordagem mais holística e prática para lidar com os alunos ciganos, EP2, com a sua especialização em linguagens, foca-se na superação das barreiras linguísticas, um tema recorrente em Casa-Nova (2006), que discute como as dificuldades linguísticas são um dos principais obstáculos para a integração dos alunos ciganos na escola.

O tempo de experiência com alunos ciganos é um fator decisivo para a adaptação das estratégias pedagógicas. A experiência de EP2 de mais de duas décadas reflete uma compreensão mais profunda das especificidades culturais e sociais dos alunos ciganos,

corroborando a ideia de Magano e Mendes (2014), que afirmam que a experiência prolongada permite aos docentes desenvolverem métodos mais eficazes para lidar com as particularidades dos alunos ciganos, incluindo o reconhecimento das barreiras sociais e económicas que estes enfrentam.

A presença significativa de alunos ciganos, em ambas as turmas, reflete um desafio constante para os professores no que toca à gestão da diversidade. Este tema é abordado por Martins (2023), que discute o impacto da composição das turmas na eficácia das práticas pedagógicas. A diversidade cultural e as diferenças sociais são fatores que exigem estratégias específicas para garantir a inclusão e o sucesso de todos os alunos, incluindo os ciganos. A segregação e o insucesso escolar observados por Abrantes et al. (2016) no contexto escolar cigano também são refletidos nas observações das professoras, que enfrentam o desafio de superar as barreiras impostas pela falta de recursos e pelas desigualdades estruturais.

Ambos os relatos destacam o esforço das professoras em promover a inclusão, apesar das dificuldades. EP2, com a sua experiência, relata momentos históricos importantes para o reconhecimento dos direitos dos ciganos, como os descritos por Magano e Mendes (2016), que discutem como a implementação de políticas públicas pode influenciar positivamente o sucesso escolar dos ciganos. A experiência de EP1 também ressoa com a necessidade de motivação e engajamento dos alunos, conforme sugerido em Carvalho (2021), que defende que a motivação é essencial para superar as barreiras do insucesso escolar.

As estratégias de inclusão das professoras variam, mas ambas destacam a importância de ajustar os métodos pedagógicos às necessidades dos alunos ciganos. A falta de formação específica para lidar com a diversidade cultural é uma crítica comum nas entrevistas e é igualmente observada por Guerra (2012), que aponta que a formação inadequada dos professores em relação às especificidades culturais dos alunos ciganos contribui para a perpetuação de práticas pedagógicas excludentes. Baranyai e Kiss (2014) também reforçam a importância de desenvolver estratégias inclusivas para combater a segregação e as barreiras institucionais que dificultam o acesso dos alunos ciganos ao ensino superior.

A interação entre alunos ciganos e não ciganos é outro tema importante que aparece nas entrevistas. A resistência mútua e os preconceitos são destacados pelas professoras, e esse fenómeno é discutido por Guerra et al. (2014), que analisam como a identidade social e os estereótipos étnicos influenciam as relações intergrupais nas escolas. Casa-Nova (2006) também aborda como a segregação escolar entre ciganos e não ciganos é um reflexo das tensões sociais e culturais, muitas vezes exacerbadas pela falta de conhecimento e sensibilidade por parte dos professores e dos próprios alunos.

A necessidade de formação contínua para lidar com as especificidades culturais dos alunos ciganos é uma das críticas mais fortes das professoras. Este ponto é corroborado por Abrantes et al. (2016), que defendem que a falta de preparação dos docentes para trabalhar com a diversidade cultural dos alunos ciganos pode levar à perpetuação de desigualdades no sistema educativo. Além disso, Magano e Mendes (2016) destacam que, sem uma formação adequada, os professores podem ter dificuldades em implementar práticas pedagógicas inclusivas, como também evidenciado nas entrevistas.

A relação entre a escola e as famílias de alunos ciganos é um fator crucial para o sucesso da inclusão. As professoras observam uma colaboração positiva com as famílias, especialmente no caso de EP1, o que reflete os estudos de Martins (2023), que enfatiza a importância da parceria entre pais e escola para garantir o sucesso escolar dos alunos ciganos. A confiança e a colaboração com as famílias são vistas como estratégias essenciais para promover um ambiente de aprendizagem inclusivo e apoiar os alunos nas suas dificuldades.

3.4. Triangulação de dados

A triangulação de dados permitiu cruzar e analisar as percepções recolhidas junto de crianças, famílias e professoras, identificando pontos de convergência, divergência e lacunas nas suas respostas.

Relativamente à experiência escolar e à inclusão, três crianças ciganas, que vivem e frequentam a escola em meio rural, relataram percepções maioritariamente positivas sobre a escola, considerando a convivência com colegas e professores como central para o seu bem-estar e sucesso escolar. Apenas uma criança mencionou aspetos negativos, apontando episódios pontuais de exclusão social e conflitos. As famílias, por sua vez, valorizam a escola como um espaço de oportunidades para os seus filhos e não identificam discriminação explícita. No entanto, a interação formal com a escola é percecionada como insuficiente, sendo mencionada como um obstáculo à inclusão. Já as professoras reconheceram progressos na interação entre alunos ciganos e não ciganos, mas apontaram a existência de preconceitos e conflitos esporádicos, além da falta de estratégias pedagógicas adequadas. Cruzando estas percepções, verifica-se que, embora todas as partes valorizem a escola como promotora de inclusão, subsistem desafios relacionados com a interação social e a ausência de práticas específicas para a integração plena das crianças ciganas. Tanto as famílias como as professoras destacaram a importância de uma maior aproximação entre a escola e as famílias ciganas para melhorar o apoio às crianças.

No que respeita às relações e à dinâmica social, as crianças identificaram as amizades como essenciais para o sucesso escolar, mas uma delas relatou experiências de exclusão ou mesmo de agressão. Enquanto a maioria destaca o apoio emocional dos amigos, esta criança referiu sentir-se ignorada ou alvo de conflitos. As famílias percecionam o tratamento dado aos seus filhos na escola como igualitário, mas reconhecem que a inclusão social é limitada e não promove, de forma ativa, a valorização da cultura cigana. As professoras reforçaram a necessidade de fortalecer as relações entre os alunos ciganos e não ciganos, salientando a existência de preconceitos e barreiras sociais. Quando cruzadas estas percepções, verifica-se que, embora a inclusão social seja valorizada por todas as partes, a aceitação dos alunos ciganos necessita ainda de um aprofundamento e uma maior. Destaca-se a importância de investir em iniciativas que promovam o diálogo intercultural e a mediação de conflitos contribui, evidenciando a necessidade de estratégias educativas mais inclusivas.

No que se refere ao papel da escola e dos professores, as crianças reconhecem a importância do apoio dos professores, destacando, sobretudo, o valor emocional e pedagógico que lhes é atribuído. Para as famílias, os professores desempenham um papel essencial, mas a comunicação com a escola é limitada, o que dificulta o acompanhamento do percurso escolar dos filhos. Por outro lado, as professoras consideram que o papel dos docentes é crucial para a inclusão das crianças ciganas, embora apontem a falta de formação específica como uma limitação às suas práticas pedagógicas. Ao cruzar estas perspectivas, observa-se consenso sobre a relevância do papel dos professores na inclusão escolar, mas identifica-se como barreira a ausência de capacitação docente adequada e a comunicação insuficiente entre a escola e as famílias. Estas limitações apontam para a necessidade de uma formação mais específica dos professores e da criação de canais de diálogo mais eficazes com as famílias.

Quanto aos fatores promotores e às barreiras à inclusão escolar, as crianças reconhecem o apoio emocional dos colegas, professores e famílias como essencial para o sucesso escolar. Contudo, também identificam os conflitos e a violência como fatores que podem levar ao abandono escolar. As famílias valorizam o apoio financeiro estatal como um elemento fundamental para a permanência das crianças na escola, mas admitem que a resistência de alguns pais em participar em atividades escolares constitui uma barreira. Por outro lado, as professoras consideram que os desafios da inclusão estão relacionados com o contexto sociocultural e as desigualdades de oportunidades, sublinhando a importância de práticas pedagógicas adaptadas. A análise conjunta revela que o apoio emocional e financeiro é amplamente reconhecido como determinante para a inclusão escolar das crianças ciganas. No entanto, a divergência entre as perceções das famílias sobre inclusão e os relatos de conflitos por parte de uma das crianças demonstra que a inclusão ainda enfrenta desafios significativos. A resistência de algumas famílias em se envolverem mais ativamente no percurso escolar das crianças também constitui um ponto que requer maior atenção por parte da escola.

A triangulação de dados permite concluir que para este grupo de participantes existem avanços na inclusão escolar das crianças ciganas, sobretudo as que vivem e provem de meio rural. Contudo, deve ter-se em consideração que permanecem desafios relacionados com a interação social, a adaptação pedagógica e o envolvimento das famílias. Apesar do número reduzido de participantes, este estudo realça a necessidade de aprofundar a investigação sobre as diferenças na inclusão das crianças ciganas nos contextos rural e urbano. Olhando para o futuro, é essencial promover iniciativas que valorizem a convivência inclusiva e a diversidade cultural, apostando na formação específica dos professores, no reforço da comunicação entre a escola e as famílias e na incorporação de elementos da cultura cigana no currículo escolar.

Estes passos representam um caminho promissor para a construção de um ambiente educativo mais inclusivo, respeitador das diferenças e capaz de responder às necessidades de todas as crianças.

4. Considerações Finais

A conclusão deste estudo permite responder de forma abrangente aos objetivos propostos, destacando os principais achados, as convergências e divergências nas percepções das crianças ciganas, das suas famílias e dos professores, bem como a importância de um sistema educativo mais inclusivo. A análise do impacto da escola na vida das crianças ciganas revelou que tanto as crianças quanto as suas famílias reconhecem a educação como um direito fundamental e uma ferramenta de ascensão social, alinhando-se com a literatura de Azevedo (2013), que sublinha o papel central da escolarização no progresso social das crianças ciganas em Portugal. A maioria dos participantes reconheceu a importância de melhorar a integração das crianças ciganas, embora as dificuldades de inclusão, como a discriminação e a falta de adaptação do sistema escolar às especificidades culturais, ainda se mantenham como desafios significativos.

Em relação às percepções das crianças sobre a inclusão escolar, verificou-se que, apesar do reconhecimento do direito à educação, muitas delas ainda experienciam discriminação e marginalização dentro do ambiente escolar. Este resultado é consistente com os estudos de Magano e Mendes (2014), que apontam as dificuldades sociais e educacionais enfrentadas pelas crianças ciganas em Portugal. Além disso, as crianças ciganas percebem uma falta de conexão com os seus pares e com os professores, o que compromete o seu desenvolvimento pessoal e académico.

As percepções das famílias sobre a inclusão escolar revelaram uma expectativa de maior envolvimento e compreensão por parte da escola, sendo que muitos familiares sentem que as suas preocupações não são plenamente ouvidas ou compreendidas pelos educadores. Esta divergência nas percepções pode ser explicada pela falta de formação específica dos professores sobre as necessidades culturais da comunidade cigana, o que também é identificado por estudos como os de Carvalho (2021) e Martins (2023). As famílias ciganas expressaram a necessidade de uma maior sensibilidade e colaboração por parte das escolas, embora, por vezes, não compreendam as metodologias pedagógicas envolvidas, o que pode criar uma barreira de comunicação entre escola e família.

No que diz respeito aos professores, muitos reconheceram a importância de adotar estratégias pedagógicas diferenciadas, alinhadas com a literatura de Guerra (2012) e Casa-Nova (2006), que destacam a necessidade de práticas que integrem as diferenças culturais, e que permitem superar a marginalização das crianças ciganas. Evidenciam que a importância

de continuar a investir na formação específica sobre a diversidade cultural e em estratégias pedagógicas adequadas a este grupo social foi identificada como um obstáculo importante para a inclusão mais bem sucedida.

A maioria das crianças deste estudo tem uma visão muito positiva da sua inclusão e não se sentem discriminadas tendo apenas uma criança identificado a exclusão de forma explícita. Relativamente aos professores, como apontado por Baranyai e Kiss (2014), podem não reconhecer a discriminação nas suas práticas pedagógicas de forma tão clara, e se isso acontecer, pode criar uma desarmonia nas ações de inclusão, uma vez que os educadores podem não estar completamente conscientes das necessidades e das vivências das crianças ciganas. Para que as práticas inclusivas se tornem bem sucedidas, é necessário que os professores se tornem mais conscientes dessas questões e se envolvam ativamente na promoção de um ambiente educativo que respeite e valorize a diversidade cultural.

As limitações do estudo devem ser reconhecidas. O reduzido número de participantes e a área geográfica confinada condicionam uma visão mais profunda sobre a temática. Seria relevante expandir a pesquisa para outras regiões e com um maior número de participantes, a fim de compreender melhor as experiências das crianças ciganas, das suas famílias e dos professores em diferentes contextos. Além disso, o estudo destaca a importância do, enquanto mediador social, no processo de inclusão das crianças ciganas, que deveria ser um Educador Social. Este profissional teria um papel fundamental na mediação entre a comunidade escolar e as famílias ciganas, facilitando a comunicação, apoiando as crianças e promovendo uma cultura de inclusão dentro da escola. Contudo, conforme revela uma professora, profundamente conhecedora da realidade cigana, este *mediador social* deve ser proveniente da etnia cigana, como forma de ser referente para as famílias e as crianças. Seria importante motivar a continuidade dos estudos dos jovens ciganos no sentido de se integrarem em projetos de apoio psicossocial e atividades de sensibilização cultural, com o objetivo de fomentar a compreensão mútua e garantir uma verdadeira integração social e educativa das crianças ciganas nas escolas.

As evidências deste estudo apontam para a necessidade de um sistema educativo mais sensível e adaptado às especificidades culturais das crianças ciganas, com a promoção de práticas pedagógicas inclusivas e o fortalecimento da colaboração entre escolas e famílias, fundamentais para reduzir as taxas de abandono escolar precoce e promover o sucesso académico das crianças ciganas.

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*, 18. <http://configuracoes.revues.org/3658>
- Alto Comissariado para as Imigrações. (2019). *Estratégia Nacional para a Integração das Comunidades Ciganas: Resolução do Conselho de Ministros n.º 154/2018*. [b20a9b54-a021-4524-87df-57a0a740057c \(acm.gov.pt\)](https://acm.gov.pt/b20a9b54-a021-4524-87df-57a0a740057c)
- Alves, R. A., & Mazzotti, A. J. (2002). *O trabalho do professor pesquisador: Fundamentos e estratégias*. Cortez Editora.
- Amado, J. (2017). *Manual de investigação qualitativa em educação (3.a)*. Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Azevedo, A. C. (2013). Etnias de Portugal: O caso dos ciganos. *E-REI: Revista de Estudos Interculturais do CEI*. https://www.iscap.pt/cei/e-rei/n1/trabalhos-ei/Ana-Claudia_Etnias-de-Portugal-o-caso-dos-ciganos.pdf
- Baranyai, Berill & Kiss, Nóra. (2014) Opré Chavalé – Quebrar as barreiras que separam as comunidades ciganas do ensino superior. *Plataforma portuguesa para os direitos das mulheres*. [Opre-Chavale-publicacao.pdf \(plataformamulheres.org.pt\)](https://plataformamulheres.org.pt/Opre-Chavale-publicacao.pdf)
- Bardin, L. (2011). *Análise de conteúdo* (L. A. Reto & A. Pinheiro, Trans.; Edições 70, Lda). Edições 70, Lda.
- Canastra, F., & Malheiro, M. (2009). *O papel do educador social no quadro das novas mediações socioeducativas*. Atas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia. Braga: Universidade do Minho. [https://iconline.ipleiria.pt/bitstream/10400.8/345/1/O%20Papel%20espec%C3%ADfico%20do\(a\)%20educador\(a\)%20social_Fernando%20Canastra.pdf](https://iconline.ipleiria.pt/bitstream/10400.8/345/1/O%20Papel%20espec%C3%ADfico%20do(a)%20educador(a)%20social_Fernando%20Canastra.pdf)
- Cardoso, A. M. A. S. de B. (2006). Alguns desafios que se colocam à Educação Social. *Cadernos de Estudo*. Porto: ESE de Paula Frassinetti, (3), 7-15. http://repositorio.esepf.pt/bitstream/20.500.11796/880/2/Cad_3EducacaoSocial.pdf

- Carvalho, L. F. S. (2021). *(Re)afirmando a titularidade universal de direitos: O caso da população cigana em Portugal* (Dissertação de mestrado, Faculdade de Direito, Universidade do Porto). Repositório Aberto da Universidade do Porto. <https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/138444/2/520241.pdf>
- Casa-Nova, M. J. (2006). A relação dos ciganos com a escola pública: Contributos para a compreensão sociológica de um problema complexo e multidimensional. *Interacções*, (2), 155-182. <https://revistas.rcaap.pt/interaccoes/article/view/295>
- Certã, A. I. B. da S. (2020). *Viver a escola na comunidade cigana: Estudo de caso numa escola do 1º ciclo do ensino básico* (Dissertação de mestrado, ISCTE – Instituto Universitário de Lisboa). [master_ana_silva_certa.pdf \(iscte-iul.pt\)](#)
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (Eds.). (2006). *The SAGE handbook of qualitative research* (3rd ed.). Sage Publications.
- Dias, Eduardo Costa; Alves, Isabel; Valente, Nuno e Aires, Sérgio. (2006). Comunidades ciganas: representações e dinâmicas de exclusão / integração. Alto Comissariado para a Imigração e Minorias Étnicas.
- Dias, I. dos S. R. (2022). *Integração educativa das crianças e jovens de etnia cigana* (Dissertação de mestrado, Iscte - Instituto Universitário de Lisboa). Repositório Iscte. <http://hdl.handle.net/10071/26750>
- Direção-Geral da Educação. (2019). *Promover a inclusão e o sucesso educativo das comunidades ciganas: Guião para as escolas*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE). https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ECidadania/Educacao_Intercultural/documentos/guiao_comunidades_ciganas.pdf
- Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência. (2023). *Perfil escolar das comunidades ciganas 2020/2021 - Síntese de resultados*. DGEEC. [Perfil Escolar das Comunidades Ciganas 2020/2021 - Síntese de Resultados \(medu.pt\)](#)
- Ferreira, A. I. M. (2023). *Crianças e jovens ciganos/as nas escolas portuguesas: Práticas e experiências de psicólogos/as na inclusão* (Dissertação de Mestrado, Universidade Católica Portuguesa, Escola Superior de Educação e Comunicação). <https://repositorio.ucp.pt/handle/10400.14/43269>

Ferreira, P. (2022, 30 de junho). Comunidades ciganas: Onde começa e acaba a inclusão social. *Jornal Setenta e Quatro*. <https://setentaequatro.pt/reportagem/comunidades-ciganas-onde-comeca-e-acaba-inclusao-social>

Firmino, P. C. M. (2022). *A inclusão educativa de crianças de etnia cigana com perturbação do desenvolvimento intelectual* (Dissertação de Mestrado, Universidade do Algarve, Escola Superior de Educação e Comunicação). <https://sapientia.ualg.pt/bitstream/10400.1/18884/1/Trabalho%20Final%20Paula%20Firmino.pdf>

Governo de Portugal. (2013). Estratégia Nacional Para a Integração das Comunidades Ciganas 2013 – 2020. <https://www.acm.gov.pt>

Governo de Portugal. (2023). 9.^a Geração do Programa Escolhas com formato mais ambicioso. <https://www.portugal.gov.pt/pt/gc23/comunicacao/noticia?i=governo-aprova-9-geracao-do-programa-escolhas-com-formato-mais-ambicioso>

Guerra, C. E. (2012). *Jovens ciganos olhando para o futuro: Perspetivas sobre expetativas, escola, recursos e necessidades* (Dissertação de mestrado, Universidade de Lisboa, Faculdade de Psicologia). https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/8123/1/ulfpie043192_tm.pdf

Instituto da Segurança Social, I.P. (2024). *Guia Prático – Rendimento Social de Inserção (8001 – v4.56)*. Departamento de Prestações e Contribuições. https://www.seg-social.pt/documents/10152/24709/8001_rendimento_social_insercao/75f2f024-aeac-42dc-81ad-503ab0e9c441

Lourenço, A. R., Oliveira, A. do R. L. de, & Correia, C. E. M. R. L. dos S. (2008). *A criança cigana e a escola* (Projeto de investigação de pós-graduação, Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti).

<http://repositorio.esepf.pt/bitstream/20.500.11796/836/2/PG-SUP-2008AnaLourenco.pdf>

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, Universidade do Minho). <https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/14714/1/Tese.pdf>

- Magano, O., & Mendes, M. M. (2014). Ciganos e políticas sociais em Portugal. *Sociologia, Revista da Faculdade de Letras da Universidade do Porto*, Número temático – Ciganos na Península Ibérica e Brasil: Estudos e políticas sociais, 15-35. <http://hdl.handle.net/10400.2/4043>
- Magano, O., & Mendes, M. M. (2016). Constrangimentos e oportunidades para a continuidade e sucesso das pessoas ciganas. *Configurações*, 18. <https://doi.org/10.4000/configuracoes.3546>
- Magano, O., Mendes, M. M., & Gomes, S. (2016). Introdução-Ciganos e educação. *Configurações*, 18. <https://doi.org/10.4000/configuracoes.3514>
- Marques, R. A. J. (2016). *O sucesso no percurso escolar da etnia cigana* [Dissertação de mestrado, Escola Superior de Educação e Ciências Sociais, Instituto Politécnico de Leiria]. [sucesso percurso escolar etnia cigana.pdf \(ipleiria.pt\)](http://hdl.handle.net/20.500.11796/3293)
- Martins, M. R. C. (2023). *O papel da escola para as crianças e jovens das comunidades ciganas* (Mestrado, Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti). <http://hdl.handle.net/20.500.11796/3293>
- Mateus, M. N. E. (2012). O educador social na construção de pontes socioeducativas contextualizadas. *EDUSER: Revista de Educação, Vol 4(1)*, Artigo n38. Instituto Politécnico de Bragança. <http://hdl.handle.net/10198/7726>
- Mendes, A. P. da C. (2012). *O educador social em contexto escolar. Testemunho Reflexivo* (Relatório de Estágio de Mestrado, Universidade Católica Portuguesa). <http://hdl.handle.net/10400.14/15473>
- Mendes, M. M., Magano, O., & Costa, A. R. (2020). Ciganos portugueses: Escola e mudança social. *Sociologia, Problemas e Práticas*, (92), 109-126. <https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/14832/1/13546-Article%20Text-spp%202020.pdf>
- Mendes, M., Magano, O., & Candeias, P. (2014). *Estudo nacional sobre as comunidades ciganas*. Observatório das Comunidades Ciganas. ACM, I.P. Alto Comissariado para as Migrações (ACM, IP). <https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/12657/1/estudonacionalComunidades.pdf>
- Moraes, R. (1999). Análise de conteúdo. *Revista Educação*, 22(37), 7–32.

-
- Murtinho, R., & Rodrigues, M. (2022). Comunidades ciganas: Onde começa e acaba a inclusão social. *Setenta e Quatro*. <https://setentaequatro.pt/reportagem/comunidades-ciganas-onde-comeca-e-acaba-inclusao-social>
- Nicolau, L. F. (2010). *Ciganos e não ciganos em Trás-Os-Montes: Investigação de um impasse inter-ético* [Dissertação de mestrado, Universidade de Trás-Os-Montes e Alto Douro, Pólo de Chaves]. Repositório da Universidade de Trás-Os-Montes e Alto Douro. <http://hdl.handle.net/10348/1447>
- Pereira, J. M. M. (2008). *Inclusão dos alunos das comunidades ciganas nas escolas portuguesas* (Dissertação de mestrado, Universidade de Lisboa, Faculdade de Letras). https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/1734/1/21845_ulfl057131_tm.pdf
- Tomé, M. da C., Carvalho, A., Sousa, J., Saraiva, D., Domingues, A., & Oliveira, M. F. (2016). O sucesso escolar dos alunos de etnia cigana: Desafios emergentes. O caso dos alunos do Agrupamento de Escolas Infante D. Henrique. *Configurações*, 18. Publicado online em 30 de dezembro de 2016. <http://journals.openedition.org/configuracoes/3659>; <https://doi.org/10.4000/configuracoes.3659>
- Ventura, S. A. D. (2021). *O papel do educador social em contexto escolar*. (Relatório de estágio curricular, Mestrado, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Universidade de Coimbra). <https://hdl.handle.net/10316/99322>

Anexos

Anexo 1 – Termo de Consentimento



TERMO DE CONSENTIMENTO

No âmbito da dissertação de Mestrado em Educação Social - Educação e Intervenção ao Longo da Vida, da Escola Superior de Educação, do Instituto Politécnico de Bragança, a estudante Sueli Afonso Mattos, sob a coordenação científica da Prof.^a Doutora Cristina Maria Mesquita Gomes, pretende realizar um estudo com o título: *A Importância da Escola na Promoção do Desenvolvimento das Crianças Ciganas em Portugal: Uma Perspetiva Multifacetada*. O estudo tem como objetivo principal analisar o impacto da escola na vida das crianças ciganas. Para que seja possível a concretização do estudo, solicito a sua autorização para a realização de uma entrevista gravada em formato áudio. Comunico que as informações obtidas através da entrevista serão usadas exclusivamente para fins científicos, a sua participação é voluntária e anónima.

Eu _____ declaro que me foi explicada a principal finalidade do estudo, reconheço que a participação é voluntária e anónima, concordando assim com as condições apresentadas neste termo de consentimento e confidencialidade. Autorizo que a entrevista seja gravada em formato áudio e que os dados obtidos nesta entrevista se destinem exclusivamente para os termos desta investigação e que me sinto devidamente informado(a) de todos os aspetos do trabalho de investigação

Participante

Bragança, ____ de _____ de 2024.

Anexo 2 – Guião de entrevista aos alunos



Guião de Entrevista ao Aluno(a)

Tema: A importância da escola na promoção do desenvolvimento de crianças ciganas em Portugal.

Participantes: Alunos da etnia cigana.

Objetivo da entrevista: Analisar o impacto da escola na vida das crianças ciganas.

Nº de participantes: 04 Alunos, sendo 02 crianças do sexo feminino e 02 do sexo masculino

Atitudes Preparatórias		
Legitimação da entrevista;	Informar sobre os objetivos e propósitos do trabalho de investigação;	Objetivos do Estudo:
Consentimento informado;	Reconhecer e informar que os entrevistados são participantes na investigação;	Consentimento informado;
Confidencialidade dos dados.	Garantir a confidencialidade da informação recolhida.	Confidencialidade; Relevância das entrevistas para o estudo.

Tema	Objetivos Específicos	Questões
Caraterização pessoal do aluno	Recolher informações gerais sobre os alunos.	<ul style="list-style-type: none"> - Podes falar um pouco sobre ti? - Que idade tens? - Onde moras? Moras numa casa, num acampamento? O que gostas mais no local onde vives? E o que gostas menos? Sempre tiveste aqui a tua residência? Se não, em que outros sítios viveste? O que mais gostavas desse local? O que menos gostavas? - Com quem vives? - Tens irmãos? (Se sim, quantos irmãos tens? Estudam? Se sim, em que ano? Se não, porque já não estudam?) - O que fazem os teus pais? - Os teus pais estudaram? (Se sim: Sabes até que ano de escolaridade estudaram?)
Análise do impacto da escola na vida das crianças ciganas;	Conhecer a opinião dos alunos sobre a importância da escola em suas vidas.	<ul style="list-style-type: none"> Em que ano estudas? Andaste sempre nesta escola? Se sim, desde quando? Andaste também no jardim de infância? Caso tenhas mudado de escola, sabes porque é que mudaste? Em que ano estudas? Poderias dizer-me como tem sido tua experiência na escola até agora? Como é que tu te sentes na escola? Tens amigos que não são da cultura cigana? Quem é o teu melhor amigo? O que me podes contar sobre ele. O que mais gostas nele? Gostas de estar com todos os meninos desta escola? Porquê?

Anexo 3 – Guião de entrevista aos professores



Guião de Entrevista ao Professor(a)

Tema: A importância da escola na promoção do desenvolvimento de crianças cigana em Portugal.

Participantes: Professores de alunos da etnia cigana.

Objetivo da entrevista: Analisar o impacto da escola na vida das crianças ciganas.

Nº de participantes: 02 Professores (as) que sejam ou que tenham sido professores de alunos ciganos.

Atitudes Preparatórias		
Legitimação da entrevista;	Informar sobre os objetivos e propósitos do trabalho de investigação;	Objetivos do Estudo:
Consentimento informado;	Reconhecer e informar que os entrevistados são participantes na investigação;	Consentimento informado;
Confidencialidade dos dados.	Garantir a confidencialidade da informação recolhida.	Confidencialidade; Relevância das entrevistas para o estudo.

Tema	Objetivos Específicos	Questões
Caracterização do Professor	Recolher informações gerais sobre o professor	Qual é a sua formação académica? É professor (a) de qual disciplina? Quantos alunos ciganos possui em sala de aula? Numa turma de quantos alunos? Por quanto tempo tem lecionado para alunos ciganos? Você poderia partilhar algumas experiências ou desafios que enfrentou durante esse período? Como você percebe a dinâmica da sala de aula em termos de interação entre alunos ciganos e não ciganos? Você acredita que a formação específica para lidar com a diversidade cultural é importante para os professores? Porquê?

Anexo 4 – Guião de entrevista às famílias



Guião de entrevista às famílias

Tema: A importância da escola na promoção do desenvolvimento de crianças cigana em Portugal.

Participantes: Familiares de alunos da etnia cigana.

Objetivo da entrevista: Analisar o impacto da escola na vida das crianças ciganas.

Nº de participantes: 02 Familiares (pai ou mãe)

Atitudes Preparatórias		
Legitimação da entrevista;	Informar sobre os objetivos e propósitos do trabalho de investigação; Reconhecer e informar que os entrevistados são participantes na investigação; Garantir a confidencialidade da informação recolhida.	Objetivos do Estudo:
Consentimento informado;		Consentimento informado;
Confidencialidade dos dados.		Confidencialidade; Relevância das entrevistas para o estudo.

Tema	Objetivos Específicos	Questões
Caraterização da Família	Recolher informações gerais sobre a família	Qual sua relação de parentesco com o aluno? (você é pai, mãe) Quantas pessoas vivem lá em casa e qual é a relação entre elas? Andou na escola? Que ano concluiu?
Inserção da criança na escola e o envolvimento da família na educação escolar.	Identificar os fatores que promovem a inserção da criança na escola e o envolvimento da família na educação escolar.	Poderia falar-nos um pouco sobre seu filho (a)? Quais foram os principais motivos que os levaram a decidir matricular seu filho(a) na escola? O Estado apoia a vossa família financeiramente, para que o vosso filho possa frequentar a escola? Acha que isso é importante? Consegue ajudar o vosso filho(a) nos estudos, quando ele sente dificuldade? Há alguém na família que o ajude? Você conversa com a criança sobre suas experiências na escola? Como você aborda questões relacionadas a colegas de classe, professores ou situações

Anexo 5 – Parecer da Comissão de Ética



Parecer

Dados do Funcionário

Nome: Email:
Filiação:

Parecer

Após análise refletida do projeto submetido à Comissão de Ética do IPB, com o título: A Importância da Escola na Promoção do Desenvolvimento das Crianças Ciganas em Portugal: Uma Perspetiva Multifacetada

- a) Analisar o impacto da escola na vida das crianças ciganas;
- b) Compreender as concepções/explorar a perceção das crianças ciganas sobre a sua inclusão na escola;
- c) Pesquisar os fatores/indicadores promotores do sucesso e/ou abandono escolar precoce das crianças de etnia cigana.

Emitimos por unanimidade Parecer Favorável/Deferido ao desenvolvimento do mesmo.

Data

P52086-R633091-D1963843