

Maria Manuela Mendes (org.)

# Ciganos/Roma e Educação

Investigação colaborativa  
e práticas de coprodução de conhecimento



editora  
MUNDOS  
SOCIAIS

## Ciganos/Roma e Educação

Investigação colaborativa e práticas de coprodução de conhecimento



Maria Manuela Mendes (coord.)

# CIGANOS/ROMA E EDUCAÇÃO

INVESTIGAÇÃO COLABORATIVA E PRÁTICAS  
DE COPRODUÇÃO DE CONHECIMENTO

Maria Manuela Mendes  
Olga Magano  
Pedro Caetano  
Pedro Candeias  
Susana Mourão  
Sara Pinheiro



LISBOA, 2023

© Maria Manuela Mendes (coord.), 2023

Maria Manuela Mendes (coord.)

**Ciganos/Roma e Educação. Investigação colaborativa e práticas de coprodução de conhecimento**

Primeira edição: maio de 2023

ISBN: 978-989-8536-85-3

Depósito legal:

Composição em caracteres Palatino, corpo 10

Conceção gráfica e composição: Lina Cardoso

Capa: Lina Cardoso

Imagem da Capa:

Revisão de texto: Ana Valentim

Impressão e acabamentos: Europress, Ld.<sup>a</sup>

Este livro foi objeto de avaliação científica

Reservados todos os direitos para a língua portuguesa,  
de acordo com a legislação em vigor, por Editora Mundos Sociais

**Editora Mundos Sociais**, CIES-Iscte, Iscte – Instituto Universitário de Lisboa,

Av. das Forças Armadas, 1649-026 Lisboa

Tel.: (+351) 210 464 410

E-mail: [editora.cies@iscte-iul.pt](mailto:editora.cies@iscte-iul.pt)

Site: <http://mundossociais.com>

**Introdução: “desencontros” na relação escola-pessoas ciganas**

Apesar de haver uma crescente presença de estudantes ciganos/as na escola pública, raramente as suas vozes são escutadas, nomeadamente, pouco se sabe sobre as suas experiências escolares. As famílias e, sobretudo, os pais também são raramente auscultados. Paralelamente, acresce que a pesquisa comparativa com outros jovens não-ciganos/as caracteriza-se por ser igualmente escassa (Bhopal e Myers, 2009; Zachos e Panagiotidou, 2019). Tendo em conta a literatura científica sobre as perceções dos/as professores/as perante os/as alunos/as ciganos/as, importa abordar de forma sucinta algumas premissas em que assentam alguns equívocos ou até falácias em torno da relação entre os/as ciganos/as e a escola. Primeiramente, e no que se refere ao insucesso escolar dos estudantes ciganos/as, as abordagens teóricas dividem-se basicamente em duas perspetivas: as que presumem que a desigualdade é desencadeada por características dos/as estudantes pertencentes a minorias (e dos seus pais e/ou comunidades), *versus* as que enfatizam as características institucionais e os discursos dominantes (Brüggemann e D’Arcy, 2017). Com efeito, várias pesquisas realizadas em contexto nacional (Mendes, Magano e Costa, 2020) e internacional evidenciam claramente que os/as professores/as tendem a desresponsabilizar-se pelos resultados escolares dos/as estudantes ciganos/as, transferindo essa responsabilidade para os/as próprios/as estudantes e para os seus pais. Todavia, quase nunca questionam ou colocam em causa fatores associados ao seu papel como professor/a (Gimenez Adelantado, Piasere e Liegeois, 2002; Pecek, Cuk e Lesar, 2008; Carmona Santiago *et al.*, 2019).

Os estereótipos e crenças que assentam ainda na premissa de uma “natural” desafeição dos/as ciganos/as em relação à escola também têm contribuído para a exclusão educacional dos/as ciganos/as. Esta, historicamente enraizada nas sociedades europeias (Flecha e Soler, 2013), traduz-se num intencional afastamento e numa dissociação cultural dos/as ciganos/as face à instituição escolar. Por conseguinte, alguns estudos revelam que os/as docentes manifestam baixos níveis de confiança no que diz respeito ao envolvimento dos pais. Por exemplo, num estudo

qualitativo realizado na Eslovénia, os/as professores/as confiam menos nos pais ciganos do que nos outros pais de classe média ou de alunos com necessidades educativas especiais (Pecek, Cuk e Lesar, 2008).

Na verdade, o envolvimento dos pais na vida escolar dos/as filhos/as pode incrementar o sucesso escolar destes/as, mas tal depende ainda das expectativas dos/as professores/as (quando são elevadas) e do suporte que os/as estudantes possam receber da parte do corpo docente. O apoio dos pais pode ter, de facto, um impacto não despreciando nas aspirações dos/as filhos/as em prosseguir uma trajetória escolar que passe pelo ensino superior. Com efeito, a percepção partilhada pelos/as docentes de que é raro e escasso o acesso dos/as estudantes ciganos/as a níveis de ensino mais elevados (sobretudo superior) está em linha com dados internacionais (Garaz, e Torotcoi, 2017). Num estudo realizado com jovens *Roma, Gypsies e Travellers* (GRT), os/as entrevistados/as revelaram a existência de uma tendência em orientar e direcionar os/as mesmos/as para escolhas de carreira estereotipadas e/ou vocacionais, devido a conjeturas sobre as suas preferências e capacidades. Não obstante, os/as jovens reconheceram que a orientação vocacional feita com base em estereótipos culturais restringia o seu potencial e as suas oportunidades (Forster e Gallagher, 2020).

A percepção de um clima escolar e de interações sociais (mais) desfavoráveis para os/as estudantes ciganos/as do que para os/as estudantes em geral tem um potencial efeito nos seus desempenhos e aspirações educacionais futuras (Dimitrova, Ferrer-Wreder e Ahlen, 2018). Estudos recentemente realizados em Portugal evidenciaram a importância das características da escola (mais inclusivas), do apoio dos/as professores/as e colegas, que podem facilitar o grau de envolvimento dos/as alunos/as nas aprendizagens e ter um efeito positivo no desempenho académico. De facto, as escolas podem efetivamente promover um maior envolvimento de todos/as os/as seus/suas alunos, especialmente de alunos/as provenientes de meios sociais desfavorecidos (Moreira *et al.*, 2021).

Mesmo que os/as professores/as possam estar de acordo com os princípios teóricos (a favor da diversidade cultural), mostram dificuldades em implementar nas suas práticas estes princípios, colocando-se, deste modo, um desafio, no que respeita à necessidade de se adotarem ações inclusivas em contextos educativos multiculturais (López, López e La Malfa, 2020). Assim, continuam a subsistir algumas lacunas na formação docente, no que se refere a questões de diversidade cultural e da interculturalidade (Ringol, Orenstein, Wilkens, 2005; Zachos, 2017).

Contudo, e ao entendermos o ensino como um fenómeno sociocultural e político, potenciador de mudança, defendemos que a escola pode e deve promover a mobilidade social e proporcionar igualdade de oportunidades, contribuindo assim para a constituição de uma prática potencialmente transformadora e geradora de mudanças sociais.

Neste contexto de análise, e considerando um dos principais objetivos investigativos do projeto — que consiste em identificar e compreender os fatores condicionantes e os fatores facilitadores dos percursos de continuidade escolar de estudantes ciganos/as do ensino secundário —, propusemo-nos analisar as representações de professores/as, diretores/as e outros/as profissionais com cargos de

direção nos agrupamentos escolares sobre as pessoas ciganas e a sua relação com o sistema de ensino. Assim, recolhemos e analisámos dados provenientes de um inquérito por questionário *online*, aplicado através da plataforma *Qualtrics*, disponibilizado a profissionais dos agrupamentos escolares das áreas metropolitanas de Lisboa e do Porto, entre 16 de setembro de 2019 e 30 de abril de 2020.<sup>1</sup> Nesta análise, começamos por apresentar os perfis sociais e profissionais dos/as inquiridos/as, assim como algumas características dos agrupamentos escolares.

Uma vez que não foi possível aceder a uma listagem do universo de docentes a lecionar em território nacional, nem foi possível obedecer a critérios de aleatoriedade, considera-se que a amostra é uma amostra por conveniência (Ghiglione e Benjamim, 1992). Os critérios de elegibilidade da amostra foram: ser professor/a (2.º ciclo, 3.º ciclo do ensino básico, secundário ou equivalente), diretor/a ou subdiretor/a de agrupamento escolar (estas posições não eram mutuamente exclusivas). Em termos geográficos, foram considerados os agrupamentos escolares das duas áreas metropolitanas, independentemente do local de residência dos/as participantes. No início do questionário, era apresentada informação sobre os objetivos e metodologias do estudo, direitos de livre participação e anonimato/confidencialidade dos dados, tendo os/as inquiridos/as dado o seu consentimento informado para prosseguir no preenchimento do mesmo. As questões patentes no formulário do inquérito foram aprovadas pela Comissão de Ética do Iscte.

A análise que a seguir se apresenta foca-se essencialmente na experiência de trabalho docente com alunos/as ciganos/as, bem como nas representações sobre o (in)sucesso escolar dos/as alunos/as e sobre a sua integração em contexto escolar.

### **Caracterização social e profissional dos/as inquiridos/as**

Responderam ao questionário 819 docentes, na sua maioria da Área Metropolitana de Lisboa (AML n.º=462; 72,4%) e os/as restantes da Área Metropolitana do Porto (AMP n.º=176; 27,6%). Estes/as inquiridos/as trabalhavam em 151 agrupamentos escolares/escolas não agrupadas diferentes, sendo que 104 (68,9%) situavam-se na AML e 47 (31,1%) na AMP.

No quadro 4.1, a distribuição dos/as inquiridos/as pelo concelho do seu local de trabalho mostra, na AML, a sobre-representação dos concelhos de Lisboa (21,4% dos/as inquiridos/as), Sintra (17,5%) e Vila Franca de Xira (8,7%). Na AMP, são os concelhos do Porto (15,9%), Matosinhos (11,9%) e Paredes (11,4%) os que reúnem maior quantidade de respostas.

Em termos de características sociodemográficas, e no que se refere à distribuição dos/as inquiridos/as por sexo, verifica-se que a maioria pertencia ao sexo feminino (cerca de 73%), não existindo grandes diferenças nesta distribuição entre as duas áreas metropolitanas analisadas (75,7% de mulheres na AML e 73,1% na AMP).

---

1 Para mais desenvolvimentos sobre a estratégia metodológica adotada, sugere-se a consulta das Notas Metodológicas no Anexo 1.



**Quadro 4.1** Número de inquiridos por área metropolitana e concelho do agrupamento escolar onde trabalham

AML			AMP		
Concelhos	n.º	%	Concelhos	n.º	%
Alcochete	1	0,2	Arouca	3	1,7
Almada	24	5,2	Espinho	1	0,6
Amadora	24	5,2	Esposende	1	0,6
Barreiro	10	2,2	Gondomar	17	9,7
Cascais	18	3,9	Maia	13	7,4
Lisboa	99	21,4	Matosinhos	21	11,9
Loures	25	5,4	Oliveira de Azeméis	4	2,3
Mafra	20	4,3	Paredes	20	11,4
Moita	5	1,1	Porto	28	15,9
Montijo	5	1,1	Póvoa do Varzim	11	6,3
Odivelas	25	5,4	Santa Maria da Feira	16	9,1
Oeiras	31	6,7	Santo Tirso	14	8,0
Palmela	2	0,4	São João da Madeira	1	0,6
Seixal	26	5,6	Valongo	9	5,1
Sesimbra	4	0,9	Vila do Conde	1	0,6
Setúbal	22	4,8	Vila Nova de Gaia	16	9,1
Sintra	81	17,5			
Vila Franca de Xira	40	8,7			
<b>Total</b>	<b>462</b>	<b>100,0</b>	<b>Total</b>	<b>176</b>	<b>100,0</b>

Base: Todos os inquiridos (n.º=819).

Fonte: Projeto EduCig, 2020.

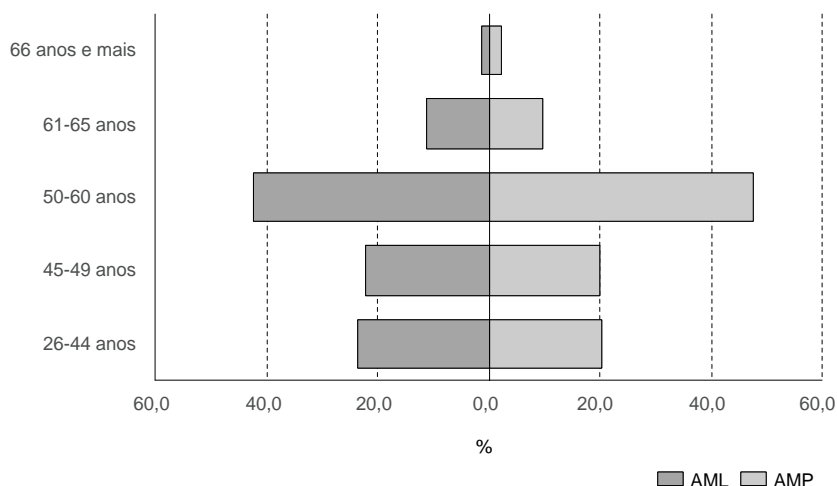
Esta distribuição é apenas ligeiramente superior à percentagem de 71,7 de mulheres no 3.º ciclo e secundário, registada em 2020 em Portugal, segundo a Pordata. Este valor é, ainda assim, um dos mais elevados da OCDE, cuja média é de 63,2%. Relativamente à idade, os/as inquiridos/as tinham entre 26 e 79 anos (média=51,4/desvio padrão=7,8) e, como se pode verificar na figura 4.1, os grupos etários com maior expressão eram os dos intervalos entre os 50-60 anos e entre os 26-44 anos; sendo os inquiridos da AMP tendencialmente mais velhos do que os da AML.

Os dados da amostra indiciam o problema do envelhecimento docente, embora não o revelem em toda a sua extensão. Na verdade, Portugal regista um envelhecimento no topo da pirâmide etária, ou seja, apresentando um número considerável de docentes com 50 ou mais anos, mais precisamente de 46,7% do total, segundo o relatório da Comissão Europeia intitulado *Teachers in Europe: Careers, Development and Well-Being*, sendo também o oitavo país do estudo com maior número de efetivos neste intervalo etário (Comissão Europeia, 2021: 33).

Registe-se, ainda, o menor número de docentes com menos de 35 anos (3,4%), tratando-se, portanto, de um duplo envelhecimento.

No que se refere a características profissionais, e de acordo com o quadro 4.2, a maioria dos/as inquiridos/as desempenhavam o cargo de professor (82,8% dos casos), 7,4% deles/as, sobretudo da AML, o cargo de diretor, enquanto 3,6% dos/as inquiridos/as desempenhavam funções como subdiretores/as.

O quadro 4.3 mostra que grande parte dos/as inquiridos/as já se encontravam próximo ou na fase final da sua carreira docente, pois 75,8% (e 71,8% na subamostra



**Figura 4.1** Grupo etário dos/as inquiridos/as por área metropolitana do agrupamento escolar onde trabalham  
Base: Todos os inquiridos (n.º=819).

Fonte: Projeto EduCig, 2020.

**Quadro 4.2** Cargos ocupados pelos/as inquiridos/as por área metropolitana

Cargos	AML		AMP		Total	
	n.º	% de casos	n.º	% de casos	n.º	% de casos
Diretor/a	37	8,0	8	4,5	61	7,4
Subdiretor/a	13	2,8	5	2,8	26	3,2
Professor/a	386	83,5	148	84,1	678	82,8
Outro cargo de direção	55	11,9	25	14,2	104	12,7
Total de casos <sup>a</sup>	462		176		819	

Base: Todos os inquiridos (n.º=819)

<sup>a</sup>Nota: À exceção da categoria “diretor/a”, a pergunta era de opção múltipla (i.e. carácter não mutuamente exclusivo) e para cálculo das percentagens válidas foi tratada como tal (i.e. proporção de inquiridos que assinalaram a resposta como válida para o seu caso).

Fonte: Projeto EduCig, 2020.

de professores) tinham entre 20 e 45 anos de serviço, e apenas cerca de 9% dos/as inquiridos/as tinham até 10 anos de serviço.

Foi avaliado ainda o grau de motivação dos/as inquiridos/as em relação à sua profissão. Da figura 4.2. conclui-se que a maioria se encontrava razoavelmente motivada, existindo uma tendência para maior motivação dos/as inquiridos/as da AMP.

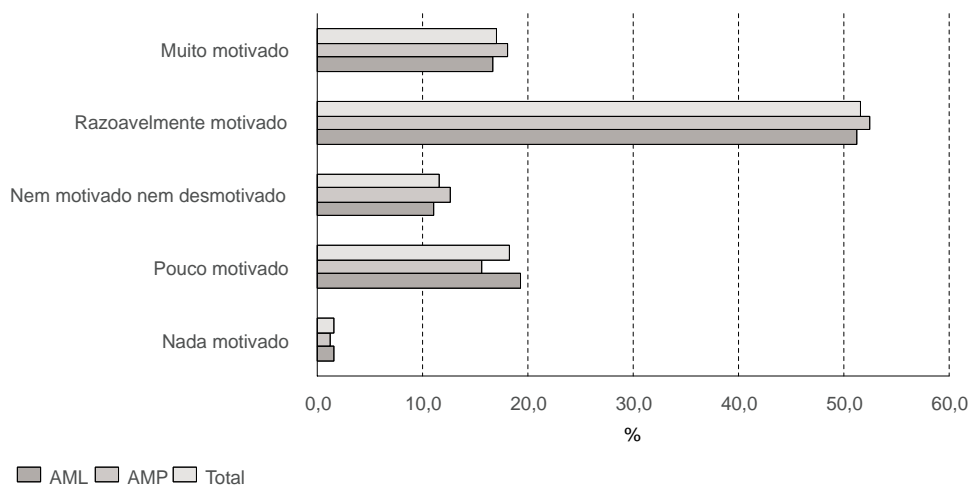
Estes dados contrastam, de certo modo, com o último relatório europeu que situa os docentes portugueses relativamente aos seus congéneres europeus, no que

**Quadro 4.3** Anos de serviço dos/as inquiridos/as na amostra total e subamostra de professores/as

Professores/as N.º de anos	Amostra total			
	n.º	%	n.º	%
<= 5anos	37	5,6	38	4,8
6 a 10 anos	32	4,8	32	4,0
11 a 15 anos	50	7,5	51	6,4
16 a 19 anos	68	10,3	73	9,1
20 a 45 anos	476	71,8	606	75,8
Total	663	100,0	800	100,0

Base: Todos os inquiridos (n.º=819).

Fonte: Projeto *EduCig*, 2020.

**Figura 4.2** Grau de motivação dos/as inquiridos/as em relação à profissão de professor

Base: professores/as, subdiretores/as e elementos com outros cargos de direção (n.º=808).

Fonte: Projeto *EduCig*, 2020.

concerne ao desenvolvimento da carreira e bem-estar profissional. Os/as professores/as portugueses surgem como dos mais insatisfeitos quanto ao seu salário, quando o mesmo se revela o mais destacado positivamente relativamente à média do PIB *per capita* (Comissão Europeia, 2021: 46). O relatório justifica este aparente paradoxo com uma progressão salarial lenta (Comissão Europeia, 2021: 48). Efetivamente, a diferença salarial entre o início e o topo da carreira é a mais elevada de todos os países analisados, apenas comparável à Grécia (Comissão Europeia, 2020: 20): no topo, o salário é 115,8 vezes superior ao salário no início de carreira, sendo necessário, em média, 34 anos para atingir aquele; no entanto, um/a professor/a com 15 anos de experiência ganha apenas 29,1 vezes mais do que no início, o que

mostra que a subida significativa do salário apenas pode ser atingida por alguns na segunda metade da sua carreira.<sup>2</sup> A progressão salarial em Portugal não é, contudo, automática, estando sujeita a um sistema de avaliação de desempenho profissional, o qual pode incluir observação de aulas por professores/as externos/as à escola em que o/a avaliado/a leciona e, neste sentido, é significativo que “os professores que trabalham em sistemas educativos em que a avaliação é uma condição prévia para a progressão na carreira expressam níveis mais altos de stresse” (Comissão Europeia, 2021:22).

Neste particular, os/as docentes portugueses são igualmente aqueles/as que referem ter os maiores níveis de *stresse* entre todos os países do relatório: “em Portugal, quase 90% dos/as professores/as declaram sentir *stresse* no seu trabalho” (Comissão Europeia, 2021: 142). Ainda segundo Varela *et al.* (2018), a esmagadora maioria dos/as professores/as portugueses/as desejam reformar-se antecipadamente, existindo uma correlação entre os níveis de *stresse* e a idade, sobretudo a partir dos 55 anos.

Ante o exposto, haver nesta amostra poucos/as docentes desmotivados/as relativamente ao que se poderia esperar revela desde logo que os/as respondentes se encontram ainda razoavelmente confiantes no seu trabalho de transformação e acompanhamento dos/as alunos/as, pese embora os inúmeros constrangimentos a que possam encontrar-se sujeitos/as.

### Caracterização dos agrupamentos escolares

Relativamente a características gerais dos agrupamentos escolares onde trabalhavam os/as inquiridos/as, 20,5% (n.<sup>o</sup>=34) destes tinham contrato de autonomia e 28,9% (n.<sup>o</sup>=48) foram identificados como Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (Escolas TEIP).<sup>3</sup> A maioria dos agrupamentos escolares (n.<sup>o</sup>=64/86,5%) não tinha selo intercultural, apenas 10 agrupamentos escolares tinham recebido essa distinção.<sup>4</sup>

A maioria dos agrupamentos escolares referiu não ter sido contactada por entidades no âmbito de implementação da Estratégia Nacional para Integração das Comunidades Ciganas (ENICC), sobretudo na AMP (quadro 4.4). Dos/as cinco

---

2 Para se ter uma ideia das discrepâncias entre os diferentes países e regiões europeias, a estrutura salarial da carreira docente na Escócia, por exemplo, prevê a possibilidade de um professor atingir o topo salarial em 5 anos, o qual é também apenas 26% superior ao salário inicial.

3 Para caracterizar os agrupamentos escolares onde foram recolhidos os dados, foram auscultadas as direções dos mesmos, nomeadamente através dos/as inquiridos/as que referiram ser diretores/as, subdiretores/as ou terem outros cargos de direção (n.<sup>o</sup>=191). A estes/as foram colocadas questões gerais sobre o agrupamento escolar onde trabalhavam, os recursos humanos do mesmo, e ainda sobre características dos/as alunos/as ciganos/as que os frequentavam, tais como beneficiarem (ou não) de apoio social escolar.

4 O selo intercultural corresponde a uma distinção da Direção-Geral da Educação (DGE), do Ministério da Educação e Ciência (MEC) e do Alto Comissariado para as Migrações (ACM), que destaca escolas com projetos que promovem o reconhecimento e a valorização da diversidade como uma oportunidade e fonte de aprendizagem para todos.

**Quadro 4.4** Contactado/a por alguma entidade no âmbito da implementação da ENICC por área metropolitana

	AML		AMP		Total	
	n.º	%	n.º	%	n.º	%
Sim	4	10,3	1	4,8	5	8,3
Não	35	89,7	20	95,2	55	91,7
Total	39	100,0	21	100,0	60	100,0

Base: Diretores/as, subdiretores/as e elementos com outros cargos de direção (n.º=191; não respostas=113)

Fonte: Projeto EduCig, 2020.

inquiridos/as que referiram ter sido contactados/as por essas entidades, dois/duas indicaram ter sido contactados/as pelo Alto Comissariado para as Migrações (ACM) e outros dois/duas pelo Ministério da Educação.

Em relação aos recursos humanos disponíveis nos agrupamentos escolares, estes dispõem entre 18 e 466 professores/as (média=149,3), sendo que a maioria tinha até 150 professores/as. Além do pessoal docente, os agrupamentos indicaram ter outros/as técnicos/as superiores a exercerem funções nos mesmos, nomeadamente psicólogos/as, assistentes sociais, mediadores/as e animadores/as. Existiam 75 agrupamentos escolares que contavam com um/a psicólogo/a e 71 agrupamentos escolares que contavam com dois/duas psicólogos/as. O número de agrupamentos que contava com a intervenção de um/a assistente social foi de 25,2%.

No que se refere aos/as mediadores/as e animadores/as, 13 agrupamentos indicaram, também, que os seus agrupamentos escolares dispunham da intervenção de um/a mediador/a intercultural ou de um/a animador/a sociocultural, respetivamente; embora a maioria tivesse referido não ter estes/as técnicos/as a exercer funções nos seus agrupamentos escolares. Finalmente, e embora 92 dos agrupamentos escolares não contassem com estes/as técnicos/as, 5 inquiridos/as indicaram ter no seu agrupamento a intervenção de um/a educador/a social.

Foram, ainda, identificadas a intervenção de outros/as técnicos/as superiores, nomeadamente de outro tipo de mediadores/as, como a intervenção de técnicos/as de intervenção local e a intervenção de terapeutas de várias áreas. Em suma, estes dados indiciam que a maioria dos agrupamentos escolares não contava com a intervenção de técnicos/as superiores, à exceção de psicólogos e, quando contava, por vezes, era num regime de contratação em percentagem de horas, o que pode indicar a necessidade de contratação de um maior número de técnicos/as para responder às suas necessidades.

Quanto à origem étnica dos recursos humanos nos agrupamentos escolares analisados, apenas um destes referiu ter no seu agrupamento três profissionais de origem cigana, todos/as com funções de assistentes operacionais.

Os agrupamentos escolares inquiridos tinham entre 80 e 4320 alunos no total. Cerca de metade dos agrupamentos escolares não tinha alunos/as ciganos/as. Do total dos agrupamentos, 27 (34,6%) identificaram ter entre 1 a 5 alunos/as ciganos/as e 24 (32,4%) entre 1 a 5 alunas ciganas. De destacar que, para os agrupamentos

**Quadro 4.5** Número de alunos/as ciganos/as no agrupamento

Distribuição (por intervalos)	Sexo masculino	Sexo feminino	No total <sup>a</sup>
Sem alunos/as ciganos/as	40 (51,3%)	40 (54,1%)	35 (47,3%)
1 a 5 alunos/as	27 (34,6%)	24 (32,4%)	22 (29,7%)
6 a 10 alunos/as	6 (7,7%)	7 (9,5%)	7 (9,5%)
11 a 20 alunos/as	4 (5,1%)	2 (2,7%)	7 (9,5%)
>= 21 alunos/as	1 (1,3%)	1 (1,4%)	3 (4,1%)
Total de respostas	78 (100,0%)	74 (100,0%)	74 (100,0%)
M(DP)	2,8 (7,2)	2,4 (6,4)	5,4 (13,6)
Min-Máx	0-57	0-48	0-105

Base: diretores/as, subdiretores/as e elementos com outros cargos de direção (n.º=191)

<sup>a</sup>Nota: o número total de alunos/as ciganos/as no agrupamento escolar foi calculado a partir das respostas dos/as inquiridos/as sobre o número de alunos/as ciganos/as no agrupamento escolar, por sexo.

Fonte: Projeto EduCig, 2020.

escolares que referiram ter mais alunos/as ciganos/as (i.e. entre 11 a 20), esta incidência devia-se sobretudo à presença de alunos do sexo masculino.

Relativamente à distribuição dos/as alunos/as ciganos/as por ofertas educativas, verifica-se que, em média, estes/as encontravam-se sobretudo no 1.º e no 2.º ciclo (neste caso, mais rapazes do que raparigas); sendo interessante perceber que à medida que o nível de escolaridade avança, os/as alunos/as ciganos/as tendem a apresentar um decréscimo na sua frequência escolar, sobretudo as raparigas.

Existia também uma incidência particular de alunos/as ciganos/as em ensino doméstico, nomeadamente de alunas, o que está em linha com a informação disponibilizada pela DGEEC (2020): 133 raparigas *versus* 41 rapazes. Por outro lado, verifica-se que os cursos profissionais, o Programa Integrado de Educação e Formação (PIEF), os Percursos Curriculares Alternativos (PCA) e os Cursos de Educação e Formação (EFA) tinham, na perspetiva dos/as inquiridos/as, pouca frequência de alunos/as ciganos/as, o que está em sintonia com a informação estatística disponível (n.º=1043 alunos, ou seja, 4,1% dos alunos inscritos em 2018-2019, DGEEC, 2020).

### Conhecimento e formação dos/as inquiridos/as em história e cultura cigana

Tendo em conta que um dos objetivos do Projeto EduCig é desenvolver e implementar formação a docentes e técnicos/as e/ou *workshops* para alunos/as e docentes sobre história e cultura cigana, foram aferidos os conhecimentos e a formação dos/as inquiridos/as (à exceção dos diretores/as) sobre este mesmo assunto como forma de diagnóstico de necessidades para essas atividades de formação. Um dos indicadores utilizados foi o grau de conhecimento dos/as inquiridos/as sobre cultura cigana, através de uma escala tipo Likert de 5 pontos. De acordo com o quadro 4.6, os/as inquiridos/as apresentavam em média um baixo conhecimento

**Quadro 4.6** Grau de conhecimento dos/as inquiridos/as sobre a cultura cigana

Grau de conhecimento	n.º	%
1 Desconheço completamente	17	2,6
2 Conheço muito pouco	180	27,5
3 Conheço algo	389	59,5
4 Conheço muito	64	9,8
5 Conheço completamente	4	0,6
Total	654	100,0
M (DP)	2,8 (0,7)	
Min-Máx	1-5	

Base: Professores/as, subdiretores/as e elementos com outros cargos de direção (n.º=808).

Fonte: Projeto EduCig, 2020.

sobre a cultura cigana, com 27,5% dos/as inquiridos/as a referirem conhecer muito pouco sobre esta área; o que reforça a necessidade da formação proposta e parece clara a falta generalizada de formação de professores/as sobre estas matérias, como atestam vários estudos internacionais (Ringol, Orenstein, Wilkens, 2005; Zachos, 2017).

Foram sobretudo as mulheres (30,1% comparativamente a 19,7% dos homens) e que nunca lecionaram a alunos/as ciganos/as (37,1% comparativamente a 64,3% que já tinha lecionado) quem referiram ter esse pouco conhecimento sobre a cultura cigana. Não foram identificadas diferenças noutras características profissionais dos/as inquiridos/as (i.e., anos de serviço) ou dos agrupamentos escolares onde trabalhavam. Ainda assim, 59,5% dos/as inquiridos/as referiram ter algum conhecimento sobre a cultura cigana.

Perante o pouco conhecimento sobre a cultura cigana, mais de metade dos/as inquiridos/as referiu sentir falta de formação neste domínio, principalmente em áreas específicas como história/cultura cigana (75,4% dos casos), género (62,6% dos casos) e educação informal (61,7%).

Não obstante, a maioria dos/as inquiridos/as referiu nunca ter frequentado um curso de formação sobre cultura cigana, por várias razões, em que se destaca principalmente a perceção de pouca oferta formativa nesta área. De destacar que a maioria dos/as inquiridos/as (65,7%) indicaram ter disponibilidade para terem formação na área da cultura cigana (quadro 4.7), sobretudo quem já tinha dado aulas a alunos/as ciganos/as (69,8% comparativamente a 47,7% que nunca tinham dado aulas a estes alunos) e quem tinha alguns alunos/as ciganos/as no seu agrupamento escolar (81,8% dos que tinham entre 1 a 5 alunos/as ciganos/as, comparativamente a 27,8% dos que não tinham nenhum aluno cigano).

A disponibilidade para ter formação na área da cultura cigana não diferiu em função de outras características relevantes dos/as inquiridos/as (i.e., anos de serviço) ou dos agrupamentos escolares onde trabalhavam (i.e. áreas metropolitanas e regime de autonomia da escola).

**Quadro 4.7** Disponibilidade dos/as inquiridos/as para terem formação na área da cultura cigana, por área metropolitana

	AML		AMP		Total	
	n.º	%	n.º	%	n.º	%
Sim	235	64,4	107	71,3	430	65,7
Não	130	35,6	43	28,7	224	34,3
Total	365	100,0	150	100,0	654	100,0

Base: Professores/as, subdiretores/as e elementos com outros cargos de direção (n.º=808).

Fonte: Projeto EduCig, 2020.

### Experiência de trabalho docente com alunos/as ciganos/as

Além das características dos/as inquiridos/as e dos agrupamentos escolares onde trabalham, uma outra dimensão abordada pela pesquisa foi a sua experiência de trabalho com alunos/as ciganos/as. A este nível, salienta-se o facto de a maioria dos/as inquiridos/as já ter dado aulas a alunos/as ciganos/as (80,5%), o que é comum às duas áreas metropolitanas analisadas.

Nestes casos, foi explorado se esses alunos/as ciganos/as beneficiavam de diferenciação pedagógica, como era o contacto dos/as inquiridos/as com as famílias destes/as alunos/as, e a sua perceção sobre os recursos e estratégias pedagógicas mobilizadas com os/as mesmos/as.

No quadro 4.8, quando questionados sobre se os alunos/as ciganos/as a quem tinham dado aulas tinham beneficiado de diferenciação pedagógica, cerca de 40% referiram que não, com maior expressão na AML (45,4%).

Dos/as inquiridos/as que já deram aulas a alunos/as ciganos/as, a maioria referiu não contactar direta e regularmente com as famílias; sobretudo por não serem diretores/as de turma na altura (75,2%, considerando, provavelmente, que este é o principal ponto de contacto com as famílias) ou por não considerarem que existia essa necessidade de contacto (12,2%). Interessante notar que se verificou uma associação estatisticamente significativa entre o não estabelecimento desses contactos e a perceção dos/as inquiridos/as sobre o seu conhecimento relativamente à cultura cigana. Assim, este não contacto com as famílias esteve sobretudo associado à escassez de formação na área da história e cultura cigana.

Contudo, não se verificou relação entre este não contacto direto e regular com as famílias de alunos/as ciganos/as e outras características de interesse dos/as inquiridos/as e/ou dos agrupamentos escolares onde trabalhavam, tais como áreas metropolitanas, reconhecimento da escola com selo intercultural ou contacto da mesma com entidades da ENICC, sexo, anos de serviço e grau de motivação dos mesmos perante a profissão. Estes dados reforçam a importância do desenvolvimento de atividades de formação sobre diversidade e interculturalidade dirigidas a docentes, tal como o projeto desenvolveu (capítulo 6).

Os/as inquiridos/as que já tinham dado aulas a alunos/as ciganos/as foram, também, questionados sobre estratégias pedagógicas adotadas em situações



**Quadro 4.8** Alunos/as que beneficiaram de diferenciação pedagógica, por área metropolitana

	AML		AMP		Total	
	n.º	%	n.º	%	n.º	%
Sim	159	54,6	79	66,4	303	57,8
Não	132	45,4	40	33,6	221	42,2
Total	291	100,0	119	100,0	524	100,0

Base: Professores/as, subdiretores/as e elementos com outros cargos de direção que deram aulas a alunos/as ciganos/as (n.º=538)

Fonte: Projeto EduCig, 2020.

específicas, tais como de indisciplina e de absentismo continuados. Em ambos os casos, as estratégias de diálogo com o/a aluno/a e de contacto com as famílias e a responsabilização das mesmas surgem como as mais apresentadas; a primeira sobretudo nas situações de indisciplina (90,7% dos casos; quadro 4.9) e a segunda particularmente nas situações de absentismo (68,7% dos casos; quadro 4.10).

Além do diálogo com o/a aluno/a, nas situações de indisciplina, grande parte dos/as inquiridos/as indicou também que dialogava com a restante turma e/ou que optava por marcar faltas disciplinares.

Tal como apresentado no quadro 4.9, uma opção também frequente em situações de indisciplina continuada dos/as alunos/as ciganos é o contacto ou auscultação de outras pessoas, tais como a direção do agrupamento escolar e outros técnicos ou docentes.<sup>5</sup>

De acordo com as análises realizadas, existem características dos/as inquiridos/as e/ou dos agrupamentos escolares onde trabalhavam que se relacionam com uma maior ou menor mobilização das estratégias referidas. De destacar, uma vez mais, o facto de se ter formação na área da cultura cigana se correlacionar positivamente com muitas das estratégias indicadas (i.e., diálogo com aluno/a e/ou turma, auscultação de outros/as técnicos/as e/ou docentes), e negativamente com a estratégia punitiva de marcar faltas disciplinares ( $r=-0,094$ ,  $p,05$ ). Esta estratégia foi, também, tendencialmente menos adotada por inquiridos/as que reportaram maior nível de motivação em relação à profissão ( $r=-0,122$ ,  $p,01$ ).

A par de terem formação sobre cultura cigana, também o nível de conhecimento dos/as inquiridos/as nesta área se correlacionou positivamente com a estratégia de contacto das famílias ( $r=0,100$ ,  $p,05$ ) e/ou de auscultação de outros/as técnicos/as ( $r=0,102$ ,  $p<0,05$ ).

Em termos de experiência profissional, são os/as inquiridos/as com menos anos de serviço quem tende a adotar mais as estratégias de diálogo com o/a aluno/a ( $r=-0,126$ ,  $p<0,01$ ) e/ou de auscultação de outros/as docentes ( $r=-0,121$ ,  $p<0,01$ ).

5 De salientar, ainda, que 38 inquiridos/as selecionaram a opção de resposta “outra”, em que 15 deles (45,5%) referiram nunca ter tido situações de indisciplina continuada com estes alunos.

**Quadro 4.9** Estratégias adotadas pelos/as inquiridos/as perante situações de indisciplina continuada entre os/as alunos/as ciganos/as

Estratégias perante situações de indisciplina	n.º e % de respostas	% de casos
Dialoga com o/a aluno/a	437 (26,2%)	90,7%
Contacta a família no sentido de a responsabilizar	237 (14,2%)	49,2%
Dialoga com a turma	217 (13,0%)	45,0%
Marca faltas disciplinares	209 (12,5%)	43,4%
Contacta a direção do agrupamento escolar	165 (9,9%)	34,2%
Ausculda técnicos/as	158 (9,5%)	32,8%
Ausculda outros/as docentes	150 (9,0%)	31,1%
Usa outras medidas punitivas	55 (3,3%)	11,4%
Não faço nada	1 (0,1%)	0,2%
Outra	38 (2,3%)	7,9%
Total	1667	482

Base: Pergunta de opção múltipla, colocada a professores/as, subdiretores/as e elementos com outros cargos de direção que já deram aulas a alunos/as ciganos/as (n.º=538).

Fonte: Projeto EduCig, 2020.

Por fim, a correlação mais forte que se encontra é entre a adoção da estratégia de auscultação de outros/as técnicos/as e o facto de se ter indicado que a escola onde se trabalhava foi reconhecida com selo intercultural ( $r=0,490$ ,  $p<0,01$ ), indicando que esta poderá ser uma característica importante dos agrupamentos escolares para a promoção do trabalho em rede.<sup>6</sup>

Como indicado no quadro 4.10, e tal como nas situações de indisciplina continuada, uma estratégia também frequentemente adotada pelos/as inquiridos/as nas situações de absentismo continuado de alunos/as ciganos/as, além do diálogo com o/a aluno/a e/ou do contacto da família, é o contacto ou auscultação de outras pessoas (incluindo com a direção do agrupamento escolar e com outros/as docentes ou técnicos/as).

Este trabalho em rede é reforçado pelos/as inquiridos/as que selecionaram a opção de resposta “outras estratégias”, em que, num total de 55 respostas, 21 (42,9%) indicaram o contacto com outras entidades, como a Comissão de Proteção de Crianças e Jovens (CPCJ) ou a polícia, e 15 (30,6%) o contacto com o/a diretor/a de turma.

Encontraram-se menos relações entre as características dos/as inquiridos/as e as estratégias que referiram adotar para gerir situações de absentismo continuado de alunos/as ciganos/as (por comparação com o que se verificou nas estratégias de indisciplina), destacando-se apenas que o diálogo com o/a aluno/a foi tendencialmente mais adotado por quem indicou maior nível de motivação em relação à profissão ( $r=0,091$ ,  $p<0,05$ ) e/ou maior grau de conhecimento sobre a cultura cigana ( $r=0,136$ ,  $p<0,001$ ).

6 Para efeitos da análise em causa, a variável qualitativa dicotómica “escola com selo intercultural” foi tratada como *dummy*, tendo-se considerado como categoria de referência a opção de resposta “sim”.

**Quadro 4.10** Estratégias adotadas pelos/as inquiridos/as perante situações de absentismo continuado entre os/as alunos/as ciganos/as

Estratégias perante o absentismo continuado	n.º e % de respostas	% de casos
Dialoga com o/a aluno/a	346 (24,7%)	71,80
Contacta a família no sentido de a responsabilizar	331 (23,7%)	68,70
Contacta a direção do agrupamento escolar	230 (16,4%)	47,70
Ausculat outros docentes e técnicos	210 (15,0%)	43,60
Plano de trabalho	127 (9,1%)	26,30
Dialoga com a turma	80 (5,7%)	16,60
Usa medidas punitivas	9 (0,6%)	1,90
Outra	55 (3,9%)	11,40
Não faço nada	11 (0,8%)	2,30
Total	1399	482

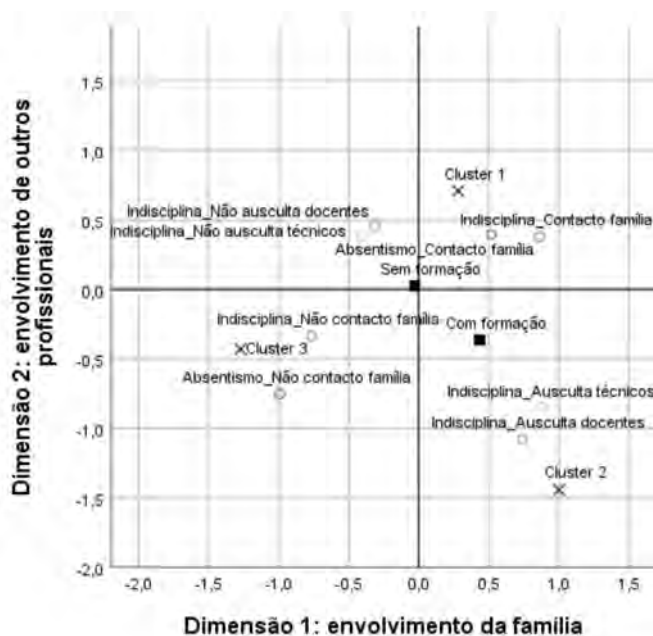
Base: Pergunta de opção múltipla, colocada a professores/as, subdiretores/as e elementos com outros cargos de direção que já deram aulas a alunos/as ciganos/as (n.º=538).

Fonte: Projeto *EduCig*, 2020.

Como forma de síntese, e para identificar padrões de representação dos/as inquiridos/as acerca de estratégias pedagógicas mobilizadas com alunos/as ciganos/as, nomeadamente em situações de indisciplina e absentismo, realizou-se uma análise de correspondências múltiplas (ACM), em que se utilizaram como variáveis ativas todas as questões incluídas nos quadros 4.9 e 4.10. No entanto, fazem parte da solução final apenas as quatro variáveis que mais discriminaram numa das duas dimensões selecionadas (figura 4.3).<sup>7</sup> Ante a sua importância ao longo do capítulo, e para planeamento de atividades do projeto, a formação dos/as inquiridos/as em história e cultura cigana foi utilizada como variável suplementar, permitindo associar os padrões de representação encontrados com esta característica relevante dos/as inquiridos/as.

De acordo com a figura 4.3, existem três padrões de representações dos/as inquiridos/as perante as estratégias pedagógicas que mobilizam com os/as alunos/as ciganos/as. O padrão representado pelo *cluster 1*, com maior proporção de inquiridos (72%), é muito marcado pelo contacto e responsabilização da família, como estratégia adotada sobretudo em situações de absentismo. Num polo oposto, o padrão de representação associado ao contacto e auscultação de outros profissionais (*cluster 2*), sobretudo em situações de indisciplina, e que surge como o padrão de representações mais heterogéneo, embora menos representado (11,5%). Associa-se sobretudo a inquiridos/as que indicaram ter formação na área da história e cultura cigana. Finalmente, o padrão representado pelo *cluster 3*, em que nenhuma das estratégias apresentadas parece ser particularmente valorizada na interação com alunos/as ciganos/as, embora alguns/mas inquiridos/as tendessem a auscultar outros profissionais, nomeadamente em situações de indisciplina vivenciadas com esses/as alunos/as. Este padrão é constituído por 16,5% dos/as inquiridos/as e

<sup>7</sup> A solução final apresentada em seguida foi validada por uma Análise de Clusters Hierárquica (método Ward), com algoritmo *k-means*, e usando como variáveis de *input* os *scores standardizados* das duas dimensões selecionadas.



**Figura 4.3** Padrões de representação dos/as inquiridos/as sobre estratégias pedagógicas mobilizadas com alunos/as ciganos/as

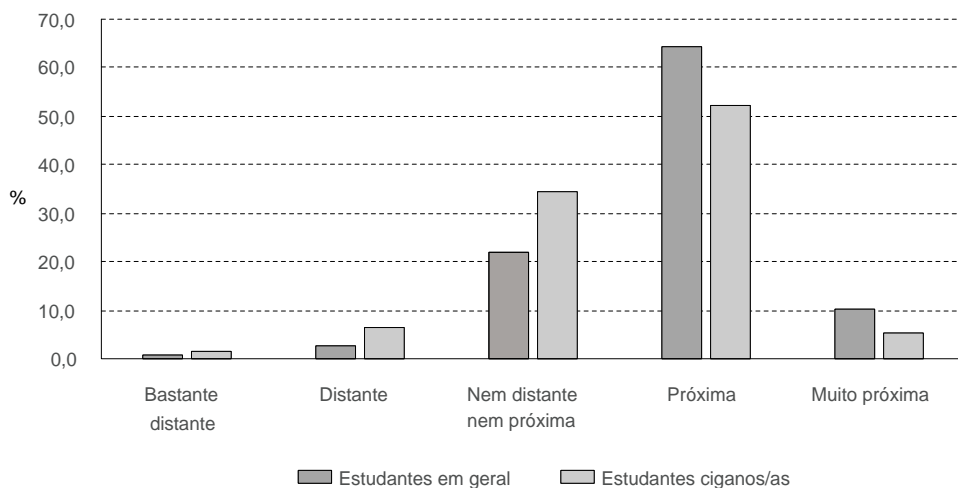
Fonte: Projeto EduCig, 2020.

parece encontrar-se sobretudo associado aos/as inquiridos/as que reportaram não ter formação na área da história e cultura cigana.

### **Representações sobre a integração escolar dos/as alunos/as ciganos/as**

Tendo em conta a caracterização anterior, este e o próximo ponto deste capítulo são os que se encontram mais fortemente relacionados com os objetivos do projeto: identificar e compreender as trajetórias dos/as alunos/as ciganos/as, uma vez que a sua (maior ou menor) integração no contexto escolar pode constituir-se como facilitadora ou condicionante de trajetórias de sucesso.

Para tal, foram analisados alguns dos indicadores do inquérito que exploram a perceção dos/as inquiridos/as acerca das relações no contexto escolar (professores-alunos, pessoal docente-alunos, alunos entre si) e sobre a utilização dos espaços escolares por alunos/as ciganos/as. De forma mais abrangente, os/as inquiridos/as foram, ainda, questionados/as sobre se consideram a escola pública como inclusiva e sobre medidas e políticas públicas adotadas no âmbito da integração das pessoas ciganas.



**Figura 4.4** Caracterização das relações entre professores/as e alunos/as

Base: Professores/as, subdiretores/as e elementos com outros cargos de direção que já deram aulas a alunos/as ciganos/as (n.º=538)

Fonte: Projeto EduCig, 2020.

De acordo com a figura 4.4, a maioria dos/as inquiridos/as considerou que os/as professores/as tinham uma relação próxima ou muito próxima com os/as alunos/as, embora essa proximidade tenha sido mais frequentemente reportada para os/as alunos/as em geral do que para os/as alunos/as ciganos/as. Esta tendência é confirmada nas outras opções de resposta, em que, inversamente, uma relação distante ou bastante distante é mais frequentemente apontada para alunos/as ciganos/as do que para alunos/as em geral.

Do mesmo modo, a ideia de que existe uma relação distante entre pessoal docente e os alunos/as ciganos/as foi apontada em 6,7% dos casos, e apenas em 2,8% para os/as alunos/as em geral. Ainda assim, e mais uma vez, os/as inquiridos/as consideraram que existe sobretudo uma relação próxima ou muito próxima do pessoal docente com os alunos/as, quer em geral, quer particularmente com os/as alunos/as ciganos/as.

À semelhança do que aconteceu com outras variáveis analisadas, existe uma correlação, embora fraca, entre a percepção dos/as inquiridos/as acerca das relações no contexto escolar e o seu grau de conhecimento sobre a cultura cigana. Mais particularmente, quanto maior o grau de conhecimento reportado, melhor a percepção de relação entre professores/as e alunos/as ciganos/as ( $r=0,125$ ,  $p,001$ ).

Além das relações em contexto escolar, como indicador de integração dos/as alunos/as ciganos/as, os/as inquiridos/as foram questionados sobre a apropriação dos/as mesmos/as relativamente ao espaço escolar, através de uma pergunta de opção múltipla com sete opções de resposta. De acordo com o quadro 4.11, verifica-se que a grande maioria dos/as inquiridos/as considerou que os/as alunos/as

**Quadro 4.11** Espaços da escola menos utilizados pelos/as alunos/as ciganos/as

Espaços da escola	n.º e % de respostas	% de casos
Biblioteca	369 (44,5%)	81,5
Salas de aula	174 (21,0%)	38,4
Complexos desportivos	139 (16,7%)	30,7
Cantina	68 (8,2%)	15,0
Bar	38 (4,6%)	8,4
Pátio	21 (2,5%)	4,6
Espaços exteriores à escola	21 (2,55)	4,6
Total	830	453

Base: Pergunta de opção múltipla, colocada a professores/as, subdiretores/as e elementos com outros cargos de direção que já deram aulas a alunos/as ciganos/as (n.º=538).

Fonte: Projeto *EduCig*, 2020.

ciganos/as utilizavam pouco a biblioteca (81,5% dos casos). Cerca de 30 a 40% indicaram também pouca utilização das salas de aula, indiciando situações de possível absentismo escolar, e ainda dos complexos desportivos disponíveis.

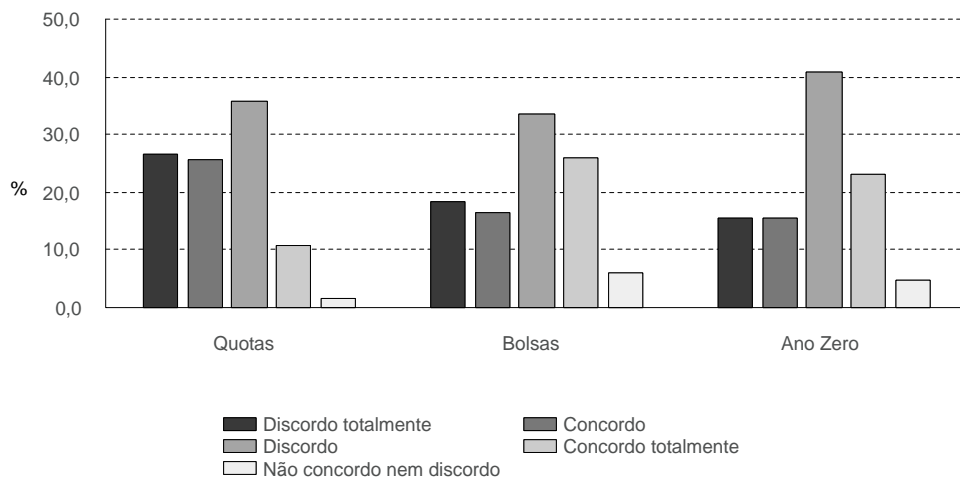
Independentemente de terem ou não dado aulas a alunos/as ciganos/as, todos/as os/as inquiridos/as foram questionados/as sobre se consideravam a escola pública atual como inclusiva, sendo que a maioria (80,4%) indicou que sim, particularmente os homens (86,7%), quando comparados às mulheres da amostra (78,7%,  $\chi^2(1) = 4,597$ ,  $p=0,032$ ).

Além disto, a maioria das diferenças nas perceções sobre se a escola pública é ou não inclusiva relaciona-se com as características não dos próprios, mas dos agrupamentos escolares onde os/as inquiridos/as trabalhavam. Dos/as inquiridos que consideraram a escola pública como inclusiva, paradoxalmente, na maioria dos casos, a escola não tinha selo intercultural (92,5% *versus* 42,9%,  $\chi^2(1) = 11,583$ ,  $p=0,001$ ) ou não tinha sido contactada por nenhuma entidade ENICC (87,2% *versus* 40,0%,  $p=0,031$ , Teste Exato de Fisher).

Relativamente às três medidas que consideravam como mais importantes no âmbito da ENICC (Estratégia Nacional de Integração das Comunidades Ciganas) no que concerne particularmente à área da educação, os/as inquiridos/as que representavam as direções dos agrupamentos escolares analisados focaram sobretudo medidas de aproximação e envolvimento entre a escola e as pessoas ciganas.<sup>8</sup>

Os/as mesmos inquiridos/as foram, ainda, questionados sobre o seu grau de concordância em relação a medidas e políticas afirmativas, ou seja, determinações que têm como objetivo combater discriminações étnicas, raciais, religiosas, de

8 Trata-se de uma estratégia especificamente direcionada para as pessoas ciganas em Portugal: a Estratégia Nacional para a Integração das Comunidades Ciganas (ENICC) foi criada através da Resolução do Conselho de Ministros n.º 25/2013 (27 de março). Este documento foi alvo de revisão em 2018 (RCM 154/2018), estando em vigor até 2022, disponível em [https://www.acm.gov.pt/documents/10181/52642/Publicacao%CC%A7a%CC%83o+ENICC\\_PT\\_bx.pdf/b20a9b54-a021-4524-87df-57a0a740057c](https://www.acm.gov.pt/documents/10181/52642/Publicacao%CC%A7a%CC%83o+ENICC_PT_bx.pdf/b20a9b54-a021-4524-87df-57a0a740057c).



**Figura 4.5** Grau de concordância dos/as inquiridos/as em relação a medidas e políticas afirmativas

Base: Diretores/as, subdiretores/as e elementos com outros cargos de direção (n.º=191).

Fonte: Projeto EduCig, 2020.

género, entre outras, e em que se incluem, por exemplo, a existência de quotas, bolsas ou do ano zero no ensino superior, que podem ser direcionados, neste caso, às pessoas ciganas. De acordo com a figura 4.5, existe uma tendência destes/as inquiridos/as para discordarem com as medidas e políticas em causa, sobretudo ao nível das quotas, com 52,3% dos/as mesmos/as a expressarem discordância ou total discordância.

O que estes dados sugerem parece ser uma maior preocupação dos responsáveis pelos agrupamentos em seguir uma orientação de não discriminação negativa perante os/as alunos/as não ciganos, do que propriamente cumprir o desígnio de uma política de discriminação positiva dos/as alunos/as ciganos/as. Neste caso específico, poderá haver por parte destes dirigentes um desconhecimento sobre “outras e novas” expressões de racismo (subtil) (Pettigrew e Meertens, 1993; Vala, 1999) que contribuem para a marginalização social dos grupos mais desfavorecidos e das pessoas mais vulneráveis e desprovidas de recursos socialmente valorizados. Efetivamente, como afirma a Ordem Profissional dos Psicólogos, a propósito do seu parecer sobre o Plano Nacional de Combate ao Racismo e à Discriminação 2021-2025, “assistimos não só a manifestações diretas do preconceito racista, mas também a outras formas, igualmente racistas, ainda que caracterizadas pela intenção de não ferir a norma da igualdade” (Ordem dos Psicólogos, 2021). Neste sentido, seria conveniente considerar a necessidade de formação dos/as dirigentes das escolas no âmbito destas expressões de racismo, mormente os designados racismos estrutural e institucional (Bataille, 1998; Smelser e Bales, 2001; Mendes, 2007), os quais, sob a aparência de uma igualdade formal, operam de uma forma implícita dentro das instituições em favor dos grupos sociais mais favorecidos e dotados de recursos institucionais.

## Representações sobre o (in)sucesso escolar dos/as alunos/as ciganos/as

Tendo em conta o objetivo central do projeto, foram analisados diferentes tipos de indicadores de insucesso e de sucesso escolar dos/as alunos/as ciganos/as. Com esta finalidade, as direções dos agrupamentos escolares indicaram, em primeiro lugar, o número de alunos/as ciganos/as que tinham completado as várias ofertas educativas no ano letivo anterior, bem como as respetivas taxas de retenção destes/as alunos/as. Foram analisadas, também, perceções dos/as inquiridos/as sobre os motivos mais comuns de retenção dos/as alunos/as ciganos/as, os fatores do seu insucesso e sucesso escolar e as estratégias e colaborações da escola promotoras de sucesso destes/as alunos/as. Particularmente os/as inquiridos que já tinham dado aulas a alunos/as ciganos/as foram questionados/as sobre o seu conhecimento acerca da transição destes/as alunos/as para o ensino superior e sobre possíveis entraves à sua prossecução nos estudos superiores.

Relativamente às taxas de retenção dos/as alunos/as ciganos/as nas várias ofertas educativas, concluiu-se que a maioria deles/as transitou de ano. Contudo, em alguns agrupamentos, existiram respostas de taxas de retenção de 100%, sobretudo no 2.º ciclo, bem como taxas de retenção iguais ou superiores a 50% ao nível do 3.º ciclo, o que não destoa da informação estatística disponível (22,1% no 2.º ciclo e 17,7% no 3.º ciclo do ensino básico) (DGEEC, 2020).<sup>9</sup> De um modo geral, o insucesso escolar tende a aumentar à medida que se vai dando a progressão na escolaridade de níveis de ensino mais baixos (11,1% no 1.º ciclo) para níveis mais elevados, como o 3.º ciclo e o ensino secundário (12,6%) (DGEEC, 2020). E, embora o sucesso escolar nos rapazes seja maior nos níveis de escolaridade mais baixos, nos níveis mais elevados o mesmo encontra-se mais associado às raparigas. Na perspetiva dos/as inquiridos/as, um dos principais motivos que pode contribuir para essas taxas de retenção relaciona-se com o absentismo escolar (i.e., excesso de faltas injustificadas, quadro 4.12). Este ponto de vista é transversal a todas as ofertas educativas, à exceção do ensino doméstico.

Outro dos motivos apontados para justificar as (elevadas) taxas de retenção dos/as alunos/as ciganos/as diz respeito ao “não aproveitamento escolar”. Motivos como transferências ou mudanças de residência e suspensões tiveram também alguma incidência de respostas, o primeiro, sobretudo, ao nível do ensino doméstico, e o segundo em ofertas como o Programa Integrado de Educação e Formação (PIEF) e os Cursos de Formação de Adultos (CFA).

Os dados anteriores são, de certa forma, corroborados pelos apresentados no quadro 4.13, em que 81,4% dos/as inquiridos/as consideraram ser o absentismo continuado um dos principais fatores de insucesso dos/as alunos/as ciganos/as. Entre os motivos apontados surgem também, com elevada frequência, o desinteresse, quer dos próprios alunos/as, quer das suas famílias, bem como a desvalorização do papel

---

9 Total de alunos no ensino básico em 2018-2019 era de 21 919, enquanto, no ensino secundário, eram 651.



**Quadro 4.12** Motivos de retenção dos/as alunos/as ciganos/as por oferta educativa (% de respostas)

	1.º ciclo	2.º ciclo	PIEF	3.º ciclo	CEF	PCA	Sec.	Cursos Prof.	Rede de oferta de adultos	EFA	Adultos cursos de formação modular	Ensino Dom.	Total
Excesso de faltas injustificadas	44,0	44,9	41,7	44,8	50,8	43,0	41,1	46,3	45,1	44,6	43,7	15,3	43,7
Não aproveitamento escolar	35,1	36,4	29,6	34,0	24,6	26,6	35,7	33,9	32,4	28,3	32,4	55,9	33,5
Ausência justificada	8,9	8,6	7,8	7,8	7,4	11,4	9,3	7,4	12,7	19,6	14,1	11,9	9,5
Transferências ou mudanças de residência	8,9	5,3	7,0	5,8	6,6	7,0	8,5	6,6	8,5	5,4	7,0	15,3	6,8
Suspensões	3,0	4,8	13,9	7,8	10,7	12,0	5,4	5,8	1,4	2,2	2,8	1,7	6,5

Base: Todos os inquiridos (n.º=819).

Fonte: Projeto EduCig, 2020.

**Quadro 4.13** Principais fatores de insucesso escolar entre os alunos/as ciganos/as

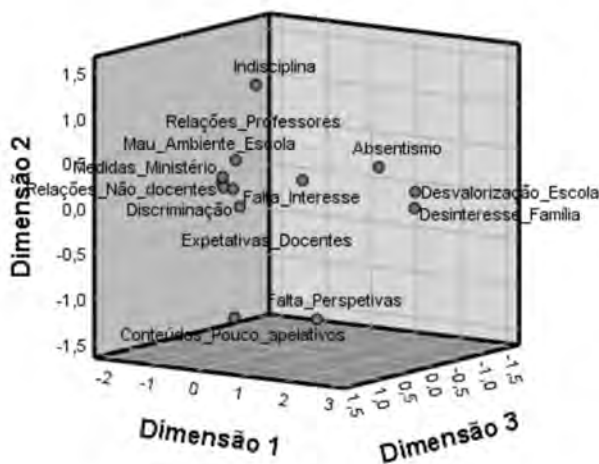
Fatores de insucesso escolar	n.º e % de respostas	% de casos
Absentismo continuado	487 (17,2%)	81,4
Desvalorização do papel da escola	444 (15,7%)	74,2
Falta de interesse	441 (15,6%)	73,7
Desinteresse por parte da família	406 (14,4%)	67,9
Falta de perspectivas para prosseguir estudos	399 (14,1%)	66,7
Indisciplina	226 (8,0%)	37,8
Conteúdos pouco apelativos para os alunos/as ciganos/as	194 (6,9%)	32,4
Relações com os/as professores/as	63 (2,2%)	10,5
Baixas expectativas por parte dos/as docentes	58 (2,1%)	9,7
Discriminação por parte dos pares	46 (1,6%)	7,7
Medidas educativas definidas pelo ME	26 (0,9%)	4,3
Relações com o pessoal não docente	23 (0,8%)	3,8
Mau ambiente escolar	13 (0,5%)	2,2
Total	2.826	598

Base: Professores/as, subdiretores/as e elementos com outros cargos de direção (n.º=808).

Fonte: Projeto EduCig, 2020.

da escola e, ainda, a falta de perspectivas para prosseguir os estudos. Os/as docentes parecem sentir-se pouco ou nada responsáveis e tendem a atribuir essa responsabilidade aos/as alunos/as e às famílias, quase nunca aludindo a fatores relacionados com o exercício da atividade docente (Adelantado, Piasere e Liegeois, 2002; Pecek, Cuk e Lesar, 2008; Carmona *et al.*, 2019; Mendes, Magano e Costa, 2020). Os fatores menos apontados dizem respeito às relações no ambiente escolar.

Para podermos explorar melhor o fenómeno do insucesso escolar dos/as alunos/as ciganos/as, foram calculadas as distâncias e as proximidades entre os fatores apresentados no quadro 4.13, a partir de uma análise por escalonamento multidimensional.<sup>10</sup> A figura 4.6 ilustra o mapa percetual tridimensional dos fatores de insucesso dos/as alunos/as ciganos/as, os quais se encontram cartografados de acordo com as suas semelhanças/dissemelhanças.



**Figura 4.6** Mapa perceptual tridimensional dos fatores de insucesso escolar dos/as alunos/as ciganos/as  
Fonte: Projeto EduCig, 2020.

Pela análise da figura 4.6, é possível obter três grandes configurações de fatores de insucesso: uma primeira configuração que remete para o não envolvimento dos/as alunos/as e das suas famílias nas questões escolares (nomeadamente pelo seu desinteresse e pela desvalorização da escola); uma segunda configuração que se relaciona, sobretudo, com o ambiente escolar (particularmente, o mau ambiente escolar em si, a relação com os/as professores/as, relação com os/as não docentes, experiências de discriminação e medidas educativas definidas pelo Ministério da Educação); finalmente, uma terceira configuração, a qual agrupa fatores de insucesso que remetem para a falta de perspetivas futuras dos/as alunos/as, bem como a desadequação dos conteúdos escolares. Fatores como a indisciplina e as baixas expectativas de docentes aparecem em posições mais dissimilares dos restantes, embora a indisciplina se aproxime dos fatores relativos ao não envolvimento de alunos/as e famílias nas questões escolares, particularmente na dimensão 2, e as baixas expectativas dos docentes se relacionem com fatores de insucesso relativos ao ambiente escolar, nomeadamente na dimensão 1.

Cruzando os fatores de insucesso escolar dos/as alunos/as ciganos/as com características relevantes dos/as inquiridos/as e/ou dos agrupamentos escolares onde trabalhavam, mais uma vez o facto de já terem tido formação/conhecimento em história e cultura cigana parece diferenciar de forma notória as suas representações; sobretudo no que se refere a fatores de insucesso relativos ao não envolvimento dos/as alunos/as e famílias nas questões escolares, pois existe uma

10 Utilizando o algoritmo Proxscal, e a partir dos critérios de *ScreePlot* e dos gráficos de proximidades transformadas *versus* distâncias, retiveram-se três dimensões que traduzem de forma apropriada ( $STRESS-I=0.097$ ;  $DAF=0.99$ ) as proximidades calculadas.

correlação significativa entre ter conhecimento em história e cultura cigana e valorizar diversos fatores de insucesso, como o absentismo continuado e a indisciplina, a falta de perspectivas dos/as alunos/as para prosseguirem os estudos e o desinteresse da família por questões escolares.

Vislumbra-se igualmente que algumas das principais diferenças nas representações dos/as inquiridos/as surgem, justamente, no que concerne aos fatores relativos ao ambiente escolar. Deste modo, existe uma correlação significativa entre pertencer a um agrupamento escolar da Área Metropolitana do Porto e valorizar como fatores de insucesso escolar dos/as alunos/as ciganos/as questões como a relação e expectativas dos/as docentes e também as experiências de discriminação no contexto escolar. Contudo, quem tinha mais formação em história e cultura cigana era quem tendencialmente menos valorizava as questões da discriminação em contexto escolar.

São sobretudo as características inclusivas dos agrupamentos escolares que se relacionam mais fortemente com a valorização de fatores de insucesso relativos ao ambiente escolar, nomeadamente o facto de a escola ter selo intercultural, que se relacionou significativamente com a valorização da relação com os/as docentes enquanto fator importante de insucesso escolar dos/as alunos/as ciganos/as, bem como o facto de a escola ter sido contactada por entidades ligadas à ENICC, o que se relacionou significativamente com a valorização das experiências de discriminação em contexto escolar.

Importa igualmente destacar que existe uma correlação elevada entre as taxas de sucesso das alunas ciganas do 1.º ciclo e a área do agrupamento escolar, indicando maior sucesso escolar destas alunas na AML.<sup>11</sup>

Quando questionados/as sobre os fatores do sucesso escolar, grande parte dos/as inquiridos/as a quem foi colocada esta questão (à exceção dos diretores) reportou-se à relevância da família, quer pela sua sensibilização sobre a importância da escola (83,7% dos casos), quer pelo seu envolvimento nas questões escolares (60,3% dos casos). Cerca de metade destes/as inquiridos/as selecionaram, ainda, opções de resposta que se relacionam com a gestão da interculturalidade nas escolas, nomeadamente pela presença de mediadores/as interculturais, pela educação intercultural de todos/as os/as alunos/as, e pela valorização dos seus conhecimentos culturais.

Ainda no que respeita ao sucesso escolar dos/as alunos/as ciganos/as, os/as inquiridos/as que representavam as direções dos agrupamentos escolares foram, também, questionados/as sobre o posicionamento da escola para a promoção do mesmo, quer ao nível de estratégias adotadas, quer de colaborações, através de duas questões de opção múltipla com várias opções de resposta. Desta análise, resulta que as estratégias relacionadas com aproximação e/ou envolvimento das famílias foram indicadas como muito importantes.

Por uma questão de simplificação, as várias estratégias adotadas pelas escolas para o sucesso escolar dos/as alunos/as ciganos/as foram submetidas a uma

---

11 Para efeitos desta análise, a variável área do agrupamento escolar foi tratada como *dummy*, em que a categoria de referência é a AML.

análise de componentes principais, com rotação Varimax, e de onde se extraíram quatro componentes conceitualmente interpretáveis: relação e envolvimento de todos os alunos e famílias; inovação, reorganização de turmas e práticas; mediação.<sup>12</sup>

Salientam-se, das análises realizadas, algumas correlações significativas entre os *scores* das componentes em causa e determinadas características dos/as inquiridos/as e/ou dos agrupamentos escolares onde trabalham. Assim, o número de mediadores/as e de animadores/as relaciona-se, mediana a fortemente, e de forma positiva, com a adoção das várias estratégias para a promoção do sucesso escolar dos alunos/as ciganos/as, nomeadamente no que diz respeito à relação e envolvimento de todos/as os/as alunos/as e famílias, mas também a inovação pedagógica, bem como a mediação, indiciando que os agrupamentos em que estas estratégias são valorizadas dispunham de maior número destes/as técnicos/as.

Por outro lado, a valorização da componente relativa à reorganização das turmas e de práticas docentes, como fator promotor do sucesso escolar dos/as alunos/as ciganos/as, parece estar sobretudo associada à maior experiência de trabalho dos/as inquiridos/as e ao seu maior conhecimento sobre os/as alunos/as ciganos/as.<sup>13</sup> O facto de a escola ter sido contactada por entidades ligadas à ENICC também se relacionou moderadamente com a valorização das componentes relativas à inovação pedagógica e à mediação.<sup>14</sup> No caso desta última, também parece ser relevante o facto de a escola ter selo intercultural.<sup>15</sup>

A componente relativa à relação e envolvimento de todos/as os/as alunos/as e famílias tende a ser, sobretudo, valorizada pelos inquiridos da AMP e pelos que reportaram maior motivação em relação à profissão<sup>16</sup>. De resto, a família foi considerada pelos/as inquiridos/as como uma importante via de promoção do sucesso e da escolaridade dos/as alunos/as ciganos/as. Ainda assim, importa também salientar que 21,6% dos/as inquiridos/as (n.<sup>o</sup>=11 de um total de 77) referiram que a sua escola não estabelecia qualquer colaboração para a promoção deste sucesso.

Para mais facilmente identificar padrões de representação dos/as inquiridos/as sobre as estratégias e colaborações da escola que contribuem para o sucesso escolar dos/as alunos/as ciganos/as, realizou-se uma análise de correspondências múltiplas (ACM), em que se utilizaram como variáveis ativas todas as estratégias indicadas pelos/as docentes. No entanto, fazem parte da solução final apenas as 12 variáveis que mais discriminaram numa das duas dimensões seleccionadas (figura 4.7).

---

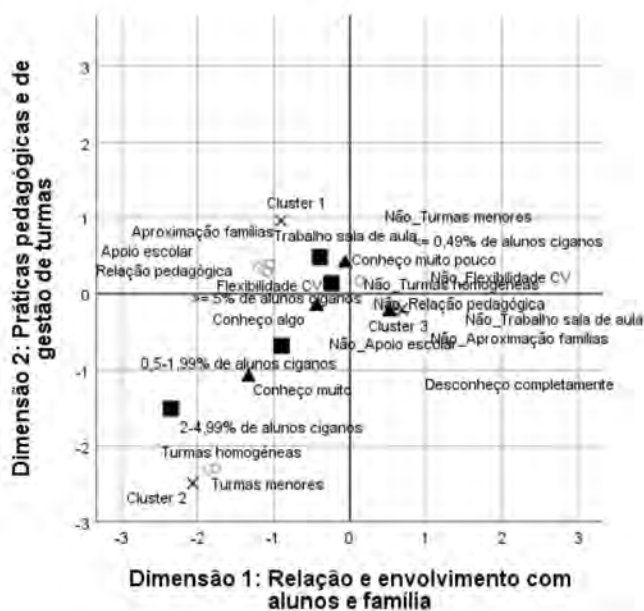
12 Para a realização da ACP estas variáveis foram consideradas como *dummy*, em que a seleção da opção em causa pelos inquiridos foi considerada como a categoria de referência (codificada com 1 no SPSS). A sua não seleção foi codificada como 0 e considerada a categoria de *baseline*.

13 Para efeitos desta análise a variável “já deu aulas a alunos/as ciganos/as” foi tratada como *dummy*, sendo a categoria de referência a opção de resposta “sim”.

14 Para efeitos desta análise a variável em causa foi tratada como *dummy*, sendo a opção “sim” a categoria de referência.

15 Para efeitos desta análise a variável em causa foi tratada como *dummy*, sendo a opção “sim” a categoria de referência.

16 Para efeitos desta análise a variável em causa foi tratada como *dummy*, considerando-se como categoria de referência a opção “AML”.



**Figura 4.7** Padrões de representação sobre estratégias e colaborações da escola para o sucesso escolar de alunos/as ciganos/as

Fonte: Projeto EduCig, 2020.

As questões de caracterização relativas à percentagem de alunos/as ciganos/as no agrupamento escolar em causa e o nível de conhecimento dos/as inquiridos/as sobre história e cultura cigana foram utilizadas como variáveis suplementares, permitindo associar os padrões de representação encontrados com estas características.<sup>17</sup>

De acordo com a figura 4.7, existem três padrões de representação dos/as inquiridos/as em relação às estratégias e colaborações da escola que representam para promover o sucesso escolar dos/as alunos/as ciganos/as. O padrão representado pelo *cluster 1* ( $n.^{\circ}=31$ ; 31%) encontra-se muito marcado pela aproximação e colaboração com as famílias e, também, pela relação de proximidade com os/as alunos/as, nomeadamente através do trabalho em sala de aula e do apoio escolar. Associa-se a escolas com maior percentagem de alunos/as ciganos/as (=5% do total de alunos) e cujos/as inquiridos/as reportaram algum conhecimento sobre história e cultura cigana.

O *cluster 2*, menos representado ( $n.^{\circ}=7$ ; 7%), partilha algumas semelhanças com o grupo anterior, nomeadamente na valorização do envolvimento com alunos/as e famílias como estratégia promotora do sucesso escolar. Contudo, é mais

17 A solução final apresentada em seguida foi validada por uma análise de *clusters* hierárquica (método Ward e do Vizinho Mais Afastado), com algoritmo *k-means*, e usando como variáveis de *input* os *scores standardizados* das duas dimensões selecionadas.

heterogéneo e distingue-se do *cluster* 1 por estar muito centrado no desenvolvimento de determinadas atividades pedagógicas (e.g. eventos multiculturais) e de gestão/reorganização das turmas (i.e., menores e homogêneas, de acordo com os níveis de aprendizagem dos/as alunos/as). Associa-se a escolas com uma proporção intermédia de alunos/as ciganos/as (0,5-4,99% do total de alunos/as) e cujos/as inquiridos/as reportaram o maior conhecimento sobre história e cultura cigana.

O *cluster* 3 é o mais representado (n.<sup>o</sup>=62; 62%), localizando-se em oposição aos padrões anteriores. A perceção dos/as inquiridos/as, neste caso, é a de que os seus agrupamentos escolares tendem a não recorrer à maioria das estratégias e colaborações apresentadas, sobretudo as que se relacionam com a promoção de eventos multiculturais e com atividades de gestão/reorganização das turmas. Em alguns (poucos) casos, valoriza-se alguma proximidade na relação com alunos/as e famílias. Este grupo associa-se, sobretudo, a escolas com menores proporções de alunos/as ciganos/as (49% do total de alunos) e cujos/as inquiridos/as reportaram maior desconhecimento sobre história e cultura cigana.

Relativamente à prossecução de alunos/as ciganos/as para o ensino superior, a maioria dos/as inquiridos/as referiu que não tinha nenhum/a aluno/a a preparar-se para concorrer a esse nível de ensino, nem conhecia na escola nenhum/a aluno/a que tivesse prosseguido para o ensino superior, com percentagens de resposta semelhantes nas duas áreas metropolitanas analisadas.

Na tentativa de explicar a não prossecução de muitos/as dos/as alunos/as ciganos/as para o ensino superior, os/as inquiridos/as foram, ainda, questionados sobre a sua perceção relativamente aos principais entraves para que isso aconteça, através de uma pergunta de opção múltipla, com várias opções de resposta. Como indicado no quadro 4.14, os entraves mais apontados relacionam-se com questões familiares (i.e., falta de incentivo, casamento precoce ou outras obrigações familiares), interesses e expectativas dos/as alunos/as e, ainda, com barreiras culturais.

A partir de uma análise por escalonamento multidimensional, foram calculadas as proximidades entre os entraves apresentados no quadro 4.14 (à exceção da opção “outros”).<sup>18</sup> A figura 4.8 ilustra o mapa percetual tridimensional em que se posicionam os entraves ao ingresso dos/as alunos/as ciganos/as no ensino superior, de acordo com as suas semelhanças/dissemelhanças, e na perspetiva dos/as inquiridos/as.

Pela análise da figura 4.8 é possível obter, a partir da perceção dos/as inquiridos/as, três principais configurações, estruturadas segundo similaridades entre entraves de ingresso dos/as alunos/as ciganos/as no ensino superior.

A primeira remete sobretudo para questões dos/as próprios/as alunos/as (baixas expectativas perante a escola, outros interesses). A segunda para os entraves que se relacionam mais com as vivências dos/as alunos/as em família e de carácter comunitário (obrigações familiares e casamento precoce, experiências de discriminação por parte de outros ciganos em relação à escola e no próprio meio escolar, falta de incentivo familiar para prossecução dos estudos). Finalmente, a terceira, para entraves que

---

18 Utilizando o algoritmo Proxscal, e a partir dos critérios de *ScreePlot* e dos gráficos de proximidades transformadas *versus* distâncias, retiveram-se três dimensões que traduzem de forma apropriada (*STRESS-I*=0.077; *DAF*=0.99) as proximidades calculadas.

**Quadro 4.14** Principais entraves ao ingresso dos/as alunos/as ciganos/as no ensino superior

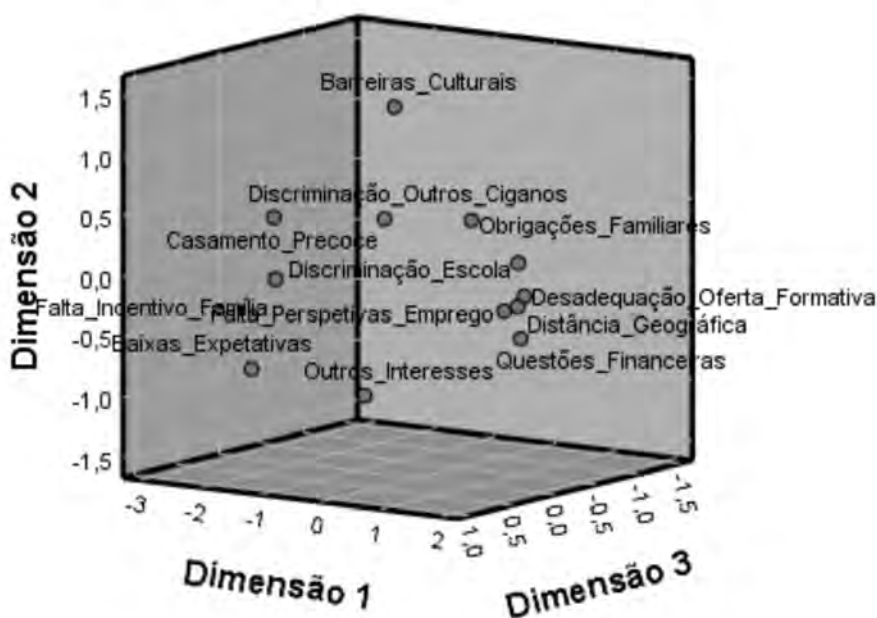
Principais entraves	n.º e % de respostas	% de casos
Falta de incentivo familiar	500 (16,1%)	81,4
Casamento precoce	455 (14,7%)	74,1
Outros interesses dos/as alunos/as	430 (13,9%)	70,0
Baixas expectativas dos/as alunos/as	411 (13,3%)	66,9
Barreiras culturais	386 (12,5%)	62,9
Obrigações familiares	339 (10,9%)	55,2
Discriminação por parte dos outros elementos da comunidade cigana	175 (5,6%)	28,5
Questões financeiras	131 (4,2%)	21,3
Falta de perspectivas de empregabilidade	115 (3,7%)	18,7
Falta de oferta formativa adequada	58 (1,9%)	9,4
Discriminação no meio escolar	55 (1,8%)	9,0
Distância geográfica	30 (1%)	4,9
Outros	13 (0,4%)	2,1
<b>Total</b>	<b>3098</b>	<b>614</b>
Especificação sobre outros entraves	n.º	%
Barreiras culturais e familiares, sobretudo no sexo feminino	3	25,0
Falta de motivação ou empenho dos/as alunos/as	3	25,0
Insucesso em ciclos de ensino anteriores	2	16,7
Desconhecimento das famílias sobre benefícios do ensino	1	8,3
Desadaptação dos/as alunos/as	1	8,3
Desconheço	1	8,3
Depende da situação de cada aluno/a	1	8,3
<b>Total</b>	<b>12</b>	<b>100,0</b>

Base: Todos os inquiridos (n.º=819).

Fonte: Projeto EduCig, 2020.

entrecruzam o sistema escolar e um contexto mais alargado de vulnerabilidade social e económica (desadequação da oferta formativa e baixas perspectivas de empregabilidade, questões financeiras e distância geográfica). Os entraves relacionados com barreiras culturais aparecem, na perspectiva dos/as inquiridos/as, como mais dissimilares dos restantes, embora com alguma aproximação aos entraves relativos às vivências destes alunos/as em família e na sociedade cigana, sobretudo ao nível da dimensão 2.

Cruzando as perspectivas dos/as inquiridos/as, sobre os entraves ao ingresso dos/as alunos/as ciganos/as no ensino superior com características relevantes dos/as mesmos/as e/ou dos agrupamentos escolares onde trabalhavam, conclui-se que mais uma vez as características inclusivas das escolas correlacionam-se moderadamente, e de forma significativa, com a valorização de alguns dos entraves apresentados. Deste modo, existe uma correlação entre pertencer a uma escola com selo intercultural e valorizar entraves relacionados com as obrigações familiares e a discriminação dos/as alunos/as ciganos/as em contexto escolar. Existe também uma correlação significativa entre pertencer a uma escola já contactada por entidades ENICC e percecionar a discriminação como entrave importante ao ingresso dos/as alunos/as ciganos/as no ensino superior.



**Figura 4.8** Mapa perceptual tridimensional dos entraves ao ingresso dos/as alunos/as ciganos/as no ensino superior

Fonte: Projeto EduCig, 2020.

Os/as inquiridos/as que valorizaram as baixas expectativas dos/as alunos/as ciganos/as como entrave ao seu ingresso no ensino superior também tendiam a representar uma escola com selo intercultural e eram sobretudo da AMP, embora estas correlações sejam mais fracas.

Os entraves relativos aos/às alunos/as e às suas vivências em família e na sociedade cigana mais alargada eram, também, mais valorizados por quem tinha maior conhecimento na área da história e cultura cigana, nomeadamente o facto de terem outros interesses e baixas expectativas perante a escola, falta de incentivo familiar, discriminação por parte de outros ciganos e vivência de casamento precoce.

### Notas conclusivas

Em suma, através deste questionário *online* a 819 docentes, incluindo professores/as, diretores/as e subdiretores/as e elementos com outros cargos de direção, de agrupamentos escolares das áreas metropolitanas de Lisboa (a maioria) e do Porto, observa-se que grande parte destes/as inquiridos/as eram do sexo feminino e com uma média de idades compreendida, sobretudo, entre os 50 e os 60 anos.



Os/as inquiridos/as provinham de 151 agrupamentos escolares/escolas não agrupadas, tendo cerca de 30% sido identificados como TEIP. A maioria destes agrupamentos, além do pessoal docente e não docente, contava com a intervenção de outros/as técnicos/as superiores, sobretudo psicólogos/as e assistentes sociais, e poucos de outras valências (*e.g.*, mediadores). Os agrupamentos escolares analisados tinham um número de alunos/as muito heterogéneo, sendo que cerca de metade tinham alunos/as de origem cigana. A maioria destes/as alunos/as ciganos/as frequentavam os ciclos de ensino mais baixos (1.º e 2.º ciclos), com uma incidência particular também ao nível do ensino doméstico. Somente 10 destes agrupamentos tinham sido distinguidos com selo intercultural e apenas cinco tinham sido contactados por entidades ligadas à ENICC.

Concluiu-se que a maioria dos/as inquiridos/as tinha pouco conhecimento ou formação na área da história e cultura cigana, muito por perceção de falta de oferta formativa neste âmbito; o que reforça a pertinência dos objetivos traçados pelo Projeto EduCig. Acresce que a maioria dos/as inquiridos/as referiu sentir falta desta formação, tendo disponibilidade para a frequentar. Esta vontade foi expressa, sobretudo, pelos inquiridos que mais contactavam com alunos/as ciganos/as.

No que se refere à sua experiência de trabalho, a maioria dos/as inquiridos/as afirmou já ter dado aulas a alunos/as ciganos/as, embora tenham reconhecido terem pouco contacto com as famílias dos/as mesmos/as, sobretudo por não o acharem necessário ou por não terem assumido, nessa circunstância, a função de diretores/as de turma. No entanto, os/as inquiridos/as com maior conhecimento/formação sobre história e cultura cigana tendem a valorizar estratégias e recursos pedagógicos mais relacionadas com o envolvimento dos/as alunos/as e suas famílias.

As estratégias mobilizadas em casos específicos de indisciplina e de absentismo continuado privilegiam, sobretudo, o diálogo com os/as alunos/as, mas também a responsabilização das famílias (esta última estratégia mais punitiva é mais valorizada, essencialmente, por quem tem menos formação na área da história e cultura cigana). Por seu lado, quem tem maior conhecimento/formação na área da história e cultura cigana tende a recorrer à auscultação de outros/as técnicos/as e a valorizar mais o trabalho em rede; estratégias tendencialmente mais adotadas por escolas com selo intercultural.

Em termos de integração dos/as alunos/as ciganos/as no espaço escolar, como potencial preditor do seu sucesso escolar, importa realçar que as relações no espaço escolar foram avaliadas como mais positivas para os/as alunos/as em geral do que para os alunos/as ciganos/as. Não obstante estas representações, a maioria dos/as inquiridos/as considerou a escola pública atual como inclusiva. No entanto, em geral, os/as inquiridos/as expressaram pouca concordância com medidas e políticas afirmativas, tais como quotas, bolsas ou ano zero, o que coloca em evidência a necessidade de os/as mesmos/as poderem ter de ser mais familiarizados com os conceitos do racismo subtil e institucional, mormente através da frequência de ações de formação preparadas para o efeito.

Os/as inquiridos/as enfatizaram a importância do envolvimento dos/as alunos/as e das famílias nas questões escolares como um relevante fator de sucesso

escolar dos/as alunos/as ciganos/as; nomeadamente quem tinha maior conhecimento/formação na área da história e cultura cigana, bem como uma maior motivação em relação à profissão, e quem provinha de escolas com maior proporção de alunos/as ciganos/as e com maior número de técnicos/as superiores, sobretudo mediadores/as e animadores/as. Realçam-se também as estratégias e colaborações da escola mais centradas nas questões pedagógicas (e.g., inovação) e de gestão/reorganização de turmas, valorizadas mais uma vez por inquiridos/as com maior conhecimento na área da história e cultura cigana, mas também com maior experiência profissional.

### Referências bibliográficas

- Bataille, Philippe (1999), “Racisme institutionnel, racisme culturel et discriminations” em Philippe Dewitte (dir.), *Immigration et Intégration*, Paris, La Découverte, pp. 285-293.
- Bhopal K. e Martin Myers (2009), “Gypsy, Roma and traveller pupils in schools in the UK: inclusion and ‘good practice’”, *International Journal of Inclusive Education*, 13 (3), pp. 299-314, doi: 10.1080/13603110701748403.
- Brüggemann, C., e K. D’Arcy (2017), “Contexts that discriminate: international perspectives on the education of Roma students”, *Race Ethnicity and Education*, 20, pp. 575-578, doi: 10.1080/13613324.2016.1191741.
- Carmona Santiago, J., M. García, M. L., Máiquez, e M.-J. Rodrigo (2019). “El impacto de las relaciones entre la familia y la escuela en la inclusión educativa de alumnos de etnia gitana. Una revisión sistemática”, *Multidisciplinary Journal of Educational Research*, 9 (3), pp. 319-348, disponível em <https://doi.org/10.17583/remie.2019.4666>
- Conselho Nacional de Educação (2021), *Estado da Educação 2020*, Lisboa, CNE.
- Dimitrova, R., L. Ferrer-Wreder e J. Ahlen (2018), “School climate, academic achievement and educational aspirations in Roma minority and Bulgarian majority adolescents”, *Child Youth Care Forum*, 47, pp. 645-658, disponível em <https://doi.org/10.1007/s10566-018-9451-4>.
- Direção Geral de Estatísticas de Educação e Ciência – DGEEC (2020), *Perfil Escolar das Comunidades Ciganas 2018/2019*, Lisboa.
- European Commission, European Education and Culture Executive Agency, Motiejunaite-Schulmeister, A., I. De Coster, I., O. Davydovskaia, (2021), *Teachers in Europe: Careers, Development and Well-being*, Publications Office, disponível em <https://data.europa.eu/doi/10.2797/915152>.
- European Commission/EACEA/Eurydice (2020), “Teachers’ and School Heads’ Salaries and Allowances in Europe – 2018/19”, Eurydice Facts and Figures, Luxemburgo, Publications Office of the European Union.
- Flecha, Ramón e Marta Soler (2013), “Turning difficulties into possibilities: engaging Roma families and students in school through dialogic learning”, *Cambridge Journal of Education*, 43 (4), pp. 451-465, doi: 10.1080/0305764X.2013.819068.
- Ghiglione, Rodolphe e B. Matalon (1992), *Les Enquêtes Sociologiques: Théories et Pratique*, Paris, A. Colin.

- Giménez-Adelantado, A. L. Piasere, e J. P. Liegeois (2002), *The Education of Gypsy Childhood in Europe: Final Report*, Opere Roma, pp. 1-98.
- López López, M. C., e S. La Malfa, (2020), "Perceptions of compulsory education teachers about cultural diversity: a study in the city of Messina", *Journal of New Approaches in Educational Research*, 9 (1), pp. 28-42, doi: 10.7821/naer.2020.1.447.
- Mendes, Maria Manuela (2007), *Representações Face à Discriminação. Ciganos e Imigrantes Russos e Ucrânicos na Área Metropolitana de Lisboa*, tese de doutoramento, Lisboa, Instituto de Ciências Sociais.
- Mendes, Maria Manuela, O. Magano, e A.R. Costa (2020), "Ciganos portugueses: escola e mudança social", *Sociologia, Problemas e Práticas*, 93, pp. 109-126.
- Mojca Pecek, Ivan Cuk e Irena Lesar (2008), "Teachers' perceptions of the inclusion of marginalised groups", *Educational Studies*, 34 (3), pp. 225-239.
- Moreira, Paulo A. S., Helena Bilimória e Sandra Lopes (2022), "Engagement with school in Gypsy students attending school in Portugal", *Intercultural Education*, doi:10.1080/14675986.2021.2018208.
- Ordem dos Psicólogos Portugueses (2021), *Contributo Científico OPP – Plano Nacional de Combate ao Racismo e à Discriminação 2021-2025*, Lisboa, disponível em [https://recursos.ordemdospsicologos.pt/files/artigos/contributo\\_cient\\_fico\\_opp\\_plano\\_nacional\\_de\\_combate\\_ao\\_racismo\\_e\\_discrimina\\_o.pdf](https://recursos.ordemdospsicologos.pt/files/artigos/contributo_cient_fico_opp_plano_nacional_de_combate_ao_racismo_e_discrimina_o.pdf).
- Pettigrew, Thomas F., e R. W. Meertens (1993), "Le racisme voilé: dimensions et mesure", em Michel Wieviorka (dir.), *Racisme et Modernité*, Paris, Ed. La Découverte, pp. 109-126.
- Ringold, D., A. Mitchell A. e E.W. Orenstein (2005), *Roma in an Expanding Europe: Breaking the Poverty Cycle*, Washington, World Bank.
- Smelser, Neil e Paul Bales (eds.) (2001), *International Encyclopedia of the Social e Behavior Sciences*, 19, Oxford, Elsevier, pp. 12 681-684; 12 694-706; 12 716-723.
- Vala, Jorge et al. (1999), *Expressões dos Racismos em Portugal*, Lisboa, Ed. do Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa.
- Varela, R., R. Della Santa, H.M. Oliveira, A. Coimbra de Matos, D. Rolo, R. Leher, e J. Areosa (2018), *Desgaste, Condições de Vida e Trabalho em Portugal: Uma Perspectiva Multidisciplinar*, Lisboa, Universidade Nova de Lisboa, disponível em [https://research.unl.pt/ws/portalfiles/portal/27307668/Desgaste\\_Condi\\_es\\_de\\_Vida\\_e\\_Trabalho.pdf](https://research.unl.pt/ws/portalfiles/portal/27307668/Desgaste_Condi_es_de_Vida_e_Trabalho.pdf).
- Zachos, D. T. (2017), "Roma, curriculum, and textbooks: the case of Greece", *Creative Education*, 8, pp. 1656-1672, disponível em <https://doi.org/10.4236/ce.2017.810112>.
- Zachos, D. T. e A. Panagiotidou (2019), "Roma parents' perceptions on education", *Journal of Advances in Education Research*, 4 (1), pp. 13-23, disponível em <https://dx.doi.org/10.22606/jaer.2019.41002>.