

Maria de Fátima Ferreira da Costa Cabral

**ATTITUDE DOS PROFESSORES FACE À ORGANIZAÇÃO DA ESCOLA
PARA A INCLUSÃO DOS ALUNOS CIGANOS**



UNIVERSIDADE FERNANDO PESSOA – PORTO

Faculdade de Ciências Humanas e Sociais

Porto, 2012

Maria de Fátima Ferreira da Costa Cabral

**ATTITUDE DOS PROFESSORES FACE À ORGANIZAÇÃO DA ESCOLA
PARA A INCLUSÃO DOS ALUNOS CIGANOS**



UNIVERSIDADE FERNANDO PESSOA – PORTO

Faculdade de Ciências Humanas e Sociais

Porto, 2012

Maria de Fátima Ferreira da Costa Cabral

**ATTITUDE DOS PROFESSORES FACE À ORGANIZAÇÃO DA ESCOLA
PARA A INCLUSÃO DOS ALUNOS CIGANOS**

Assinatura: _____

Dissertação de Mestrado em Docência e Gestão da Educação apresentada à Universidade Fernando Pessoa pela mestranda Maria de Fátima Ferreira da Costa Cabral para obtenção do grau de Mestre em Docência e Gestão da Educação, na área de especialização Administração Escolar e Educacional, sob a orientação da Professora Doutora Maria Elisa Costa.

(Dissertação elaborada de acordo com a nova ortografia)

RESUMO

Nesta Dissertação, procuramos estudar a atitude dos professores face à organização da escola para a inclusão dos alunos de etnia cigana.

Embora na década de 70 se tenha operado, na sociedade portuguesa, a igualdade de oportunidades no acesso à escola pública, as condições de obtenção do sucesso ainda geram desigualdades entre os alunos, nomeadamente as minorias de etnia cigana.

O povo cigano é quase mítico e tem um longo historial de perseguição, adaptação, sobrevivência, errância e culto da liberdade. Ao longo dos tempos, tem sido encarado com suspeição e receio. Fixados há vários séculos no país, os ciganos continuam a ser os maiores alvos de segregação, discriminação e exclusão, entre todas as minorias.

A família é a instituição nuclear e a matriz da identidade e cultura do povo cigano. Os ciganos têm um forte sentido de pertença à comunidade: a família cuida, protege, educa, instrui, celebra e administra a justiça. Pelo contrário, não valorizam a instituição escolar e os saberes que ela transmite. Geralmente, têm uma experiência negativa e uma imagem desfavorável da escola. Muitos receiam mesmo que os saberes escolares provoquem a dissolução da identidade e cultura ciganas e julgam que pouca valia pode trazer às suas vidas, nomeadamente a nível laboral. Por isso, os educandos ciganos têm fraca assiduidade e sobretudo as raparigas abandonam precocemente a escola.

A frequência da escola pública por estes alunos, portadores de uma grande diversidade cultural e linguística, é uma realidade incontornável. Por isso, o respeito pela identidade cigana, a valorização da sua cultura e a inclusão dos membros desta minoria étnica constituem um sério desafio para os professores e a organização da escola, exigindo, por vezes, algumas mudanças de atitude e organizativas.

Fruto da globalização e da crescente mobilidade, também a sociedade portuguesa se caracteriza atualmente por uma crescente diversidade étnica, sociocultural e linguística. Sobretudo as cidades estão a tornar-se um mosaico étnico e uma amálgama de culturas e estes fenómenos atingem o seio de muitas escolas e influenciam o seu quotidiano.

Professores e dirigentes escolares têm, por conseguinte, de assumir uma postura cada vez mais atenta e proativa, no sentido de promoverem a desejada igualdade de oportunidades de sucesso escolar e educativo, e a inclusão das minorias na escola.

De facto, a atitude dos professores, as suas práticas e a organização da escola podem contribuir para a permanência do paradigma da exclusão ou, pelo contrário, para a construção do paradigma da inclusão ou, mais propriamente, da “escola contemporânea” (Serra, 2008), para dizer que todos têm lugar na escola e que está preparada para todo o tipo de alunos, para nela se desenvolverem até ao seu máximo.

Este estudo empírico incidiu sobre a realidade de dois agrupamentos de escolas do distrito de Viseu, ambos frequentados por alunos de etnia cigana. Foi concebido e passado um questionário, com a finalidade de recolher os dados para analisar a atitude dos docentes face à inclusão dos alunos ciganos e a organização da escola para concretizar esse objetivo. Os resultados obtidos foram analisados estatisticamente e complementados com uma abordagem teórica proporcionada pela pesquisa bibliográfica alusiva a esta temática.

Face aos resultados obtidos, conclui-se que, em geral, os professores manifestam uma atitude positiva sobre a organização da escola para a inclusão dos ciganos. Consideram que as “diferenças socioculturais (identidade, mundividência, tradições...) e as “diferenças linguísticas” são os principais obstáculos à inclusão, e a “valorização de aspetos da cultura cigana nas aulas” e “tutorias (estudo, orientação e aconselhamento)” as estratégias mais pertinentes.

Palavras-chave: inclusão, professores, atitude, organização da escola, ciganos

ABSTRACT

In this thesis, we study the attitude of teachers towards the school organization for the inclusion of gypsy students.

Although in the 70's, in the Portuguese society, equal opportunities in access to public school have been made, the conditions for achieving success still generate inequalities among students, in particular the gypsy minorities.

Gypsy People are almost mythical and have a long history of persecution, adjustment, survival, wandering and cult of freedom. Throughout the ages, they have been viewed with suspicion and fear. Established in the country for several centuries, the Gypsies continue to be major targets of segregation, discrimination and exclusion, among all minorities.

The family is the central institution and the matrix of identity and culture of Roma. The Gypsies have a strong sense of belonging to the community: the family cares, protects, educates, instructs, celebrates, administers justice. On the contrary, they do not value the school and the knowledge it conveys. Generally, they have a negative experience and an unfavorable image of the school. Many fear that the same school knowledge may result in the dissolution of the Roma identity and culture and believe that little can bring added value to their lives, especially at work. Hence, the students have poor attendance. Gypsies and especially girls drop out of school.

The public school attendance for these students, people with a wide cultural and linguistic diversity is an inescapable reality. Therefore, respect for the Gypsy identity, appreciation of their culture and the inclusion of members of ethnic minority constitute a serious challenge for teachers and school organization, demanding, sometimes some attitudinal and organizational changes.

As a result of globalization and increased mobility, the Portuguese society is also characterized today by an increasing ethnic, sociocultural and linguistic diversity.

Above all, cities are becoming an ethnic mosaic and an amalgam of cultures and these phenomena reach many schools and influence their daily lives.

Teachers and school leaders have, therefore, to assume a more attentive and proactive posture in order to promote the desired equality of opportunity for school and educational success, and the inclusion of minorities at school.

In fact, the attitude of teachers, their practices and school organization can contribute to the permanence of the paradigm of exclusion or, conversely, for the construction of the paradigm of inclusion or, more properly, the "modern school" (Sierra, 2008) to say that all takes place at school and this is prepared for all types of students, to develop them to its fullest.

This empirical study is focused on the reality of two groups of schools in the district of Viseu, both attended by students from Roma ethnicity. A questionnaire was designed and passed, in order to collect data to analyze the attitude of teachers towards the inclusion of Romani pupils and school organization to achieve our goal. The results were statistically analyzed and complemented by a theoretical approach provided by the literature on this subject.

Considering our results, we conclude that, in general, teachers expressed a positive attitude about school organization for Roma inclusion. They consider that the "sociocultural differences" (identity, worldview, traditions ...) and the "language differences" are the main obstacles to inclusion and "appreciation of aspects of the Gypsy culture in the classroom" and "tutoring" (study, guidance and counseling) are the most relevant strategies.

Keywords: attitude, inclusion, attitude of teachers, school organization, gypsies.

RÉSUMÉ

Dans cette thèse, on essaie d'étudier l'attitude des enseignants envers l'organisation de l'école pour l'intégration des élèves d'éthnie gitane à l'école.

Bien que dans les années 70 s'opère dans la société portugaise l'égalité des chances dans l'accès à l'école publique, les conditions pour atteindre le succès génèrent encore des inégalités entre les élèves, y compris les minorités d'éthnie gitane.

Le peuple gitan est presque mythique et a une longue histoire de persécution, adaptation, survie, errance et culte de la liberté. Tout au long des temps, a été considéré avec suspicion et peur. Établis dans le pays depuis plusieurs siècles, les gitanes continuent d'être les cibles principaux de la ségrégation, discrimination et exclusion, parmi toutes les minorités.

La famille est l'institution nucléaire et la matrice de l'identité et la culture des gitans. Les tsiganes ont un fort sentiment d'appartenance à la communauté: la famille se soucie, protège, éduque, instruit, célèbre, administre la justice ... Au contraire, ne valorisent pas l'école et la connaissance qu'elle véhicule. Généralement ils ont une expérience négative et une image défavorable de l'école. Beaucoup craignent que les connaissances scolaires provoquent la dissolution de l'identité et de culture gitane et pensant que peu de choses peuvent apporter une valeur ajoutée à leur vie, en particulier au travail. Par conséquent, les étudiants tsiganes ont une faible assiduité et en particulier les filles abandonnent l'école précocement.

La fréquentation de l'école publique par des élèves gitans, porteurs d'une grande diversité culturelle et linguistique est une réalité incontournable. Par conséquent, le respect de l'identité tsigane, l'appréciation de leur culture et l'inclusion des membres de cette minorité ethnique constituent un sérieux défi pour les enseignants et l'organisation de l'école, exigeant, parfois, quelques changements d'attitude et d'organisation.

En conséquence de la mondialisation et la mobilité accrue, aussi la société portugaise se caractérise aujourd'hui par une diversité ethnique croissante, socio-culturelle et la

diversité linguistique. Surtout les villes sont en train de devenir une mosaïque ethnique et un amalgame de cultures et ces phénomènes atteignent le sein de beaucoup d'écoles et influencent leur vie quotidienne.

Les enseignants et les chefs d'établissement doivent, par conséquent, assumer une posture de plus en plus attentive et proactive, afin de promouvoir l'égalité des chances souhaité epour la réussite scolaire et éducative et l'inclusion des minorités dans les écoles.

En fait, l'attitude des enseignants et les pratiques et l'organisation scolaire peuvent contribuer à la permanence du paradigme de l'exclusion ou, au contraire, pour la construction du paradigme de l'inclusion et de "l'école contemporaine," c'est à dire, "l'école de tous et pour tous".

Cette étude empirique a été centré sur la réalité de deux groupes d'écoles dans le district deViseu, les deux fréquentés par des étudiants d'origine rom. Elle a été conçue et on a passé un questionnaire, afin de recueillir des données pour analyser l'attitude des enseignants envers l'intégration des élèves d'éthnie gitane et l'organisation scolaire pour atteindre cet objectif.Les résultats ont été statistiquement analysés et complétés par une approche théorique fournie par la littérature en faisant allusion à ce sujet.

Compte tenu de nos résultats, nous concluons que, en général, les professeurs ont exprimé une attitude positive sur l'organisation de l'école pour l'intégration des Roms. Ils considèrent que les "différences socioculturelles (l'identité, la vision du monde, les traditions ...) et les "différences linguistiques "sont les principaux obstacles à l'inclusion et la «valorisation de certains aspects de la culture tsigane dans la salle de classe» et «tutorat (étude, orientation et conseil) les stratégies plus pertinentes.

Mots-clés: inclusion, professeurs, attitude, organisation de l'école, gitans

AGRADECIMENTOS

Para a elaboração desta dissertação contribuíram diversas pessoas a quem exprimo um merecido e sentido reconhecimento pelo saber, dedicação, amizade e disponibilidade:

- À Professora Doutora Maria Elisa Costa, orientadora do mestrado, especialmente pelo relevante apoio científico, disponibilidade, interesse e motivação demonstradas nas diversas etapas deste trabalho.

- À Universidade Fernando Pessoa e aos professores do mestrado, pelo contributo proporcionado em termos de formação académica e desenvolvimento profissional.

- À Dr.^a Manuela Sampaio, pelo incentivo e carinho manifestados.

- Aos dirigentes e comunidades das escolas onde foi desenvolvida a pesquisa, pela colaboração institucional e pessoal na recolha dos dados.

- À minha família, pelo apoio, incentivo, compreensão e carinho decisivos para a concretização deste trabalho e o fortalecimento do afeto.

- Aos amigos e colegas que me deram o seu incentivo e especialmente à amiga Maria da Luz Outeiro.

A todos, MUITO OBRIGADA!

INDICE GERAL

PARTE I - INTRODUÇÃO	1
INTRODUÇÃO.....	2
1. Contextualização do estudo.....	2
2. Objetivos do estudo.....	5
3. Metodologia	5
3.1. Instrumentos de recolha de dados.....	6
4. Estrutura do trabalho	6
PARTE II - DESENVOLVIMENTO	9
CAPÍTULO I – EDUCAÇÃO INCLUSIVA	10
1. Da exclusão à inclusão	11
2. Da “escola integrativa” à “escola inclusiva”	17
3. Da “ideologia da inclusão” às “práticas inclusivas”	18
4. Diferenciação pedagógica e curricular	19
5. Organização da escola para “inclusão”	22
CAPÍTULO II – A ESCOLA COMO ORGANIZAÇÃO	29
1. Conceito de organização	29
2. Imagens Organizacionais da Escola.....	31
3. A organização educativa	33
CAPÍTULO III – ATITUDE	37
1. Conceito de atitude.....	37
2. Atitude dos professores face à organização escolar	40
3. A atitude dos professores face à inclusão	43
CAPÍTULO IV – FORMAÇÃO E PROFISSIONALISMO DOCENTE	46
CAPÍTULO V – DADOS HISTÓRICOS E CULTURAIS DO POVO CIGANO	51
1. Origem e história dos ciganos	53
2. Designações e identidade	54
3. Língua, arte e crenças.....	58
4. A família cigana	60
5. A vida económica e laboral.....	62
6. Os ciganos e a escola.....	63

7.	A cultura escolar face às minorias	71
8.	Escola “multicultural” e “intercultural”	73
	PARTE III - ESTUDO EMPÍRICO	80
	CAPÍTULO I – APRESENTAÇÃO E INTERPRETAÇÃO DOS RESULTADOS	80
1.	Introdução	80
2.	Objetivos específicos do estudo	81
3.	Metodologia	82
3.1.	Formulação da questão de partida.....	82
4.	Hipóteses	83
5.	Variáveis	85
5.1.	Variável dependente	86
5.2.	Variável independente	87
6.	População e amostra.....	87
6.1.	Caraterização das escolas	89
7.	Método de recolha de dados.....	90
8.	Procedimentos metodológicos	92
9.	Procedimentos estatísticos	93
10.	Análise dos resultados.....	95
11.	Análise descritiva	95
11.1.	Caraterização da amostra nos aspectos sociodemográficos	96
12.	Estudos psicométricos da escala de atitudes	101
12.1.	Fiabilidade do instrumento de medida – consistência interna.....	101
12.2.	Medida de atitude	103
12.3.	Análise fatorial de componentes principais (AFCP)	104
13.	Análise inferencial	108
14.	Discussão dos resultados.....	115
	PARTE IV - CONCLUSÕES.....	121
	CONCLUSÃO.....	122
	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	129
	WEBGRAFIA	138
	LEGISLAÇÃO CONSULTADA	141

Índice de Quadros

Quadro 1 - Estrutura do questionário	92
Quadro 2 - Distribuição da amostra - género	96
Quadro 3 - Distribuição da amostra – idade	96
Quadro 4 - Distribuição da idade - habilitações académicas.....	97
Quadro 5 - Distribuição da amostra - tempo de serviço profissional	97
Quadro 6 - Distribuição da amostra - organização escola para a promoção da inclusão	98
Quadro 7 - Distribuição da amostra - obstáculos à inclusão dos alunos de etnia cigana	98
Quadro 8 - Distribuição da amostra - estratégias que contribuem para a inclusão dos alunos ciganos na escola.....	99
Quadro 9 - Distribuição da amostra - frequentou formação relacionada com a problemática da inclusão das minorias étnicas?	100
Quadro 10 - Distribuição da amostra - considera que o agrupamento deve promover formação relacionada com a inclusão das minorias étnicas?	100
Quadro 11 - Distribuição da amostra - a organização da escola procura ter em conta a especificidade das minorias de modo a promover a inclusão?.....	100
Quadro 12 - Distribuição da amostra - a atitude dos professores face à organização da escola para a inclusão dos alunos de etnia cigana	101
Quadro 13 - Coeficiente de alpha de Cronbach - consistência interna da escala de atitudes.....	102
Quadro 14 - Síntese estatística dos itens	104
Quadro 15 - Interpretação do teste KMO	105
Quadro 16 - Valor de KMO e do teste de esfericidade de Bartlet.....	105
Quadro 17 - Total de variância explicada.....	106
Quadro 18 - Teste de normalidade de Kolmogorov-Smirnov e de Shapiro-Wilk às variáveis.....	110
Quadro 19 - Teste de homogeneidade de variância.....	111
Quadro 20 - Teste de correlação de Spearman entre atitude e variáveis independentes	112

Índice de Gráficos

Gráfico 1 - Scree plot - Número de componentes	107
--	-----

Índice de Anexos

Anexo 1 - Questionário.....	143
Anexo 2 - Autorização da DGIDC	148
Anexo 3 - Autorização dos Diretores	149
Anexo 4 – Correlação Matrix.....	151
Anexo 5 – Análise fatorial de componentes principais.....	154
Anexo 6 – Estatística item total.....	155

Lista de Siglas e Abreviaturas

α – alpha de Cronbach

AFCP – Análise fatorial de componentes principais

CEB – Ciclo do Ensino Básico

Cf. – Confrontar

CRP – Constituição da Republica Portuguesa

DGIDC – Direcção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular

DUDH – Declaração Universal dos Direitos Humanos

LBSE – Lei de Bases do Sistema Educativo

MTSS – Ministério do Trabalho e Solidariedade Social

ME – Ministério da Educação

KMO – (Kaiser-Meyer-Olkin)

p – probabilidade

PEE – Projecto Educativo de Escola

Sig – Significância

SPSS – Statistical Package for the Social Sciences

PARTE I - INTRODUÇÃO

INTRODUÇÃO

1. Contextualização do estudo

A realização deste trabalho fundamenta-se, essencialmente, nos pressupostos do nosso interesse pessoal e profissional, pela problemática da inclusão dos alunos ciganos. Sentimos necessidade de adequação de algumas práticas educativas ao paradigma da escola inclusiva, dado lecionarmos numa escola do 1.º CEB, frequentada, maioritariamente, por alunos oriundos do bairro social adjacente, de população cigana.

Além do gosto pela pesquisa sobre esta temática, e atendendo à crescente diversidade étnica, sociocultural e linguística da escola pública portuguesa, julgámos pertinente atualizar e aprofundar os conhecimentos sobre os aspetos relacionados quer com o nosso desempenho docente, quer com a organização da escola, de modo a desenvolver uma prática docente cada vez mais adequada e eficaz, contribuindo para a melhoria da escola e para a inclusão das minorias, mormente a cigana.

Na verdade, os fenómenos da multiculturalidade e da diversidade têm vindo a atingir gradativamente as escolas. Por isso, quer as funções e papel dos docentes, quer a própria organização da escola se têm tornado desafios cada vez mais difíceis.

As minorias coexistem na sociedade e na escola e, por vezes, são vítimas de discriminação, sob formas mais claras ou veladas, apesar da consagração do valor da “igualdade” como um direito universal (DUDH – Declaração Universal dos Direitos Humanos art. 1.º e 13.º, 1.) e da consignação na Lei Fundamental do direito de todos à “educação é à cultura” e à “igualdade de oportunidades de acesso e êxito escolar Constituição da República Portuguesa (CRP), art.º. 73.º, 1. e 74.º, 1.).

Na escola atual, a presença de alunos ciganos, portadores de uma grande diversidade cultural e linguística, é uma realidade incontornável. Camacho considera que a assunção da diversidade constitui um enriquecimento social e educativo, embora exija mudanças radicais ao nível do pensamento e da atuação:

No contexto da integração [inclusão], resulta difícil deixar de mencionar o tema da diversidade, assumir a diversidade supõe reconhecer o direito à diferença como enriquecimento educativo e social. Assumir a diversidade implica uma virada profunda nos modos convencionais de pensar e atuar, de fazer educação, política e reforma educativa (Camacho, 2004, p. 11).

Promover a verdadeira inclusão das minorias, nomeadamente dos ciganos, será um desafio premente para os professores, direção das escolas e sistema educativo em geral. Na realidade, algumas escolas têm vindo a revelar crescente preocupação com a inclusão das minorias e a desenvolver estratégias para que estes alunos sejam integrados e desejavelmente incluídos. Por isso, como sustentam Sanches e Teodoro:

A Educação inclusiva não se faz se não se introduzirem na sala de aula metodologias diferentes das que se utilizam habitualmente. A escola inclusiva rompe definitivamente com a ideia de que se pode ensinar tudo a todos, como se de um só aluno se tratasse, sob pena de, em breve, — serem mais os excluídos que os incluídos (2007, p. 112).

Para além da implementação da diferenciação pedagógica e curricular, também é essencial a implementação de medidas que possam contribuir para combater o racismo, a intolerância, a xenofobia e outras formas de marginalização, garantindo a igualdade de oportunidades, não apenas de acesso à educação, mas também de sucesso e a inclusão dos alunos diferentes e das minorias. Todavia, para que este anseio se possa tornar realidade, segundo Camacho, é necessário

adaptar o ensino à diversidade de meninos e meninas que vivem em sociedades pluralistas e adequar as políticas e ações que se apoiam no discurso da cultura pela diversidade, que necessariamente deverão ir acompanhados de uma realidade de igualdades e do verdadeiro sustento social que ela exige e das que são imprescindíveis (Camacho, 2004, p. 11).

Nas últimas décadas, a população cigana foi-se tornando mais frequente nas escolas. A multiculturalidade, a exclusão social e as minorias étnicas passaram a ser problemáticas que se colocam, com grande acuidade, no sistema educativo português.

Direções executivas e agentes educativos veem-se, atualmente, confrontados com esta realidade e com o desafio de promoverem a inclusão destes alunos, nomeadamente através da valorização das diferenças étnicas, socioculturais e linguísticas e do respeito

pela sua identidade e cultura. Deste modo, poderão contribuir para fomentar a desejada interação social entre os alunos numa escola que deverá ser “de todos e para todos”.

Quanto aos professores, Mantoan considera que “*uma das reações mais comuns é afirmar que não estão preparados para enfrentar as diferenças, nas escolas, nas salas de aula*” (2004, p. 32). Pelo contrário, é muito importante que a atitude dos professores se altere no sentido da aceitação e promoção da inclusão, devendo estes fazer o que estiver ao seu alcance para conhecerem, compreenderem e valorizarem as diferenças, porque, como salienta Ainscow (1997), a escola inclusiva é o modelo do futuro.

Enquanto profissionais do ensino, temos consciência da grande influência que a atitude dos professores exerce nos alunos e na escola, por vezes com consequências relevantes, pois

as suas atitudes (as dos professores), o seu comportamento e as suas perceções racistas têm um enorme impacto no clima social da escola e na atitude dos alunos e eles desempenham um papel ainda mais importantes do que os materiais utilizados (Entreculturas, 1995, *cit. in* Amorim *et al.*, 2005, p. 111).

O conhecimento dos fatores que influenciam a atitude dos professores face à organização da escola para a inclusão dos ciganos, que constitui o cerne deste estudo, poderá contribuir para a melhoria do nosso desempenho profissional e ser uma mais-valia para o reforço das práticas inclusivas na escola.

De acordo com a literatura existente sobre esta temática, à qual já se dedicaram diversos autores que enformaram o nosso conhecimento (Camisão, 2005; Cardoso, 2005; Casa-Nova, 2006; Casa-Nova e Palmeira, 2008), a atitude é influenciada por diversos fatores, como o género, idade, tempo de serviço, saberes, experiência profissional, vida familiar, ou outros que dispensam a enumeração, por constarem de trabalhos publicados de referência sobre este tema tão atual e pertinente.

Certamente que a inclusão dos alunos diferentes e das minorias não poderá ser um dever e responsabilidade exclusiva dos professores. Pelo contrário, é uma missão conjunta de todos os intervenientes no ato educativo e dos responsáveis pela administração da escola e do sistema educativo em geral, de forma a respeitar os princípios inclusivos consagrados nos normativos legais e na Constituição da República Portuguesa.

Numa sociedade em que as diferenças estão a aumentar, para que a escola possa cumprir a sua missão, tem de estar organizada para a inclusão. Neste sentido, Mantoan refere:

A inclusão é uma possibilidade que se abre para o aperfeiçoamento da Educação Escolar e para o benefício de todos os alunos, com e sem deficiência. (...) Cumprir o dever de incluir todas as crianças na escola implica o reconhecimento de que o outro é sempre e implacavelmente diferente, pois a diferença é o que existe, a igualdade é inventada e a valorização das diferenças impulsiona o progresso educacional (Mantoan, 2004, p. 28).

2. Objetivos do estudo

A frequência da escola por alunos de etnia cigana é, hoje em dia, uma realidade, fruto dos esforços da administração educativa, dos profissionais da educação e dos responsáveis pelos estabelecimentos de ensino, mas também das respetivas famílias.

No contexto do debate sobre a temática da inclusão, pretendemos saber se os professores revelam uma atitude conducente à filosofia da escola inclusiva ou se, pelo contrário, se mantêm resistentes à mudança, persistindo numa atitude conservadora.

Pretendemos, essencialmente, conhecer as atitudes dos professores do 1.º, 2.º e 3.º ciclos do ensino básico (CEB) face à organização da escola, tendo em vista a inclusão dos alunos de etnia cigana, e identificar as variáveis (género, idade, habilitações académicas, tempo de serviço, anos de experiência com alunos de etnia cigana) que influenciam a atitude dos professores, para definir estratégias que contribuam para minorar as dificuldades e obstáculos à inclusão destes alunos.

3. Metodologia

A metodologia de investigação seguiu essencialmente estas estratégias: definição da temática do estudo, realização de pesquisa bibliográfica, elaboração e passagem do questionário, análise dos dados obtidos e conclusão.

Num primeiro momento, definimos a temática a desenvolver neste trabalho e, através da realização de pesquisa bibliográfica, procurámos aprofundar os conhecimentos sobre a inclusão, organização da escola, atitude, formação docente e história e cultura das minorias ciganas, uma vez que, nos últimos dois anos letivos, temos vindo a lecionar, maioritariamente, alunos desta etnia.

3.1. Instrumentos de recolha de dados

Com o objetivo de analisarmos a atitude dos professores face à organização da escola para a inclusão dos alunos ciganos, elaborámos e passámos um questionário, depois de validado pela direcção geral de inovação e desenvolvimento curricular (DGIDC), direccionado a membros da direcção executiva e a cinquenta professores dos dois agrupamentos de escola contemplados neste estudo, que foram escolhidos por terem significativa frequência de alunos de etnia cigana.

4. Estrutura do trabalho

Este trabalho está organizado em quatro partes fundamentais, a seguir sintetizadas:

Na primeira parte, respeitante à Introdução, contextualizamos a temática deste estudo, fundamentamos as razões da nossa escolha e evidenciamos algumas estratégias que contribuem para tornar a escola mais inclusiva e com mais futuro, uma escola de todos e para todos. Apresentamos ainda os objetivos definidos e a metodologia a implementar.

Na segunda parte, alusiva ao Desenvolvimento, abordamos as temáticas estruturantes deste estudo, fazendo a respetiva revisão bibliográfica, estruturada em cinco capítulos.

No capítulo I, fazemos uma abordagem da problemática da inclusão, procurando mostrar como a escola pública portuguesa esteve marcada, até há algum tempo, por uma ideologia elitista e segregadora e por práticas de exclusão, que se foram atenuando, mas não se encontram ainda erradicadas. Entre outras medidas, a diferenciação pedagógica e curricular pode contribuir para a inclusão das minorias, nomeadamente de etnia cigana.

A inclusão é um dos maiores desafios da escola atual, mas a atitude dos docentes tem, por vezes, de mudar, e a organização da escola tem de aperfeiçoar-se para responder, proativamente, ao imperativo da inclusão.

No capítulo II, apresentamos uma explanação sobre a escola como organização, realçando a sua complexidade e especificidade, bem como a necessidade de mudança, para poder responder adequadamente às crescentes exigências e aos novos desafios impostos por uma sociedade em acelerada transformação.

No capítulo III, desenvolvemos a temática da atitude, explicitando este conceito e os respetivos métodos e escalas de medida, que, até ao presente, ainda não conseguem ser totalmente fiáveis. A atitude dos professores face ao desenvolvimento do ensino aprendizagem e à organização da escola poderá ser o elemento “chave” da mudança, de forma a tornar a escola mais inclusiva.

No capítulo IV, fazemos referência à formação, identidade e desenvolvimento profissional dos professores, constatando que as rápidas transformações tecnológicas e sociais implicam a necessidade de abertura à mudança e à inovação, mas também de atualização permanente e de repensar o seu papel e missão nesta aldeia global.

No capítulo V, apresentamos dados histórico culturais, que possibilitam a compreensão da identidade étnica e cultural e a mundividência do povo cigano. Os ciganos são a minoria europeia mais representativa e mais marcada pelo estigma da exclusão. Têm uma relação difícil com a escola e a aprendizagem, não só porque receiam a influência da cultura maioritária e a diluição da sua identidade étnica e cultural, mas também porque consideram suficientes os ensinamentos inerentes às atividades de “ler, escrever e contar” para vender nas feiras. Sociedade e escola estão a tornar-se cada vez mais multiculturais e devem, por isso, fomentar a tolerância e respeito pela cultura e identidade das minorias ciganas, implementando práticas que contrariem o fenómeno da marginalidade e exclusão social.

Na terceira parte, referente ao Estudo Empírico, apresentamos, sucintamente, alguns aspetos mais significativos dos agrupamentos onde incide este estudo. Fazemos a caracterização da amostra e a apresentação, análise e discussão dos resultados relacionados com as diversas variáveis, sobre os quais nos pronunciamos, discutindo

soluções que poderão contribuir para minorar as dificuldades e obstáculos à inclusão dos alunos ciganos na escola, proporcionando-lhes o sucesso educativo e uma experiência escolar cada vez mais benéfica e estimulante.

Na quarta parte, alusiva à Conclusão, sintetizam-se ideias-chave sobre os assuntos desenvolvidos ao longo do trabalho, apresentam-se algumas considerações pessoais e sugerem-se perspectivas para novas investigações.

PARTE II - DESENVOLVIMENTO

CAPÍTULO I – EDUCAÇÃO INCLUSIVA

No início do século XXI, os fenómenos da discriminação das minorias (étnicas, socioculturais, religiosas e linguísticas) e da exclusão ainda são uma realidade marcante, praticamente a nível mundial. O cenário até se poderá agravar, com a atual crise económica e financeira, devido ao aumento das desigualdades, injustiças sociais, fundamentalismo, conflitos e aumento do desemprego à escala mundial.

Nos últimos tempos, tem-se vindo a falar cada vez mais em “inclusão” e esta palavra-chave, tão propalada e usada, indiscriminadamente, no discurso educacional, político e sociocultural, quase se banalizou, tornando-se aparentemente óbvia. Baptista refere que

o termo “inclusão” define-se, antes de mais, em relação ao seu oposto: a “exclusão”. Sem a exclusão, a inclusão não teria sentido. (...)

A inclusão surge deste modo para combater o flagelo da exclusão, quer na sua dimensão social, quer escolar (Baptista, 2011, p. 42).

No discurso dos *media* e do quotidiano, o conceito de “inclusão” liga-se principalmente à ideia de não ser excluído, isto é, à capacidade do indivíduo pertencer e se relacionar com uma comunidade, “normalizando-se” e adotando atitudes e comportamentos “politicamente corretos” para nela se integrar. Estar fortemente integrado num contexto identitário (comunidade e família) pode ser um fator impeditivo do indivíduo participar ou se relacionar com outros contextos, como acontece com a comunidade cigana.

No âmbito da educação, o conceito de “inclusão” implica a recusa da discriminação e da exclusão de qualquer aluno da comunidade escolar. Segundo Mills,

o princípio que rege a Educação Inclusiva é o de que todos devem aprender juntos, sempre que possível, levando-se em consideração as suas dificuldades e diferenças, em classes heterogéneas (Mills, 1999, *cit. in* Cardoso, 2004, p. 25).

A educação inclusiva requer o desenvolvimento de políticas, culturas, atitudes e práticas que valorizam o contributo ativo de cada aluno no seu projeto pessoal e na comunidade

escolar. Porém, como sublinham Sanches e Teodoro (2007, p. 112), “*a Educação inclusiva não se faz se não se introduzirem na sala de aula metodologias diferentes das que se utilizam habitualmente*”. Estes autores afirmam que a educação inclusiva rompe definitivamente com a ideia de que se pode ensinar tudo a todos, como se de um só aluno se tratasse, sob pena de, em breve, serem mais os excluídos que os incluídos.

No mesmo sentido, o Ministério da Educação (ME) entende que

no quadro da equidade educativa, o sistema e as práticas educativas devem assegurar a gestão da diversidade, do que decorrem diferentes tipos de estratégias que permitam responder às necessidades educativas dos alunos. Deste modo, a escola inclusiva pressupõe individualização e personalização para todos os indivíduos (*In site da DGIDC/ME*).

Todavia, a educação inclusiva tem sido um campo polémico, principalmente por causa da contradição entre a legislação e a prática das escolas. De facto, como refere Charlot (1997, p. 79), a solução do problema das desigualdades sociais face à escola não passa apenas pela “territorialização” das políticas educativas, dado que esse problema se liga também com as práticas de educação e formação desenvolvidas.

Uma escola inclusiva será uma escola de qualidade e perspectiva-se em função de quatro eixos fundamentais: “*saber, saber fazer, saber viver com os outros e saber ser*”, como é referido no relatório da UNESCO (1996, cit. *in* Baptista, 2011, p. 91), elaborado pela Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI.

1. Da exclusão à inclusão

A Declaração Universal dos Direitos Humanos, aprovada, em 1948, sob a égide da Organização das Nações Unidas, consagrou a educação como um direito fundamental e, a partir daí, as nações aceitaram como princípio que todos têm direito à educação (Baptista, 2011, p. 43). Em 1959, esta organização internacional aprovou a Declaração Universal dos Direitos da Criança, que também inclui esse direito.

Passado mais de meio século, embora o acesso de todas as crianças à escola ainda seja uma utopia em muitas partes do globo, em Portugal está garantido. De facto, na década de 70, a reforma protagonizada por Veiga Simão, tentando democratizar a escola,

preconizou a igualdade de acesso à educação. Todavia, continuou a ser um dado aceite o sucesso diferenciado, desrespeitando-se as eventuais diferenças dos alunos.

A Constituição da República Portuguesa, de 1976, e a Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), aprovada em 1986, reforçaram o direito à educação. Este diploma legal refere que é da responsabilidade do Estado promover a democratização do ensino, garantindo o direito à igualdade de oportunidades no acesso e sucesso escolares.

Mais tarde, diversos fóruns internacionais apresentaram ideias relevantes, no sentido de reafirmar uma orientação inclusiva para a educação. As conferências de Salamanca (1994), de Jomtien (1999) e de Dakar (2000) mantêm grande atualidade, ao reiterar que a educação é um direito fundamental. Defendem ainda que a escola inclusiva é uma estratégia que conduz à “educação para todos”, mas implica a reestruturação da escola para que possa responder às necessidades e diferenças de todos os educandos.

Mais recentemente, Kofi Annan realça o contributo decisivo da educação para a mudança, confirmando a “educação para todos” como prioridade máxima e missão crucial do organismo a que presidia:

A educação é um direito humano com uma imensa potencialidade de produzir mudança. Na sua base residem as pedras angulares da liberdade, democracia e desenvolvimento sustentável... Não existe maior prioridade, missão mais importante do que a Educação para Todos (Kofi Annan, 1998, *cit. in* Miranda e Almeida, 2005, p. 3267).

Em Portugal, contudo, persistem ainda grandes desigualdades sobretudo ao nível das condições de sucesso escolar. Existem fatores que continuam a impedir o sistema educativo de proporcionar a todos os alunos uma formação escolar básica e alguns são obrigados a aceitar o seu insucesso escolar. Na verdade, a escola pública regista taxas de abandono e insucesso escolar que provam que a inclusão ainda é uma utopia.

Ávila estabelece a seguinte dicotomia entre a escola e a “escola para todos”:

Uma escola para todos não será uma escola padronizada, hermética, monodimensionada a uma “multidão” indiscriminada de alunos. Não será uma escola de classes, restritiva, marginalizante. Será, sem dúvida, uma escola aberta, acessível a todos, pluridimensionada, dinâmica, de horizontes amplos onde todos possam dar azo à criatividade e nela perspetivar as aspirações, realizar as capacidades e o sonho (Ávila, 1999, *cit. in* Oliveira, 2009, p. 23).

Manifestamos concordância com Leite *et al.* (2003), ao afirmarem que tratar os alunos todos da mesma forma terá como consequência, inevitavelmente, a exclusão. A autora acrescenta que, se queremos uma “escola para todos”, temos de prever e conceber diferentes processos e meios de ensinar, para criar condições onde todos se sintam dispostos a aprender, sejam respeitados e respeitem os que são diferentes.

Baptista (2008) esclarece que a “educação para todos” e a escola inclusiva constituem uma nova visão da diversidade, tendo como desígnio proporcionar uma educação de qualidade para todos. Nesta perspetiva, a “educação para todos”, sem exceção, deverá assegurar o direito de todos terem escola e sucesso na escola. Esclarece ainda que

a organização da escola em alguns países já está orientada para a inclusão e para uma escolaridade bem-sucedida, noutros países está orientada pelo paradigma e pela cultura da exclusão (Baptista, 2011, p. 38).

Ultimamente, na sociedade portuguesa tem-se falado muito na “crise da escola”. Considera-se que ela é pouco atrativa, não consegue motivar os alunos e que estes não sabem estudar e sabem cada vez menos. Todavia, é forçoso recordar que atualmente muitos alunos frequentam a escolaridade por mera imposição, como acontece, normalmente, com os alunos de etnia cigana.

Na verdade, a democratização do ensino possibilitou a frequência da escola a alunos pertencentes a grupos sociais diversificados e minoritários, quando antigamente era um privilégio das elites. Por isso, no meio escolar coexistem alunos muito heterogéneos e esta situação reflete-se na sua relação com o saber. Leite *et al.* reforçam esta ideia:

É sabido que na escola não tem existido esta condição de base de igualdade. E é também sabido que a igualdade de oportunidades de acesso à escola criou condições para que nela coabitem crianças e jovens com experiências de vida muito diferentes, com distintos códigos sociais e culturais (Leite *et al.*, 2003, p. 40).

Saliente-se que o princípio de que todos os alunos têm direito ao sucesso educativo está consagrado na lei. Assim, o sistema educativo terá de garantir meios de natureza educativa e pedagógica (atividades e medidas de apoio e complementos educativos, apoios educativos e diferenciação), com a finalidade de contribuir para a igualdade de oportunidades de sucesso escolar e educativo. Pelo contrário, Azevedo (2001) afirma

que o sistema educativo português não sabe ser educativo para com quem não aprende bem, ou para quem não aprende dentro de um ritmo médio. Ainda não conseguiu desligar-se do ensino básico elitista, revelando-se um sistema prisioneiro da ideologia igualitarista, que fecha o acesso a percursos escolares diferenciados nas nossas escolas.

A exclusão escolar e social constitui uma temática recorrente na investigação realizada sobre a escola, como é referido em Correia: *a verdade é que a exclusão está ligada, quer na sua vertente social, quer educativa, ao vocabulário da crise da modernidade* (Correia, 2003, p. 38).

Abordando as múltiplas formas de “exclusão” fabricadas pela escola apresentadas por Barroso (2003, p. 27), Baptista (2011, p. 29) destaca as quatro modalidades mais importantes:

- A escola exclui porque não deixa entrar os que estão fora.
- A escola exclui porque põe fora os que estão dentro.
- A escola exclui “incluindo”.
- A escola exclui porque a inclusão deixou de fazer sentido.

Apesar da realização de múltiplos projetos de combate ao insucesso e à exclusão social, com destaque para o processo de territorialização em curso, a exclusão foi uma realidade na escola “elitista” e ainda continua a sê-lo na “escola de massas”:

De um lado, temos a escola básica elitista que foi a que permaneceu como modelo legalmente instituído até aos anos 60. Do outro, temos o modelo surgido com as perspetivas de democratização da educação e do ensino que advogaram o alargamento da escolaridade básica universal e obrigatória e conduziram à instituição de uma escola de massas (Azevedo, 2004, p. 123).

Azevedo (2004) aponta três aspetos que reforçam esta perspetiva: (i) continua a ser aplicado à “escola de massas” o paradigma seletivo, dado que vigora uma matriz curricular única, mesmo para os alunos que revelam dificuldades e que acabam por reprovar anos sucessivos; (ii) face à heterogeneidade dos alunos, não existem respostas adequadas para os ajudar no acesso à escola; (iii) existe a subordinação a um modelo escolar igualitário e único.

Como evidencia Azevedo, o insucesso escolar e a exclusão ultrapassam o quadro estritamente educativo, para se imporem como um problema social de grande dimensão:

A escola que recebe todos só sabe lidar com os que aprendem, ainda não sabe ensinar quem não progride ao ritmo estipulado na sua proposta formativa (...). A escola que recebe todos ainda não é para todos (Azevedo, 2004, p. 124).

Como constata Baptista (2008), a matriz da escola inclusiva é ainda um modelo teórico, por enquanto incompatível com a cultura de escola, dos alunos, dos professores e dos pais: há professores que organizam o seu trabalho em função das notas e dos exames, alunos que estudam pressionados pela obtenção de notas e médias e pais querem que os filhos tirem boas notas e sucesso nos exames.

Atualmente, os olhares viram-se para a escola, exigindo-lhe novos desafios e crescentes responsabilidades. À escola de hoje é pedido que desempenhe papéis que excedem em muito a mera transmissão e aquisição de conhecimentos (Leite *et al.*, 2003). No entanto, a escola ainda persiste na transmissão de conhecimentos desligados da vida real e mantém uma prática, por vezes, desmotivadora para alguns alunos e desajustada face às exigências e aos desafios da sociedade.

Desde há algum tempo, tem-se vindo a constatar a mudança da relação com a escola e com o saber e a falar na “crise” da escola. Esta perpetiva é sustentada por Charlot, quando afirma que a escola contemporânea é permeada de contradições estruturais:

Enquanto a escola seleciona os seus alunos, ela vive uma situação de relativa paz; quando ela se abre a novos públicos escolares, ingressam também nela novas contradições. Cada vez que acontece uma democratização numa parte da escola, essa parte entra em “crise”. Por minha parte, prefiro essa “crise” de uma escola democratizada à paz de uma escola “elitista” (Charlot, 2007, p. 130).

Com o objetivo de melhorar a escola, numa lógica reformista tipicamente portuguesa, têm sido concebidas e implementadas sucessivas reformas educativas, por vezes, mal compreendidas e operacionalizadas e até inacabadas ou sobrepostas. Costa (1997) constata, no seu estudo, que um dos problemas do sistema de ensino português é a implementação de novas reformas, sem que os resultados das anteriores tenham sido devidamente analisados e avaliados, de forma a serem aproveitados os aspetos que marcaram a diferença, que ajudaram o professor a formar-se continuamente, na procura

do melhor para os seus alunos, o que se reflete, seguramente, na melhoria do ensino e na reflexão contínua sobre o saber e o saber fazer, essa ligação harmoniosa entre a teoria e a prática.

Sabemos que é na sala de aulas que se verifica, verdadeiramente, se as reformas se efetivam ou fracassam. A escola atual, apesar de se afirmar orientada para a inclusão, continua a viver situações de seleção e de exclusão. Todavia, esta, pelo contrário, deve preocupar-se com o sucesso educativo de todos os alunos, formando dentro do respeito pelos valores defendidos pela sociedade. Por isso, uma nova escola exige a superação do sistema tradicional e transmissivo – ensinar e aprender – e a substituição de algumas práticas potenciadoras da exclusão por uma pedagogia interativa, diferenciada e respeitadora das diferenças individuais dos educandos (caraterísticas, dificuldades e ritmos de aprendizagem) e principalmente das minorias.

Esta nova escola também pressupõe uma reorganização do trabalho escolar e a flexibilização curricular, de forma a criar contextos educacionais diferenciados e capazes de ensinar todos os alunos, apesar das diferenças, tornando-os protagonistas da sua aprendizagem e criando uma escola inclusiva de qualidade.

Deste modo, a inovação é algo que deve fazer parte integrante das práticas letivas, de forma a propiciar novas dinâmicas de aprendizagem na sala de aula, uma vez que “(...) *o objetivo último deve ser a melhoria das experiências educativas oferecidas aos alunos e o incremento das suas aprendizagens*” (Bolívar, 2003, p. 39). As práticas letivas terão, portanto, de ser repensadas e, por vezes, reconfiguradas, para que a escola cumpra os seus objetivos e se torne verdadeiramente inclusiva.

Uma “escola para todos” tem de reconhecer a diversidade e, por isso, organizar-se em torno de uma diferenciação pedagógica, onde cada um aprende e cresce, partilhando e recebendo experiências. Mas, para isso, é necessário reconhecer a autonomia da escola, querê-la e acreditar na sua capacidade de produzir mudança e inovação.

Como referem Leite *et al.* (2003, p. 92)

(...) pensar num projeto educativo de escola para todos e com todos implica, pois, repensar a organização escolar, reinventar estratégias de mobilização e construção de parcerias, isto

é, uma comunidade educativa que não seja mera figura de retórica (...) implica a articulação das políticas nacionais de ensino com as políticas locais e as da escola.

Deste modo, a escola necessita também de aprofundar o seu relacionamento com as famílias e de reforçar a sua integração no tecido socioeconómico e cultural do meio envolvente por cujo desenvolvimento também é responsável.

2. Da “escola integrativa” à “escola inclusiva”

A clarificação entre os conceitos “integração” e “inclusão” é fundamental, para evitar a confusão de sentidos entre estes termos, por vezes, usados indistintamente. Correia (2001, *cit. in* Rodrigues, 2006) e Rodrigues (2003) consideram que a integração pressupõe a “participação tutelada” numa estrutura com valores próprios aos quais o aluno “integrado” tem de adaptar-se. Ao invés, a educação inclusiva pressupõe a “participação plena” numa estrutura com valores e práticas, delineados tendo em conta as características, interesses, objetivos e direitos dos intervenientes no ato educativo. Por vezes, considera-se a “inclusão” a evolução ou um novo nome para a “integração”, talvez por o movimento inclusivo se ter desenvolvido após o integrativo. A inclusão não é apenas uma evolução da integração, mas uma situação mais profunda e global.

A escola integrativa não provocou a diminuição do insucesso ou do abandono escolar nem alterou os modelos de gestão da sala de aula. Apenas “via” a diferença quando ela assumia o carácter de uma deficiência, ficando aquém de uma conceção inclusiva.

A escola integrativa é quase semelhante à tradicional, onde os alunos com deficiência recebiam um tratamento especial. Pelo contrário, a educação inclusiva tem uma conceção oposta, porque promove uma escola de sucesso para todos, ao encarar os alunos como todos diferentes e necessitados de uma pedagogia diferenciada (Perrenoud, 1996, *cit. in* Rodrigues, 2006). Genericamente, pode dizer-se que, enquanto a escola integrativa era para alunos “deficientes”, a inclusiva será para alunos “diferentes”.

A noção de “diferença” tem-se refletido no discurso educacional na questão da diferenciação pedagógica. Perrenoud (1996, *cit. in* Rodrigues, 2006) fala dos alunos com “pequenas” e “grandes” diferenças, mas a expressão “alunos diferentes” é ainda,

frequentemente, usada como sinónimo de “deficiente”. Embora seja difícil traçar uma fronteira clara entre a deficiência e a normalidade, no período integrativo existiam os “deficientes” e os “normais” e agora encontramos os “diferentes” e os “normais”.

As definições de “educação inclusiva” são abundantes e diversificadas, tendo esta problemática adquirido considerável relevância nas últimas décadas. A discussão sobre este conceito foi despoletada a partir da Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada, em 1990, em Jomtien, na Tailândia, e continuou na Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais, realizada em 1994, que deu origem à Declaração de Salamanca. Esta última constitui um marco histórico quanto à problemática da inclusão, definindo que

(...) o desenvolvimento das escolas enquanto meio mais eficaz para atingir a educação para todos, deve ser reconhecido como uma política chave dos governos e ocupar um lugar de destaque na agenda do desenvolvimento das nações (UNESCO, 1994, p. 41).

Segundo Wilson, pode dizer-se que a inclusão é a palavra que hoje pretende definir igualdade, fraternidade, direitos humanos ou democracia (Wilson, 2000, *cit. in* Sanches e Teodoro, 2006, p. 69).

3. Da “ideologia da inclusão” às “práticas inclusivas”

Existe ainda um fosso significativo entre o discurso ou a “ideologia da inclusão” e as “práticas inclusivas” realizadas no seio da escola. Correia (2003) afirma que este discurso muitas vezes não tem expressão empírica. A educação inclusiva é um mero programa político utópico, mais do que uma possibilidade de concretização na escola.

Com efeito, embora a legislação e o discurso dos professores se tenham tornado rapidamente “inclusivos”, as práticas na escola só muito discretamente tendem a ser mais inclusivas. Verifica-se, assim, que ainda persiste uma grande distância entre os discursos e as práticas. Porém, a investigação e a realização de projetos sobre educação inclusiva já permitem delinear algumas bases sobre as quais se podem construir projetos credíveis.

A investigação e a produção empírica de conhecimento sobre a educação inclusiva permitem apontar alguns domínios de intervenção onde os professores, responsáveis das escolas e comunidade podem e devem agir, para construir uma escola inclusiva: valores, formação de professores, recursos, currículo e gestão da sala de aula.

Na verdade, na última década os sistemas educativos de numerosos países têm integrado o termo “inclusão” nos seus textos legais alusivos à educação. Wilson (2000, *cit. in* Sanches e Teodóro, 2006, p. 70) considera que uma “educação inclusiva” é centrada na comunidade, livre de barreiras (desde as arquitetónicas às curriculares) e promotora de colaboração e de equidade.

Ao confrontar os objetivos ambiciosos da educação inclusiva, Hegarty (2003, *cit. in* Rodrigues, 2006) defende que o debate inclusão/segregação tem tido um interesse excessivo e que é sobretudo necessário investir numa verdadeira “educação para todos”.

4. Diferenciação pedagógica e curricular

Ser “diferente” é possuir determinadas características que a sociedade considerou merecedoras de serem classificadas como deficiência, dificuldade ou diferença. Todavia, não existe um critério generalizado e objetivo que permita classificar uma pessoa como diferente. A “diferença” é principalmente uma construção social histórica e culturalmente situada. Classificar alguém como “diferente” pressupõe que o classificador considera existir a outra categoria de “normal”, na qual ele se inserirá. Publicações de teor psicopedagógico, surgidas nas últimas décadas, abordam a relação entre um novo conceito de escola e a pedagogia diferenciada (Martins, 2009, p. 242).

Concordamos com Baptista, quando afirma que

a diversidade e a heterogeneidade dos alunos requerem, essencialmente, três formas de diferenciação: diferenciação curricular, diferenciação de métodos e recursos e diferenciação da avaliação. A uniformidade não tem lugar no dicionário da inclusão nem na escola das diferenças (Baptista, 2011, p. 85).

Heward (2003, *cit. in* Rodrigues 2006) afirma que o facto de os alunos serem todos diferentes não implica que cada um tenha que aprender segundo uma metodologia

diferente, pois isso seria gerador de uma escola impossível de funcionar nas condições atuais. Pelo contrário, significa que se não forem proporcionadas abordagens diferentes ao processo de aprendizagem, estão a ser geradas desigualdades para muitos alunos.

Na verdade, os alunos são diferentes, mas os professores também são diferentes. A “educação inclusiva” dirige-se a todos os alunos, nomeadamente aos “diferentes”, mas também é realizada por professores diferentes.

Segundo Mantoan, professores, diretores e especialistas manifestam formas diferentes de pensar e implementar a inclusão, distinguindo: (i) os que acreditam que a inclusão total é possível, porque já integraram experiências que os levaram a esta conclusão; (ii) os que procuram essa certeza e se esforçam por encontrá-la; (iii) os que ainda não conseguiram distanciar-se de preconceitos e hábitos enraizados. Acrescenta que “(...) *uma das reações mais comuns é afirmar que não estão preparados para enfrentar as diferenças nas escolas, nas salas de aula* (Mantoan, 2004, p. 32).

Skliar (2006) diz que não é verdade que a escola não esteja preparada para receber a diferença, visto não haver um consenso sobre o significado de “estar preparado”. A reflexão sobre a ética e a responsabilidade para com o outro será mais pertinente do que a preparação em teorias pedagógicas. Por isso, Moss (2006, *cit. in* Rodrigues 2006) afirma que construir uma escola inclusiva é, antes de mais, redefinir valores.

Baptista considera que o coração da escola inclusiva é a avaliação formativa, mas só se concretizará “(...) *se os professores estiverem preparados para esta mudança. É nos professores que está a solução do problema. Muitos já estão preparados e são motores dessa mudança* (Baptista, 2011, p. 101).

O currículo de formação inicial de professores em Portugal, como acontece em muitos países, contempla conteúdos que podem ajudar os docentes a propiciar a inclusão dos alunos “diferentes”. De facto, embora as universidades e politécnicos, inicialmente, se tenham mostrado pouco abertos à inclusão, nos seus currículos, da dimensão cultural, entretanto foram sendo feitos avanços notórios neste domínio. Neste sentido, Cardoso (2005, p. 32) refere que

algumas instituições de formação contemplam nos seus cursos, sobretudo de pós-graduações e de especialização, componentes orientadas para a educação multicultural ou

integram esta preocupação em finalidades mais amplas de educação para a cidadania ou de formação pessoal e social.

O professor deve possuir formação académica e profissional que, conhecendo as diferenças dos alunos, lhe permita desenvolver planos de intervenção orientados para evitar a segregação e promover a inclusão.

Uma escola inclusiva também deve possuir os recursos necessários para desenvolver um ensino aprendizagem adequado e proporcionar serviços de qualidade. Pelo contrário, se se limitar às atitudes mais ou menos idealistas e éticas dos professores, para dar uma ideia de inclusão, apenas as carências serão democratizadas para todos.

A proposta pedagógica da educação inclusiva consiste na oferta de oportunidades de aprendizagem diversificadas para os diferentes alunos. Deste modo, é fundamental responder à heterogeneidade da turma, em termos de estratégias de ensino e aprendizagem. A escola inclusiva deve, portanto, fazer a diferenciação pedagógica e promover a igualdade de oportunidades, para garantir o sucesso dos alunos.

Na escola atual, a responsabilidade da diferenciação curricular é fundamentalmente atribuída ao professor. Porém, esta responsabilidade, tão decisiva, não deverá ser exclusivamente atribuída a um professor individual, mas às estruturas e à escola. Ao nível da gestão da sala de aula, o elevado número de alunos por turma, que aumenta em 2012, é geralmente considerado um obstáculo ao desenvolvimento de práticas inclusivas. Esta limitação resulta da dificuldade de atender às diferenças individuais e adaptar o ensino às possibilidades, modalidades e ritmos de cada aluno. Por isso, os professores “inclusivos” fazem a inclusão e os “tradicionais” não fazem diferenciação.

As inovações propostas pela educação inclusiva para a escola parecem muito estranhas e radicais, considerando que a escola pública tradicional foi criada com objetivos de proporcionar a todos os alunos uma formação semelhante, usando estratégias uniformes e sem considerar as diferenças intraindividuais.

A educação inclusiva propõe a individualização e a diferenciação e questiona alguns fundamentos e práticas arraigadas da escola tradicional, nomeadamente o carácter seletivo, a homogeneidade dos métodos de ensino e o facto de não ser sensível às características individuais e expectativas dos alunos. A escola inclusiva visa o

desenvolvimento de estratégias que promovam a igualdade de oportunidades. A inclusão poderá ser concretizada através da diferenciação pedagógica e curricular.

A educação inclusiva exige, pois, uma reforma total da escola nas áreas curricular, organização, métodos de ensino, desenvolvimento profissional dos agentes educativos, envolvimento dos pais e aquisição e utilização de recursos. Dirige-se essencialmente às minorias, nomeadamente à cigana, por vezes, alvo de discriminação e exclusão social na escola e na sociedade. Esta situação é agudizada pelas dificuldades de aprendizagem sentidas pelos alunos ciganos, em grande parte resultantes do desinteresse dos educandos e das suas famílias pelas matérias escolares, fruto da sua cultura identitária.

5. Organização da escola para “inclusão”

A democratização da sociedade e a institucionalização da escolaridade básica obrigatória provocaram o aumento da população na escola pública. Teoricamente, esta deverá ser acessível a todos, independentemente das suas motivações, capacidades, pré-requisitos, contexto sociocultural, etnia e língua.

A escola passou a estar, permanentemente, confrontada com uma grande variedade de alunos, com desenvolvimento, expectativas, necessidades e interesses díspares. De facto, a escola cresceu, mas não se desenvolveu nos moldes mais adequados. Pelo contrário, continuou a proporcionar a uma população escolar mais vasta e heterogénea o mesmo tipo de educação que oferecia, tradicionalmente, às “elites”.

De acordo com Barroso,

a escola massificou-se sem se democratizar, isto é, sem criar estruturas adequadas ao alargamento e renovação da sua população e sem dispor de recursos e modos de ação necessários e suficientes para gerir os anseios de uma escola para todos, com todos e de todos (Barroso, 2003, p. 31).

Assumindo o princípio de que a escola é para todos, implementaram-se práticas e políticas educativas para transformar a escola seletiva na escola “de todos e para todos”, que se pretende sem insucesso e abandono e atenta à “diversidade” e à “diferença”.

Esta escola da diversidade e da diferença não poderá ser organizada e gerida do mesmo modo que a escola de “elites”. Mudaram os objetivos, logo têm de mudar as estratégias. Numa escola que se pretende “de todos e para todos”, diferenciar terá de ser o alicerce das condutas e das práticas pedagógicas. Daí a necessidade da escola implementar metodologias e estratégias capazes de dar respostas adequadas à heterogeneidade de situações e solicitações que atingem o meio escolar, nomeadamente relacionadas com os alunos pertencentes às minorias étnicas, socioculturais, religiosas e linguísticas.

As novas realidades que edificam a escola atual justificam a necessidade de mudanças e ajustamentos, para que a instituição escolar se torne cada vez mais inclusiva. No entanto, o sistema escolar nem sempre tem dado resposta adequada às novas realidades sociológica, pedagógica e organizacional da escola.

Segundo Costa (1993), a evolução institucional da “escola para todos” e a sua organização pedagógica caminharam no sentido de estruturas uniformes e padronizadas, opondo-se à implementação efetiva de modelos pedagógicos mais recentes que exigiam uma pedagogia flexível e diversificada. Esta contradição é um dos fatores responsáveis pelo sentimento de mal-estar – e até de crise – na educação, que sentem pais, alunos, professores e sociedade em geral. O autor considera que esta contradição só pode ser resolvida pela readaptação da estrutura de organização pedagógica da escola às necessidades de uma pedagogia flexível e diversificada.

Azevedo (2003) afirma que a escola de hoje é um lugar de contradições: é escola para todos, mas também para preparar elites, escola de igualdade, mas, ao mesmo tempo, selectiva e competitiva, é escola de massas, mas, igualmente, de apelo à qualidade.

Como refere este autor (*idem*, 2003), a escola é uma instituição de “recrutamento obrigatório” que acolhe e promove, obrigatoriamente, todos os cidadãos, queiram eles ou não frequentá-la, tenham eles ou não motivação para aprender, tenham eles ou não pais que os acompanhem e motivem, queiram eles estar presentes ou não nas aulas. Assim, gerir esta diversidade de públicos, motivações e expectativas, num quadro de obrigatoriedade, constitui tarefa complexa e quase impossível. A escola deve ser um agente de inovação social, por excelência, mas muitas vezes não é. Perante a diversidade étnica, sociocultural e linguística dos alunos, oferece uma cultura monolítica que provoca desmotivação e insucesso escolar. Leite *et al.* dizem que

uma escola que é para todos tem de se organizar e inventar estratégias que lhe permitam trabalhar com todos e a todos proporcionar formação e sucesso escolar (...), tem de criar condições onde cada um dos nossos alunos e cada uma das nossas alunas aprenda a ser e a tornar-se (Leite *et al.*, 2003, p. 132).

No início do terceiro milénio, critica-se a escola por gerar a exclusão e por continuar a insistir na diferenciação entre teoria e prática. Por conseguinte, é necessário que a escola substitua a lógica da seleção pela da inclusão. Em vez de se organizar apenas para alguns, pelo contrário, é necessário que desenvolva procedimentos e estratégias de ação pedagógica que respeitem as características e diferenças individuais e onde todos os alunos tenham lugar, voz e sucesso.

A escola do futuro tem de ser uma escola inclusiva, onde todos os alunos aprendam e se combata a discriminação, a exclusão, o abandono e o insucesso. A escola inclusiva é, sem dúvida, uma escola de qualidade e de futuro! O essencial é saber como se pretende construir e que metas se deseja alcançar. Atualmente, a escola é uma organização que tem de desempenhar uma multiplicidade de funções. Para as realizar conta com os recursos humanos que poderão protagonizar as necessárias mudanças.

Segundo Alarcão (1998), compete à escola organizar-se para que essas funções sejam diversificadas, de acordo com as apetências e capacidades de cada professor. As próprias funções dos docentes também são cada vez mais vastas e complexas e não se confinam a instruir, orientar e avaliar. De acordo com Costa (1997), a tarefa dos professores é cada vez mais exigente e nem sempre bem vista pela sociedade, o que muitas vezes também pode conduzir a um certo “mal-estar” entre estes profissionais, a quem tudo é exigido e pouco é dado. São eles, indubitavelmente, peças fundamentais em todo o sistema educativo e, obviamente, na inclusão escolar, uma vez que devem ser os promotores de uma aprendizagem cooperativa. De facto, a Declaração de Salamanca (1994) refere que a preparação adequada de todo o pessoal educativo é o fator-chave na promoção das escolas inclusivas.

Para que a escola seja inclusiva, não basta, porém, que os professores adotem este conceito e se disponham a prosseguir este objetivo. É indispensável que tenham conhecimentos e adotem metodologias de aprendizagem diferenciada, que permitam ensinar na mesma turma alunos diferentes. Deste modo, os especialistas advogam a

necessidade de incrementar formação para os professores (Baptista, 2011), para melhor responderem às múltiplas necessidades e especificidades manifestadas pelos alunos.

Contudo, como afirma Ainscow,

(...) em vez de se sublinhar a ideia da integração, acompanhada da concepção de que se devem introduzir medidas adicionais para responder aos alunos especiais, num sistema educativo que se mantém, nas suas linhas gerais, inalterado, assistimos a movimentos que visam a educação inclusiva, cujo objetivo consiste em reestruturar as escolas, de modo a que respondam às necessidades de todas as crianças (Ainscow, 1997, p. 13).

Segundo Costa e Rodrigues (1999, *cit. in* Rodrigues, 2006), uma escola organizada para a inclusão tem de distanciar-se dos modelos de ensino centrados no currículo. Deve permitir a todos os alunos uma aprendizagem em conjunto, mas baseada no respeito pela diversidade humana e pelas características individuais dos educandos (capacidades cognitivas, dificuldades de aprendizagem, motivações, interesses e expectativas) e implementando intervenções individualizadas e apoios educativos adequados.

A escola inclusiva deve alicerçar-se na comunidade e fomentar a cooperação, a igualdade, a solidariedade, a aceitação do outro e a partilha, configurando o reconhecimento e o direito da educação para todos e o direito de todos ao sucesso na escola. Baptista refere que

(...) o modelo de escola inclusiva geradora de sucesso para todos não é um projecto isolado. É uma exigência social e política, é a tradução, em termos educacionais, dos valores da democracia, da justiça social e da solidariedade (Baptista, 1999, p. 123).

O desenvolvimento das sociedades democráticas exige políticas educativas que contribuam para a valorização das pessoas, a redução das desigualdades sociais e o progresso humano. Por isso, a democratização do acesso à educação não é suficiente. Pelo contrário, é também necessário construir a qualidade das aprendizagens e o sucesso escolar e educativo e reforçar a ligação da escola à comunidade.

Embora a instituição escolar tenha contribuído para o esbatimento de desigualdades económicas e sociais, através da democratização do acesso ao ensino, e continue a desempenhar essa função, todavia, tem-se revelado incapaz de alterar a estrutura das

desigualdades sociais, talvez porque, e como referiu Bernstein (1982), a escola não possa compensar a sociedade (*cit. in* Casa-Nova e Palmeira, 2008, pp. 9-10).

O alargamento da escolaridade obrigatória para nove anos trouxe novos desafios e tornou mais difícil o combate aos fatores de desigualdade na escolaridade básica, mas o alargamento para doze anos ainda acarretará maiores desafios.

Engrácia Castro (1995) afirma que a escola para todos, que só alguns querem promover, impõe mudanças socioculturais significativas no modo de viver e sentir a escola, de estar e agir na escola, de a dirigir, gerir, organizar e avaliar.

Face à escolaridade obrigatória de doze anos, assegurar a educação para todos exige mudanças organizacionais e de políticas educativas, em termos de conceção dos equipamentos e espaço escolar, currículos, formação de professores, reorganização da rede escolar e modos de gestão capazes de adequar a escola à diversidade de situações. A educação inclusiva exige uma reforma total da escola, nomeadamente a nível curricular, métodos de ensino, organização das escolas, desenvolvimento profissional dos agentes educativos e utilização de recursos. Deve respeitar as características e necessidades dos alunos mas também proporcionar condições adequadas nos ambientes.

Correia (1999) considera que o Estado, a escola, a família e a comunidade têm um papel fundamental a desempenhar na concretização de um sistema inclusivo. O autor responsabiliza estas entidades pelo sucesso do sistema inclusivo e julga que podem cooperar, ativamente, na organização de respostas adequadas.

A educação inclusiva deve ser um objetivo fundamental para o nosso país e uma meta importante para a construção de uma sociedade mais solidária, tolerante e justa. Porém, Sanches e Teodoro (2006, p. 69) consideram que ainda há um longo caminho a percorrer, porque a escola ainda está longe de cumprir estes objetivos.

Baptista (2008, p. 211) salienta que o debate em torno da inclusão deve prosseguir, porque é necessário defender esta causa crucial, uma vez que as expectativas estão longe de ser cumpridas e os resultados ainda não são os mais animadores. Deste modo, a escola tem de se organizar de forma a proporcionar a inclusão de todos os alunos,

nomeadamente prestando atenção à organização das turmas, à selecção do diretor de turma e à articulação entre os professores e encarregados de educação.

Segundo Ainscow (1997, *cit. in* Serra, 2008, p. 9), na escola inclusiva, a intervenção já se não orientará apenas no sentido de minorar as dificuldades do aluno, mas sobretudo no sentido de criar condições para a sua realização enquanto pessoa, anulando barreiras nos contextos em que vive. Acrescenta que as dificuldades educativas, pelas alterações metodológicas e organizacionais que exigem, passam a significar “(...) *um estímulo à criação de um ambiente educativo mais rico para todos*” (*idem, ibidem*).

Não devemos esquecer que em escolas inclusivas poderão ser formadas gerações mais justas e tolerantes. Só um processo dinâmico como o da escola inclusiva pode responder adequadamente às necessidades de todos e de cada um dos alunos, interagindo com o desenvolvimento académico, socioemocional e pessoal dos alunos.

Margaret Wang (1997, *cit. in* Serra, 2008) enfatiza que se o ensino for de qualidade para todos, algumas características pessoais e de aprendizagem dos alunos são alteráveis, como as características familiares (expectativas dos pais e envolvimento familiar), aspetos cognitivos e processos de aprendizagem, motivação e papéis nas suas aprendizagens. Daí o interesse pela modificação dos contextos educativos e pelas metodologias ativas, com vista a adaptações eficazes nos currículos e métodos de ensino e aprendizagem. A inclusão passa a ser entendida como uma abordagem que desloca a sua ação para a escola enquanto organização, dando ênfase à reestruturação dos contextos.

O conceito de “educação inclusiva” baseia-se na diferenciação curricular e num currículo em construção. O modelo inclusivo é apelidado de “modelo de resposta à diversidade” e aponta a sociedade como responsável pela mudança, pois não só deve atender à especificidade do aluno mas também aos ambientes com que ele interage.

Segundo Correia (2003, *cit. in* Serra, 2008, p. 76), se a escola pretende seguir o modelo inclusivo deve adotar estes pressupostos: (i) sentido de comunidade e responsabilidade; (ii) liderança crente e eficaz; (iii) padrões de qualidade elevados; (iii) sentido de colaboração e cooperação; (iv) ambientes de aprendizagem flexíveis; (v) estratégias de aprendizagem baseadas na investigação; (vi) novas formas de avaliação e de desenvolvimento profissional.

Concordamos com Feire (2008, p, 8), ao afirmar que a inclusão assenta em quatro eixos fundamentais: (i) é um direito fundamental, (ii) obriga a repensar a diferença e a diversidade, (iii) implica repensar a escola (e o sistema educativo); (iv) pode constituir um veículo de transformação na sociedade. Com a inclusão, há uma nova forma de compreender as dificuldades educacionais. O problema já não reside no aluno, mas sim na forma como a escola está organizada (*idem, ibidem*).

Na escola inclusiva, é fundamental criar um sentido de comunidade, onde a diversidade é valorizada e existe forte ligação às famílias e integração no meio. As atitudes, valores e convicções inerentes à filosofia inclusiva devem refletir-se na sala de aula, fundamentando as tomadas de decisão e mudanças de conteúdos, métodos e estratégias. A liderança também desempenha um papel crucial quanto à partilha de responsabilidades e ao envolvimento, para a transformação da escola numa verdadeira comunidade educativa, onde os diversos segmentos se sintam parte integrante de um projeto educacional que promova a inclusão e o respeito e valorização da diferença.

A filosofia inclusiva encoraja os docentes e os alunos à criação de um ambiente favorável e de uma relação de cooperação no ensino aprendizagem. Também incentiva as famílias ao envolvimento e participação na educação dos filhos e na vida da escola. Apesar do caminho percorrido, é essencial dar novos passos, para passar da quimera e utopia da inclusão à construção da verdadeira educação inclusiva, como refere Serra:

Assim, na escola inclusiva, qualquer criança tem lugar na escola mais próxima da sua residência, que saberá flexibilizar currículos e métodos, implicar pais e a comunidade envolvente.

Por isso, vem sendo afirmado que é urgente deixar de se usar a expressão “Escola Inclusiva”, que é em si mesma estigmatizante, passando a dizer-se apenas “Escola” ou “Escola Contemporânea”, para dizer que todos têm lugar na escola, e que está preparada para todo o tipo de alunos para nela se desenvolverem até ao seu máximo.

Este é um passo de gigante no caminho para a cidadania, pertença e participação. Mas há quem entenda que algo mais tem de ser feito (Serra, 2008, p. 84).

Na verdade, numa sociedade com tradição democrática e pluralista como a portuguesa, a “escola contemporânea” deve procurar ser uma escola “de todos e para todos”: se quer evitar a discriminação, a segregação e a exclusão tem de promover a diferenciação

pedagógica e curricular e tem de atender às características, ritmos e dificuldades de aprendizagem de cada aluno, que deve ser tratado com tolerância e respeito, independentemente das suas diferenças étnicas, socioculturais e linguísticas.

CAPÍTULO II – A ESCOLA COMO ORGANIZAÇÃO

As organizações são uma marca distintiva da sociedade contemporânea, sobretudo nos países desenvolvidos, tornando-se estruturantes e quase omnipresentes em todas as atividades humanas, principalmente as relacionadas com o mundo do trabalho. As organizações, mais complexas ou menos complexas, funcionam como resultado da participação dos indivíduos, de forma isolada ou integrados em grupos. Apesar de possuírem características e aspetos comuns, cada organização tem objetivos específicos, que permitem distingui-la de outras unidades sociais. As organizações não surgem por acaso, mas apresentam uma intencionalidade, isto é, nascem e existem para atingirem objetivos e finalidades.

1. Conceito de organização

O termo “organização” é bastante polissémico. Os autores que estudam esta temática têm apresentado múltiplas definições sobre este conceito, as quais assumem conotações diferenciadas em função das perspetivas organizacionais que lhe estão subjacentes. O conceito de organização é difícil de definir, devido à complexidade e especificidade das organizações. Etzioni (1989, *cit. in* Costa, 2003, p. 10) define as organizações como “(...) *unidades sociais (ou agrupamentos humanos) intencionalmente construídas e reconstruídas (...)*”, a fim de atingir objetivos específicos.

Friedberg (1993, p. 30) afirma que a organização acompanha a evolução das teorias organizacionais, paralelamente a uma complexificação da noção de “organização”.

Para Blau (1971, p.128), uma organização é um sistema de mobilização de esforços de vários grupos, tipicamente especializados para a consecução de objetivos comuns. A

base da organização é a unidade social e, embora não possa existir sem os indivíduos que a compõem, tem características que não se identificam com as dos seus membros.

Hall (1984, *cit. in* Teixeira, 1995, p. 5) entende que a organização é uma coletividade com uma fronteira identificável, uma ordem normativa, escalas de autoridade, sistemas de comunicações, de coordenação e de aferição. Teixeira considera que a “(...) *organização é um conjunto de indivíduos que interagem (...)*” (1995, p. 162). É um espaço de interação baseado em normas, códigos e numa rede de relações que a estruturam como um todo.

Ao abordar a escola como organização, é essencial que se centre a atenção nas pessoas que a constituem, nela trabalham, se relacionam e colaboram na concretização de objetivos comuns. De facto, as pessoas são o elemento mais valioso de qualquer organização, dado que estas se fazem com pessoas. Os recursos humanos assumem uma importância decisiva em qualquer organização e sobretudo nas escolas, dado que a maior parte das decisões e interações se relacionam com as pessoas.

Deste modo, a estrutura da organização pode assumir um carácter mais dinâmico ou mais estático, em função da adesão dos seus membros aos objetivos por ela definidos. Por isso, as atitudes ou comportamentos dos indivíduos ou grupos no seio da organização têm muita influência na sua eficiência, eficácia, rentabilidade ou desempenho. Mas o modo como as pessoas estão presentes na organização é variável, de acordo com as motivações, empenho, participação e satisfação. A satisfação ou insatisfação dos atores pode ser entendida como resultante das suas relações sociais.

Concordamos com Teixeira (1995, p. 162), quando sustenta que é necessário que se estabeleçam relações permanentes entre os membros de uma organização para que ela funcione, pois são elas que definem o que é a organização. Na escola, como em outras organizações, estas interações podem revestir quer uma dimensão de cooperação, quer de controlo.

Quando se cria uma organização pretende-se que ela tenha existência durante um certo período de tempo: vai evoluindo e sofrendo alterações na forma de funcionamento, devendo adaptar-se às novas exigências, num processo de melhoria e valorização

contínuas. Portanto, a melhoria da organização dependerá da necessária conjugação da continuidade com a mutabilidade.

2. Imagens Organizacionais da Escola

Grade (2008, p. 53) afirma que tem existido um confronto constante de ideias, perspectivas e orientações sobre a educação, nomeadamente desde a função do Estado na sociedade e na realização do processo educativo, passando pela própria estratégia da reforma, até aos papéis, funções e estatutos dos diferentes atores da cena educativa. As sucessivas reformas educativas têm criado sobretudo a oportunidade para apresentar e confrontar diferentes conceções de escola, visto ser, provavelmente, uma das organizações mais estudadas em Portugal.

As teorias que estudaram as organizações podem ser agrupadas em teorias clássicas e modernas. As primeiras analisam a escola de um ponto de vista racional, limitando-se a sugerir modelos formais. As últimas analisam a escola como “ (...) *sistemas debilmente articulados ou anarquias organizadas (...)*” (Barroso, 1990, p. 13) perspectivas reconhecidas também por “*modelos ambíguos*”. Segundo o autor,

estes modelos representam a escola como uma organização com objetivos pouco claros, como uma “tecnologia” e uma estrutura problemáticas, fragmentada em grupos relativamente autónomos, ligados de uma maneira ténue e imprevisível, com uma participação fluida dos seus elementos (*idem, ibidem*).

Na Teoria Geral da Administração, Chiavenato (2007) faz uma apresentação dos diversos modelos de organização. Friedberg (1993) também apresenta uma reflexão sobre esta temática, abordando os modelos desde o clássico até às anarquias.

Do ponto de vista organizacional, a escola tem vindo a ser abordada sob diversas imagens ou metáforas, em virtude da existência no seu seio de conceções diferentes da realidade, de interesses díspares, de formações diversas e da influência de condicionalismos geográficos, organizacionais, culturais e étnicos múltiplos.

Costa (2003) apresenta seis modelos teóricos e abstratos de análise, que coincidem com outras tantas imagens organizacionais da escola: escola como empresa, escola como

burocracia, escola como democracia, escola como arena política, escola como anarquia e escola como cultura.

A imagem da escola como empresa baseia-se em concepções e práticas utilizadas na produção industrial, defendidas pelos modelos clássicos de organização e administração (Taylor e Fayol, *cit. in* Chiavenato, 2007). Esta concepção, assente em pressupostos teóricos economicistas e mecanicistas, apresenta uma visão reprodutora da educação, encarando o aluno como matéria-prima a ser moldada. Porém, a realidade da escola é bem diferente da fábrica.

A escola como burocracia é sustentada no princípio do funcionamento racional, defendido pelo modelo burocrático de organização de Max Weber, *cit. in* Chiavenato, 2007). A influência deste modelo, ao nível da escola, é evidente na centralização das decisões nos órgãos de topo do ME e consequente e escassa autonomia das escolas, hierarquia e regulamentação pormenorizada de todas as atividades.

A escola como democracia é influenciada pelos pressupostos da teoria das relações humanas (Elton Mayo, *cit. in* Chiavenato, 2007), que defende uma concepção assente no desenvolvimento de processos participativos na tomada de decisões e na utilização de estratégias de decisão colegial, procurando consensos partilhados e valorizando os comportamentos informais.

A escola como arena política é influenciada pelos pressupostos teóricos de uma concepção baseada nos modelos políticos de organização, apresentando a organização escolar como um sistema político em miniatura com um funcionamento semelhante ao das situações políticas nos contextos macrossociais. Na escola os indivíduos e grupos têm objetivos próprios, poderes e influências diversas e posicionamentos hierárquicos diferenciados; a vida escolar desenrola-se com base na conflitualidade de interesses e na consequente luta pelo poder. Ao contrário da escola democrática, as tendências normativas desta imagem organizacional são muito reduzidas.

A escola como anarquia rompe e ultrapassa as perspectivas teóricas que enformam as outras imagens organizacionais da escola, contrapondo a ambiguidade, a imprevisibilidade e a incerteza do funcionamento organizacional à racionalidade, previsibilidade e clareza das organizações, ou mesmo dos seus atores e grupos. O

conceito não tem conotação negativa e esta metáfora acentua a complexidade, heterogeneidade e ambiguidade organizacional da escola, apresentada como um “sistema debilmente articulado” (Barroso, 1990, p. 13).

A escola como cultura enquadra-se nas teorias do desenvolvimento organizacional e na abordagem comportamental da administração, destacando as especificidades que se traduzem em manifestações simbólicas que tornam uma escola distinta das demais (valores, crenças, linguagem, heróis, rituais e cerimónias). A qualidade e sucesso da escola dependem do seu tipo de cultura: as mais bem-sucedidas são aquelas em que predomina uma forte cultura entre os seus membros (identidade e valores partilhados).

Estas seis imagens organizacionais da escola proporcionam um quadro conceptual teórico que contribui para a compreensão do funcionamento das escolas. Deste modo, dirigentes e outros atores educativos poderão direccionar as práticas e decisões, de forma mais coerente e assertiva. Segundo Lima (2011, p. 157), a escola como “burocracia racional”, como “cultura”, como “arena política”, “como sistema social”, como “anarquia organizada” ou como “sistema debilmente articulado”, entre muitas outras metáforas ou imagens, ajudam à compreensão da organização escolar, que pode ser objeto de possíveis combinações.

3. A organização educativa

A escola é uma organização complexa e específica, possuindo características que a tornam singular no quadro das diversas organizações que constituem a sociedade contemporânea. Segundo Lima,

a escola revela-se um objeto de estudo complexo e polifacetado, construído sob variadas influências teóricas e tradições disciplinares. Referência discursiva dotada de grande centralidade na investigação educacional, evidenciando mesmo uma certa hegemonia face ao estudo de outros fenómenos educativos (...) (Lima, 2011, p. 148).

Para Alves (2003), a escola é uma organização específica, distinta das outras organizações; o autor invoca as seguintes razões: é construída por múltiplos atores, com formação, perspectivas e percursos diferenciados; os processos e produtos que utiliza são

singulares e dizem respeito à educação das crianças e jovens; é complexo e difícil o exercício do poder, porque o tipo de formação e o estatuto dos professores e dos dirigentes é idêntico; os diversos atores que interagem no espaço escolar percebem, valorizam e avaliam de forma diferenciada os objetivos da organização.

Silva (2005) afirma que as escolas são organizações vivas que apresentam semelhanças com organismos: têm uma vida interna própria que não se pode entender separadamente do meio em que se inserem e com o qual interagem. Por isso, as escolas são semelhantes, mas também muito diferentes umas das outras. As características do meio envolvente, como condições económicas, sociais e culturais, influenciam as características da população que frequenta a escola.

Para Costa *et al.* (2000), as escolas são diferentes das outras organizações sociais, porque apresentam características e especificidades próprias que dificultam a sua gestão, nomeadamente a singularidade da sua missão, essencialmente pedagógica e educativa. Na verdade, cada escola tem a sua cultura e identidade, que a caracterizam e que formalizam o comportamento dos membros que a integram.

Quando abordamos a organização escolar, é importante utilizar diferentes perspetivas de análise e focalização das especificidades, para compreender as suas principais dimensões, mas também adotar uma visão holística, que permita compreender a organização no seu todo e ter um posicionamento adequado quanto à realidade escolar.

A escola merece um lugar de destaque no conjunto das organizações. A instituição escolar tem a função de transformar e democratizar a sociedade, facultando as aprendizagens essenciais para o exercício da cidadania e transmitindo a cultura, que deverá estar ao alcance de todos. Deste modo, as relações entre a sociedade e a educação devem ter um duplo sentido. Por conseguinte, como qualquer outra organização social, a organização educativa pode contribuir para a modificação das orientações da sociedade, mas também é por ela influenciada.

A escola tem vindo, cada vez mais, a ser confrontada com novos desafios, papéis e responsabilidades, que ultrapassam as tarefas de ensinar e formar. É essencial conhecer a escola como organização, complexa e específica, dotada de uma cultura própria e onde interagem e se relacionam atores com formação diversificada e expectativas e

interesses distintos. É também fundamental que as lideranças educativas procurem ter uma atuação mobilizadora, orientando os esforços dos atores no sentido da concretização dos objetivos da escola. A organização escolar tem de se voltar para o futuro e corresponder a novos desafios, exigências e expectativas.

Porém, uma escola burocrática, centralizadora e uniforme, como tem persistido, não conseguirá responder, adequadamente, à diversidade e heterogeneidade dos alunos que a frequentam. Barroso (1990, p. 13) entende que a administração da escola deverá ser “(...) o mais descentralizada possível, fazendo com que as decisões se tomem ao nível das subunidades ou dos indivíduos”. Daí, que seja necessária uma verdadeira política de descentralização e autonomia das escolas, capaz de promover a melhoria dos processos de administração e gestão, visando a eficiência e eficácia e o aumento progressivo da sua qualidade. A melhoria da educação e da qualidade das escolas poderá passar, nomeadamente, pela existência de boas lideranças, pela corresponsabilização dos vários agentes envolvidos nos diferentes níveis de administração e pelo desenvolvimento de um processo contínuo de melhoria. A coesão e a qualidade de uma escola dependem, em larga medida, da existência de uma liderança organizacional que promova estratégias concertadas de atuação e estimule o empenhamento individual e coletivo na concretização dos objetivos definidos pela escola.

A melhoria da educação (funcionamento das escolas e sucesso escolar) tem vindo a ser entendida como um imperativo ou quase um desígnio nacional. Barroso (2003) considera que a escola se encontra sujeita a uma profunda pressão de mudança, que nem há setor social que mais tenha estado sujeito a tão grande pressão nas últimas décadas. A organização educativa deve combater o abandono e propiciar aprendizagens significativas, sucesso, formação, transição para a vida ativa e inclusão social, procurando a eficiência, eficácia e qualidade crescentes no cumprimento da sua missão. Porém, reconhecemos que a missão da escola se tem tornado mais difícil, porque, como afirmam Casa-Nova e Palmeira (2008, p. 14), já nem uma longa escolaridade significa a garantia de acesso a postos de trabalho qualificados ou sequer o acesso a um posto de trabalho, frustrando expectativas de melhor futuro profissional e pessoal e a construção de certos projetos de vida, levando ao desencanto, ao abandono precoce, ao insucesso (sendo que o abandono também pode ser considerado uma forma de insucesso).

A escola não se pode limitar ao papel tradicional de mera transmissão de conhecimentos. Pelo contrário, tem de proporcionar aos alunos aprendizagens significativas e novas competências que permitam responder, de forma adequada, às crescentes exigências e desafios impostos pela sociedade, para que possam ter um papel ativo na construção dos valores da liberdade, justiça, igualdade, fraternidade e solidariedade. Tem de procurar ser cada vez mais inovadora, atrativa e inclusiva.

Porém, a escola que deveria ser um agente de inovação social, por excelência, muitas vezes, continua a não sê-lo, porque oferece à diversidade cultural dos seus alunos uma cultura monolítica que provoca insatisfação e insucesso escolar. Leite *et al.* afirmam que

(...) uma escola que é para todos tem de se organizar e inventar estratégias que lhe permitam trabalhar com todos e a todos proporcionar formação e sucesso escolar (...), tem de criar condições onde cada um dos nossos alunos e cada uma das nossas alunas aprenda a ser e a tornar-se (Leite *et al.*, 2003, p. 132).

Feytor Pinto (1992, *cit. in* Amorim *et al.*, 2005, p. 108) traça um importante desafio para a escola e os professores:

é uma escola nova que traz consigo desafios extraordinários onde se torna urgente educar para a justiça, para a fraternidade, para a entreaajuda. Não é suficiente ensinar a tolerância, é necessário reconhecer a diferença, como um valor de que resulte mais vida, melhor sociedade.

Na verdade, os mesmos autores referem que a escola é o local privilegiado para os primeiros contactos da criança com a vida social e com o grupo, que ultrapassa o quadro familiar, considerando que “o educador tem, aí, um papel importantíssimo como modelo e exemplo, confirmando as identificações e interrogações nos seus modos de ser e de fazer (*idem, ibidem*).

A escola tem, portanto, de dar passos significativos para reconhecer a diferença, enquanto desempenha as suas finalidades de contribuir para a instrução, formação e educação das crianças e dos jovens e para a construção de uma sociedade mais democrática, justa, tolerante e inclusiva.

CAPÍTULO III – ATITUDE

1. Conceito de atitude

O termo “atitude” é fortemente polissêmico e tem múltiplos sentidos. É um conceito estruturante, estudado já desde o início do século XX, mas ainda hoje difícil de definir. Apesar da popularidade do termo, é extremamente difícil definir e delimitar este conceito. Existem, por isso, muitas definições de “atitude”, mas até hoje ainda não se conseguiu adotar uma definição consensual.

Segundo Lima (1993, *cit. in* Camisão, 2005), o conceito de “atitude” permite identificar o posicionamento de um indivíduo face à realidade social, ou seja, a sua predisposição para responder a um objeto, pessoa ou situação de uma forma positiva ou negativa. Será, assim, uma ideia ou tendência para responder perante determinadas situações. O termo “atitude” evoca uma linguagem comum, uma maneira de sentir e, de uma certa forma, uma opinião assumida em determinadas circunstâncias.

Este autor (2004) afirma que o conceito de “atitude” é objeto fulcral da psicologia social e continua a sentir a influência das diversas correntes intelectuais que dominaram ao longo dos tempos. No âmbito das ciências sociais, as atitudes são consideradas elementos básicos das relações sociais.

Lima (2004, p. 188) define “atitude” como um processo de consciência individual que determina atividades reais ou possíveis do indivíduo no mundo social. Por seu lado, Thurstone (1928, *cit. in* Serrano, 1998) sugere que a “atitude” emerge do conjunto de inclinações e sentimentos que um indivíduo apresenta (preconceito, medos, ameaças e convicções) sobre um assunto específico. Será uma forma organizada e lógica de pensar, sentir e reagir em relação a pessoas, grupos e questões sociais.

De acordo com Legendre (1993, *cit. in* LaFortune e Saint-Pierre, 2001, p. 31),

uma atitude é um “estado de espírito (sensação, percepção, ideia, convicção, sentimento, preconceito...), uma disposição interior adquirida relativamente a si mesmo ou a todo o elemento do ambiente circundante (pessoa, coisa, situação, acontecimento, ideologia, modo de expressão...) que incita a uma maneira de estar ou de agir favorável ou desfavorável.

Segundo Duarte (1992, *cit. in* Serrano, 1998), em psicologia social, o conceito de “atitude” é usado para designar um estado de mental, que predispõe a pessoa a agir de determinada forma, quando a situação implica a presença real ou simbólica do objeto de atitude que determina.

Lemos (1992, p. 10) afirma que a “atitude” é

(...) algo que temos de construir em nós próprios. As condições, determinadas com a maior objetividade possível, são algo que temos de exigir, mas não apenas às entidades exteriores à escola. Também a nós próprios, à nossa escola, à forma como nela organizamos o ensino que proporcionamos aos nossos alunos.

De acordo com Morissete e Gingras, a atitude” é:

Uma disposição interior da pessoa que se traduz em reações emotivas moderadas que são assimiladas e, depois, experimentadas sempre que a pessoa é posta perante um objeto (ideia ou atividade). Estas reações emotivas levam-na a aproximar-se desse objeto (a ser favorável) ou a afastar-se dele (a ser desfavorável) (Morissete e Gingras, 1994, p. 53).

Triandis (1971, *cit. in* Camisão, 2005, p. 59) apresenta-nos uma definição de “atitude” que engloba as suas diferentes componentes. Descreve-a como “(...) *uma ideia carregada de emoção que predispõe a um conjunto de ações face a um determinado tipo de situações sociais*”. Segundo Verdugo *et al.* (1995, *cit. in* Camisão, 2005), nesta definição, encontram-se as três componentes da atitude: a ideia – componente cognitiva; a emoção – componente afetiva; a predisposição para a ação – componente comportamental. A componente cognitiva refere-se ao conjunto de pensamentos, ideias, crenças, opiniões ou percepções acerca do objeto existentes na memória dos indivíduos; a componente afetiva está ligada às necessidades e motivações e relaciona-se com as emoções e sentimentos na presença de algo que leva o sujeito a aproximar-se (se positivos) ou a afastar-se (se negativos); a componente comportamental traduz-se nas reações de um sujeito relativamente ao objeto da atitude.

As atitudes podem ser perspectivadas como um sistema de avaliações positivas ou negativas, permitindo prever a reação do sujeito em condições conhecidas. Embora sejam relativamente estáveis e gerem resistências, as atitudes são suscetíveis à mudança. Formam-se cedo no indivíduo e desenvolvem-se, gradativamente, pela experiência e pela aprendizagem, sendo frequentemente consequência de interações ou experiências anteriores. Segundo Malouf e Schiller (1995, *cit. in* Camisão, 2005), as atitudes e as crenças exprimem percepções e pensamentos e funcionam como filtros na interpretação da realidade, podendo influenciar comportamentos.

Newcomb *et al.* (1986, *cit. in* Barata, 2004, p. 213) afirma que a “atitude” pode

(...) ser totalmente descrita por duas propriedades – a direção da atitude e o grau do afeto representado –, e essas duas propriedades podem elas próprias ser consideradas como uma só dimensão”.

Direção da atitude é o sentimento que a guia, podendo ser negativo ou positivo. Grau de afeto é o grau de sentimento positivo ou negativo que suscita o objeto da atitude. A “atitude” é praticamente indissociável das múltiplas propriedades do objeto, sobretudo se ele for realmente importante para o indivíduo. Por isso, a afirmação das atitudes pode sofrer de ambiguidade em face de um dado objeto, porque pode verificar-se mais de uma atitude em relação ao mesmo objeto consoante as suas diferentes propriedades.

As atitudes do indivíduo tendem a ser mais firmes em relação a objetos muito centrais e sobre os quais possui muita informação do que em relação a objetos longínquos e sobre os quais a informação tende a ser mais ambígua. A modificação das atitudes depende essencialmente da receção de novas informações referentes ao objeto, mas a reação do indivíduo às novas informações pode variar em função das características dessas atitudes.

A modificação das atitudes é variável consoante o grau de intensidade do sentimento em relação ao objeto, a informação já acumulada sobre o mesmo e a centralidade desse objeto na consciência do indivíduo. Por isso, se conclui que será mais fácil mudar atitudes em relação a coisas ou pessoas sobre os quais são fracos os sentimentos dos indivíduos do que em relação àqueles sobre os quais os sentimentos são muito intensos. Também será mais fácil modificar atitudes em relação a coisas ou pessoas sobre as quais o indivíduo sabe pouco do que em relação àquelas de que tem conhecimento

aprofundado. É mais fácil modificar as atitudes em relação a coisas e pessoas pouco centrais do que em relação a coisas e pessoas muito presentes na experiência imediata.

A “atitude” é algo que não pode ser observado diretamente, mas apontado indiretamente pelos seus efeitos sobre os atos do comportamento, juízos e escolhas.

Para Wilson (1986, p. 295) é “(...) *um ponto de vista regularmente persistente no que respeita a qualquer coisa, seja favorável, desfavorável ou neutra*”.

No âmbito das ciências sociais, têm vindo a ser apresentados sucessivos e engenhosos métodos para medir a intensidade das opiniões e atitudes, mas ainda nenhum deles conseguiu eliminar o problema da subjetividade dos resultados que produzem. A utilização dos testes está muito vulgarizada para medir atitudes e opiniões, características de personalidade, conhecimentos e aptidões, sobretudo na seleção de pessoal das empresas e instituições.

Existem diversos testes de personalidade (teste de Rohrschach, *T.A.T. – Thematic Apperception*, de Murray e teste de associação de palavras), mas a falta de fiabilidade suscita reservas e aconselha a prudência, quando utilizados para além do domínio prático da investigação. As próprias “escalas” em que o sujeito marca a sua posição para medir a intensidade das atitudes e opiniões pessoais têm muito de subjetivo.

De facto, nenhum dos diferentes métodos propostos para a construção de escalas de opiniões e atitudes conseguiu definir com rigor os diferentes graus de intensidade e distribuí-los em intervalos iguais. O problema essencial destes testes reside na interpretação subjetiva dos resultados, tornando-a, portanto, controversa e menos fiável.

2. Atitude dos professores face à organização escolar

O professor tem um papel fundamental na formação de atitudes, positivas ou negativas, dos alunos, face ao processo de ensino aprendizagem; ele tem de criar as condições necessárias para o sucesso educativo dos mesmos, constituindo-se como exemplo a seguir, como incentivador de novas descobertas. Como sublinha Santos,

o educador pode ser, ou antes é, o modelo de conquista, de apoio, de experimentação que as crianças têm no seu dia-a-dia: o educador tem a capacidade de levar os alunos a sentirem-se motivados e despertos para novos desafios” (Santos, 2001, p. 33).

Cabe, assim, à escola e ao professor organizarem o ambiente educativo, de modo a que este se torne um elemento facilitador do desenvolvimento e da aprendizagem do aluno. A atitude do professor tem uma função essencial no processo de ensino aprendizagem, sendo determinante para o sucesso de qualquer mudança educacional, principalmente para a construção da escola inclusiva e para a melhoria da educação e da escola.

A atitude não é uma posição definitiva; evolui de modo favorável ou desfavorável em relação a algo ou alguém e manifesta-se nas crenças e sentimentos. Assim, as atitudes dos professores, face às diferenças que caracterizam os seus alunos, podem ser diversificadas. Este caráter evolutivo ou dinâmico da atitude leva a acreditar que as atitudes dos professores, face à organização da escola, se tornarão mais positivas.

Warwick (2001, p. 115) considera mesmo que *“nada ou ninguém é mais importante para a melhoria da escola que um professor; a mudança educacional depende do que os professores fazem e pensam”*. Daqui se infere a extrema importância da escola estar bem organizada, para que o professor possa desempenhar adequadamente as suas funções, desenvolvendo metodologias inclusivas e rentabilizando os recursos, para que os alunos possam aprender e ter sucesso e se preparem, na escola, para a integração na vida ativa e na sociedade de que fazem parte e por cujo futuro e desenvolvimento serão responsáveis.

Numa escola orientada para a verdadeira inclusão, é fundamental que os professores

disponham de conhecimentos que lhes permitam ensinar, na mesma classe, crianças diferentes, com capacidades diferentes de aprendizagem e com níveis diferentes de conhecimentos prévios; que os gestores escolares saibam como modificar a organização do estabelecimento educativo e saibam fomentar a autoformação dos professores; (...) (Costa, 1996, p. 154).

Silva (2009) também refere que a flexibilização curricular e a pedagogia diferenciada centrada na cooperação permitem dar resposta a todos os alunos no contexto de sala de aula. No entanto, será importante atentar nas suas palavras quando sublinha que

trabalhar com todos os alunos, no mesmo espaço, ainda que em cooperação (...) não é uma tarefa linear, que possa ser implementada sem uma retaguarda de suporte que ajude à reflexão sobre o processo. Na ausência de apoio às dificuldades que vão sentindo, as escolas vão respondendo como sabem e como podem a populações cada vez mais diversificadas (Silva, 2007, *cit. in* Silva, 2009, p. 148).

Correia (2003) faz referência a uma investigação realizada por Moyles, em Inglaterra e nos Estados Unidos da América, que lhe permitiu enumerar características relativas a práticas educativas de qualidade e eficazes. Entre elas, destacam-se: a construção de um clima positivo e favorável à aprendizagem; o planeamento cuidadoso das atividades curriculares; a definição de tarefas e ritmos de avaliação; a organização consistente de recursos materiais; a avaliação regular do ambiente de ensino aprendizagem; a definição clara de objetivos educativos e a sua partilha com os alunos.

Na verdade, se a escola adotar atitudes inclusivas adequadas, desenvolverá capacidades, atitudes e valores que promovem a educação para todos. A escola para todos pressupõe novas exigências e mudanças na sua organização, mas também ao nível das atitudes e práticas dos professores. Nesta escola, todos desenvolvem sentimentos de respeito, tolerância, amizade e valorização da diferença e cooperação.

Pressupondo que todos os alunos estão na escola para aprender, esta deve adaptar-se a cada situação em particular, procedendo a mudanças organizacionais, funcionais e no processo de ensino aprendizagem. Porém, com refere Freire (2008), sabe-se que há resistência, que há professores com atitudes opostas aos princípios da inclusão.

Um fator que interfere de forma decisiva na inclusão dos alunos, mormente de etnia cigana, consiste na atitude dos professores perante essa realidade e no empenhamento com que procuram resolver os problemas que se colocam e ultrapassar os obstáculos que vão surgindo. Trata-se de um aspeto bastante relevante no processo de inclusão, uma vez que os professores têm de aceitar novas responsabilidades e direcionar a sua ação para áreas diferentes, muitas vezes percecionadas como ameaçadoras.

Sem dúvida, o sucesso ou insucesso da “inclusão” dependerá, em grande medida, das atitudes e crenças dos professores no âmbito das suas práticas escolares. Porém, segundo Camisão (2005), numerosas investigações revelaram que geralmente os professores julgam que não estão preparados para ensinar alunos com dificuldades

(considerando fraca a sua autoeficácia a nível pessoal e de ensino e ineficazes as adaptações curriculares na sala de aula). Pelo contrário, os professores que já trabalham a inclusão nas suas turmas têm uma visão mais positiva.

Normalmente, os professores reconhecem as diferenças dos alunos, mas a sua dificuldade em lidar com estas problemáticas torna-se um obstáculo. Por isso, apesar da integração/inclusão poder ser imposta por lei, segundo Verdugo (1994, *cit. in* Camisão, 2005), o modo como o professor lida com as necessidades dos seus alunos pode contribuir mais para o êxito da integração do que qualquer estratégia administrativa ou curricular, considerando-se também que a organização e gestão da sala de aula se baseia em grande parte nas crenças e perceções do professor que, de acordo com Speece e Keogh (1996, *cit. in* Camisão, 2005), é considerado o elemento “chave” da mudança.

3. A atitude dos professores face à inclusão

A “atitude” é um fator que influencia significativamente a prática pedagógica. Dada a sua relevância, o estudo das atitudes tem vindo a ser objecto de variadas investigações.

Pajares (1992, *cit. in* Camisão, 2005), num estudo acerca das atitudes dos professores, conclui que as atitudes e crenças dos docentes parecem estar relacionadas com o conhecimento. Porém, existe o consenso de que as atitudes estão mais fortemente relacionadas com aspetos afetivos e avaliativos do que com aspetos cognitivos, funcionando para os sujeitos como “verdades” inquestionáveis. Por isso, quando se pretende e exige uma mudança nas práticas, os professores devem ter a oportunidade de manifestar as suas convicções sobre as suas práticas, sobre si próprios e sobre os seus alunos. Contudo, tem-se assistido a reformas educativas levadas a cabo, sem ter em conta o papel do professor nos processos de mudança e, talvez por isso, acabam por não conseguir os objetivos pretendidos.

Estudos realizados têm evidenciado a importância atribuída às atitudes dos professores para o sucesso da inclusão e procuram identificar as variáveis que as influenciam. As mais referidas são as atitudes gerais face à inclusão educativa, o tipo de estratégias

educativas implementadas na sala de aula e a percepção do sentido de eficácia pessoal. Bender *et al.* (1995, *cit. in* Camisão, 2005), avaliando as atitudes dos professores a nível do sentido de eficácia e da integração, concluíram que os professores com atitudes mais positivas usam estratégias educativas mais adequadas (e frequentes) do que os que têm atitudes menos positivas.

Bandura (1997, *cit. in* Camisão, 2005) considera que a motivação é afetada pela expectativa de resultados – a crença de que determinados comportamentos conduzam a determinados resultados – e pela expectativa da eficácia pessoal – a crença na sua competência para executar os comportamentos conducentes à obtenção desses resultados. As expectativas de eficácia pessoal e de resultados diferenciam-se na medida em que os indivíduos podem acreditar que uma ação produzirá determinados resultados, mas esta crença influenciará o seu comportamento, se tiverem dúvidas acerca da sua capacidade para realizar as atividades necessárias para chegar a esses resultados.

Os primeiros estudos, relativamente à implementação da “inclusão educativa”, referem que os professores se apresentam pouco recetivos à introdução de programas inclusivos, preferindo o apoio fora da sala de aula. Por outro lado, alguns grupos profissionais continuam a expressar a sua preocupação, em relação ao entendimento que as escolas possam ter do conceito de “inclusão”, confundindo este com o conceito de “integração”

Os professores têm vindo a revelar uma atitude mais favorável à “inclusão” dos alunos diferentes e das minorias. Os estudos indicam que os docentes consideram as adaptações curriculares mais desejáveis do que possíveis, criando obstáculos à sua aplicação mesmo tendo em conta que são necessárias ao sucesso da aprendizagem.

Nos estudos sobre a avaliação das atitudes dos professores nas escolas com práticas inclusivas, com especial destaque para o de Minke *et al.* (1996, *cit. in* Camisão, 2005), os resultados são algo diferentes, evidenciando que o contacto direto com alunos que apresentam problemas pode acarretar mudanças positivas nas atitudes. Mostraram ainda que os professores que trabalham em parceria manifestaram opiniões mais positivas sobre a “inclusão”, níveis de eficácia mais elevados e pontuações mais altas na sua própria competência em comparação com professores que trabalham em turmas tradicionais. As escolas que conseguem implementar práticas inclusivas tendem a influenciar a forma como os professores se percebem a si próprios e a forma como

consideram o seu trabalho. Muitos professores são relutantes à implementação destas práticas, mas nem sempre são claras as razões da sua resistência, entre as quais se destacam a falta de informação, de conhecimentos e tempo, assim como o acréscimo de trabalho.

Reconhecendo-se o peso considerável das crenças e atitudes na intervenção educativa, Speece e Keogh (1996, *cit. in* Camisão, 2005) consideram que não é de se prever que os professores abandonem as práticas educativas tradicionais, com base em relações administrativas ou teorias dos investigadores. Pelo contrário, resistirão à implementação de novas estratégias, preferindo aquelas em que se sentem mais à vontade e nas quais acreditam. Na verdade, muitos professores mostram-se relutantes a abandonar formas de trabalhar que já provaram serem eficazes em ocasiões anteriores.

Consideramos que se torna fundamental reestruturar a educação, implementando políticas legislativas e educativas que atendam à diversidade e heterogeneidade da população escolar que atualmente frequenta as nossas escolas. Porém, é essencial que essas políticas não percam de vista as percepções e atitudes dos professores, para que vinguem e se consigam os resultados pretendidos.

CAPÍTULO IV – FORMAÇÃO E PROFISSIONALISMO DOCENTE

A sociedade portuguesa é atualmente muito heterogénea, devido à diversidade étnica, religiosa, sociocultural e linguística que tem vindo a acentuar-se. Este fenómeno tem provocado o aumento da heterogeneidade da população escolar, exigindo ao professor formação adequada para responder eficazmente às necessidades e interesses de todos os alunos e proporcionar aprendizagens significativas a cada um, em particular.

Há professores que não escondem que tratam “da mesma forma” e consideram “iguais” todos os seus alunos, mesmo lecionando em turmas, social e culturalmente heterogéneas. Esta situação obriga todos alunos, inclusivamente os pertencentes às minorias, a adaptarem-se “(...) à cultura portuguesa, ao ambiente, currículo e dinâmicas escolares ajustados aos alunos pertencentes à maioria” (Cardoso, 2005, p. 33). Por isso, numa sociedade que se reclama democrática, estas práticas em vez de promoverem a desejada igualdade de oportunidades entre todos contribuirão para acentuar as diferenças individuais e para gerar ou acentuar a exclusão.

O conceito de igualdade entendido como “tratamento igual” para todos os alunos não favorece a diferenciação pedagógica, indo ao encontro das suas especificidades, nem a inclusão. Deste modo, concordamos com Cardoso (2005, p. 33) que

(...) o “tratamento igual” não é compatível com práticas orientadas para responder às necessidades e interesses individuais definidos em função da “raça”, etnia ou classe social e, assim, promover a igualdade de oportunidades entre todos.

Uma escola cada vez mais heterogénea não se coaduna com um ambiente escolar monocultural, antes exigirá práticas educativas inclusivas de todos os alunos no processo de ensino aprendizagem, uma vez que, segundo Cardoso (2005)

o facto de ensinar da mesma forma todos os alunos desfavorece os que menos se ajustam, em termos culturais ou linguísticos, aos processos (iguais para todos) usados pelo professor.

As perceções que os professores têm sobre a origem dos alunos e as expectativas acerca do seu percurso escolar (efeito de Pigmaleão ou Rosenthal) são muito importantes, porque influenciam a inclusão no processo educativo e o rendimento escolar dos educandos. Porém, nem sempre os docentes têm a consciência necessária de que os alunos pertencentes a grupos étnicos e culturais estão normalmente em desvantagem. Deste modo, podem assumir atitudes menos favoráveis e geradoras da inclusão, ignorando ou desvalorizando as dificuldades e especificidades destes alunos. Cardoso (2005) confirma esta ideia, referindo que os professores podem ser levados a

(...) construir as práticas educativas desajustadas a especificidades sociais, étnicas e culturais fundamentais dos seus alunos, mantendo ou agravando desvantagens escolares de partida, devidas a esses fatores específicos (Cardoso, 2005, p. 34).

Apesar da crescente diversidade revelada pela sociedade portuguesa, até ao início da década de 90 não existiam orientações específicas para a formação de professores no domínio da educação multicultural e oferta de formação ou investigação nessa área. A LBSE e outros documentos apenas aludem à formação pessoal e social adequada ao exercício docente (art.º 30.º, a), e estimuladora da atuação crítica e estruturante (art.º 30.º, f). A educação cultural não foi então considerada prioridade política e as instituições de ensino superior normalmente não a incluíam nos seus currículos. Entretanto, a formação de professores fez alguns progressos nesta área, por influência da criação do Secretariado para a Educação Multicultural do projeto Entreculturas e da formação pós-graduada e especializada ministrada no ensino superior.

Concordamos com Cardoso (2005) que é necessário atenuar o carácter excecional da diversidade na formação de professores; pelo contrário, deve passar a ter uma referência constante também na formação contínua, pois a diferença é um dos principais fatores a ter em conta no processo ensino aprendizagem, porque

o professor encontrará sempre diversidade entre os alunos das suas classe, seja qual for o contexto onde desenvolva a sua atividade (...), através de diferenças socioeconômicas, culturais, linguísticas, de cor de pele, de género e outras (Cardoso, 2005, p. 33).

Atualmente, os aspetos da multiculturalidade já têm alguma relevância nos princípios e objetivos dos programas escolares, incentivando os professores mais sensibilizados para a multiculturalidade a organizarem as suas práticas tendo em conta a diversidade dos alunos. Porém, face à diversidade dos alunos, para que a escola possa respeitar a igualdade de oportunidades de sucesso educativo e o direito de todos os alunos a uma aprendizagem de qualidade, tornando-se verdadeiramente inclusiva, tal como Cardoso, consideramos que a educação multicultural deve ser ainda mais reconhecida no sistema educativo e mais praticada no quotidiano das nossas escolas:

As dimensões e a visibilidade da diversidade étnico-cultural e o direito das minorias ao sucesso educativo e à igualdade de oportunidades exigem que a educação multicultural constitua uma dimensão transversal ao sistema educativo e uma prática generalizada e consolidada em todas as escolas (Cardoso, 2005, p. 33).

A formação contínua de professores é uma condição essencial para a construção da escola inclusiva, como evidenciam (Silva, 2009, p.149) tendo em conta a investigação realizada sobre a integração e, mais tarde, sobre a inclusão. Porém, há professores que se sentem inseguros e ansiosos quando têm de trabalhar com alunos “diferentes” (Sprinthal e Spinthal, 1993, *cit. in* Silva, 2009). Silva (2009, p. 149) refere que “(...) a sua resistência à inclusão pode estar relacionada com a falta de preparação (...)”. Mantoan (2004, p. 32) também reforça esta ideia da falta de preparação para lidarem com “(...) as diferenças, nas escolas, nas salas de aula (...)”.

O professor é o elemento fundamental na reprodução de valores sociais e culturais do indivíduo, pois nele são depositadas a confiança e a expectativa de aprendizagem. Através de um processo de interação com o aluno, o professor é um veículo essencial do saber e da cultura transmitidos aos alunos. Tem uma responsabilidade acrescida, dado que trabalha e interage com alunos que se preparam para a vida (Jiménez, 1997).

A formação dos professores é determinante para o desenvolvimento do ensino e a coerência dos valores transmitidos na escola. Por isso, é essencial formá-los para saberem lidar, sem receio, com as diferenças dos alunos e as respeitarem e valorizarem

nomeadamente na sala de aula. Como refere Correia, Cabral e Martins (1999), torna-se urgente reformular a formação inicial dos professores, proporcionando cursos educacionais inovadores e modelos pedagógicos experimentais.

Decerto, quanto mais formação tiverem os professores melhor poderão enfrentar a diversidade e valorizar as diferenças dos alunos, propiciando a inclusão, pois quanto mais competentes se sentirem mais as suas atitudes serão favoráveis à inclusão. A formação dos professores e a adoção de atitudes inclusivas podem ser instrumentos fundamentais no desenvolvimento das capacidades, atitudes e valores dos alunos, promovendo uma verdadeira educação “para todos”, numa escola que se pretende que seja de todos e para todos.

A formação de professores e o seu desenvolvimento profissional adquirem, por isso, uma grande importância numa sociedade em constante transformação como a atual, que impõe à escola novos desafios e responsabilidades. De facto, sabemos que as competências e conhecimentos, adquiridos antes e durante a formação inicial, se revelam insuficientes para o exercício das funções docentes ao longo do percurso profissional. Valorizar o desenvolvimento profissional dos docentes significa que passam a ser considerados profissionais autónomos e responsáveis, com múltiplas facetas e potencialidades próprias e não como meros depositários de formação.

Canavarro (1993, *Cit. in* Ponte (s/d), p. 4), considera que a forma como se vive a profissão, bastante ligada à noção de identidade profissional, é um aspeto decisivo que condiciona muito do que o professor faz ou está recetivo a fazer num futuro próximo.

No seu percurso de construção identitária, é importante que os professores sintam bem-estar, satisfação e realização profissional no exercício das suas funções. A insatisfação conduz ao absentismo, ao desgaste e abandono profissional. Pelo contrário, as organizações das sociedades pós-modernas devem orientar a sua atuação pelos ideais de uma elevada satisfação, visto que um trabalhador feliz terá maior produtividade.

A satisfação no trabalho articula-se com a realização pessoal. Assim, atualmente, fala-se muito de uma crise identitária dos professores, fruto da indisciplina e falta de motivação dos alunos, da imagem negativa que, por vezes, os públicos traçam dos professores e das constantes mudanças, nomeadamente das políticas educativas. Por isso, muitos têm

terminado a carreira precocemente sobretudo nos últimos anos, através do mecanismo da reforma antecipada e outros desejariam abandonar a profissão.

Cabe então ao professor construir a sua identidade pessoal, profissional e social, de modo a acompanhar as mudanças reclamadas pela sociedade e pela escola e a ultrapassar a conhecida crise de profissionalismo docente. O papel do professor é fundamental para o progresso da educação e da sociedade, mas as constantes transformações socioeconómicas têm provocado mudanças a nível da educação que implicam a adaptação dos professores a novas realidades. O professor tem de procurar atualizar-se, permanentemente, para poder dar resposta, o mais adequada possível, aos problemas e desafios que caracterizam a nossa sociedade, interagindo com os alunos, a comunidade e o meio, em contextos tão complexos e mutáveis como os atuais.

CAPÍTULO V – DADOS HISTÓRICOS E CULTURAIS DO POVO CIGANO

“O Povo Cigano é guardião da LIBERDADE. O seu lema é: O Céu é meu teto; a Terra é minha pátria e a Liberdade é minha religião”.
(Strada, cit. in Casa-Nova e Palmeira, 2008)

Ao longo dos tempos, os ciganos foram abandonando a vida nómada e agora a maior parte deste povo encontra-se sedentarizado. A imagem negativa que carrega consigo perdurou através da história, embora seja mais notória numas épocas do que noutras. Os ciganos, por vezes, foram bem acolhidos, mas normalmente são considerados ociosos, preguiçosos, oportunistas e indesejáveis. Geralmente estas comunidades são vítimas de desconfiança e discriminação. Nas cidades, onde se concentram alguns grupos, muitas vezes, geram situações problemáticas e conflitualidade entre si e com outros cidadãos.

À semelhança do que acontece com a sociedade, onde o fenómeno das minorias étnicas e culturais adquiriu visibilidade, também a escola portuguesa tem vindo a ser caracterizada por uma crescente diversidade sociocultural, étnica, religiosa e linguística. Atualmente, os ciganos são um grupo étnico cada vez mais presente nas escolas. Há alguns anos, poucos iam à escola e, por conseguinte, os indivíduos pertencentes às gerações mais velhas não tinham uma frequência regular. Assim, existe uma elevada percentagem de ciganos maiores de 18 anos com um índice de analfabetismo muito elevado, maior entre as mulheres que nos homens. Por isso, o nível de educação da população cigana é mais baixo que noutros grupos sociais semelhantes (Vários, 2003).

O ingresso de crianças ciganas na escola é, hoje, uma realidade, devido aos esforços dos profissionais da educação, das escolas e das famílias (Vários, 2003), fazendo com que muitas crianças estejam a atingir níveis de instrução um pouco superiores ao dos pais e dos avós. Apesar da escolaridade dos ciganos ter melhorado progressivamente ao longo

dos últimos anos, o absentismo, o fraco rendimento escolar e a não conclusão da escolaridade obrigatória ainda são aspetos bem evidentes em relação a estes alunos.

Os ciganos faltam às aulas e não levam o material escolar necessário, têm dificuldades em se adaptar a determinadas rotinas e ritmos e existem poucos contactos entre a família e a escola. As causas são, essencialmente, culturais: grande parte destas famílias valorizam pouco a escola e têm fracas expectativas no domínio educativo, considerando que “aprender a ler e a escrever” é suficiente. Pensam que a escola não vai ensinar às crianças ciganas os valores da sua etnia, receando mesmo a sua desvalorização e destruição pela cultura maioritária dominante dos “não ciganos”. O povo cigano aparenta, perante a escola, as mesmas atitudes que caracterizam as suas relações com o conjunto das instituições que o rodeiam: a escola é uma instituição estranha encarregue de transmitir as normas culturais que o cigano não compartilha (Vários, 2003).

Também Aires (2004, p.38) refere que a comunidade cigana quando concorda em “integrar um processo educativo fá-lo numa perspectiva minimalista” sendo, apenas de seu interesse preparar as crianças com saberes práticos – aprender a ler, a contar e a escrever, pelo que será de enorme importância que o currículo escolar não permaneça indiferente ao desigual capital cultural de origem familiar e social que os alunos carregam no seu dia-a-dia para a escola.

Na escola, exigem-lhe trabalhos, muitas vezes, rotineiros, que requerem concentração e pouco têm a ver com as suas vivências e tradições. A escola não apresenta atrativos para os levar a serem assíduos e empenhados, porque a cultura cigana não os prepara para se habituarem a cumprir horários ou realizar trabalhos rotineiros. Segundo Luísa Cortesão,

(...) para as crianças que correm ao sol, ao pó e também ao frio, quase despidas, convivendo com os cães e com os cavalos numa grande liberdade de movimentos e em exercícios de atividades não controladas pelos adultos, como poderão elas suportar a escola que o sistema educativo lhe oferece?” (Cortesão, 1995, *cit. in* Vários, 2011, p. 6)

Existem ainda outros obstáculos na vida da maioria dos ciganos que os impedem de atingir o sucesso escolar, nomeadamente as más condições de habitabilidade e a situação de analfabetismo de grande parte dos pais, aliadas à falta de compreensão e expectativas de alguns docentes face à escolarização dos ciganos. Por isso, pensamos que um percurso escolar de sucesso dependerá da forma como a escola souber lidar com

ciganos, respeitando as suas especificidades étnicas, socioculturais e linguísticas, procurando reforçar o interesse pela escola e aumentar as expectativas educativas.

Deste modo, é importante aprofundar os conhecimentos sobre as comunidades ciganas, nomeadamente as diferenças étnicas, socioculturais e linguísticas, condições de vida, valores e modalidades de inserção na sociedade, valorizando a diversidade das vivências deste povo, para alcançar o objetivo da sua inclusão na escola e na sociedade. Nunes (1996, p. 74) recomenda a necessidade de se estabelecer, um contacto “(...) *pessoal, directo e fraternal com os próprios ciganos (...)*”, se os queremos conhecer verdadeiramente. De facto, os ciganos tentam preservar a sua cultura, mas são forçados a frequentar a escola, pela necessidade de inclusão na sociedade dominante.

A escola tem de tornar-se cada vez mais atrativa, proporcionando aos alunos ciganos um ambiente motivador e uma experiência escolar e educativa benéfica e aliciante. É essencial que respeite as suas diferenças e especificidades, valorizando a cultura e identidade das comunidades ciganas e promovendo uma verdadeira inclusão desta minoria étnica.

1. Origem e história dos ciganos

Os ciganos são a mais antiga e mais desconhecida minoria étnica da Europa, porque só se conhece a sua história por tradição oral, sendo raríssimos os respetivos registos escritos e os restos arqueológicos. É, por isso, um povo com uma aura de mistério e fantasia sobre o qual se formulam ideias ambíguas e opiniões erradas, por vezes, baseadas em lendas e histórias, recebendo os epítetos de “misterioso” ou “estranho”.

Os ciganos nunca foram bem vistos nem considerados um povo digno ou merecedor de muita estima. A expressão “ele é um cigano” tem sempre sentido depreciativo. De facto, no processo de construção relacional, têm importância acrescida as “representações sociais” e os “estereótipos sociais” baseados em informações distorcidas e preconceituosas, nomeadamente de bruxaria e banditismo (Maia, 2006, p. 27).

Segundo Foletier (1983, *cit. in* Maia, 2006, p. 27), existe algum consenso relativamente à origem indiana dos ciganos, mas persistem ainda algumas dúvidas por esclarecer

relativamente ao grupo étnico, classe social e época das primeiras migrações. O autor (Foletier, 1983, *cit. in* Maia, 2006, p. 38) acrescenta que, depois de uma longa estadia na Grécia e nos países vizinhos, uma parte das tribos seguiu a sua marcha para o oeste e, a partir do século XV, estes “ciganos” começaram a convergir para a Europa Ocidental. Entre as populações das regiões percorridas despertavam sentimentos de curiosidade, mesclados de receio e desconfiança, devido aos hábitos de vida muito diferentes dos que eram praticados pelas populações sedentárias da época.

Devido à suposta origem egípcia, os ciganos passaram a ser chamados “egípcios” ou “egiptanos”, ou “gypsy” (inglês), “gitan” (francês), “gitano” (espanhol). De acordo com Maia (2006, pp. 39-40), as primeiras referências aos ciganos, em Portugal, datam de princípios do século XVI, mas terão tido passagens pelos nossos caminhos talvez em princípios do século XV. Em 1526, 1538, 1557 e 1579 foi proibida a entrada de ciganos em Portugal e decretada a expulsão daqueles que já se encontravam no país.

Nos finais do século XVIII, os filólogos estabeleceram um parentesco entre a língua cigana – *Romani* ou *Romanó* – e certas línguas da Índia que, pela sua gramática e pelo seu vocabulário, está bastante próxima do Sânscrito. Os ciganos, espalhados por toda a parte, falavam vários dialetos. Sendo a língua o veículo da cultura do *Romani*, os estudiosos desta cultura julgavam que era com certeza através dela e do seu estudo que poderiam aprofundar a análise do passado e do presente deste povo. À medida que grupos ciganos se deslocavam para outras paragens, foram aumentando e diversificando a sua língua com aquisições vocabulares (das línguas persa, turca e grega) que se mantêm na atualidade. Ao longo das gerações, cada grupo étnico elabora e reproduz, de forma dinâmica, a sua própria cultura, sendo a língua um instrumento muito eficaz para a aprendizagem e transmissão da cultura, principalmente para as crianças.

2. Designações e identidade

O vocábulo “cigano” é um termo genérico, inventado na Europa do século XV, e tem conotação negativa em quase todas as línguas europeias, dada a referência à escravatura passada. Segundo Maia (2006, pp. 47-48), ainda é utilizado para identificar este povo, composto por diferentes “etnias” da identidade cigana: os *Rom*, *Roma*, ou *Romanichel*

(significa homens verdadeiros) que falam a língua *Romani*; os *Manouche* ou *Sinté* distinguem-se pela influência germânica, cujo nome vem do *romani* “Manus”; os *Kalé* ou *Calon* (significa negro) que falam a língua caló, os chamados “ciganos ibéricos”, que vivem principalmente em Portugal e em Espanha, onde são mais conhecidos como *Gitanos*; existem ainda os *Yenishes*, que se designam simplesmente como viajantes.

Não existe uma identidade única entre todos os ciganos e, por isso, o termo “cigano” não é utilizado pelas diversas comunidades para se denominarem, mas cada um se identifica com o seu grupo familiar ou com as famílias que têm o mesmo ofício. Na verdade, não existem ciganos, mas sim diversos grupos ou variantes de comunidades ciganas com características múltiplas e únicas, mantendo relações de semelhança e/ou dissemelhança umas com as outras.

Liégeois (1997, *cit. in* Maia, 2006, p. 69) afirma que, apesar de espalhados pelo mundo, os ciganos formam um mosaico de grupos diversificados, cada qual com as suas características e peculiaridades, mas que se interligam e contribuem para organizar e estruturar o conjunto. Dadas as “nuances” culturais existentes em cada grupo de ciganos, pode dizer-se que existem “(...) *tantas culturas ciganas como os grupos das quais se diferenciam os Ciganos*” (Liégeois, 1997, *cit. in* Maia, 2006, p. 69).

Segundo Maia (2006, p. 69), esta situação é o resultado, entre outros, dos seguintes fatores: (i) a diversidade de experiências vividas por este povo através dos tempos na sua relação com outros povos e grupos sociais e culturais; (ii) a multiplicidade de contactos estabelecidos com várias pessoas e meios diferentes; (iii) as suas práticas de sedentarização e itinerância; (iv) as situações de perseguição e exclusão de que são alvo.

A base da identidade dos ciganos é a consciência que cada *Rom* tem de pertencer a uma nação com a sua história, formas de organização social, cultura e identidade própria. A língua é um aspeto essencial da sua identidade coletiva, porque as relações entre pais e filhos exprimem-se sempre em *romani*. Os *Roms* podem manifestar muitas diferenças de grupo para grupo, mas serão sempre consideradas menores face aos “não ciganos”.

A identidade resulta das relações interpessoais e interações múltiplas com o ambiente. Os adultos (pais, professores e familiares) funcionam como modelos de identificação e agentes sociais das culturas familiar e escolar. Os ciganos têm uma cultura própria e

encontram no grupo a sua “identidade pessoal”, pois só alguns traços individuais são considerados compatíveis com a sua ideologia.

Foletier (1983, *cit. in* Maia, 2006, pp. 49-50) considera que a aspiração à liberdade cósmica é uma característica do povo cigano, que está na gênese da sua prática itinerante. Explica que estes viajantes errantes nas suas peregrinações mostravam aos sedentários que tinham poderes temíveis, aparecendo e desaparecendo de forma impercetível. A viagem não é uma característica constitutiva da identidade *romani*. No seu estilo de vida nómada, eram vítimas de perseguições e de carências materiais, mas viviam sem constrangimentos sociais e, por isso, eram para os sedentários “civilizados” como os “filhos do vento” que levam uma vida de errância, felicidade e liberdade absoluta, originando o mito do vagabundo boémio, recriado nas artes.

A identidade nómada dos ciganos tem prejudicado a frequência da escola pelos seus filhos, porque o funcionamento da instituição escolar dirige-se especificamente à população sedentária. Por isso, é necessário que a organização de calendários e horários escolares possa ser adaptada às necessidades e possibilidades desta população itinerante, aproveitando, nomeadamente, o contributo das novas tecnologias para dar uma resposta mais adequada à especificidade e condicionalismos destes alunos.

Os ciganos reagem mal à integração, devido às formas de rejeição, perseguição e mesmo assimilação difícil e forçada de que foram alvo ao longo dos tempos. Pelo contrário, o nomadismo representava uma garantia de independência, permitindo ao povo cigano deslocar-se rapidamente e fugir às perseguições. Para garantir a subsistência, cada grupo nómada estabelecia ligações de ordem económica com a população autóctone (realizando atividades artesanais, venda de cavalos e circo). Esta complementaridade baseada na troca comercial continua a manter-se, dedicando-se, atualmente, sobretudo à venda ambulante e de sucata e aos trabalhos agrícolas, cujas atividades não garantem um nível de vida adequado.

O povo cigano não tem uma pátria ou nação, pois não existe um “país” *rom*. Poderão ter sido uma nação, mas não fixaram limites territoriais onde se exerceria a sua soberania. O território cigano é, fundamentalmente, um “espaço vivido” de relações comerciais, profissionais ou familiares, definido à medida da atividade humana (Maia, 2006, p. 60).

Os ciganos têm acedido a habitações económicas e sociais, com condições condignas e dignificantes, de acordo com práticas deliberadas de concentração e segregação, em bairros sociais ou de construções ilegais e em zonas de casas abarracadas onde os “não ciganos” evitam cruzar-se no seu quotidiano com “os indesejáveis”, porque alguns dos comportamentos perturbadores provocam a eclosão de conflitos.

Segundo Mendes (2008, pp. 12-14), geralmente o acesso dos ciganos ao parque social de habitação gera controvérsia e contestação e até manifestações públicas de rejeição, devido à “má fama” e aos estereótipos negativos existentes em relação a estas comunidades. As habitações sociais onde residem rapidamente ficam sobrelotadas e desajustadas às necessidades das famílias e, por isso, passam a viver em *roullotes* ou ocupam habitações abandonadas, numa espécie de *ghetto*. O acesso destas comunidades ao mercado privado de habitação é difícil não apenas devido à escassez dos seus recursos financeiros, mas à existência de preconceitos e práticas discriminatórias, tendo mesmo de recorrer à estratégia de ocultamento da sua identidade cigana.

Os ciganos denunciam ser alvo do uso excessivo da força, abuso de poder e excesso de zelo pelas forças policiais, transparecendo uma espécie de “hostilidade quase natural” e constante entre ambos, motivada pelos preconceitos historicamente consolidados. Dizem-se vítimas de atitudes racistas, discriminatórias, prepotentes e duras da polícia durante as “rusgas” nas suas casas, nas “operações Stop” e nas feiras, mercados, praças e ruas. São habitualmente considerados culpados, ladrões, criminosos, parasitas da sociedade e responsáveis pelo tráfico de droga.

Ao longo da história, as relações entre ciganos e não ciganos são cíclicas, ora funcionando em simbiose, ora agudizando tensões e conflitualidade, mas a adaptabilidade e as estratégias de sobrevivência dos ciganos têm sido eficazes. Durante a segunda metade do século XX, importantes mutações económicas e tecnológicas conduziram à redução da importância do trabalho artesanal e prejudicaram a situação económica destas famílias e o relacionamento com as populações, reforçando as atitudes de rejeição e a falsa imagem do cigano que vive como parasita da sociedade.

3. Língua, arte e crenças

“Temo muito que se perca a nossa língua, porque é muito antiga e porque gosto muito. Eu mesmo em casa falo com o meu marido e ensino todos os meus filhos” (DEB/ME, 2001).

Os estudos linguísticos e o sânscrito permitiram o conhecimento de aspetos da cultura cigana, devido à sua língua, o *romani*, e sugerem que a Índia é o berço dos ciganos. Ao longo dos tempos, a língua falada pelos ciganos sofreu a influência de outras línguas, devido ao carácter errante deste povo, vivendo em diversos países. A língua é um elemento peculiar a uma comunidade e, por isso, principalmente os ciganos mais velhos ainda conservam o uso da sua língua para comunicarem, entre si, sem serem percebidos pelos estranhos à sua cultura. Sentem orgulho e superioridade, porque a sua cultura torna-se um elemento de identidade do grupo.

A “arte” é uma ferramenta importante na vida quotidiana deste povo aos mais diversos níveis. Por um lado, destacam-se as danças ciganas e a música popular do “flamengo”, celebrizada pelos ciganos famosos Paço de Lúcia, Gypsy Kings, entre outros e, por outro lado, a “arte” prática do negócio, do artesanato e das festas. O povo cigano gosta da alegria e do colorido das festas, vividas em família e preparadas com muita antecedência, sobretudo os casamentos, que duram dias consecutivos.

Segundo Pinto (2003, pp. 187-188), em relação às crenças, o povo cigano acredita no sobrenatural e respeita o *post mortem* como um domínio sagrado, considerando que estes adquirem sabedoria e experiência continuando a vida terrena. Aceitam os ritos tradicionais católicos dos funerais e respeitam o luto, privando-se das celebrações do quotidiano e queimando ou destruindo todos os objetos do falecido, para este poder

descansar, sem ser sequer nomeado ou atribuído o seu nome a outra criança que nasça. Um insulto ou uma praga rogada a um morto pode ter graves consequências e não há juras mais sagrada do que as feitas pelos mortos.

Os ciganos respeitam e cuidam da relação com os mortos, julgando que estes podem intervir na existência dos vivos. A comunidade respeita e mostra solidariedade às famílias que estão de luto, dando-lhes apoio afetivo e material. Participa em todos os rituais específicos, sejam tristes ou alegres, porque estes acontecimentos são vividos de uma maneira plena, mostrando coesão, como acontece em relação à hospitalização (em que só abandonam o hospital quando o doente melhora), ao parto (preocupando-se com o bem estar da futura mãe e da criança), ou à prisão, em que a família nuclear do detido deve fechar a sua casa ou barraca e ir viver com os pais do pai, queimando todos os pertences da família e abandonando as atividades laborais, agravando-se geralmente a situação financeira da família.

Nas doenças menos graves, recorrem à medicina tradicional, aos produtos naturais ou plantas medicinais e aos curandeiros. Muitas doenças são atribuídas a fenómenos sobrenaturais (“mau olhado” e invejas) e às frequentes e misteriosas “juras”, fruto da vingança ou invejas. Segundo Pinto (2003, p. 189),

fiéis às suas crenças religiosas e às suas superstições, acreditam que, após uma prece em que “se entregam a Deus”, comprometendo-se a ir diariamente ao culto, se algo corre mal, é Deus a castigá-los do mau pagamento da dívida, ou, então, as más influências de um defunto ou de um vivo invejoso.

O roubo não é uma prática condenada pela comunidade cigana e muitos homens e mulheres encontram-se presos por furto e tráfico de droga; quando se encontram em situação de pobreza, recorrem ao furto para sobreviverem. Por vezes, ocultam ou falsificam a identidade e utilizam apelidos ou alcunhas e o verdadeiro nome apenas nos documentos legais ou no relacionamento com cidadãos não ciganos.

4. A família cigana

Os ciganos assumem o grupo (a família) como unidade indiscutível acima dos seus membros. Por isso, todo o indivíduo de etnia cigana é considerado como um sujeito pertencente a uma família, que adquire o sentido de “raça” ou a grande “família cigana”. O “chefe” ou “cabeça de família” é o cigano barão e quando uma cigana casa passa a depender totalmente do marido, a quem deve passar a entregar-se com toda a dedicação.

A vida dos ciganos centra-se na comunidade e o coletivo sobrepõe-se ao individual. Maia (2006, p. 72-73) refere que na cultura cigana o futuro dos membros está ligado à comunidade e as decisões nas mãos da família. A identidade é definida pela pertença a uma família, a um lugar particular e modo de vida. A família situa-se habitualmente no interior de uma comunidade, num espaço normalmente limitado a um bairro, onde todos se conhecem e as relações entre as pessoas se simplificam. No bairro encontram-se os membros da sua família e todos se unem perante as adversidades. Mesmo o cigano mais vigoroso e “refilão”, por norma, é totalmente obediente em relação ao seu pai ou chefe familiar.

A comunidade cigana está ligada por laços de parentesco diretos ou indiretos, gerados pelo matrimónio. A família protege os seus membros e valoriza a ideia de comunidade acima do indivíduo. A comunidade tem o dever de se pronunciar sobre as penas a aplicar aos infratores e o grupo dos mais velhos procura encontrar a solução para os problemas, mas a responsabilidade de tomar uma decisão, que reúna o consenso de todos, compete ao “Tio”, que é a autoridade máxima da “lei cigana”.

Segundo Pinto (2003, p. 91), o “Tio” é um homem de certa idade, respeitável, inteligente e discreto, em geral progenitor de família numerosa, com sorte nos negócios, que sabe dirigir-se a uma assembleia, assume a responsabilidade perante a comunidade e, quando necessário, se disponibiliza para dirimir quaisquer conflitos. É um ancião “culto” e com capacidade de comando e liderança. Tem a missão de pacificar os grupos em discórdia e pode propor castigos, inclusivamente a expulsão do território.

A pertença ao grupo proporciona um sentimento de segurança e coesão social e cultural, sobretudo num sistema de organização política marcado pela ausência do poder formal. Por isso, segundo Pinto (2003, p. 191), a expulsão do grupo é uma das sanções mais

graves a aplicar, porque significa a excomunhão do cigano, a diminuição das suas possibilidades de sobrevivência cultural num meio hostil, inseguro e violento. O ideal cigano baseia-se na força do grupo e do clã, em claro antagonismo ao ideal de liberdade e independência cultivado na sociedade ocidental (Maia, 2006, pp. 73-74).

Na cultura cigana a adolescência é tão curta que praticamente nem existe, sendo uma simples etapa de transição do rapaz a homem e da rapariga a mulher. Isto acontece, talvez porque os trabalhos artesanais que são chamados a desempenhar ou o comércio em pequena escala não necessitem de grandes conhecimentos e aprendizagem.

Segundo Pinto (2003, pp. 191-192), a “lei cigana” define regras em relação ao casamento: é precoce e normalmente os noivos estão prometidos desde crianças. Mas, quando isso não acontece, compete aos pais procurar o par ideal, logo que eles cheguem à idade de casar. A rapariga pode recusar o rapaz que lhe foi destinado, desde que a família concorde, mas o rapaz só por motivos muito fortes pode usar esse privilégio. Porém, ambos podem usar a alternativa prevista na “lei cigana” para evitar desposar o(a) prometido(a), que consiste na fuga do casal durante o tempo suficiente para que possam ter consumado a união, podendo obter o perdão dos pais e passar a ser considerados como casal. As responsabilidades familiares são assumidas, muito cedo, e os filhos devem guardar obediência à mãe. Através do casamento, o jovem casal adquire um novo estatuto, tendo direito a viver na sua própria barraca. Desde o início do noivado, a nora deve obediência total à sogra, competindo-lhe confeccionar as refeições e ajudar nas lides domésticas. O nascimento do primeiro filho é que consolida a família, cuja descendência é, geralmente, numerosa, por não fazerem planeamento familiar, mas também porque o elevado número de filhos é considerado sinal de prestígio e assegura a sobrevivência da própria comunidade.

Nas comunidades ciganas, homens, mulheres e crianças têm funções e tarefas distintas no agregado familiar. A mulher ocupa uma posição inferior em relação ao marido, apesar de assegurar as necessidades básicas da família: tem que providenciar o sustento da família (através da venda nas feiras, leitura da sina ou mendicidade), é responsável pelo lar e pela família, educa os filhos e vigia as filhas até ao casamento e, por norma, é também quem se dirige aos organismos públicos e sociais, sempre que necessário. O homem é o chefe da família e o detentor do poder de decisão, competindo-lhe exercer a

autoridade no seio da família nuclear e a gestão dos negócios, visto ser o responsável pela atividade produtiva. Pode ausentar-se de casa para conversar com os amigos, para manter os laços sociais e fazer negócios.

5. A vida económica e laboral

A principal atividade laboral dos ciganos, desde a Idade Média, é o comércio, de forma fixa ou nómada. No decurso do tempo, os ciganos foram abandonando a vida nómada e sedentarizando-se, alterando, desta forma, a sua atividade laboral. Segundo Pinto (2003, p. 191), as atividades económicas são organizadas no âmbito familiar, predominando as atividades por conta própria, as mais adequadas ao seu estado de desenvolvimento, forma de estar na vida e articulação com a sociedade envolvente.

Liégeois (1997, *cit. in* Maia, 2006, pp. 94-95) afirma que os pais organizam as atividades numa dinâmica de cooperação, com o objetivo de proporcionarem aos filhos a aquisição das diversas competências (responsabilidade, capacidade de negociar e de persuadir, polivalência e capacidade de sobrevivência). A conceção que os ciganos transmitem aos seus filhos é a de que não vivem para trabalhar, antes trabalham para viver. Na verdade, preferem o ócio ao trabalho, encarando o labor sobretudo como uma questão de sobrevivência. Ser cigano parece ser um estigma para quem pretenda ingressar no mercado de trabalho. Devido aos preconceitos e receios que ainda existem face a estes indivíduos, os ciganos são os trabalhadores mais rejeitados e discriminados no mercado de trabalho e sempre preteridos em relação a todos os outros.

As mutações da economia de mercado das últimas décadas provocaram o agravamento de situações de marginalidade e exclusão do sistema económico e social e muitas famílias ciganas passaram a sobreviver através do rendimento social de inserção (RSI), por causa dos rendimentos aleatórios e precários que auferem do trabalho pouco regular. A precariedade da sua atividade laboral, a falta de perspectivas de trabalho e as difíceis condições habitacionais contribuem para aumentar a dependência das comunidades ciganas dos subsídios sociais (cursos de formação profissional) e do RSI, dedicando-se também a outras atividades ilegítimas, como o tráfico e consumo de droga, que estão a minar a coesão familiar e a cultura cigana.

Os ciganos nómadas e os sedentarizados têm atividades muito diversificadas: a maior parte dos ciganos dedica-se ao comércio ambulante, deslocando-se de feira em feira para vender os seus produtos; outros dedicam-se à execução de trabalhos artesanais e agrícolas e há ainda os que desenvolvem atividades ilegítimas. Apreciam a realização de atividades que proporcionam alguma autonomia e liberdade, sem o cumprimento de horários rígidos. A principal atividade económica exercida pela grande maioria é a venda ambulante, mas atualmente o seu exercício é marcado por dificuldades e problemas diversos, que se agravaram nos últimos anos.

Os ciganos possuem baixa qualificação escolar, profissional e sociocultural e não gostam de relações de subordinação. Estes *handicaps* dificultam a sua inserção social e a integração no mercado de trabalho, condenando-os ao empobrecimento, à marginalização, à exclusão e a viverem como um grupo social à parte. A marginalidade económica traduz-se num aumento da delinquência em geral. Porém, Liégeois (1997, *cit. in* Maia, 2006, pp. 60-62) esclarece que os comportamentos delituosos não são apenas característicos dos ciganos mas transversais a outros grupos sociais igualmente em situação de exclusão do mercado de trabalho. Os ciganos não consideram a atividade profissional como uma fonte de valorização ou enriquecimento pessoal, mas como um meio para aceder aos bens de consumo. Aspiram exercer atividades independentes (sem contratos, patrões e horários fixos), ao ar livre, em contacto com as pessoas e em função das necessidades, revelando polivalência e flexibilidade. A liberdade continua a ser uma característica da sua identidade coletiva e condiciona bastante a noção de trabalho.

6. Os ciganos e a escola

Em Portugal, à semelhança do que acontece nos países europeus, os ciganos têm tido uma relação complexa, difícil e distante com a escola ao longo dos séculos. Casa-Nova e Palmeira (2008, p. 8) consideram, não em termos de lei, mas de facto, que até ao 25 de Abril de 1974 as minorias estavam excluídas do sistema de ensino português, quer por força da itinerância quer da exclusão de que eram alvo pela sociedade maioritária.

Fruto de um longo processo histórico social, os grupos ciganos têm sido secularmente afastados da escola, não constituindo esse afastamento uma especificidade da nossa

sociedade ou dos ciganos portugueses, mas sendo visível em outros países da Europa, onde os baixos índices de escolaridade e o elevado absentismo se constituem num “denominador comum” (Casa-Nova e Palmeira, 2008, p. 15).

Alguns fatores que contribuem para este afastamento são o conhecimento estereotipado que a escola tem revelado da cultura e dos modos de vida dos ciganos, aliado a uma certa dificuldade da escola em trabalhar com a diferença, construindo com estas comunidades uma relação de subordinação minoria/maioria e também a falta de interesse dos ciganos pela escola, atribuindo-lhe um valor residual ou nulo, por não se coadunar com o seu contexto sociocultural e o seu meio familiar e comunitário, onde é atribuída à escola uma importância quase marginal face às restantes atividades quotidianas (Sousa, 2001).

Segundo Maia (2006, pp. 93-94), na cultura cigana, o mundo das crianças e o dos adultos não estão separados mas absolutamente unidos. A criança cigana, educada por várias pessoas para o conceito familiar, tem uma função fundamental na família. Desde muito cedo, é envolvida no processo de sustento familiar: os rapazes ajudam os pais na feira e as raparigas realizam tarefas domésticas e cuidam dos vários irmãos mais novos. A criança é educada para a aquisição de autonomia dentro do respeito pelo grupo e pelos seus valores. Não é à escola, mas sim à família, que os ciganos atribuem, por excelência, a missão de educação. As crianças ciganas são iniciadas nos processos de socialização pela mãe, que lhes transmite os valores étnicos e culturais peculiares dos ciganos e que regem a sua vida. Aprendem, por interação permanente, com a família, que é a unidade básica de organização social, económica e educativa, onde os fracassos e os insucessos são vividos como experiências, não existindo momentos distintos para aprender, brincar ou trabalhar. A criança desenvolve-se ao seu próprio ritmo (com despreocupação e regras flexíveis) que é pautado pelo ritmo de vida dos adultos, influenciando a perceção espaciotemporal e o pensamento das crianças, em antagonismo às exigências e disciplina escolares.

Segundo Sousa (2001, p. 38), as rotinas escolares não são percebidas pelas crianças ciganas, que são socializadas em contextos de liberdade e espontaneidade. Esta especificidade cria dificuldades na aceitação do professor como figura de autoridade, porque elas só respeitam a hierarquia familiar. Sublinha ainda que só é possível

construir ou melhorar as relações com estas através do reconhecimento da sua cultura, do combate à discriminação e da primazia do ato educativo sobre o ato de ensino.

Normalmente os ciganos têm saberes, expectativas e interesses divergentes dos escolares e, por isso, ir à escola é uma obrigação e não uma prioridade. A escola é, por vezes, encarada pelos ciganos como um instituição da sociedade majoritária (não cigana), que gera suspeição e receio. Na escola os alunos ciganos entram em conflito com os seus pares não ciganos e com os professores. As diferenças, especificidades e mundividência desta etnia não são compreendidas e chegam a ser considerados intrusos pelas comunidades não ciganas que adotam comportamentos racistas e de hostilidade. A frequência da escola é, por vezes, uma experiência emocional que faz sofrer os alunos ciganos, por sentirem dificuldade no relacionamento e convívio com os colegas.

A interação recíproca é dificultada pelos estereótipos mútuos dos professores face às famílias ciganas e de famílias face à escola. Geralmente, também os pais são considerados seres hostis à escola e os códigos de funcionamento e a linguagem usada pelos agentes educativos parecem-lhes distantes e incompreensíveis (Maia, 2006, p. 62).

Nas casas ciganas proporciona-se pouca estimulação e é escasso o apoio em relação às matérias tratadas da escola. É raro as crianças ciganas verem os seus pais a ler ou escrever. Os pais têm baixo nível cultural e atitudes negativas face ao ensino, o que se reflete no abandono precoce da escola.

Verifica-se que os jovens ciganos já são mais instruídos que os mais velhos. As suas aprendizagens familiares são práticas, baseadas na imitação dos mais velhos, e realizam-se em situação real e concreta. Por isso, as famílias ciganas ficam, por vezes, desorientadas face às aprendizagens escolares, descontextualizadas e mais teóricas. Da sua comunicação verbal não fazem parte conceitos abstratos ou rebuscados. A criança tem dificuldades em compreender os conteúdos abstratos que parecem não ter ligação com a vida.

Segundo Foletier (1983, *cit. in* Maia, 2006, p. 97), os conhecimentos e o sistema de valores que incutem às crianças realizam-se através de um sistema de educação não formal. As aprendizagens são feitas no quotidiano, dando-se preferência às qualidades e valores que contribuem para a manutenção do grupo familiar e às que permitem a

adaptabilidade e a independência do sujeito face ao ambiente social estranho ao grupo cigano. Estes manifestam interesse por um ensino funcional, útil e rápido, para permitir aos seus filhos adaptarem-se ao mundo moderno.

Geralmente, estes alunos não aprendem o que os currículos escolares exigem, ou aprendem mal. Não gostam e não se interessam pelo que acontece na escola, embora, muitas vezes, não tenham consciência do seu tédio e até digam que gostam. Muitos interiorizam que “não são capazes de aprender” e não “dão para os estudos”. Entendem que os seus saberes não são aceites nem valorizados na escola e que são considerados de inferior qualidade pela sociedade.

Na comunidade cigana, rapazes e raparigas não possuem, à partida, as mesmas oportunidades de frequência prolongada da escola: enquanto aos rapazes não é colocado limite para frequentarem a escola, as raparigas são induzidas para o seu abandono precoce, geralmente logo a seguir ao 2.º CEB. Embora alguns pais já estejam mais conscientes da importância da educação formal, muitos julgam que aprender a “ler, escrever e contar” é suficiente para os seus filhos poderem exercer uma profissão indiferenciada, que geralmente é a de feirante ou vendedor ambulante, como já anteriormente referimos.

Os ciganos pensam que é inútil, para as mulheres terem outras competências, porque privam e atrasam as aprendizagens familiares que são orientadas para assumirem o papel de mães e esposas. Os contextos escolares e profissionais são alheios ao “mundo não cigano”. Representam uma certa “ameaça” e são desajustados aos seus projetos de vida. Por isso, receiam que haja contradições e desvios ao que é transmitido no seu seio familiar e comunitário. Segundo Casa-Nova (2002), um fator inibidor da frequência escolar prolongada é a socialização das crianças para a realização de casamentos precoces (a partir dos catorze anos). Algumas exceções de frequência mais prolongada devem-se à percepção de que a escolarização poderá contribuir para a elevação do estatuto social dos seus filhos.

Quanto à relação dos ciganos com a escola, Sousa (2001, p. 40) traça o seguinte quadro:

Os pais de etnia cigana desconfiam da escola, da sua função educativa que pode ser destrutiva da sua cultura. A cultura é ágrafa, por isso, o saber é transmitido oralmente no

contexto familiar, ao contrário da instituição escolar, em que o saber assenta fundamentalmente na transmissão escrita. Esta é uma das razões por que a criança é muitas vezes considerada inadaptada e oferece resistências, no contexto de escolarização, à aprendizagem autoritária de um saber transmitido por uma pessoa estranha à família.

A frequência da escola implica partilhar a custódia dos filhos com a escola e os pais encaram-na como uma perda. Liégeois explica: “*os pais podem pensar que a escola que propõe formar as suas crianças pode ao mesmo tempo deformá-las, ou seja de os retirar, de os perder culturalmente*” (Liégeois, 1997, *cit. in* Maia, 2006, p. 98).

Segundo Liégeois (1994, *cit. in* Maia, 2006, p. 93), os pais receiam o risco dos seus filhos serem assimilados pela cultura dominante e “enquadrados” num sistema de princípios, regras e valores que consideram não ter qualquer ligação aos seus contextos e projetos de vida. Esta desconfiança em relação a outros grupos sociais limita as crianças nas interações com os colegas, sobretudo as raparigas, educadas para evitarem o relacionamento e o casamento com os não ciganos. Muitos ciganos estão convencidos de que a frequência da escola é necessária para os seus filhos poderem aceder ao mundo do trabalho e se prepararem para uma convivência interétnica sem perderem a sua identidade cigana. Pelo contrário, há outros que vivem na marginalidade e querem manter-se fora da escola que sentem como uma instituição alheia.

A etnia cigana tem posições divergentes relativamente à função da escola: por um lado, há um receio antigo da “contaminação” da cultura cigana por uma cultura dominante e homogeneizadora; por outro lado, há quem defenda uma tendência mais contemporânea, que contraria o fenómeno da marginalização dos ciganos. A situação dos alunos ciganos na escola é idêntica à das suas famílias na sociedade. Por vezes, concentram-se em escolas que funcionam como autênticos guetos e não é assegurado o princípio constitucional da igualdade de oportunidades.

Liégeois (1994, *cit. in* Maia, 2006, p. 93) afirma que os ciganos entram na instituição escolar de mão dada com a pobreza. Os pais demonstram um baixo nível de instrução e aceitação pelo que a escola transmite. Revelam fracas expectativas sobre os estudos ou o futuro profissional dos seus filhos e estes fatores contribuem para o seu fracasso escolar. Quando entram para a escola os alunos ciganos são confrontados com diferenças

essenciais entre os modelos observados na família e os que a instituição escolar oferece, o que contribui para aumentar as suas dificuldades de aprendizagem.

As relações realizadas no quotidiano constituem um fator condicionador do tipo de relação estabelecido com a escola. O contacto entre os pais e a escola é muito deficiente; não existe ou se acontece não se dá em boas condições de igualdade. No estudo intitulado “Ensinar e aprender em contextos de diversidade cultural”, desenvolvido no âmbito do programa Sócrates, os autores (Vários, 2003, pp. 7-8) afirmam que

o ingresso de crianças ciganas na escola é hoje em dia uma realidade, fruto dos esforços das administrações pedagógicas, dos profissionais da educação, das associações, dos estabelecimentos de ensino e das famílias; porém, é também muito recente, já que se verificou apenas nas últimas gerações. (...) Mas, embora a situação da escolaridade tenha melhorado progressiva e lentamente ao longo dos últimos anos, é pouco o que se tem conseguido quanto à assiduidade, à conclusão da escolaridade obrigatória e à melhoria do rendimento escolar. Observa-se em muitos casos certas dificuldades na integração plena: assistem às aulas de forma irregular, têm dificuldade em se adaptar a novas rotinas e ritmos, têm problemas em comparecer às aulas com o material necessário, as relações da família com a escola são escassas e deficitárias.

Como já afirmámos, as comunidades ciganas não parecem atribuir importância à escolarização dos seus filhos ou considerá-la como um meio de promoção socioeconómica. As famílias, por um lado, manifestam desconfiança em relação à escola e, por vezes, desconhecem o seu funcionamento. Muitas vezes, a escola convoca os pais apenas para informar sobre o mau comportamento ou problemas surgidos com o aluno. Casa-Nova explica a representação que os ciganos têm da escola, afirmando:

Poderemos dizer que uma parte significativa das comunidades ciganas não se interessa pela escola, o que consideramos ser substancialmente diferente de se dizer que não gostam da escola (Casa-Nova, 2003, p. 263).

A escola, por outro lado, nem sempre tem um conhecimento suficiente da identidade, cultura e valores ciganos, o que limita a referência a estes aspetos. Esta situação conduz à desvalorização deste grupo étnico e cultural, que poderá aumentar a rejeição dos ciganos à escola. Na verdade, a relação estabelecida pelos ciganos com a escola não é fácil, devido ao *habitus* e às estratégias de socialização e estilo de educação que os pais

geralmente adotam, algo distantes ou divergentes da realidade escolar. A socialização e educação das crianças ocorrem num ambiente profissional e familiar fortemente etnicizado, onde a pertença étnica se revela fundamental na estruturação do *habitus*, construindo e privilegiando o desenvolvimento de relações de sociabilidade intraétnicas.

Os alunos desta etnia são considerados pelos professores escolarmente difíceis, porque não se adaptam à escola, devido ao contexto familiar e sociocultural em que habitam e desenvolvem relações de sociabilidade intraétnicas: as dificuldades de adaptação à escola e o receio de serem inferiorizados perante os colegas não ciganos levam-nos a fecharem-se no seu grupo de pertença. São consideradas preguiçosos pelos docentes, sofrendo também as consequências negativas da representação social que este grupo étnico tem na sociedade portuguesa em que os ciganos não gostam de trabalhar. O forte sentimento de pertença étnica que os ciganos cultivam nas relações sociais quotidianas é essencial na estruturação do *habitus* e no tipo de relação que estabelecem com a escola.

A investigação de Casa-Nova (1999, 2002) do final da década de 90 revelou formas diferenciadas de adesão aos saberes escolares e ao significado dos diplomas académicos, concluindo que o *habitus étnico* (ou de etnia) influenciava mais a relação dos ciganos com a escola do que o *habitus de classe* (Casa-Nova e Palmeira, 2008, p. 37). Concluiu-se que a forma e os processos de organização do trabalho pedagógico em sala de aula provocam maior constrangimento nestes alunos face à escola do que os conteúdos curriculares. Estes inventam muitos pretextos e desculpas para se ausentarem da escola. Concluiu-se, ainda, que os docentes valorizam a função normalizadora da escola, através da socialização dos alunos ciganos com os valores e normas de comportamento da sociedade maioritária, visando a sua integração bem-sucedida na sociedade (Casa-Nova e Palmeira, 2008, pp. 24-25).

Segundo Mendes (2008, p. 10), o percurso escolar dos ciganos constitui geralmente uma passagem efémera pela escola, devido ao absentismo, mais ou menos prolongado, provocado pelas festas e outros eventos familiares (doenças, casamentos, funerais e baptizados). A própria família dificilmente contraria a vontade da criança, quando ela manifesta desinteresse e aversão face à escola, sendo assim o absentismo o resultado do desinteresse dos pais. Por isso, é importante adotar práticas pedagógicas e educativas multiculturais e interculturais promotoras da inclusão dos ciganos.

Tradicionalmente, os alunos ciganos apresentavam um elevado insucesso escolar, devido à frequência intermitente da escola, aos interesses divergentes em relação à cultura escolar e ao abandono escolar precoce. Além de registarem um analfabetismo superior a outros grupos sociais semelhantes (Vários, 2003), dentro das minorias étnicas existentes na sociedade portuguesa, os ciganos continuam a apresentar, a nível nacional e para o 1.º, 2.º e 3.º CEB, o menor índice de aproveitamento escolar (Casa-Nova, 2006), devendo-se essencialmente ao elevado absentismo registado entre este grupo sociocultural (Casa-Nova e Palmeira, 2008, p. 17).

Agostinho apresenta a seguinte perceção dos ciganos sobre a escolarização dos filhos:

Para os Ciganos educar não é levar ninguém a ser isto ou aquilo, não é tentar influir de qualquer modo em sua orientação futura, mas dar meios de expressão à sua capacidade criativa e de comunicação, quer ela se exerça lendo e escrevendo quer manualmente num ofício, e sem que se separe uma atividade da outra; antes veria o ler e escrever como uma necessidade de participar mais amplamente na vida; ensinar ou aprender a ler e a escrever por si próprios nada significam (...) (Agostinho, 1990, *cit in* Sousa, 2001, p. 39).

Esta visão explicará o elevado absentismo dos ciganos e a reduzida taxa de conclusão da escolaridade obrigatória, cujas elevadas taxas de retenção se devem mais ao elevado absentismo escolar do que às dificuldades de aprendizagem. As matrículas de crianças ciganas nas escolas têm sido muitas, mas sem sucesso. Acresce que os planos de educação para ciganos são reduzidos ou quase nulos (Casa-Nova e Palmeira, 2008, p. 117).

Para compreender as razões dos baixos níveis de escolaridade e afastamento destas comunidades em relação à escola, é essencial, por uma lado, conhecer a etnicidade cigana, os processos de socialização e educação familiares e as formas, expectativas e perspetivas de vida; por outro lado, conhecer e compreender as formas e processos da escola, enquanto instituição e enquanto organização, trabalhar com a diferença cultural, quer seja de origem endógena quer exógena (Casa-Nova e Palmeira, 2008, p. 20).

Mas este cenário tem vindo a alterar-se: alguns ciganos passaram a atribuir importância aos saberes escolares, sobretudo porque proporcionam competências discursivas e o reconhecimento social de um diploma. Embora a escola seja algo “estranha” para os

ciganos, a falta de escolaridade é, por muitos, percebida como um *handicap* inibidor da sua inserção na vida ativa, retirando-lhes outras perspectivas de futuro profissional.

Concordamos com Costa (2001, p. 31), quando afirma que as comunidades ciganas portuguesas, à semelhança dos seus pares residentes noutros países, terão de se consciencializar da importância decisiva da escolarização para as novas gerações. De facto, poderão conseguir algumas vantagens, se souberem aproveitar a mais-valia que já possuem com o que de melhor lhes pode proporcionar uma modernidade que se deve caracterizar pela diversidade e partilha.

De facto, a relação do povo cigano com a escola pode e deve mudar. Não podem continuar à margem do sistema educativo, realizando a aprendizagem para a vida unicamente no seio da família. Existem cada vez mais ciganos na escola e, por isso, se reclama uma mudança de atitude da sociedade maioritária face à sua identidade e cultura, superando os estereótipos, na sua maioria, falsos.

A escola deve valorizar as famílias ciganas e conquistar a sua confiança. Seria importante a existência de mediadores nas escolas, porque poderiam estabelecer mais facilmente canais de comunicação com as famílias. Mas também é fundamental que os professores utilizem um discurso compreensível, para que a comunicação seja mais fácil.

O conhecimento e respeito pela identidade e cultura cigana serão essenciais para promover estas mudanças e integrar a sua cultura na cultura escolar. Sem esta nova atitude, não se conseguirá a convivência e intercâmbio com esta etnia num ambiente intercultural, desejável para a construção da “escola contemporânea”, a escola do futuro.

7. A cultura escolar face às minorias

As finalidades estabelecidas para a escola pública foram mudando ao longo dos tempos e o papel que lhe é exigido hoje é bem diferente do de épocas passadas. No século XX, com a escola de “massas” ou da “explosão demográfica”, tornaram-se prioridades a democratização da educação e a igualdade de oportunidades. Com a democracia e a escola de “massas”, passou a reconhecer-se a inevitável existência da multiculturalidade

nas nossas escolas e salas de aula. Porém, não basta reconhecer a existência de várias culturas para que elas sejam respeitadas. É essencial alterar a conduta e as práticas inerentes ao ato educativo no ensino aprendizagem.

Na verdade, a sociedade e a escola reproduzem uma cultura etnocêntrica, majoritária, por vezes, com reflexos racistas e xenófobos, dificultando a inclusão das minorias étnicas ou culturais. Por isso, é fundamental promover um tipo de educação que respeite a cultura e os anseios das minorias e a sua inclusão na escola e na sociedade. Mas não basta dizermos que a educação funciona em moldes multiculturais. Antes de mais, é essencial inculcar nos alunos valores que os preparem para a verdadeira inclusão.

Deste modo, é importante que os professores tenham sempre presente que na escola existem, não apenas diversidades individuais, mas também diversidades sociais e culturais. Estas diversidades traduzem-se em diferentes expectativas, face à escola, ao saber, ao mundo e ao futuro.

E será oportuno questionarmos se a nossa escola tem tirado partido deste facto. Peres (1999, p. 172):

A escola não tem sabido valorizar a diversidade humana como forma de enriquecimento de todos os alunos. Bem pelo contrário, tem seguido modelos organizacionais fechados e rígidos e estratégias assimilacionistas e homogeneizadoras que têm propiciado a segregação e exclusão do sistema escolar daqueles que não pertencem à cultura dominante.

A cultura escolar deverá valorizar o saber ligado à ação no quotidiano, procurando uma simbiose entre a cultura escolar e a experiencial e respeitando os interesses e preocupações do aluno, evitando uma rotura entre a sua vida quotidiana e a escola.

Conforme sublinha Peres,

é importante não esquecer que as velhas desigualdades, provocadas pelas diferenças de classe social, continuam a dificultar o acesso e sucesso escolares e que os excluídos do sistema educativo são, geralmente, excluídos do sistema produtivo (Peres, 1999, p. 124).

O programa ou currículo, que são ditados pela administração educativa e que o professor tem de gerir, têm tendência para a massificação. O confronto dos alunos com um currículo único, concebido para um aluno mediano e abstrato, aumentará a sua desadaptação, absentismo escolar e assimilação da sua mundividência pela cultura dominante. Pelo contrário, o currículo não pode continuar alheio às diferentes identidades socioculturais em interação no seio da escola. Por isso, é essencial que os professores procurem implementar a necessária diferenciação pedagógica, de modo a respeitar as características cognitivas, socioculturais e étnicas.

A escola atual e a cultura devem construir uma relação indissociável, operando uma mudança de atitudes, no sentido da renovação pedagógica ao nível da diversidade cultural. Do mesmo modo que é fundamental valorizar a cultura autóctone, também não se deve impedir que seja concedida maior abertura a outras culturas minoritárias, sendo essencial inculcar nos alunos a noção da importância da preservação da sua identidade cultural minoritária. Por isso, o professor deve procurar estimular o respeito pela diferença e facilitar a interculturalidade.

Numa definição simples, a cultura é o conjunto das ações e produtos através dos quais um grupo social dá significado e valor às suas práticas sociais e caracteriza a sua identidade de forma específica. Forquin (1993, p. 167) define a cultura escolar como conjunto de conteúdos cognitivos e simbólicos selecionados, organizados, normalizados e rotinizados e transmitidos no contexto das escolas.

8. Escola “multicultural” e “intercultural”

Os conceitos de multiculturalismo e interculturalismo são difíceis de distinguir, havendo mesmo autores que se referem ao multiculturalismo como interculturalismo (Morgado e Pires, 2010, p. 61). Ao procurar clarificar estes conceitos, Hernández-Reyna (2007) esclarece que o multiculturalismo é o fenómeno da existência e convivência de vários grupos culturais num mesmo território, podendo ser sinónimo de pluriculturalidade. O multiculturalismo exprime um modelo de sociedade multicultural, que poderá servir de exemplo político para lidar com a diversidade e promover a regulação da convivência entre grupos culturais de uma dada sociedade.

A educação multicultural é a construção de ideias teóricas sobre a realidade multicultural que existe numa escola. A educação intercultural é a colocação dessas ideias em prática, com projetos que mobilizem os alunos e os ajudem a tornar-se verdadeiros cidadãos, numa sociedade tolerante. A expressão “multicultural” é usada para referir a aceitação passiva da diversidade. A designação “educação intercultural” pretende realçar a interação e o intercâmbio entre as culturas ou subculturas.

Neste sentido, Morgado e Pires (2010, p. 61) afirmam que a “educação intercultural” distingue-se da noção de “educação multicultural”, dado que regista várias culturas em presença umas das outras, num mesmo espaço-tempo. As autoras referem que a educação intercultural inclui não apenas a promoção de situações de igualdade de oportunidades, de pluralismo e de compreensão intercultural na sala de aula, na escola e na sociedade, mas também o *empowerment* dos atores educativos baseado no conhecimento das realidades sócio-étnicas envolvidas (*idem*, p. 65)

Segundo as referidas autoras (*idem*, p. 66), a abordagem intercultural define-se essencialmente por reconhecer, aceitar e afirmar as diferenças e semelhanças no quadro das relações de género, de raça e etnia, de deficiência ou incapacidade, de classe e de sexualidade. Os seus promotores defendem uma atitude reformista a nível curricular, defendendo um ensino provocador e que desafie conhecimentos e práticas instaladas.

Como já foi referido, ao longo dos últimos tempos, as sociedades ocidentais têm vindo a crescer e a tornar-se cada vez mais plurais e heterogéneas. A sociedade portuguesa tornou-se cada vez mais multicultural e as escolas passaram a ser frequentadas por populações de diferentes origens socioculturais e linguísticas. Com a imigração e a diversidade cultural, a escola não poderá ignorar a diversidade dos alunos. Por isso, há necessidade de uma verdadeira política multicultural que respeite as suas diferenças e os prepare para a vida. Na verdade, é importante que a escola e os seus profissionais estejam atentos às diferenças e especificidades dos alunos, procurando promover a igualdade de acesso e sucesso, no respeito pelos princípios consagrados na LBSE.

Neste mundo globalizado, é cada vez mais normal a existência de minorias, mas também a aceitação da diferença. Geralmente, os indivíduos que fazem parte de uma minoria são discriminados pela cultura dominante. Segundo Cardoso (2005, p. 23):

Grupo étnico/etnia define a pertença a uma cultura no contexto de uma sociedade alargada; refere-se a um conjunto de indivíduos que, no contexto de sistemas culturais alargados, se reconhecem e são vistos como culturalmente diferentes com base em elementos distintivos não visíveis – a língua, a história, a religião – e/ou visíveis – formas de vestir, características físicas, etc. Minoria étnica é um grupo étnico, numericamente em minoria ou em maioria, a que é atribuído um estatuto menor/inferior em termos de poder e de direitos no contexto da sociedade alargada (...). Ou seja, são grupos discriminados, por indivíduos da maioria, no acesso a valores e bens estimáveis numa sociedade (educação, habitação, saúde, participação política, etc.).

A educação multicultural surgiu, nos anos 50, em países onde existiam populações pertencentes a diferentes raças e etnias com desiguais acessos à participação na sociedade e as discriminações de cor da pele são constantes. A conceção e a aposta na educação multicultural surgem a partir de movimentos sociais que reivindicam igualdade de direitos para todos os indivíduos que habitam num mesmo território, independente da raça ou da etnia a que pertençam. Em Portugal, a génese da educação multicultural ocorreu em finais dos anos oitenta. O nosso país tem vindo cada vez mais a reconhecer a diversidade existente, resultante do fluxo da imigração, após o período colonial, embora tenha sido, por vezes, um dos países mais monoculturais da Europa.

Segundo Morgado e Pires (2010, p. 86), as abordagens multiculturais e interculturais colocam a ênfase nos seguintes aspetos:

(i) Ensinar/aprender aquilo que é culturalmente diferente; (ii) Promover relações humanas positivas entre grupos distintos; (iii) Proceder a estudos de grupos singulares geralmente marginais ou cuja voz não é considerada representativa; (iv) Introduzir no currículo perspectivas, experiências e contribuições diversas; (v) Reconstrução social no sentido da transformação da sociedade pela ação de reflexão sobre alternativas ao *status quo*, inclusões e exclusões.

A educação multicultural, por um lado, tem como objetivo principal melhorar o rendimento escolar dos grupos sociais, étnicos e culturais minoritários; por outro lado, tem como objetivo fomentar, através da obtenção de conhecimentos sobre outras culturas, a compreensão e a tolerância entre grupos diversos. A coexistência de alunos de culturas diversas nas escolas e nas salas de aula, em vez de constituir um obstáculo para o ensino, pode ser um fator de enriquecimento recíproco. Porém, não se pode

apenas trabalhar temas da diversidade cultural, de forma esporádica e fragmentada, mas contextualizando e compreendendo as especificidades culturais.

Atualmente, vivemos num mundo complexo e plural, onde temos que aprender a viver e conviver numa sociedade em que a diversidade étnica, linguística, cultural e social é uma realidade. Portugal apresenta hoje uma realidade social constituída por uma disparidade de culturas em consequência fundamentalmente da imigração, mas isso não quer dizer que seja uma sociedade multicultural, pois só a maioritária tem a hegemonia na política, nos meios de comunicação, na economia e no ensino. Por isso, é urgente respeitar e valorizar “o outro”, a diferença e a diversidade, percorrendo o caminho longo, mas necessário, para que a escola se torne um lugar de encontro onde se cruzam e se enriquecem os diversos modelos culturais.

Neste início do século XXI, é imperioso o respeito pela Declaração Universal dos Direitos Humanos, a única referência universal que poderá servir de base a uma sociedade e educação multiculturais, para que o país e o sistema educativo se sintam enriquecidos com a diversidade cultural existente. O desafio continua a ser encontrar na escola o lugar da diversidade, das formas de ser e de estar na sociedade moderna, sem produzir ou reforçar a marginalidade e ou exclusão.

Na verdade, apesar da crescente globalização entre povos e culturas, na sociedade portuguesa muitas pessoas continuam a manifestar atitudes etnocêntricas. Por isso, espera-se que a escola e os professores contribuam para atenuar as resistências e promovam a igualdade de oportunidades em relação a todos os alunos. Neste sentido, a educação multicultural será principalmente consequência das atitudes dos professores face ao direito à diversidade dos alunos.

Cardoso (2005) salienta duas atitudes fundamentais para a mudança das práticas em sentidos multiculturais: por um lado, a necessidade de institucionalizar a educação multicultural nas escolas portuguesas e, por outro lado, a reflexão acerca do que se fez e vai fazendo nessa direção. Para atingir a realização de níveis crescentes de educação multicultural, o autor apresenta como condições essenciais a consciencialização dos professores de que é indispensável a sua intervenção no estabelecimento de uma política de escola para a multiculturalidade bem como o estabelecimento de relações positivas com as famílias/comunidade dos alunos pertencentes às minorias dos modos de o fazer.

A escola é um espaço privilegiado onde se pode e deve proporcionar a igualdade, fomentando a interação e o enriquecimento cultural. Por isso, deve preocupar-se mais em gerar a construção cultural do que em reproduzir a cultura majoritária. Embora seja uma instituição privilegiada, não é o único lugar de intervenção do interculturalismo. Este deve ser uma prática social vivida e obriga a repensar as relações culturais, não só no âmbito de um projecto pedagógico, mas também social. Necessitamos, pois, de uma escola que se proponha educar para a diversidade, exercendo a uma função “transformadora” em ordem ao sucesso educativo. Esta escola terá de estar fundamentada em princípios de igualdade, equidade, justiça e liberdade e ter como meta o desenvolvimento integral dos alunos. Deve, por conseguinte, partir da aceitação da “diferença”, uma vez que os alunos provêm de diferentes culturas, o que os torna portadores de ideias, crenças e valores diferentes.

Quando os alunos pertencentes a outras culturas, como é o caso dos ciganos, chegam à escola, sentem grandes dificuldades em interiorizar as características e os códigos de uma cultura à qual não pertencem e que se revela alheia às suas idiossincrasias. Assim, ao não poderem interiorizar o que a escola lhes solicita, manifestam dificuldades de aprendizagem e, por vezes, vivem uma profunda sensação de fracasso escolar. Deste modo, é imprescindível que o professor assuma e desenvolva um trabalho pedagógico multicultural capaz de integrar aspetos das diferentes culturas e que contemple e responda aos múltiplos interesses dos educandos. É essencial que respeite e valorize os seus saberes e formas de estar e de ser. Tem de romper com o “formalismo igualitário” que “(...) ignora que o cigano está mais longe do que o não cigano da cultura escolar, e que está numa relação oposta e não em harmonia” (Montenegro, 2003, p. 83).

Para a desejada mudança, é necessário desenvolver na escola uma política intercultural, integrando no currículo propostas de conteúdos alusivos à cultura cigana e propor um desenvolvimento transversal da interculturalidade, onde exista igualdade de tratamento. Esta mudança poderá passar pela criação de um novo modelo organizativo de escola, capaz de envolver o aluno com adequadas diferenciações e individualizações, tendo em conta atitudes proativas dos professores em relação à inclusão e à interculturalidade. Segundo Serra (2008, p. 17), “a interculturalidade pressupõe a humildade cultural de se reconhecer que modelos pedagógicos unitários, portadores de uma culturalidade dominante e opressiva, estão ultrapassados”.

O sistema educativo e a escola têm de procurar responder ao desafio civilizacional de erigir uma nova realidade política, económica, social, educativa, que supõe a construção de intervenções adequadas à diversidade, nomeadamente a multicultural e intercultural. De facto, as escolas que são agentes de mudança intercultural renovam conteúdos e métodos educativos e tornam-se cientes de que as culturas que rejeitam as restantes são fonte de totalitarismo, ao contrário das culturas recetivas às outras e que cultivam o diálogo intercultural, contribuindo para a construção da paz e da tolerância. A educação intercultural assenta na inclusão de conteúdos étnicos no currículo. Defende o combate ao racismo e a eliminação de todas as expressões de racismo pessoal e institucional, procurando oferecer oportunidades semelhantes de sucesso educativo e social às crianças de diferentes origens sociais, étnicas e religiosas. Assim, a educação multicultural e intercultural deve ser entendida como uma das vertentes essenciais da dinâmica de uma escola.

A organização da escola carece de mudanças para se tornar mais inclusiva, mas é também necessário alterar algumas atitudes e mentalidades dos agentes educativos e dos responsáveis das escolas, nomeadamente ao nível da valorização e respeito pelas minorias e concretamente das suas diferenças e diversidade étnicas e socioculturais.

É necessário que professores e responsáveis das escolas adotem uma atitude recetiva à mudança, à diversidade e à interculturalidade, por um lado, praticando a individualização e a diversificação pedagógica e curricular e, por outro lado, respeitando e valorizando as características, identidade e cultura das minorias, mormente da etnia cigana na sala de aula e na comunidade educativa em geral.

PARTE III - ESTUDO EMPÍRICO

CAPÍTULO I – APRESENTAÇÃO E INTERPRETAÇÃO DOS RESULTADOS

1. Introdução

Segundo Quivy e Campenhoudt (2008), uma investigação é algo que se procura, implicando hesitações, desvios e incertezas. O investigador deve escolher um fio condutor, tão claro quanto possível, para que o seu trabalho se estruture com coerência. Pressupõe a realização de alguns procedimentos e o desenvolvimento de um percurso com várias etapas, que estão em permanente interação: pergunta de partida, exploração, problemática, construção do modelo de análise, observação, análise das informações e conclusões.

Segundo Fortin (2009b, p. 15), a investigação “(...) é um processo que permite resolver problemas ligados ao conhecimento do mundo real no qual nós vivemos.” Esta autora (2009a, p. 20) apresenta a seguinte definição de investigação:

A investigação define-se como um processo racional visando a aquisição de conhecimentos. Pode ser considerada sob diversos pontos de vista, mas é possível defini-la como um processo sistemático de colheita de dados empíricos tendo por objetivo descrever, explicar e prever fenómenos.

A investigação tem o seu ponto de partida numa situação ou problema que deve ser formulado numa pergunta clara, concisa e unívoca e deve adequar-se aos conhecimentos que se tem sobre a temática, aos recursos disponíveis, interesses e motivações.

Este estudo empírico sobre a “Atitude dos professores face à organização da escola para a inclusão dos alunos ciganos” incide em dois agrupamentos do distrito de Viseu, ambos com significativa frequência de alunos de etnia cigana. Pretende contribuir para o conhecimento e a discussão desta problemática na escola, para possibilitar a adoção de possíveis estratégias de superação das diferenças e obstáculos à inclusão dos alunos ciganos, tornando, assim, a organização escolar mais tolerante, inclusiva e eficaz.

2. Objetivos específicos do estudo

Este estudo visa atingir os seguintes objetivos específicos:

- Conhecer a atitude dos professores face à organização da escola para a inclusão dos alunos ciganos;
- Identificar as variáveis que influenciam a atitude dos professores face à inclusão dos alunos ciganos;
- Saber se as variáveis do género, idade, habilitações académicas, tempo de serviço e anos de experiência com alunos de etnia cigana influenciam a atitude dos professores;
- Identificar os principais obstáculos à inclusão dos alunos ciganos;
- Conhecer as estratégias que contribuem para a inclusão dos alunos ciganos.

Partindo destes objetivos específicos, definimos as variáveis deste estudo: (i) atitude face à inclusão; (ii) variáveis sociodemográficas (género, idade, habilitações académicas, tempo de serviço e experiência profissional com alunos de etnia cigana).

3. Metodologia

Este estudo foi desenvolvido com a consciência de que o sucesso da investigação depende dos procedimentos metodológicos implementados e de que é importante o investigador ser capaz de conceber e pôr em prática um dispositivo para a elucidação do real (Quivy e Campenhoudt, 2008). Por isso, começámos pela recolha preliminar de informação, para obter uma ideia mais ou menos clara sobre os contributos inerentes às problemáticas e assuntos a tratar neste estudo.

3.1. Formulação da questão de partida

A questão de partida constitui o fio condutor da investigação e tem esta formulação:

- Qual é a atitude dos professores face à organização da escola para a inclusão dos alunos ciganos?

Abordamos esta problemática para identificar as variáveis que condicionam a atitude dos professores e podermos contribuir para a melhoria da inclusão na escola.

Atendendo à especificidade deste estudo, considerámos apropriado desenvolver uma investigação quantitativa, com o recurso à utilização de escalas que possibilitam aferir a existência, ou não, de relações entre variáveis. Fortin (2009a, p. 27) esclarece que

(...) o método quantitativo visa, sobretudo, explicar e predizer um fenómeno pela medida das variáveis e pela análise de dados numéricos. (...) o tratamento dos dados fornece valores numéricos, que permitem ao investigador confirmar, ou não, a hipótese. (...) a investigação quantitativa apoia-se na *crença* de que os seres humanos são compostos por partes que podem ser medidas. (...) O objetivo (...) é estabelecer factos, pôr em evidências relações entre as variáveis por meio de verificação das hipóteses, predizer resultados de causa e efeito ou verificar teorias ou proposições teóricas.

Complementa-se esta investigação com a análise exploratória, procedendo à descrição dos dados da amostra, de modo a aprofundar o conhecimento acerca dos sujeitos inquiridos. De igual modo, pretende-se ir além da análise descritiva dos dados e estabelecer relações entre as variáveis, com vista a tirar conclusões.

Segundo Martinez e Ferreira (2010, pp. 65-66) *“(...) uma das principais metas em investigação é exactamente estabelecer relações entre variáveis”*. Estes autores acrescentam que *“(...) a correlação mede o grau de associação linear entre variáveis que variam entre 0 e 1”*.

O objetivo é efetuar a recolha da informação através da observação indireta e, por isso, entendemos que o inquérito por questionário é o instrumento de observação mais adequado a este estudo. Segundo Boavida e Amado (2006), com este tipo de investigação é possível averiguar se as experiências e as perspetivas dos sujeitos inquiridos se enquadram num conjunto de categorias pré-estabelecidas expressas no questionário estruturado. Com esta metodologia, é possível preservar o anonimato e a confidencialidade, promover a imparcialidade nas respostas e minimizar eventuais constrangimentos dos sujeitos.

Procedeu-se à observação empírica, através da aplicação do questionário aplicado a professores do 1.º 2.º e 3.º CEB, formulando perguntas fechadas e de escolha múltipla.

4. Hipóteses

Uma vez definidos os objetivos e apresentada a questão de partida, formulam-se as hipóteses, por se considerar que será a melhor forma de desenvolver a investigação, com ordem e rigor, sem sacrificar o espírito de descoberta que caracteriza qualquer trabalho científico (Quivy e Campenhoudt, 2008).

Por hipótese entende-se a explicação mais plausível de um problema. A formulação do problema de pesquisa e o desenvolvimento de hipóteses são medidas, preliminares, fundamentais no processo de pesquisa (Lobiondo-Wood e Haber, 2001), dado que são elementos básicos e preparam o terreno para o seu desenvolvimento da mesma.

De acordo com os referidos autores, as hipóteses são palpites, suposições ou prognósticos inteligentes que auxiliam o investigador a encontrar soluções ou respostas para a questão da pesquisa (Lobiondo-Wood e Haber, 2001).

Segundo Fortin (2009b, p. 102), “*uma hipótese é um enunciado formal das relações previstas ente duas ou mais variáveis*”. Campana (2001, p. 77) define-a como “*(...) qualquer explicação proposta para um problema, mais ou menos provável, com base nos fatores acessíveis*”.

Quivy e Campenhoudt (2008) afirmam não haver observação ou experimentação que não assente em hipóteses, sendo estas proposições que preveem uma relação entre dois termos, podendo ser conceitos ou fenómenos. Hipótese é uma proposição provisória, uma pressuposição que deve ser verificada.

Bell (2008) refere que as hipóteses fazem afirmações sobre relações entre variáveis e oferecem ao investigador uma linha de orientação quanto à forma como o palpite original pode ser testado. Freixo (2011) refere que a construção de hipóteses em estudos empíricos de natureza quantitativa pressupõe sempre que estas são verificadas com recurso à análise estatística. O investigador deve ter presente que os respetivos resultados não podem ser apresentados como verdades absolutas.

A formulação das hipóteses deve obedecer a alguns princípios, de modo a que e reúnam algumas características. Por um lado, devem ser testáveis, ou seja, a operacionalização deve ser conseguida. Por outro lado, devem enquadrar-se nas hipóteses existentes na mesma área, serem justificáveis e, ao mesmo tempo, relevantes para o problema em estudo.

Considerando os pressupostos teóricos e os objetivos e variáveis definidos neste estudo, formulamos as seguintes hipóteses:

H1. O género influencia a atitude dos professores face à organização da escola para a inclusão dos alunos ciganos.

H2. A idade influencia a atitude dos professores face à organização da escola para a inclusão dos alunos ciganos.

H3. As habilitações académicas influenciam a atitude dos professores face à organização da escola para a inclusão dos alunos ciganos.

H4. O tempo de serviço influencia a atitude dos professores face à organização da escola para a inclusão dos alunos ciganos.

H5. A experiência profissional com alunos ciganos influencia a atitude dos professores face à organização da escola para a inclusão dos alunos ciganos.

H6. A formação relacionada com a problemática da inclusão das minorias étnicas influencia a atitude dos professores face à organização da escola para a inclusão dos alunos ciganos.

H7. As respostas educativas para os alunos de etnia cigana que constam no projeto educativo de escola influenciam a atitude dos professores face à organização da escola.

Ao formular as hipóteses, o investigador está a identificar as variáveis e a definir as suas relações, ou seja, o papel da investigação. A explicitação das variáveis e suas relações constitui um passo importante na definição do modelo de análise do problema.

5. Variáveis

Em trabalhos de pesquisa, considera-se variável aquilo que pode assumir diferentes valores ou aspetos. Em geral, as hipóteses estabelecem a existência de relações entre variáveis. A investigação, como disciplina base do conhecimento científico, tem como função descobrir e expressar as relações existentes entre fenómenos e variáveis.

Variável, segundo Ribeiro (1999), é uma característica que varia, que se distribui por diferentes níveis ou é de diferentes tipos e, portanto, é o oposto de constante.

Considerando a sua variabilidade, Richardson *et al.* (1989) definem variável como um conceito que assume valores numéricos, no caso de variáveis quantitativas, ou que pode ser classificado em duas ou mais categorias, no caso de serem variáveis de atributos (género, estado civil, etc.).

Outra característica, normalmente atribuída às variáveis, é a sua interrelação. Segundo Ribeiro (1999), a dependência ou independência das variáveis é uma consequência do desenho da investigação. A variável independente é a que "varia" em função da variação da(s) independente(s), ou então também costuma dizer-se que numa pesquisa a variável independente é o "antecedente" e a variável dependente é o "consequente".

5.1. Variável dependente

De acordo com Fortin (2009b, p. 37),

a variável dependente é a que sofre o efeito esperado da variável independente: é o comportamento, a resposta ou o resultado observado que é devido à presença da variável independente.

Lakatos e Marconi (1995) afirmam que a variável dependente é aquela que contém em si fenómenos, acontecimentos, fatores a serem estudados e explicados, uma vez que são influenciáveis e condicionados pelas variáveis independentes. É o fator que aparece, desaparece ou varia à medida que o investigador introduz, tira ou modifica a variável que é efeito, resultado, consequência ou resposta a algo que foi manipulado; por outras palavras, é "(...) *aquela que o investigador tem interesse em compreender, em explicar ou prever*" (Polit e Hungler, (1995, p. 26).

Segundo Quivy e Campenhoudt (2008), variável é todo o atributo, dimensão ou conceito suscetível de assumir várias modalidades.

Neste estudo a variável dependente é a atitude dos professores face à organização da escola para a inclusão dos alunos ciganos. A sua operacionalização constitui um fator relevante, permitindo verificar a influência das variáveis independentes.

5.2. Variável independente

As variáveis independentes, consideradas neste estudo, foram adotadas em função da fundamentação teórica. Segundo Foddy (1996), denomina-se variável independente aquela cuja modificação se presume poder produzir uma alteração num dado comportamento, que é a variável dependente.

Para Fortin (2009b, p. 43), “*variável independente é a que o investigador manipula para medir o seu efeito sobre a variável dependente.*”

Na opinião de Polit e Hungler (1995), as variáveis independentes são as causas antecedentes ou as influências presumíveis relacionadas com a variável dependente.

O objetivo do investigador é comprovar se os efeitos provocados pela variável independente sobre a variável dependente são aqueles que tinha antecipado, aquando da formulação das hipóteses. Através dessas variáveis, pretende-se analisar se a atitude dos professores face à organização da escola para a inclusão dos alunos de etnia cigana é influenciada pelo género, idade, habilitações literárias, tempo de serviço e experiência profissional com alunos ciganos.

Neste foram definidas as seguintes variáveis:

- Variável dependente: a atitude dos professores face à organização da escola para a inclusão dos alunos ciganos.
- Variável independente: género; idade; habilitações académicas; tempo de serviço; experiência profissional; formação relacionada com a problemática da inclusão das minorias étnicas.

6. População e amostra

As pesquisas sociais abrangem normalmente um universo de elementos muito extenso, tornando-se impossível considerá-los na totalidade. Por isso, é muito frequente recorrer-se a uma amostra ou, parafraseando Gil (1999), recorrer a uma pequena parte dos elementos que compõe o universo. Também Fortin (2009b, p. 202) define amostra como

um subconjunto de uma população ou de um grupo de sujeitos que dele fazem parte, ou seja, uma réplica ou miniatura da população alvo. A autora considera que a amostra deve ser representativa da população visada, isto é, as características da população devem estar na amostra selecionada.

Gil (1999, p. 97) afirma que amostra é “(...) *uma pequena parte dos elementos que compõem o universo (...)*”. Ou seja, é um subconjunto de uma população ou de um grupo de sujeitos que fazem parte da mesma população.

Segundo Freixo (2011), as amostras podem ser probabilísticas ou não probabilísticas. A amostra probabilística é uma técnica que permite a seleção aleatória dos elementos de uma população para formar uma amostra. A amostra não probabilística é um processo pelo qual os elementos da população não têm a mesma possibilidade de serem selecionados para integrarem a amostra.

Na amostra não probabilística os fundamentos de seleção não dependem de construções estatísticas (Pardal e Correia, 1995). Na amostra não probabilística o investigador determina a quantidade de elementos ou o número de pessoas aptas a responder a um questionário. A seleção de elementos (objetos, animais e pessoas, entre outros) pode ter a seguinte classificação: amostra accidental; por cotas; e amostra intencional. Utilizámos a amostra intencional ou por conveniência. Com esta amostra, o investigador analisa um determinado fenómeno, sem ter a preocupação de fazer generalizações em relação ao universo da pesquisa.

A amostra probabilística pode ser aleatória ou ao acaso, tendo todos os componentes ou sujeitos igual probabilidade de serem selecionados. O investigador deve conhecer todos os elementos e a totalidade de sujeitos, para determinar a sua amostra através de sorteio ou outro critério ou técnica que considere viável e confiável. A técnica comum para a seleção da amostra é o critério do sorteio, mais conhecida por probabilidade.

Neste estudo, recorreremos à amostra não probabilística por conveniência. A amostra foi selecionada ao acaso, a partir da totalidade da população alvo, sendo constituída por 100 professores do 1.º, 2.º e 3.º CEB de dois agrupamentos do distrito de Viseu, com ou sem experiência de lecionação a alunos ciganos, e por membros das direções executivas.

A amostra deve ser representativa. Segundo Fortin (2009b, p. 203),

uma amostra é dita representativa se as suas características se assemelham o mais possível às da população alvo. A representatividade avalia-se comparando as médias da amostra com as da população alvo.

Segundo a mesma autora, a formação da amostra é uma etapa de decisão importante para qualquer investigação, e não existe fórmula simples para determinar o tamanho da amostra (*idem, ibidem*).

6.1. Caracterização das escolas

A caracterização das escolas foi elaborada com base na caracterização constante nos projectos educativos de cada agrupamento, pelo que não segue um modelo comum.

Caracterização da escola A

O agrupamento A, para além da escola sede frequentada por alunos do 5.º ao 9.º ano de escolaridade, é composto por seis jardins-de-infância e seis escolas do 1.º CEB. A sua população escolar é, maioritariamente, composta por alunos de novas zonas urbanas e oriundos de aldeias limítrofes da cidade, ciganos e imigrantes, com problemas económicos, sociais e culturais e afetivos.

Caracterização da escola B

O agrupamento B, para além da escola sede, é composto por dois jardins de infância e quatro escolas do 1.º CEB. O meio social envolvente é constituído por famílias que vivem do pequeno comércio e da agricultura, sendo algumas da classe média alta. Existem alunos imigrantes e de etnia cigana. No agrupamento, há uma grande variedade de culturas e línguas maternas. Nas zonas abrangidas pelas escolas do agrupamento existem algumas bolsas de pobreza, cujas famílias são abrangidas pelo rendimento social de inserção.

7. Método de recolha de dados

A elaboração do instrumento de recolha de dados foi precedida de uma pesquisa bibliográfica, quer no âmbito da metodologia de elaboração da investigação quer das diversas temáticas abordadas para enquadramento deste estudo.

A recolha de dados foi feita através da passagem do inquérito por questionário. Este instrumento foi construído após a definição dos objetivos do estudo e constituiu a estratégia essencial para a recolha de dados da amostra.

Fortin (2009, p. 380) afirma que o questionário “ (...) é o método de colheita de dados mais utilizados pelos investigadores”. Esclarece que “ (...) tem como objetivo recolher informação factual sobre acontecimentos ou situações conhecidas sobre atitudes, crenças, conhecimentos, sentimentos e opiniões”. Para a investigadora, a elaboração do questionário deve seguir estas etapas: (i) determinar qual a informação a recolher; (ii) constituir um banco de questões; (iii) formular questões; (iv) submeter o esboço do questionário à revisão (v) pré-testar o questionário; (vi) redigir a introdução e diretrizes.

Gil (2002, p. 115) entende que o questionário é “ (...) um conjunto de questões que são respondidas por escrito pelo pesquisado e por isso apresentará sempre algumas limitações (...)”. Apesar das limitações, o autor considera que o questionário é uma técnica útil e célere na obtenção de dados e informações.

Tuckman (2000, p. 307) afirma que este instrumento permite o “ (...) acesso ao que está dentro da cabeça de uma pessoa (...)”, tornando exequível medir as informações e os conhecimentos dos inquiridos.

Freixo (2011, p. 197) refere que o questionário

(...) é constituído por um conjunto de questões que permitem avaliar as atitudes e opiniões dos sujeitos ou colher qualquer outra informação junto desses mesmos sujeitos. (...) O investigador utiliza o questionário como um instrumento de medida que lhe permite eventualmente confirmar ou infirmar uma ou várias hipóteses de investigação.

Apresentando diversas vantagens, o inquérito por questionário apresenta algumas características, salientando-se a auto-administração, ou seja, a dispensa da presença do

entrevistador, para além de possibilitar a entrega em mão, no caso de ser em formato de papel, ou através do correio eletrónico.

Os instrumentos de recolha de dados na investigação são os equipamentos utilizados para colher a informação pertinente e necessária. Lakatos e Marconi (1995) realçam que a seleção do instrumento de recolha de dados deve estar diretamente relacionada com o problema em estudo, de modo a permitir a avaliação das variáveis em causa.

Neste estudo, procedeu-se à elaboração de um instrumento julgado adequado à recolha da informação necessária, que consiste num questionário passado a professores do 1.º, 2.º e 3.º CEB. Através do questionário é mais fácil e rápido ter acesso a um conjunto vasto de informação fornecida por uma grande quantidade de sujeitos da amostra.

Quivy e Campenhoudt (2008) realçam as vantagens da utilização do questionário, sublinhando que este permite quantificar uma multiplicidade de dados e proceder, assim, a numerosas análises de correlação. Realçam ainda a exigência de representatividade do conjunto dos entrevistados poder ser satisfeita através deste método que, por vezes, é fundamental.

Segundo Quivy e Campenhoudt (2008, p. 190), esta metodologia de investigação

(...) consiste em colocar a um conjunto de indivíduos, geralmente representativos de uma população, uma série de perguntas relativas à sua situação social, profissional ou familiar, às suas expetativas, ao seu nível de conhecimento ou de consciência de um acontecimento ou de um problema, ou ainda sobre qualquer outro ponto que interesse aos investigadores.

Deste modo, torna-se possível ter acesso a múltiplas formas de conhecimento da atitude dos professores face à organização da escola para a inclusão de alunos de etnia cigana. Depois esta informação vai ser quantificada, analisada e interpretada. Mediante tratamento estatístico, os dados recolhidos permitem obter representações simples a partir de conjuntos complexos e constatar se elas têm relação entre si.

No quadro seguinte, apresenta-se a estrutura do questionário, constituído por três partes:

Quadro 1 - Estrutura do questionário

Domínios em estudo	Parte	Questões
--------------------	-------	----------

Organização da escola e medidas que promovem a inclusão das crianças na escola	I	22 declarações
Caraterização sociodemográfica	II	1-4 (género, idade, habilitações académicas e tempo de serviço)
Organização da escola para a promoção da inclusão	III	questões 1 a 6

Fonte: Elaboração própria.

Este questionário (cf. Anexo 1) é precedido da explicitação do seu objetivo fundamental e contempla algumas questões específicas sobre aspetos para os quais pretendemos obter resposta.

A primeira parte é constituída por vinte e duas declarações relacionadas com a organização da escola face à inclusão dos alunos de etnia cigana; a segunda parte é composta por quatro questões respeitantes à caraterização sociodemográfica: identificação (género e idade), habilitações académicas e tempo de serviço; a terceira parte integra seis questões de escolha múltipla relacionadas com a organização da escola para a promoção da inclusão.

As questões são essencialmente de tipo fechado e escolha múltipla. Admitem cinco possibilidades de resposta, em escala de tipo Likert e LiKert (1979) de forma fechada. A pontuação varia do seguinte modo: 1 – discordo totalmente; 2 – discordo; 3 – sem opinião; 4 – concordo; 5 – concordo totalmente. Porém, a declaração “*Os professores evitam lecionar turmas que integrem alunos de etnia cigana*” constitui uma exceção: este item foi recodificado, de modo a assumir os valores das declarações favoráveis.

Fez-se uma opção por este tipo de questões, que se apresentam aos sujeitos inquiridos como mais objetivas e precisas. A pontuação total obtida em cada uma das declarações fornece uma indicação da atitude ou opinião dos sujeitos inquiridos.

8. Procedimentos metodológicos

A investigação implica a definição da população e o desenvolvimento de um conjunto de ações, respeitando uma rigorosa conduta ética, para alcançar os objetivos definidos.

A realização deste estudo empírico percorreu várias etapas: elaboração do questionário; avaliação do questionário, efetuada pelo Sistema de Monitorização de Inquéritos em Meio Escolar da DGIDC, e comunicação da decisão favorável em 25 de Julho de 2011. (cf. Anexo 2); realização de contactos, escritos e presenciais, com a direção executiva dos agrupamentos; distribuição do questionário aos professores, coordenadores de escolas, diretores de turma e membros da direção executiva; recolha do questionário; tratamento dos dados da amostra e apresentação dos resultados.

Pré teste

Uma etapa crucial no desenvolvimento da investigação consiste na realização de um pré teste. Nesta etapa imprescindível, é possível corrigir ou modificar o questionário, resolver problemas inesperados e verificar a redação e a ordem das questões.

O pré teste consistiu na aplicação de uma versão preliminar dos questionários a uma amostra de dez sujeitos pertencentes à amostra. Da aplicação do pré teste resultaram pequenas alterações a nível estrutural e o aperfeiçoamento da sintaxe de alguns itens.

Segundo Fortin (2009a, p. 386),

o pré teste consiste no preenchimento do questionário por uma pequena amostra que reflita a diversidade da população visada (entre 10 a 30 sujeitos), a fim de verificar se as questões podem ser bem compreendidas.

9. Procedimentos estatísticos

O termo “estatística” e a expressão “base de dados” podem considerar-se sinónimos. Segundo Polit e Hunger (1995), o tratamento estatístico é fundamental para o sucesso do trabalho de investigação, em virtude de só através dele se poder responder às questões de investigação levantadas. Para tratar e sistematizar os dados deste estudo, recorreremos a técnicas de estatística descritiva e inferencial. A análise da estatística descritiva permite resumir a informação numérica de uma maneira estruturada, a fim de obter uma imagem geral das variáveis medidas numa amostra. Por isso, determinámos:

Frequências relativas (fr%) -

- Absolutas (N) e percentuais (%)

- Medidas de tendência central: - Média (\bar{x}) mediana e moda
- Médias de dispersão ou variabilidade: - Desvio padrão (Dp)
- Coeficiente de variação (cv)

O coeficiente de variação permite comparar a variabilidade de duas variáveis. Seleccionámos como graus de dispersão desta medida os apresentados por Pestana e Gageiro (2003, p. 79):

- $CV \leq 15\%$ – dispersão fraca;
- $15\% < CV \leq 30\%$ – dispersão moderada;
- $CV > 30\%$ – dispersão elevada.

A estatística analítica ou inferencial permite determinar se as relações observadas entre certas variáveis numa amostra são generalizáveis à população onde foi tirada. No que respeita à estatística analítica, utilizámos:

- O teste de correlação *Rho de Spearman* para avaliar as eventuais relações entre variáveis.

Nas correlações de Spearman foram tomadas por referências os indicadores expressos por Pestana e Gageiro (2003, p. 179):

- valores de r menores que 0,2 indicam uma associação muito baixa;
- valores entre 0,2 e 0,39 baixa; entre 0,4 e 0,69 moderada;
- valores entre 0,7 e 0,89 alta;
- valores entre 0,9 e 1 uma associação muito alta.

Para as correlações negativas, aplica-se uma lógica semelhante. O coeficiente de correlação, designado por r , evidencia a força e direção da correlação. Quando o valor de r é 0, as variáveis assumem-se completamente não correlacionadas.

Na análise inferencial definimos 0,05 como valor de alfa (α). Assim, quando o p apresentar valor inferior a 0,05, rejeitamos a hipótese nula e aceitamos a hipótese de

investigação. Por sua vez, quando o valor de p for superior a 0,05, aceitamos a hipótese nula e, por conseguinte, rejeitamos a hipótese de investigação.

O tratamento estatístico dos dados da amostra referente a este estudo foi realizado, informaticamente, utilizando a versão 19 do *software* SPSS. Os resultados mais relevantes do estudo são apresentados através dos quadros de elaboração própria.

10. Análise dos resultados

Na análise dos resultados, procuramos caracterizar não apenas os *scores* obtidos pelos sujeitos da amostra para a variável dependente e variáveis independentes em estudo, mas também analisar como estas variáveis se associam entre si. Apenas os dados estatisticamente significativos serão objeto de descrição mais detalhada, em função do teste estatístico utilizado – *Rho de Spearman*.

11. Análise descritiva

A análise da estatística descritiva consiste na descrição das características da amostra em estudo da qual provêm os dados colhidos. Permite descrever os valores obtidos através da medida das variáveis (Fortin, 2009b). Por uma questão de organização estrutural, a análise descritiva dos resultados da amostra em estudo foi subdividida deste modo:

- Caracterização sociodemográfica;
- Organização da escola para a promoção da inclusão.

A apresentação destes resultados é esquematizada em quadros, acompanhados da análise correspondente. A análise alusiva às frequências relativas e percentuais é processada em função dos valores expressos.

11.1. Caracterização da amostra nos aspectos sociodemográficos

Quadro 2 - Distribuição da amostra – género

Variável Género	Frequência N (f)	Percentagem (fr) %	Percentagem acumulada (fr) %	Média \bar{X}	Desvio Padrão s	Moda	Mediana	Mín	Máx
Masculino	38	38,0	38,0	1,62	0,488	2	2,00	1	2
Feminino	62	62,0							
Total	100	100,0	100,0						

Fonte: Elaboração própria com recurso ao *software* SPSS.

No quadro 1, constatamos que a amostra deste estudo é constituída por 100 professores, 62 do género feminino (62%) e 38 do género masculino (38%), existindo uma percentagem mais elevada no género feminino. A média é de 1,62; a moda 2; a mediana 2,00; o desvio padrão 0,488, que indica dispersão moderada em torno da média.

Quadro 3 - Distribuição da amostra – idade

Variável Idade	Frequência N (f)	Percentagem (fr) %	Percentagem acumulada (fr) %	Média \bar{x}	Desvio Padrão s	Moda	Mediana
Menos de 25 anos	1	1,0	1,0	3,52	0,703	4	4,00
De 25 a 30 anos	9	9,0	10,0				
De 31 a 40 anos	27	27,0	37,0				
Mais de 40 anos	63	63,0	100,0				
Total	100	100,0					

Fonte: Elaboração própria com recurso ao *software* SPSS.

A idade dos sujeitos da amostra está compreendida entre os grupos etários “menos de 25 anos” e “mais de 40 anos”. O grupo com maior representatividade é o dos “mais de 40” (n=63), com 63%, seguindo-se o grupo com “de 31 a 40 anos” (n=27), com 27%. Depois situa-se o grupo etário “de 25 a 30 anos” (n=9), com 9% de sujeitos. O grupo etário “menos de 25 anos” (n=1) é o menos representativo, com 1%. A média de idades é de 3,52, correspondente à classe modal 4; a mediana é de 4,00, correspondente ao nível etário “mais de 40 anos”. O desvio padrão é de 0,703, o que significa que há uma elevada dispersão dos dados.

Quadro 4 - Distribuição da idade - habilitações académicas

Variável Habilitações Académicas	Frequência N (f)	Percentagem (fr) %	Percentagem acumulada (fr) %	Média \bar{X}	Desvio Padrão s	Moda	Mediana	Mín	Máx
Bacharelato	0	0	0	2,35	0,657	2	2,00	1	5
Licenciatura	75	75,0	75,0						

Especialização	15	15,0	90,0						
Mestrado	10	10,0	100,0						
Doutoramento	0	0							
Total	100	100,0							

Fonte: Elaboração própria com recurso ao *software* SPSS.

Relativamente às habilitações académicas, observamos os seguintes valores: 75% dos sujeitos inquiridos possuem Licenciatura (n=75); 15% a Especialização (n=15); 10% o Mestrado (n = 10). Não há qualquer professor com Bacharelato ou Doutoramento. A média é de 2,35, a moda 2 e a mediana 2,00 correspondendo à categoria Licenciatura. O desvio padrão é de 0,657, revelando elevada dispersão dos dados.

Quadro 5 - Distribuição da amostra - tempo de serviço profissional

Variável Tempo de Serviço	Frequência N (f)	Percentagem (fr) %	Percentagem acumulada (fr) %	Média \bar{X}	Desvio Padrão s	Moda	Mediana	Mín	Máx
Menos de 5 anos	8	8,0	8,0						
De 5 a 15 anos	11	11,0	19,0						
De 16 a 30 anos	67	67,0	86,0	2,87	0,747	3	2,68	1	4
Mais de 30 anos	14	14,0	100,0						
Total	100	100,0							

Fonte: Elaboração própria com recurso ao *software* SPSS.

No item tempo de serviço profissional até 31 de agosto de 2010, a distribuição dos sujeitos da amostra regista os seguintes resultados: 67% têm de “16 a 30 anos” (n=67), com 67 sujeitos, sendo a categoria que tem maior representatividade; 14% têm “mais de 30 anos”, com 14 sujeitos (n=14); 11% têm “5 a 15 anos”, com 11 sujeitos (n=11); 8% têm “menos de 5 anos”, com 8 sujeitos (n=8), sendo a categoria com menor representatividade. A média é 2,87, a moda 3, correspondente à classe correspondente dos “16 a 30 anos” e a mediana 2,68. O desvio padrão é de 0,747, existindo elevada dispersão dos dados. Verifica-se que, em relação à dispersão dos dados, não há grande equilíbrio quanto ao género, idade, habilitações académicas e tempo de serviço.

Os professores foram também inquiridos sobre um conjunto de variáveis diretamente relacionadas com o domínio da organização da escola para a promoção da inclusão.

Quadro 6 - Distribuição da amostra - organização da escola para a promoção da inclusão

Variável Trabalha ou trabalhou com alunos de etnia cigana	Frequência N (f)	Percentagem (fr) %	Percentagem acumulada (fr) %	Média \bar{X}	Desvio Padrão s	Moda	Mediana	Mín	Máx

Sim	40	40,0	40,0						
Não	60	60,0	100,0	1,60	0,492	2	2,00	1	2
Total	100	100,0							

Fonte: Elaboração própria com recurso ao *software* SPSS.

Quanto à variável “*Trabalha ou trabalhou com alunos ciganos de etnia cigana?*” e face aos valores do quadro 6, constata-se que 60% dos sujeitos inquiridos nunca trabalharam com alunos de etnia cigana e 40% trabalharam durante algum tempo. A média é de 1,60, a moda 2 e a mediana 2,00 correspondendo à categoria “não”, ou seja, predominam os professores que nunca trabalharam com estes alunos. O desvio padrão é de 0,492, o que significa que existe uma dispersão moderada dos dados.

Quadro 7 - Distribuição da amostra - obstáculos à inclusão dos alunos de etnia cigana

Variável Os obstáculos à inclusão dos alunos de etnia cigana	Frequência N (f)	Percentagem (fr) %	Percentagem acumulada (fr) %	Média \bar{X}	Desvio Padrão s	Moda	Mediana	Mín	Máx
Diferenças socioculturais	65	65,0	65,0						
Diferenças linguísticas	4	4,0	69,0						
Dificuldades económicas	0	0	0						
Falta de ligação da escola à família	1	1,0	70,0						
Falta de apoio dos pais no trabalho escolar	0	0	0	2,65	2,418	1	2,00	1	7
Resistências dos pais à cultura escolar	22	22,0	92						
Desinteresse dos alunos ciganos pela escola	8	8,0	100,0						
Total	100	100,0							

Fonte: Elaboração própria com recurso ao *software* SPSS.

No que concerne à variável “*Os obstáculos à inclusão dos alunos de etnia cigana*”, verificam-se os seguintes resultados: 65% dos sujeitos inquiridos (n=65) responderam que se devem a “diferenças socioculturais”; 22% (n=22) assinalaram a categoria “resistência dos pais à cultura escolar”; 8% (n=8) referiram o “desinteresse dos alunos ciganos pela escola”; 4% (n=4) assinalaram a categoria “diferenças linguísticas”; 1% (n=1) assinalaram a categoria “falta de ligação da escola à família”.

Nenhum sujeito inquirido indicou as categorias “dificuldades económicas” e “falta de apoio dos pais no trabalho escolar”. A média é de 2,65, a moda de 1, correspondendo à categoria diferenças socioculturais e a mediana 2,00. O desvio padrão é de 2,418, constatando-se uma elevada dispersão dos dados.

Embora não tenha sido assinalada a categoria “falta de apoio dos pais ao trabalho escolar”, sabemos, porém, pela prática docente quotidiana que os alunos ciganos têm pouco ou quase nulo acompanhamento em casa na realização das suas tarefas escolares.

Quadro 8 - Distribuição da amostra - estratégias que contribuem para a inclusão dos alunos ciganos na escola

Variável As estratégias que contribuem para a inclusão dos alunos ciganos na escola	Frequência N (f)	Percentagem (fr) %	Percentagem acumulada (Fr) %	Média \bar{X}	Desvio Padrão s	Moda	Mediana	Min	Máx
Maior empenho dos alunos na sua aprendizagem.	17	17,0	17						
Valorização de aspectos da cultura cigana nas aulas	66	66,0	83,0						
Tutorias (estudo, orientação e aconselhamento)	13	13,0	96,0	2,10	0,905	2	2,0	1	6
Maior atenção ao aluno na sala de aula.	1	1,0	97,0						
Aulas de apoio e/ou sala de estudo orientado.	0	0,0							
Participação em clubes.	3	3,0	100,0						
Total	100	100,0							

Fonte: Elaboração própria com recurso ao *software* SPSS.

No respeitante à variável “*As estratégias que contribuem para a inclusão dos alunos ciganos na escola são*”, verificamos que 66% dos sujeitos inquiridos (n=66) respondeu “valorização dos aspetos da cultura cigana nas aulas”; 17% (n=17) “maior empenho dos alunos na sua aprendizagem; 13% (n=13) “tutorias (estudo, orientação e aconselhamento)”; 3% (n=3) “participação em clubes”; 1% (n=1) “maior atenção ao aluno na sala de aula”; nenhum professor respondeu “aulas de apoio e/ou sala de estudo orientado”. A média é 2,10, a mediana 2,00, a moda 2, correspondendo à categoria valorização de aspetos da cultura cigana nas aulas. O desvio padrão é de 0,905, constatando-se um coeficiente de variação elevado.

Quadro 9 - Distribuição da amostra - frequentou formação relacionada com a problemática da inclusão das minorias étnicas?

Variável Frequentou formação relacionada com a problemática da inclusão das minorias étnicas	Frequência N (f)	Percentagem (fr) %	Percentagem acumulada (Fr) %	Média \bar{X}	Desvio Padrão s	Moda	Mediana	Min	Máx
Sim	2	2,0	2,0						
Não	98	98,0	100,0	1,98	0,141	2	2,00	1	2

Total	100	100,0							
-------	-----	-------	--	--	--	--	--	--	--

Fonte: Elaboração própria com recurso ao *software* SPSS.

Na variável “*Frequentou formação relacionada com a problemática da inclusão das minorias étnicas?*”, registam-se os seguintes resultados: 98% dos sujeitos inquiridos (n=98) respondeu “não”, ou seja, a grande maioria da amostra; 2% (n=2) respondeu “sim”. A média é 1,98, a moda 2 correspondente a “não” e a mediana 2,00. O desvio padrão é de 0,141, constatando-se um coeficiente de dispersão fraco nos dados.

Quadro 10 - Distribuição da amostra - considera que o agrupamento deve promover formação relacionada com a inclusão das minorias étnicas?

Variável Considera que o Agrupamento deve promover formação relacionada com a inclusão das minorias étnicas?	Frequência N (f)	Percentagem (fr) %	Percentagem acumulada (Fr) %	Média \bar{X}	Desvio Padrão s	Moda	Mediana	Min	Máx
Sim	99	99,0	99,0						
Não	1	1,0	100,0	1,01	0,100	1	1,00	1	2
Total	100	100,0							

Fonte: Elaboração própria com recurso ao *software* SPSS.

Relativamente à variável “*Considera que o Agrupamento deve promover formação relacionada com a inclusão das minorias étnicas?*”, 99% dos sujeitos inquiridos (n=99) respondeu “sim”, isto é, a grande maioria; 1% dos inquiridos (n=1) respondeu “não”. A média é 1,01, a moda 1 e a mediana 1,00 correspondente à categoria “sim”. O desvio padrão é de 0,100, constatando-se uma fraca dispersão nos dados.

Quadro 11 - Distribuição da amostra - a organização da escola procura ter em conta a especificidade das minorias de modo a promover a inclusão?

Variável A organização da escola procura ter em conta a especificidade das minorias de modo a promover a sua inclusão?	Frequência N (f)	Percentagem (fr) %	Percentagem acumulada (Fr) %	Média \bar{X}	Desvio Padrão s	Moda	Mediana	Min	Máx
Sim	94	94,0	94,0						
Não	6	6,0	100,0	1,06	0,239	1	1	1	2
Total	100	100,0							

Fonte: Elaboração própria com recurso ao *software* SPSS.

No que concerne à variável “*A organização da escola procura ter em conta a especificidade das minorias de modo a promover a sua inclusão?*”, foram obtidos os seguintes valores: 94% dos sujeitos inquiridos (n=94) responderam “sim”, sendo a grande maioria; 6% dos inquiridos (n=6) responderam “não”. A média é de 1,06, a

moda 1 e a mediana 1,00, correspondente à categoria “sim”. O desvio padrão é de 0,239, constatando-se uma fraca dispersão nos dados.

Quadro 12 - Distribuição da amostra - a atitude dos professores face à organização da escola para a inclusão dos alunos de etnia cigana

Atitude	N	Mínimo	Máximo	Média	Desvio Padrão
22 itens	100	1	5	Varia entre 1,76	Varia entre 0,445 e 1,145

Fonte: Elaboração própria com recurso ao *software* SPSS.

12. Estudos psicométricos da escala de atitudes

12.1. Fiabilidade do instrumento de medida – consistência interna

A consistência interna designa a concordância existente entre todos os enunciados correlacionados e, quanto maior for essa concordância maior, é a consistência interna do instrumento, por outro lado, o coeficiente será mais elevado se a escala comportar um maior número de itens. Os enunciados individuais podem ser adicionados uns aos outros para constituir um só *score*, dado que todos os enunciados medem o mesmo conceito e são da mesma natureza (Fortin, 2009a, p. 350).

A técnica correntemente utilizada para apreciar o grau de consistência interna de um instrumento de medida é a do cálculo do coeficiente de *alfa* (α) de Cronbach. (*Idem, ibidem*). Utiliza-se o *alfa* (α) de Cronbach, quando existem várias possibilidades no estabelecimento dos *scores*, como na *escala de Likert* e Likert (1979), e permite determinar até que ponto cada enunciado da escala mede um dado conceito da mesma forma que os outros. Neste estudo, a fidelidade dos resultados é obtida através do grau de consistência interna *Alpha de Cronbach*. Entendemos por *score* o valor numérico que exprime o rendimento de um sujeito num teste e que concerne a uma variável. O valor dos coeficientes varia entre 0.00 e 1,00: um valor elevado indica uma grande consistência interna.

Tendo presentes os contributos de Nunnally (1978) e Streiner e Norman (1991, *cit. in* Fortin, 2009a, p. 354), o nível de correlação desejável para os coeficientes de fidelidade situa-se entre 0,70 e 0,90. Estes autores consideram que um coeficiente deveria ser em

média de 0,70. Acrescentam que um instrumento de medida é considerado como excelente se o seu coeficiente de fidelidade se situa entre 0,85 e 0,95; o instrumento é visto como “bom” se o coeficiente se situa entre 0,70 e 0,85; um instrumento cujo coeficiente de fidelidade é inferior a 0,70 é considerado como impreciso, se bem que permita obter informação útil.

Neste estudo, a escala construída para o domínio da atitude é constituída por vinte e dois itens. Apresenta consistência interna excelente, tendo em conta que o α tem valor 0,850, permitindo concluir que a escala que integra o inquérito por questionário evidencia a condição necessária que sustenta a validade da escala, como se vê no quadro 13.

Quadro 13 - Coeficiente de alpha de Cronbach - consistência interna da escala de atitudes

Alpha de Cronbach(α)	Número de itens
0,850	22

Fonte: Elaboração própria com recurso ao *software* SPSS.

Globalmente, verifica-se uma consistência interna adequada da escala, face aos índices de intercorrelação que revela entre alguns itens e o resultado da escala (cf. Anexo 4 – correlação Matrix). Constatamos que nem todos os itens apresentam uma correlação significativa. Destaca-se a correlação entre o item “os alunos de etnia cigana gostam de participar nas atividades” com os itens “a escola proporciona uma educação adequada a todos os alunos” e o item “a escola organiza atividades que promovem a vida ativa”, com valores de α de 0,461 e 0,417, respetivamente.

Do mesmo modo, o item “a escola organiza atividades que promovem a vida ativa” está correlacionado com o item “as atividades lúdicas promovidas pela escola são do interesse dos alunos ciganos”, com valor de 0,460. Por sua vez, este item está correlacionado com “os alunos de etnia cigana abandonam precocemente a escola”, com valor de α de 0,490.

O item “a escola está bem organizada para a inclusão” está correlacionado com o item “a escola incute nos alunos que todos têm os mesmos direitos e deveres”, com valor de 0,432. Este item está correlacionado com o item “a escola é atrativa para alunos de etnia cigana”, com valor de 0,428.

Também o item “os alunos de etnia cigana gostam de participar nas atividades” está correlacionado com os itens “a existência do mediador sociocultural promove a inclusão dos alunos” e “a existência do mediador contribui para a implementação de estratégias eficazes”, com valores de α 0,493 e 0,488, respetivamente.

O item “os professores evitam lecionar turmas que integrem alunos de etnia cigana” está correlacionado com o item “os professores utilizam uma pedagogia diferenciada”, com valor de 0,479.

O item “os alunos de etnia cigana têm uma boa relação com a comunidade escolar” está correlacionado com o item “as atividades lúdicas promovidas pela escola são do interesse dos alunos ciganos”, com valor de 0,423. Os valores da diagonal são iguais a 1, o que nos indica que existe uma correlação perfeita entre os itens. Nos restantes itens, quanto mais próximo de 1, mais consistente e mais fiável é a escala de atitude face à organização da escola para a inclusão dos alunos de etnia cigana.

Após análise dos resultados (cf. Anexo 5 – análise fatorial de componentes principais), podemos constatar que os itens não contribuíram do mesmo modo para a escala, com valores a variar entre 6,041 e 0,054. Do item 1 ao item 5 apresentam valores de correlação superiores a 1 e do item 16 ao 22 apresentam valores de correlação inferiores a 0,3, permitindo concluir que o seu contributo não é significativo para a escala de atitudes. Geralmente o critério de exclusão do item assenta no valor de coeficiente de correlação inferior a 0,3 (Hill e Hill, 2002).

Com o intuito de realizar uma análise dos itens que constituem a escala, foi realizado o procedimento estatístico (cf. Anexo 6 – estatística item total), de modo a obter o efeito da remoção de cada um dos itens, no que diz respeito à média, variância e índice de α .

Neste estudo, o item pior correlacionado é “a escola incute nos alunos que todos têm os mesmos direitos e deveres”. Se este item fosse eliminado, o valor de α passaria a ser de 0,856, em vez do atual 0,850, aumentando a consistência interna da escala.

12.2. Medida de atitude

Quadro 14 - Síntese estatística dos itens

Média dos itens	N.º de itens	Média	Mínimo	Máximo	Intervalo de variação	Variância
	22	3,59	4	3	2	0,161

Fonte: Elaboração própria com recurso ao *software* SPSS.

Observando os dados constantes no quadro 14, constatamos que a média dos itens da escala é de 3,59, o que significa que os professores têm uma atitude favorável sobre a organização da escola para a inclusão dos alunos ciganos. O item “os alunos de etnia cigana abandonam precocemente a escola” foi o que mais contribuiu para a média da medida de atitude, apresentando um valor de 4,65 no intervalo de 1 a 5. O item “os professores evitam lecionar turmas que integrem alunos de etnia cigana” tem o valor de 1,76 e permite concluir que é o que menos concorre para a média da medida da atitude.

12.3. Análise fatorial de componentes principais (AFCP)

A análise das componentes principais é uma técnica de análise multivariada cujo objetivo é transformar um número de variáveis originais, correlacionadas entre si, num menor número de variáveis hipotéticas, as componentes enquanto combinações lineares das variáveis originais (Ramos *et al.*, 2006, p.402).

O objetivo final é a redução da dimensão dos dados sem perda de informação. Quanto melhor é a qualidade das variáveis, melhor será a dos resultados obtidos. No estudo foram determinados o valor de *KMO* – *kaiser-Meyer-Olkin* e do *teste de Bartlett*. O *teste KMO* apresenta a proporção da variância dos dados, conferida a um fator comum, podendo os valores variar entre 0 e 1 e serem analisados de acordo com o quadro 15.

Quadro 15 - Interpretação do teste KMO

KMO	Análises de componentes principais
1-0,90	Muito boa
0,80-0,90	Boa
0,60-0,70	Razoável
0,50 -0,60	Má
<0, 50	Inaceitável

Testes de validade da análise fatorial

Neste estudo a adequação da amostra à análise fatorial permite concluir que os valores se aproximam do 1, apresentando o valor de 0,852. Assim, é classificada como boa e, portanto, a análise considerada válida.

Relativamente ao teste de Bartlett, o valor de significância deve ser inferior a 0,05 o que, efetivamente, acontece neste estudo, apresentando um valor de 0,000. Este valor é menor que α ($\alpha=0,05$), o que permite verificar que a matriz de correlações é uma matriz de identidade, dependendo-se uma correlação entre as variáveis, para o nível de significância estabelecido (95%).

Quadro 16 - Valor de KMO e do teste de esfericidade de Bartlett

Medida de adequação de amostragem do Kaiser-Meyer-Olkin	0,852
Teste de esfericidade de Bartlett Aprox Qui-quadrado	1254,314
Graus de liberdade	231
Sig	0,000

Fonte: Elaboração própria com recurso ao *software* SPSS.

Os resultados obtidos asseguram que os dados se adequam ao método de análise fatorial-validade. O método dos componentes principais é um dos procedimentos mais utilizados e também mais aconselhado como primeira abordagem ao estudo (Tabachnick e Fidel, 1996, *cit. in* Martinez e Ferreira, 2010, p. 148). Assume que os valores das variáveis, utilizados, possuem uma consistência interna perfeita.

Pretendemos determinar o menor número possível de componentes que possam resumir grande parte da variância encontrada no conjunto das variáveis iniciais. A AFPC determina um peso fatorial para cada variável, em cada componente. Quando as variáveis têm pesos elevados no mesmo fator, isso significa que os inquiridos que deram uma determinada resposta a uma das questões tendem a dar respostas

semelhantes, entre si, às restantes questões do fator. Para além da informação sobre os pesos fatoriais de cada variável nas componentes definidas, a AFPC dá ainda informação sobre percentagens de variância, explicada por cada componente e pelo conjunto das componentes.

Optámos por este método (quadro 16), pelo facto de não requerer que os dados das variáveis envolvidas tenham uma distribuição normal. Este procedimento é muito utilizado na análise das atitudes e permite interpretar a solução obtida a partir de dimensões teóricas que, aparentemente, estruturam as atitudes perante o objeto em questão. O número de fatores extraídos teve por base o critério da percentagem de variância explicada e, complementarmente, no *critério Scree*, ou seja, no número de fatores com valores próprios superiores à unidade.

O quadro 17 evidencia os valores próprios de cada fator e a respetiva percentagem de variância explicada de forma simples e acumulada.

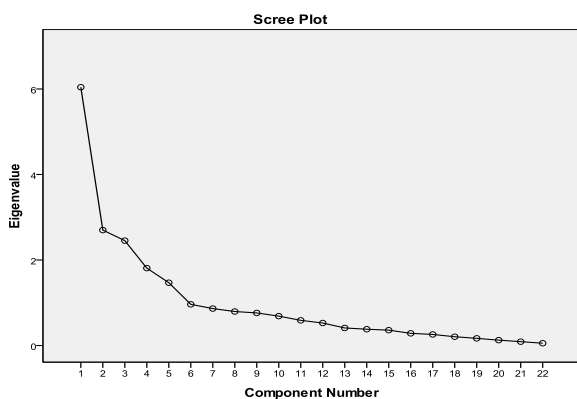
Quadro 17 - Total de variância explicada

Component	Initial Eigenvalues			Extraction Sums of Squared Loadings			Rotation Sums of Squared Loadings		
	Total	% de variância	Acumulado %	Total	% de variância	Acumulado %	total	% de variância	Acumulado %
1	6,041	27,459	27,459	6,041	27,459	27,459	4,875	22,159	22,159
2	2,699	12,269	39,728	2,699	12,269	39,728	2,987	13,576	35,736
3	2,453	11,151	50,879	2,453	11,151	50,879	2,629	11,949	47,684
4	1,810	8,228	59,108	1,810	8,228	59,108	2,147	9,759	57,443
5	1,469	6,679	65,787	1,469	6,679	65,787	1,836	8,344	65,787
6	0,963	4,379	70,166						
7	0,864	3,928	74,093						
8	0,796	3,616	77,710						
9	0,762	3,463	81,173						
10	0,688	3,127	84,300						
11	0,589	2,676	86,976						
12	0,526	2,392	89,368						
13	0,411	1,868	91,235						
14	0,382	1,734	92,970						
15	0,359	1,633	94,603						
16	0,285	1,295	95,897						
17	0,259	1,177	97,075						
18	0,206	0,935	98,010						
19	0,168	0,764	98,774						
20	0,125	0,570	99,344						
21	0,090	0,410	99,754						
22	0,054	0,246	100,00						

Fonte: Elaboração própria com recurso ao *software* SPSS.

Tendo presente a regra de extração dos fatores com valores superiores a 1, propõe-se a extração de cinco fatores com valores próprios superiores a 1, que, no seu conjunto, explicam 65,787 na variabilidade total dos resultados, permitindo sustentar e complementar a análise efetuada pelo *scree-plot* (cf. gráfico 1).

Gráfico 1 - Scree plot - Número de componentes



Fonte: Extraído do *software* SPSS.

O método do *Scree plot* complementa a análise do método de AFPC. Pode observar-se que as componentes a considerar correspondem àquelas em que a linha que as une começa a ficar horizontal (Martinez e Ferreira, 2010), ou seja, será pertinente selecionar as cinco primeiras componentes, salientando que a primeira componente ou fator explica 27,459 da variância da escala, sendo a restante variância explicada pelos quatro fatores extraídos com peso superior a 1. Do 6.º ao 15.º item, a linha apresenta um declive reduzido, sendo menos influente na explicação da variabilidade dos resultados. Do 16.º ao 22.º item, a linha aproxima-se muito da horizontalidade pelo que o seu contributo é pouco significativo para o total do resultado da escala, coincidindo com valores inferiores a 0,3 (Hill e Hill, 2002).

Passamos à interpretação e designação dos quatro primeiros fatores, por serem aqueles que possuem o maior valor próprio e explicarem 57,443 da variância total dos resultados, seguindo-se o valor próprio, a variância e a denominação de cada um destes fatores. Assim, o 1.º fator ou componente extraído possui um valor próprio correspondente a 6,041 e explica 27,459 da variância da escala, tomando a designação de “a escola possui uma dinâmica interna e uma estrutura organizacional que proporciona a inclusão dos alunos de etnia cigana”. O 2.º fator possui um valor próprio de 2,699, explica 12,269 da variabilidade dos resultados e assume a designação de “o mediador sociocultural promove a implementação de estratégias eficazes que favorecem a inclusão”. O 3.º fator ou componente possui um valor próprio 2,453, explica 11,151 da variância dos resultados e toma a designação de “a escola promove a participação destes alunos e os contactos com os seus encarregados de educação”. O 4.º fator ou componente possui um valor próprio de 1,810, explica 8,228 dos resultados e adota a

designação de “os documentos estruturantes da escola contemplam respostas educativas adequadas (apoios) para os alunos de etnia cigana”. No conjunto, estes quatro fatores explicam 57,443, ou seja, mais de metade da percentagem de variância explicada. Constatamos que a escola proporciona uma educação adequada a todos os alunos e organiza atividades direcionadas para a inclusão dos alunos de etnia cigana.

13. Análise inferencial

Após a análise descritiva dos dados obtidos, procedemos à análise inferencial dos mesmos, através do estudo dos efeitos das variáveis independentes (género; idade; habilitações académicas; tempo de serviço; experiência profissional; formação relacionada com a problemática da inclusão das minorias étnicas) sobre a variável dependente deste estudo (a atitude dos professores face à organização da escola para a inclusão dos alunos ciganos) à verificação da validade das hipóteses formuladas.

Segundo Martinez e Ferreira (2010, p.18), a estatística inferencial

(...) procura tirar conclusões para a população em geral, com base na análise dos resultados obtidos para um ou mais subconjuntos (amostras). Este objetivo pode assumir duas formas: i) estimar características desconhecidas da população (ex. sondagens); ii) testar hipóteses ou afirmações sobre os parâmetros da população (ex. verificar se os homens e mulheres têm atitudes diferentes face ao estudo).

Um dos procedimentos da inferência consiste em testar hipóteses e para isso é necessário fixar uma probabilidade de erro – nível de significância α – por referência à qual é tomada a decisão de rejeitar ou não a hipótese nula (hipótese de inexistência de relação entre variáveis).

Neste processo, é possível cometer dois tipos de erros, denominados de tipo I e de tipo II. O erro de tipo I ocorre quando se rejeita a hipótese nula quando não deveria ser rejeitada. Neste caso, o que acontece é que os resultados se devem ao acaso e, portanto, estamos incorretamente a concluir que existe uma relação na população que, na verdade, não existe. Usar um nível de significância 0,05 significa que há maior probabilidades de cometer um erro tipo I do que usar um nível de significância de 0,01, porque com 0,01

há menos hipóteses de rejeitar indevidamente a hipótese nula. Contudo, ao proceder deste modo, aumenta a probabilidade de cometer o erro tipo II, que consiste em não rejeitar a hipótese nula quando ela deveria ser rejeitada (Bruyman, 2004, *cit. in* Ramos *et al.*, 2006, p. 398).

A questão que se coloca é a de saber qual o valor de α a adotar para tomar uma decisão sobre a hipótese nula. Uma regra comumente aceita, designadamente na área das ciências sociais, considera um nível de significância de 5%. Assim, compara-se a probabilidade de prova p com o nível de significância pré-fixado.

Neste sentido, adotou-se como regra de decisão: rejeitar a hipótese nula quando o valor de p for menor ou igual a 0,05. Admitindo, por exemplo, que está a ser testada a hipótese de inexistência de relação ou de independência entre duas variáveis, obter um $p < 0,05$ significa, então, rejeitar essa hipótese.

No intuito de definir os testes estatísticos a aplicar, há necessidade de verificar se a variável dependente e as variáveis independentes deste estudo se enquadram nos requisitos da normalidade. Assim, aplica-se o teste de normalidade de Kolmogorov-Smirnov e de Shapiro-Wilk para obter os níveis de significância e concluir acerca da normalidade da população. Neste estudo, os níveis de significância obtidos encontram-se patentes no quadro 18.

Quadro 18 - Teste de normalidade de Kolmogorov-Smirnov e de Shapiro-Wilk às variáveis

Atitude	Kolmogorov-Smirnov			Shapiro-Wilk		
	Estatística	df	Sig.	Estatística	df	Sig.
Género						
Masculino	0,130	0,130	0,103	0,944	38	0,057
Feminino	0,150	0,150	0,001	0,921	62	0,001
Idade						
de 25 a 30 anos	0,263	9	0,073	0,821	9	0,035
de 31 a 40 anos	0,188	27	0,016	0,925	27	0,053
mais de 40 anos	0,164	63	0,000	0,924	63	0,001
Habilitações						
Licenciatura	0,139	75	0,001	0,921	75	0,000
Especialização	0,158	15	0,200*	0,935	15	0,320
Mestrado	0,204	10	0,200*	0,897	10	0,204
Tempo						
menos 5 anos	0,309	8	0,024	0,802	8	0,030
5 a 10 anos	0,204	11	0,200*	0,914	11	0,270
16 a 30 anos	0,143	67	0,002	0,923	67	0,000
mais de 30 anos	0,192	14	0,171	0,965	14	0,810
Trabalha ou trabalhou						
Sim	0,184	40	0,002	0,906	40	0,003
Não	0,117	60	0,039	0,943	60	0,007
Frequentou formação relacionada com a problemática da inclusão das minorias étnicas?						
Sim	0,260	2	0,000	0,934	98	0,000
Não	0,143	98	0,000	0,934	98	0,000
A organização da escola procura ter em conta a especificidade das minorias de modo a promover a sua inclusão?						
Sim	0,141	94	0,000	0,930	94	0,000
Não	0,294	6	0,115	0,858	6	0,181

Fonte: Elaboração própria com recurso ao *software* SPSS.

Após a análise dos dados do *teste normalidade de Kolmogorov-Smirnov e de Shapiro-Wilk*, apresentados no quadro 18, para as variáveis (género; idade; habilitações académicas; tempo de serviço; experiência profissional; formação relacionada com a problemática da inclusão das minorias étnicas), constata-se que os valores de *sig* nas categorias “especialização” e “mestrado” da variável “habilitações académicas” e a categoria “de 5 a 10 anos” da variável “tempo de serviço” se situam acima do *p value* de 0,05. Porém, todos os restantes valores de *sig* são inferiores a 0,05 pelo que a distribuição dos dados não se situa em torno da média, ou seja, não apresentam uma distribuição normal.

Procedemos, agora, à análise dos dados do *teste de Levene* (quadro 19), para aferir a homogeneidade dos dados.

Quadro 19 - Teste de homogeneidade de variância

Teste de homogeneidade da variância		Estadística de Levene	Sig.
Atitude Gênero	Based on Mean	1,583	0,211
	Based on Median	0,851	0,358
	Based on Median and with adjusted df	0,851	0,359
	Based on trimmed mean	1,511	0,222
Atitude Idade	Based on Mean	5,075	0,008
	Based on Median	3,395	0,038
	Based on Median and with adjusted df	3,395	0,038
	Based on trimmed mean	5,224	0,007
Atitude Habilitações acadé.	Based on Mean	0,649	0,525
	Based on Median	0,601	0,550
	Based on Median and with adjusted df	0,601	0,551
	Based on trimmed mean	0,722	0,488
Atitude Tempo de service	Based on Mean	3,513	0,018
	Based on Median	3,383	0,021
	Based on Median and with adjusted df	3,383	0,021
	Based on trimmed mean	3,507	0,018
Atitude Experiência profi.	Based on Mean	0,189	0,664
	Based on Median	0,381	0,538
	Based on Median and with adjusted df	0,381	0,538
	Based on trimmed mean	0,199	0,656
Atitude Organização Escola	Based on Mean	1,668	0,200
	Based on Median	1,445	0,232
	Based on Median and with adjusted df	1,445	0,232
	Based on trimmed mean	1,671	0,199

Fonte: Elaboração própria com recurso ao *software* SPSS.

O *teste de Levene* consiste em proceder a uma análise de variância simples aos valores absolutos dos desvios de cada observação para a mediana de cada uma das variáveis. De acordo com os dados do quadro 19, constatamos que existe homogeneidade entre as variâncias da maioria das variáveis, ao apresentarem valores superiores a $p > 0,05$. Com este panorama (resultados dos *testes de Kolmogorov-Smirnov e de Levene*) sugere-se, como procedimentos estatísticos, os testes não paramétricos, uma vez que estes testes não exigem que a distribuição da variável em estudo seja normal.

Assim, utilizamos o *teste de correlação de Rho de Spearman* com o objetivo de determinar o grau de associação entre as variáveis. A correlação é geralmente descrita por um coeficiente designado r , ou seja, o número que expressa a duração e a força da correlação. O r é positivo nas correlações positivas e negativo nas correlações negativas. Quando as variáveis não estão correlacionadas, o r é igual a 0.

Segundo Murteira (1993),

a correlação indica que os fenómenos não estão indissolivelmente ligados, mas, sim, que a intensidade de um é acompanhada tendencialmente (em média, com maior frequência) pela intensidade do outro, no mesmo sentido ou em sentido inverso, para medir a intensidade da associação entre as variáveis intervalo/rácio em estudo (*cit. in* Pestana e Gageiro, 2003).

Procedemos à aplicação do *teste de Spearman*, com o objetivo de concluir se existe ou não correlação significativa entre as variáveis e se as hipóteses se confirmam ou não.

Salientamos que os critérios de decisão para os testes das hipóteses se baseiam no estudo das probabilidades, confirmando-se a hipótese se a probabilidade for inferior a 0,05 e rejeitando-se, se superior a esse valor.

Quadro 20 - Teste de correlação de Spearman entre atitude e as variáveis independentes

Variáveis	SIG.	Coefficiente de correlação <i>Spearman</i> (<i>r</i>)
Atitude/género	0,427	0,019
Atitude/idade	0,388	-0,029
Atitude/ habilitações académicas	0,239	- 0,072
Atitude/tempo de serviço	0,258	0,066
Atitude/trabalha ou trabalhou...	0,341	- 0,041
Atitude/formação na área da inclusão dos ciganos...	0,231	- 0,074
Atitude/o projeto educativo da escola contempla respostas educativas...	0,000	0,425

1.ª Hipótese

H1. O género influencia a atitude dos professores face à organização da escola para a inclusão dos alunos ciganos.

H0. O género não influencia a atitude dos professores face à organização da escola para a inclusão dos alunos ciganos.

Ao apresentar o estudo correlacional entre o género e a atitude, com recurso ao *coeficiente de correlação Spearman*, constatamos que não existe correlação entre as mesmas, uma vez que se obtém o valor de $r = 0,019$ e o valor de *sig.* de 0,427 e, portanto, $> 0,05$. Tendo presente o valor de *sig.* (*p - value*), aceita-se a hipótese nula e

rejeita-se a hipótese de investigação, concluindo-se que o género não influencia a atitude dos professores face à organização da escola.

2.^a Hipótese

H2. A idade influencia a atitude dos professores face à organização da escola para a inclusão dos alunos ciganos.

H0. A idade não influencia a atitude dos professores face à organização da escola para a inclusão dos alunos ciganos.

Do estudo correlacional efetuado entre a idade e a atitude, utilizando o *coeficiente de correlação de Spearman*, foi possível verificar que não existe correlação significativa entre estas variáveis ($r = - 0,029$; $sig = 0,388$ e, por isso, $> 0,05$). Assim, rejeita-se a hipótese de investigação e aceita-se a nula, pelo que a idade não influencia a atitude dos professores face à organização da escola.

3.^a Hipótese

H3. As habilitações académicas influenciam a atitude dos professores face à organização da escola para a inclusão dos alunos ciganos.

H0. As habilitações académicas não influenciam a atitude dos professores face à organização da escola para a inclusão dos alunos ciganos.

Os dados do estudo correlacional entre as habilitações académicas e a atitude com recurso ao *teste de Spearman* permitem concluir que não existe correlação entre estas variáveis ($r = - 0,072$; $sig = 0,239$ e, por isso, $> 0,05$). De acordo com o nível de significância estabelecido (95%), aceita-se a hipótese nula e rejeita-se a hipótese de investigação. Portanto, as habilitações académicas não influenciam a atitude dos professores face à organização da escola.

4.^a Hipótese

H4. O tempo de serviço influencia a atitude dos professores face à organização da escola para a inclusão dos alunos ciganos.

H0. O tempo de serviço não influencia a atitude dos professores face à organização da escola para a inclusão dos alunos ciganos.

A partir do *teste de Spearman* obtiveram-se os valores de ($r = 0,066$; $sig = 0,258$ e, por isso, $> 0,05$), pelo que rejeita a hipótese de investigação e aceita-se a nula, concluindo que o tempo de serviço não influencia a atitude dos professores.

5.^a Hipótese

H5. A experiência profissional com alunos ciganos influencia a atitude dos professores face à organização da escola para a sua inclusão dos alunos ciganos.

H0. A experiência profissional com alunos ciganos não influencia a atitude dos professores face à organização da escola para a sua inclusão dos alunos ciganos.

O estudo correlacional efetuado entre a experiência profissional e a atitude, utilizando o *coeficiente de correlação de Spearman*, permite verificar que existe correlação significativa entre estas variáveis ($r = 0,041$; $sig = 0,001$ e, por isso, $< 0,05$). Assim, rejeita-se a hipótese nula e aceita-se a hipótese de investigação, pelo que a experiência profissional influencia a atitude dos professores face à organização da escola.

6.^a Hipótese

H6. A formação relacionada com a problemática da inclusão das minorias étnicas influencia a atitude dos professores face à organização da escola para a inclusão dos alunos ciganos.

H0. A formação relacionada com a problemática da inclusão das minorias étnicas não influencia a atitude dos professores face à organização da escola para a inclusão dos alunos ciganos.

No *teste de Spearman*, foram obtidos os valores de ($r = 0,074$; $sig = 0,231$ e, por isso, $> 0,05$), pelo que se rejeita a hipótese de investigação e aceita-se a nula, concluindo que a formação não influencia a atitude dos professores na promoção da inclusão.

7.^a Hipótese

H7. As respostas educativas para os alunos de etnia cigana que constam no projeto educativo de escola influenciam a atitude dos professores face à organização da escola.

H0. As respostas educativas para os alunos de etnia cigana que constam no projeto educativo de escola não influenciam a atitude dos professores face à organização da escola.

No teste de Spearman, foram obtidos os valores de ($r = 0,425$; $sig = 0,000$ e, por isso, $<0,05$), pelo que se rejeita a hipótese nula e se aceita a hipótese de investigação, concluindo que as respostas educativas plasmadas no projeto educativo influenciam a atitude dos professores face à organização da escola para a inclusão destas minorias.

Tal como Leite *et al.* (2003, p. 92), também consideramos que um projeto educativo de escola para todos e com todos implicará algumas mudanças na política educativa nacional e local e na organização escolar, nomeadamente a mobilização dos diferentes atores e a construção de parcerias, gerando uma verdadeira comunidade educativa. Por isso, em nosso entender, este documento estruturante e importante instrumento de gestão estratégica deverá abordar as temáticas da diferença e da diversidade, contemplando objetivos (e eventualmente estratégias) suscetíveis de orientar a atuação dos vários atores para a promoção da inclusão das minorias, mormente de etnia cigana.

14. Discussão dos resultados

Segundo Lakatos e Marconi (1995), a discussão dos resultados é o núcleo central da investigação, daí resultado os trabalhos mais significativos, apoiados na opinião de autores e documentos sobre a problemática em causa.

No que se refere à discussão dos resultados obtidos, realçamos os aspetos considerados mais pertinentes, confrontando-os com a investigação produzida por alguns autores mencionados na fundamentação teórica deste estudo (Casa-Nova e Palmeira, 2008, Serra, 2008, Baptista, 2011, Jiménez, 1997, Vários, 2003, Correia, Cabral e Martins, 1999). Embora se trate de um estudo de natureza não experimental, concluimos que o

mesmo proporcionou a obtenção de dados que merecerão uma breve discussão e reflexão.

Procurámos obter dados relevantes e informações pertinentes, que possam constituir um contributo para a análise da problemática central deste estudo e a reflexão sobre os seus aspetos essenciais. A análise cinge-se aos resultados obtidos pela amostra definida, procurando-se evitar generalizações baseadas noutras investigações.

Com a realização deste estudo pretendemos, essencialmente, conhecer as atitudes dos professores do 1.º, 2.º e 3.º CEB face à organização da escola para a inclusão de alunos ciganos, nas escolas e verificar se elas variam em função do género, idade, habilitações académicas, tempo de serviço e experiência com alunos ciganos.

De acordo com os objetivos definidos, identificaram-se as variáveis fundamentais do estudo, que são a atitude dos professores face à organização da escola para a inclusão dos alunos ciganos e as variáveis sociodemográficas. A amostra é constituída por 100 professores do 1.º, 2.º e 3.º CEB, de dois agrupamentos do distrito de Viseu, sendo, maioritariamente, ao nível do género feminino.

Constata-se que, nestes dois agrupamentos, predominam profissionais do “género” feminino, aliás à semelhança do que acontece em outras escolas portuguesas. Desde sempre, a educação tem sido essencialmente responsabilidade das mulheres.

No que respeita à “idade” dos sujeitos inquiridos, verificamos que o escalão etário com maior representatividade é o “mais de 40 anos”. Estes dados permitem-nos concluir que a maior parte dos professores inquiridos tem “mais de 40 anos”. Poderá explicar-se, face às crescentes dificuldades de colocação de professores mais jovens na carreira docente, sobretudo fruto da redução gradativa da população escolar, do aumento do horário letivo de muitos milhares de professores nos últimos escalões, do aumento da idade limite de aposentação definitiva, de entre outros.

Quanto ao “tempo de serviço profissional”, constatamos que predominam os professores na categoria “de 16 a 30 anos”, o que está relacionado com a ideia anterior. A maioria dos professores pertencentes ao corpo docente de ambos os agrupamentos detém bastante experiência profissional. Verificamos, deste modo, que as variáveis

“tempo de serviço”, “idade” e “habilitações académicas” estão intimamente ligadas e equilibradas.

Relativamente às “habilitações académicas”, observamos que a maioria dos professores da amostra possui o grau académico “Licenciatura”, sendo consentâneo com a formação exigida atualmente para o desempenho da profissão docente.

No que respeita à “organização da escola para a promoção da inclusão dos alunos ciganos”, verifica-se que a maioria dos sujeitos inquiridos não tem experiência de trabalho com alunos ciganos. 60% dos sujeitos inquiridos nunca trabalhou com alunos ciganos; 40% assinalaram ter experiência de trabalho com estes alunos, verificando-se que é representativa a população escolar cigana nestes agrupamentos.

Na verdade, num estudo intitulado “Ensinar e aprender em contextos de diversidade cultural”, apoiado pela Comissão Europeia no âmbito do programa Sócrates, os seus autores salientam os esforços realizados pelas “ (...) *administrações pedagógicas, profissionais da educação, associações, estabelecimentos de ensino e famílias (...)*” (Vários, 2003, p. 7) para o aumento do ingresso e dos níveis de instrução das crianças ciganas verificado nas últimas gerações.

Tendo em conta os resultados obtidos neste estudo, muito embora a escola se encontre organizada de modo a dar respostas adequadas a estes alunos, os sujeitos inquiridos realçaram os “obstáculos” que poderão condicionar a inclusão. 65% dos sujeitos inquiridos referiram como obstáculos à inclusão as “diferenças socioculturais”; 22% a “resistência dos pais à cultura escolar”; 8% o “desinteresse dos alunos ciganos pela escola”; 4% as “diferenças linguísticas”; 1% a “falta de ligação da escola à família”. Saliente-se que nenhum dos inquiridos assinalou os itens “falta do apoio dos pais nos trabalhos escolares” e “dificuldades económicas”. Evidencia-se a ideia perfilhada pelos professores de que não são as “dificuldades económicas” e a “falta de apoio dos pais no trabalho escolar” que comprometem a inclusão. Estes obstáculos contribuem para o absentismo, abandono precoce e insucesso escolar entre os alunos de etnia cigana.

Nesse estudo, promovido pela Comissão Europeia (Vários, 2003), são identificadas duas ordens de fatores que explicam as altas taxas de analfabetismo, insucesso e abandono escolar: (i) as respeitantes à escola (a estrutura rígida, os horários fixos, a

valorização da cultura dominante e a escassa ou nula formação académica dos professores para as questões da multiculturalidade); (ii) as relacionadas com os próprios ciganos (a cultura, hábitos, tradições e costumes ciganos que dificultam o acesso das crianças à escola).

As estratégias para a inclusão que os sujeitos inquiridos consideram mais relevantes são as seguintes: “valorização dos aspetos da cultura cigana nas aulas”; “maior empenho dos alunos na sua aprendizagem” e “tutorias (estudo, orientação e aconselhamento)”.

Existe uma relação muito estreita entre o obstáculo “diferenças sócio culturais (identidade, mundividência e tradições)” e a estratégia “valorização dos aspetos da cultura cigana nas aulas”. Daí, a importância de serem criados percursos pedagógicos e curriculares diferenciados e implementadas estratégias diversificadas, de modo a que os conteúdos contemplem aspetos relacionados com a identidade e cultura ciganas: interesses, expectativas, cosmovisão e tradições. Também se constata que as tutorias são uma estratégia valorizada pelos sujeitos inquiridos, uma vez que as sessões de estudo orientado e aconselhamento poderão facilitar a inclusão destes alunos.

Normalmente, os ciganos consideram a escola quase marginal face às restantes atividades quotidianas, por não se coadunarem com o seu contexto sociocultural e o meio familiar e comunitário, alheios ou mesmo adversos à cultura escolar. De facto, como já foi afirmado, Foletier (1983, *cit. in* Maia, 2006, pp. 102-108) afirma que os conhecimentos e o sistema de valores que a família incute às crianças são realizados através de um sistema de educação não formal.

As estratégias “participação em clubes”, “maior atenção ao aluno na sala de aula” e “aulas de apoio e/ou sala de estudo orientado”) foram pouco assinaladas pelos sujeitos inquiridos. Por isso, deduzimos que estas estratégias assentam numa pedagogia mais expositiva e não constituem respostas ajustadas à promoção da inclusão.

No estudo promovido pela Comissão Europeia, anteriormente referido, apontam-se algumas medidas que podem garantir

“(…) o direito à diferença entendendo-se por tal o respeito e a potencialização das peculiaridades culturais dos grupos minoritários. Esse direito só pode ser garantido mediante a adoção de medidas adequadas que favoreçam a sua identidade e o seu

desenvolvimento cultural. (...) Alguns aspetos fundamentais para avaliar este princípio são a introdução de conteúdos culturais no currículo, o conhecimento que o professor tem da cultura cigana e a possibilidade que as crianças têm de mostrar a sua singularidade no contexto escolar (Vários, 2003, p. 23).

Relativamente à questão “*frequentou formação relacionada com a problemática da inclusão das minorias étnicas?*”, só dois dos sujeitos inquiridos responderam “sim”.

Os resultados obtidos neste item levam-nos a concluir que, independentemente do interesse ou não dos professores pela referida temática, não terão tido a possibilidade de frequentar ações de formação nesta área, em virtude de, como sabemos, a mesma não ter sido disponibilizada, pelo menos, nesta zona. Os dois sujeitos inquiridos, que frequentaram formação nessa área, terão tido essa oportunidade noutras regiões. Apesar disso, os professores desta amostra têm uma atitude favorável face à organização da escola para a inclusão dos alunos de etnia cigana.

Quanto à variável “*considera que o Agrupamento deve promover formação relacionada com a inclusão das minorias étnicas?*”, 99% dos sujeitos inquiridos responderam afirmativamente, o que é uma percentagem muito elevada.

Jiménez (1997) considera que o professor é o elemento fundamental na reprodução de valores sociais e culturais do indivíduo, estando nele depositadas a confiança e a expectativa de aprendizagem dos seus alunos. O professor é o veículo através do qual uma parte da cultura e do saber chega aos alunos num processo de interação recíproca, cabendo-lhe a responsabilidade acrescida de os preparar para a vida.

Consideramos que a formação do professor é determinante para o desenvolvimento do ensino e aprendizagem e para a coerência dos valores transmitidos pela escola. Por isso, concordamos com Correia, Cabral e Martins (1999) ao afirmarem que é indispensável preparar os professores para admitirem as diferenças individuais dos alunos e para não terem receio, pelo que se torna urgente reformular a formação de base, dar-lhes cursos educacionais inovadores e modelos pedagógicos experimentais.

Nunes (2004) refere estudos que confirmam que a preparação académica de base e as ações de formação relacionadas com a inclusão, aliadas a uma experiência de ensino com estes alunos, contribui fortemente para atitudes inclusivas favoráveis nas escolas,

ou seja, quanto mais formação possuírem os docentes, mais competentes se sentirão, logo, melhores serão as atitudes inclusivas face aos alunos.

Quanto à variável “*a organização da escola procura ter em conta a especificidade das minorias de modo a promover a sua inclusão?*”, verificou-se que 94% dos professores inquiridos responderam “sim”, o que mostra que os professores da amostra têm uma percepção positiva da escola face à inclusão dos alunos ciganos.

Estes resultados confirmam as proposições assinaladas pelos sujeitos inquiridos sobre a organização da escola e as medidas que promovem a inclusão das crianças na escola.

PARTE IV - CONCLUSÕES

CONCLUSÃO

A realização deste trabalho foi muito gratificante, porque constituiu uma oportunidade de aprofundamento e atualização dos conhecimentos na área da administração e gestão, que irão, decerto, contribuir para o aumento das competências profissionais inerentes ao exercício dessas funções na escola ou em outras organizações.

Fruto do aumento das migrações, praticamente qualquer espaço no mundo se tornou mais diversificado, sobretudo a nível sociocultural. Daí que, atualmente, as escolas sejam geralmente organizações que convivem com a diversidade e se caracterizam, por isso, por uma crescente complexidade, na medida em que têm de procurar dar resposta a públicos diferenciados, com necessidades, dificuldades, experiências, expectativas e interesses tão heterogéneos.

Segundo Serra (2008), a globalização envolve todos os povos num processo de homogeneização. Por isso, é imperioso repensar o papel da sociedade, dos estados e das instituições educativas e a ação dos educadores neste contexto mais complexo, caracterizado por desigualdades e exclusões de variados tipos, nomeadamente relacionadas com identidade e diversidade.

Com base neste estudo, é possível concluir que existe alguma preocupação e sensibilidade em relação à inclusão dos alunos de etnia cigana na escola. Porém, apesar dos dados deste estudo confirmarem que os professores têm uma atitude favorável face à organização da escola para a inclusão dos ciganos, continua a ser necessário mudar algumas condutas, mentalidades e atitudes. É importante que cada professor se consciencialize do seu papel e conduta em relação aos alunos pertencentes às minorias, mormente ciganas, gerindo adequadamente o currículo, no sentido da multiculturalidade, promovendo atitudes positivas dos alunos acerca da sua identidade e cultura e estabelecendo boas relações com as famílias, pois a escola é um local, por excelência, onde é possível adquirir conhecimentos, competências, atitudes e valores que preparem os alunos para viverem em sociedade, com o apoio fundamental da família.

Deste modo, é essencial que, na escola, cada aluno seja respeitado e valorizado, na sua unidade e diversidade, atendendo às suas características e diferenças, capacidades e necessidades, visando o seu desenvolvimento global e harmonioso e a inclusão na comunidade escolar e na sociedade.

De facto, a nível intelectual, as crianças ciganas são semelhantes às outras crianças. Porém, no desenvolvimento das capacidades e competências pessoais – ao nível da aprendizagem sobre o ser, estar e fazer – é que se evidenciam as diferenças culturais. O método de aprendizagem dos alunos de etnia cigana encontra-se num paradigma diferente do maioritariamente experimentado na sala de aula e os conteúdos também são diferentes dos trabalhados em família. Por isso, revelam algum desinteresse e dificuldades de aprendizagem na escola, que comprometem o seu desempenho e podem provocar o abandono escolar. Deste modo, é pertinente que os professores e a organização escola adotem uma atitude proativa e uma atuação concertada, de modo a tornar possível a implementação de respostas diversificadas e coerentes para fazer face ao problema da inclusão, vivenciado por muitos destes alunos nas escolas portuguesas.

Neste sentido, Casa-Nova (2006) refere que a compreensão das razões dos baixos níveis de escolaridade e do afastamento destas comunidades em relação à escola passa pelo conhecimento da etnicidade cigana, dos processos de socialização e educação familiares, das suas formas, expectativas e perspetivas de vida.

No início do terceiro milénio, a escola inclusiva começou a figurar na legislação e tornar-se-á, cada vez mais, a escola do futuro, que tem a nobre e ingente missão de instruir, formar e educar, não apenas os dotados, mas todas as crianças e jovens, sem exceção, que serão os futuros cidadãos. Na verdade, como afirma Baptista

a escola tem de aprender a educar cada um naquilo de que cada um é capaz. O insucesso de muitas escolas hoje está em que só aprenderam a educar os mais dotados. Mas todos são educáveis e a escola inclusiva é a que sabe educar todos até ao limite das suas capacidades, sempre diferentes de aluno para aluno (Baptista, 2011, p. 77).

A escola inclusiva pressupõe a cooperação entre os diversos atores e a comunidade. Esta cooperação constitui um pilar fundamental da inclusão, com inegáveis benefícios, quer para a melhoria das aprendizagens e do ato educativo, quer para a melhoria da organização e funcionamento das escolas.

Atualmente, escolas e professores são confrontados com o enorme desafio de promover o sucesso educativo de uma população escolar heterogênea e caracterizada pela crescente diversidade étnica e sociocultural. Esta situação exige da instituição escolar a adoção de respostas diferenciadas, nomeadamente através da diferenciação pedagógica e curricular na sala de aula, da existência de mediadores socioculturais, do funcionamento de clubes e projetos. Maia (2006) sublinha que é necessário que a instituição escolar esteja atenta e reorganize a sua forma de atuar, fazendo com que o acolhimento dos alunos ciganos e a permanência na escola funcionem como momentos de prazer.

Baptista (2011, p. 76) afirma que

ao nível da organização da escola, mudando os alunos em número e as suas características, mudam os objetivos, a organização curricular, os modos de organização do ensino e das aprendizagens, o modelo de avaliação. Trata-se afinal de uma outra escola, inspirada em princípios e valores completamente diferentes.

De facto, diversos autores têm chamado a atenção para a pertinência de atender às diferenças dos alunos, considerando-as não como um obstáculo mas, pelo contrário, como um fator de enriquecimento no processo educativo. Esta perpectiva é sustentada por Serra (2008, p. 14), considerando que, para além (e a par) deste modelo organizativo de escola, capaz de envolver o aluno com adequadas diferenciações e individualizações, de modo a se dissiparem quaisquer barreiras ao seu desenvolvimento salutar, importa olhar as atitudes de qualquer membro de uma comunidade, que se manifestam espontaneamente no seu espírito de acordo com a sua personalidade.

A concretização deste estudo poderá abrir outros horizontes e despertar novas investigações, com o objetivo de implementar uma pedagogia multicultural, orientada para os valores da igualdade, democracia, cidadania, equidade, tolerância e ecologia. Assim, esta escola deverá assentar na inclusão de conteúdos étnicos e multiculturais no currículo, combatendo as desigualdades, o racismo e a xenofobia, oferecendo oportunidades semelhantes de sucesso escolar e educativo aos alunos de diferentes origens socioculturais, étnicas e religiosas e implementando práticas pedagógicas adequadas à diversidade étnica e sociocultural existente na sociedade atual.

A conclusão do estudo constitui, ao mesmo tempo, um ponto de chegada, por ter dado resposta às questões essenciais que formulámos e um ponto de partida para novas investigações, para as quais pretendemos contribuir, formulando algumas questões:

- Qual é o papel do mediador sociocultural na inclusão das minorias na escola?
- Qual é a atitude dos pais face à organização da escola para inclusão das minorias?

Nos agrupamentos que constituem a amostra deste estudo, os professores valorizam a existência do mediador sociocultural na escola e o seu papel na inclusão dos alunos. Porém, os casos são raríssimos, naturalmente por motivos de natureza financeira.

Além do estudo sobre a atitude dos professores, consideramos também pertinente investigar a atitude dos pais em relação à organização da escola para a inclusão das minorias, procurando, nomeadamente, encontrar estratégias que possam contribuir para o reforço da ligação da escola às famílias das minorias e da inclusão dos seus filhos.

A escola inclusiva é uma das grandes finalidades do sistema educativo, mas a realidade mostra uma escola que exclui, gerando e reproduzindo as desigualdades sociais e aumentando no sistema o sentimento de exclusão.

Apesar da filosofia da inclusão começar a ganhar terreno na escola, continuam a ocorrer nesta e na sociedade atitudes e práticas que geram a exclusão, provocando quer o insucesso escolar e abandono precoce, quer a segregação e a marginalidade.

Segundo Baptista (2011, p.102),

a Educação Para Todos não só mudou as finalidades da escola como mudou a própria escola. A grande heterogeneidade dos alunos e o compromisso de assegurar o sucesso de todos requer novos modelos de organização, nas estruturas, nos métodos, na avaliação. A escola inclusiva reúne hoje um grande consenso como o modelo que melhor responde a uma educação de qualidade sem deixar nenhum aluno para trás.

A educação deve ser, por isso, cada vez mais um poderoso meio para o desenvolvimento da cidadania e a construção de uma sociedade inclusiva. A inclusão de todos os alunos, sem exceção, deverá ser um objetivo primordial da escola do terceiro milénio e um pilar estruturante da sua missão.

A coexistência de alunos de culturas diversas nas escolas, em vez de constituir um obstáculo para o ensino, pode ser um fator de enriquecimento recíproco. Porém, não se pode apenas trabalhar temas da diversidade cultural, de forma esporádica e fragmentada, mas contextualizando e compreendendo as especificidades culturais.

Numa escola marcada pela heterogeneidade e diversidade dos alunos, é essencial que os professores implementem a diferenciação pedagógica, respeitem e tornem as diferenças étnicas, socioculturais e linguísticas uma mais-valia pedagógica na sala de aula.

Estas exigências, por um lado, impõem aos professores a necessidade de apostarem na sua formação, atualização e desenvolvimento profissional, de modo a acompanharem a evolução da sociedade e da escola e, por outro lado, requerem da organização escolar um esforço de melhoria contínua, procurando a eficiência, eficácia e qualidade, para dar respostas adequadas aos crescentes desafios. A educação, os professores e as organizações escolares podem e devem desempenhar um papel essencial na construção de um modelo de sociedade democrática, intercultural.

Neste sentido, Charlot (2007) afirma que a sociedade contemporânea prioriza as lógicas de qualidade e eficácia e, por isso, a escola deve atender a essas novas exigências. Mas a qualidade e eficácia que a sociedade reclama que a escola tenha poderá comprometer o projeto que se pretende de uma verdadeira escola para todos.

A realização deste estudo permite-nos concluir que, apesar dos conhecimentos existentes sobre a identidade, valores e cultura cigana e de se terem feito alguns progressos na sua relação com a escola e a cultura maioritária, muito tem ainda que ser feito em prol do sucesso escolar e educativo dos alunos ciganos e da sua verdadeira inclusão na escola, de modo a tornarem-se cidadãos responsáveis e atuantes na sociedade de que fazem parte e a construírem um futuro melhor.

Chegados a este momento, não se afigura possível consolidar uma orientação multi/intercultural na escola, sem a criação de condições que a transformem numa organização mais acolhedora e respeitadora das diferenças individuais dos alunos, quer sejam de aprendizagem, quer étnicas, socioculturais ou de outra natureza. A escola inclusiva, a escola do futuro, terá de fazer desta preocupação com a inclusão da diversidade o seu lema e missão no dia a dia.

A verdadeira “escola contemporânea” poderá ser mais atrativa, benéfica e inclusiva para os ciganos. Entendemos que o nosso contributo para a construção desta nova escola poderá passar pela criação de um projeto de trabalho a realizar no agrupamento onde lecionamos. Pretendemos propor à direcção executiva a criação e dinamização do “Projeto – Trabalhar a Inclusão”, no qual envolveremos diversos atores educativos. A atividade consiste essencialmente em selecionar/organizar um grupo de professores sensibilizados para a multiculturalidade, com o objetivo de aprofundarem conhecimentos, receberem formação nesta área e desenvolverem as necessárias competências para trabalharem, proativamente, a inclusão das minorias na comunidade escolar, mormente a de etnia cigana. Deste modo, poderão constituir uma referência emblemática de dedicação e competência à verdadeira inclusão das minorias, partilhando os seus conhecimentos, experiências e práticas e envolvendo a comunidade na construção de uma escola “de todos e para todos”.

A primeira etapa consistirá na formação do grupo e explicitação das finalidades e outros aspetos estruturantes do projeto. Posteriormente, o grupo abordará a temática da multiculturalidade, através de atividades de pesquisa, partilhando práticas educativas e outras experiências vivenciadas no contexto da diversidade, com particular incidência nas minorias de etnia cigana.

A atividade de diagnóstico sobre a realidade e vivências dos alunos de etnia cigana na escola contribuirá para a definição, implementação e avaliação de respostas educativas que possam ir ao encontro destes educandos, procurando aumentar o seu envolvimento e participação nas atividades, reforçando a sua motivação e gosto pela escola e desenvolvendo iniciativas pedagogicamente válidas e promotoras do respeito e valorização da sua identidade e cultura.

O trabalho cooperativo entre os professores envolvidos no projeto será uma estratégia essencial para promover o reforço da inclusão dos alunos pertencentes a esta minoria, que poderá traduzir-se na realização de reuniões, na elaboração e partilha de materiais e recursos pedagógicos, na reflexão contínua sobre os problemas recorrentes e como os eliminar. Para o sucesso deste trabalho, muito terá que ser feito com as famílias, para que estas compreendam a mais valia que a Escola pode constituir no desenvolvimento dos seus educandos.

O “Projeto – Trabalhar a Inclusão” será, assim, a âncora dos alunos ciganos para que se sintam apoiados e capazes de apoiar, respeitados e capazes de respeitar, valorizados e capazes de valorizar, dando voz à sua diferença e fazendo da diversidade um valioso património da escola.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Ainscow, M. (1997). Educação para todos: Torná-la uma realidade. *In Caminhos para as escolas inclusivas*. Lisboa, Instituto de Inovação Educacional. Ministério da Educação.

Aires, S. (2004). A escola ainda é alheia e adversa à cultura cigana. *In A Página da Educação*, Ano XIII, n.º 131, Fevereiro/2004.

Alarcão, I. (1998). Revisitando a competência dos professores na sociedade de hoje. *In Aprender*. ESE Portalegre.

Alves, J. M. (2003). *Organização, gestão e projectos educativos das escolas*. 6.^a Edição. Porto, Edições ASA.

Amorim, A. *et al.* (2005). O Preconceito Étnico na Idade Pré-Escolar. *In Inclusão e escola ativa. Investigar e Refletir a educação*. Lisboa, DGIDC.

Azevedo, J (2001). *Avenidas da Liberdade, Reflexões sobre Política Educativa*. 3.^a Edição. Porto, Edições ASA.

Azevedo, J. (2003) *Reforma Educativa e Governabilidade da Educação*. Buenos Aires, IIEE.

Azevedo, J. (2004). *Que Estratégia para o Ensino Tecnológico e Profissional em Portugal*. Lisboa, SEDES – Associação para o Desenvolvimento Económico e Social.

Baptista, A. (2008). *Os surdos na escola. A exclusão pela inclusão*. Vila Nova de Gaia, Fundação Manuel Leão.

Baptista, A. (2011). *Introdução às Ciências da Educação. Temas e problemas da educação inclusiva*. Lisboa, Universidade Católica Editora.

- Baptista, J. (1999). O sucesso de todos na escola inclusiva. *In Uma educação inclusiva a partir da escola que temos*. Relato de um seminário realizado em 11 de dezembro de 1998. Conselho Nacional de Educação. Ministério da Educação.
- Barata, Ó. S. (2004). *Introdução às Ciências Sociais*. Vol. I. Venda-Nova, Bertrand Editora.
- Barroso, J. (1990). Fatores pedagógicos e educativos da carta escolar. *In Carta Escolar* (Atas do Seminário de Vila Moura). Lisboa, GEP.
- Barroso, J. (2003). Fatores Organizacionais da Exclusão Escolar. *In David Rodrigues (org.) (2003). Perspetivas Sobre a Inclusão. Da Educação à Sociedade*. Porto, Porto Editora.
- Bell, J. (2008). *Como realizar um projeto de investigação*. 4.^a Edição. Lisboa, Gradiva Publicações.
- Blau, P. (1971). O Estudo comparativo das organizações. *In E. Campos (org.). Sociologia da Burocracia*. Rio de Janeiro, Zahar Editores.
- Boavida, J. e Amado, J. (2006). *Ciências da Educação – Epistemologia, Identidade e Perspetivas*. Coimbra, Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Bolívar, A. (2003). A Escola como organização que aprende. *In Rui Canário (org.). Formação e Situações de Trabalho*. 2.^a Edição. Coleção Ciências da Educação. Porto, Porto Editora.
- Camacho, O. T. (2004). Atenção à diversidade e educação especial. Cap. I. *In Stobäus, C. D. e Mosquera, J. J. M. (orgs.) (2004). Educação especial: em direção à educação inclusiva*. 2.^a Edição. Porto Alegre, EDIPUCRS.
- Campana, A. O. (2001). *Investigação científica*. São Paulo, Manole Editora.
- Cardoso, C. M. (2005). *Educação Multicultural – Percursos para Práticas Reflexivas*. Coleção Educação Hoje. Lisboa, Texto Editores.

Cardoso, M. S. (2004). Aspectos Históricos da Educação Especial: Da Exclusão à Inclusão - Um Longa Caminhada. In Stobäus, D. C. et al. (2004). *Educação especial em direção à educação inclusiva*. Porto Alegre, EDIPUCRS.

Casa-Nova, M. J. (1999). *Etnicidade, género e escolaridade - Estudo em torno das socializações familiares de género numa comunidade cigana de um bairro periférico da cidade do Porto*. Dissertação de Mestrado. Porto. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto.

Casa-Nova, M. J. (2001). Etnicidade e classes sociais – em torno do valor heurístico da conceptualização da etnia como categoria social. *Educação, Sociedade e Culturas*, N.º 16, pp. 63-82.

Casa-Nova, M. J. (2002). *Etnicidade, género e escolaridade – Estudo em torno das socializações familiares de género numa comunidade cigana da cidade do Porto*. Lisboa, IIE.

Casa-Nova, M. J. (2003). Ciganos, escola e mercado de trabalho. *Revista Galego-Portuguesa de Psicología e Educación*, 10(8), pp. 252-268.

Casa-Nova, M. J. (2004). Políticas sociais e educativas públicas, direitos humanos ou diferença cultural. Comunicação apresentada no *VIII Congresso Luso-Afro-Brasileiro de Ciências Sociais*, em 16, 17 e 18 de setembro de 2004. Coimbra, Portugal.

Casa-Nova, M. J., Palmeira, P. (2008). *Minorias. 10 Anos de Combate à Exploração do Trabalho Infantil em Portugal*. MTSS/ME/PETTI.

Castro, E. (1995). *O diretor de turma nas escolas portuguesas. O desafio de uma multiplicidade de papéis*. Porto, Porto Editora.

Charlot, B. (1997). *Da Relação com o Saber: Elementos para uma teoria*. S. Paulo, ARTMED.

Chiavenato, I., (2007). *Introdução à Teoria Geral da Administração*. Rio de Janeiro, Editora Elsevier Campus.

Correia, J. A. (2003). A Construção Político-cognitiva da Exclusão Social no Campo Educativo *In* David Rodrigues (org.). *Perspetivas sobre a Inclusão; da Educação à Sociedade*. Porto, Porto Editora.

Correia, L. M. (1999). *Alunos com Necessidades Educativas Especiais nas Classes Regulares*. Porto, Porto Editora.

Correia, L. M. (2003) (org.). *Educação Especial e Inclusão - Quem disser que uma sobrevive sem a outra não está no seu perfeito juízo*. Porto, Porto Editora.

Correia, L. M. (2003). *Inclusão e Necessidades Educativas Especiais*. Porto, Porto Editora.

Correia, L. M. (2008). *A Escola Contemporânea e a inclusão dos alunos com NEE*. Coleção Impacto Educacional. Porto, Porto Editora.

Correia, L. M., Cabral, M. C. e Martins, A.P. (1999). Pressupostos para o êxito da integração/inclusão, Cap. 7. *In* L. M. Correia. (1999). *Alunos com Necessidades Educativas Especiais nas Classes Regulares*. Porto, Porto Editora.

Cortesão, L. *et al.* (2005). *Pontes para outras viagens. Escola e comunidade cigana: representações recíprocas*. Lisboa, ACIME.

Costa, A. M. B. (1996). Escola Inclusiva: do Conceito à Prática. *Inovação*, 9, pp. 151-163.

Costa, E. L. (1993). “Escola/Professor – Quem sois?” *In* *Correio Pedagógico*, n.º 80.

Costa, E. L. (2001). O Povo Cigano – memória histórica, presente e futuro. *In* Centre de recherches tsiganes/Secretariado Entreculturas. *Que Sorte, Ciganos na nossa escola!* Lisboa, Secretariado Entreculturas.

Costa, J. A. (2003). *Imagens Organizacionais da Escola*. Coleção Perspetivas Atuais/Educação. Porto, Edições ASA.

Costa, J. A. *et al.* (orgs). (2000). *Liderança e Estratégia nas Organizações Escolares*. Aveiro, Universidade de Aveiro.

- Costa, M. E. (1997). *O paradigma da Formação de Professores de Inglês em Portugal: que Racionalidade?* Porto, Edições Fernando Pessoa.
- Feire, S. (2008). Um olhar sobre a inclusão. *Revista da Educação*. Vol. XVI. N.º 1, pp. 5-20.
- Foddy, W. (1996). *Como perguntar: teoria e prática da construção de perguntas em entrevistas e questionários*. Oeiras, Celta Editora.
- Forquin, J. C. (1993). *Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar*. Porto Alegre, Artes Médicas.
- Fortin, M. F. (2009a). *Fundamentos e Etapas no Processo de Investigação*. Lisboa, Lusodidata.
- Fortin, M. F. (2009b). *O Processo de Investigação: da Conceção à Realização*. Loures, Lusociência.
- Freixo, M. J. (2011). *Metodologia Científica. Fundamentos, Métodos e Técnicas*. 3.^a Edição. Lisboa, Instituto Piaget.
- Friedberg, E. (1993). *O Poder e a Regra*. Lisboa, Instituto Piaget.
- Gil, A. C. (1999). *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 5.^a Edição. São Paulo, Atlas.
- Gil, A. C. (2002). *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4.^a edição. São Paulo, Atlas.
- Grade, L. S. (2008). *A centralidade do Projeto Educativo na Administração Escolar*. Lisboa, Edições Colibri.
- Hill, M. M. e Hill, A. (2002). *Investigação por questionário*. 2.^a Edição. Lisboa, Edições Sílabo.
- Jiménez, R. B. (1997). Uma Escola para Todos: A Integração Escolar. In Bautista (org). *Necessidades Educativas Especiais*. Lisboa, Dinalivro.
- LaFortune, L. e Saint-Pierre, L. (2001). *A afectividade e a metacognição na sala de aula*. Lisboa, Instituto Piaget.

- Lakatos, E. M. e Marconi, M. A. (1995). *Metodologia de Trabalho Científico: Procedimentos Básicos, Pesquisa Bibliográfica, Projecto e Relatório, Publicações de Trabalhos Científicos*. 4.^a Edição. São Paulo, Editora Atlas S. A.
- Leite, C. et al. (2003). *Projetos Curriculares de Escola e de Turma*. Porto, Edições Asa.
- Lemos, V. (1992). *A Nova avaliação da Aprendizagem. O Direito ao Sucesso*. Lisboa, Texto Editora.
- Likert, R. e Likert, G. (1979). *Administração de conflitos: novas abordagens*. São Paulo, Editora McGraw-Hill.
- Lima, L. P. (2004). Atitudes: estrutura e mudança. In Vala, J. e Monteiro, M. (coords). *Psicologia Social*. 6.^a Edição. Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian.
- Lima, L. P. (2011). *Administração Escolar. Estudos*. Porto, Porto Editora.
- Lobiondo-Wood, G.; Habber, J. (2001). *Pesquisa em enfermagem: métodos, avaliação crítica e utilização*. 4.^a Edição. Rio de Janeiro, Guanabara Koogan.
- Maia, A. O. (2006). *Integração Escolar e Sucesso Educativo na Perspetiva de uma Comunidade Cigana – Estudo de Caso*. Tese de Mestrado. Porto, Universidade Portucalense.
- Mantoan, M. T. (2004). O Direito à Diferença na Igualdade dos Direitos – Questões sobre a inclusão escolar de pessoas com e sem deficiências. In Baptista, C. A. M. (Org). *Ética da Inclusão*. Belo Horizonte, Armazém de Ideias.
- Martinez, L. e Ferreira, A. (2010). *Análise de dados com o SPSS. Primeiros Passos* 3.^a Edição. Lisboa, Escolar Editora.
- Martins, M. A. (2009). *A Escola faz a diferença: o projeto Fénix e as dinâmicas de sucesso - Estudo de caso*. Dissertação de Mestrado, Universidade Católica Portuguesa.
- Mendes, M. M. F. (2005). *Nós, Os Ciganos e Os Outros*. Lisboa, Livros Horizonte.

Montenegro, M. (2003). *Aprendendo com Ciganos: Processos de Ecoformação*. Lisboa, Educa – Formação.

Morissete, D. e Gingras, M. (1994). *Como Ensinar Atitudes – Planificar, Intervir, Avaliar*. Porto, Edições Asa.

Nunes, J. (2004). *Estudo das Atitudes dos Professores de Educação Física das Escolas EB2,3 do Concelho do Porto, face à Integração de Alunos com Deficiência ao Longo do ano letivo 2003/2004*. (Tese de Mestrado não publicada). Porto.

Nunes, O. (1996) *O povo cigano*. 2.^a Edição. Lisboa, Edição do Autor e Obra Nacional da Pastoral dos Ciganos.

Pardal, L. e Correia, E. (1995). *Métodos e técnicas de Investigação Social*. Porto, Areal Editores.

Pereira, A. (2004). *Guia Prático de utilização do SPSS – Análise de Dados para as Ciências Sociais e Psicologia*. 5.^a Edição. Lisboa, Edições Sílabo.

Peres, A. M. (1999). *Educação intercultural: utopia ou realidade? Processos de pensamento dos professores face à diversidade cultural: integração de minorias migrantes na escola*. Porto, Profedições.

Pestana, M. H. e Gageiro, J. N. (2003). *Análise de dados para Ciências Sociais: A complementaridade do SPSS*. 3.^a Edição. Lisboa, Edições.

Pinto, M. F. F. (2003). *Minoria Étnica Cigana. Processos Ocultos de Inclusão/Exclusão Social*. In David Rodrigues (org.). *Perspetivas sobre a Inclusão; da Educação à Sociedade*. Porto, Porto Editora.

Polit, F. e Hungler, P. (1995). *Fundamentos de pesquisa*. 3.^a Edição. Porto Alegre, Artes Médicas.

Quivy, R. e Campenhoudt, L.V. (2008). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa, Gradiva.

- Ramos, A. *et al.* (2006). O método comparativo no estudo dos valores e atitudes. *In Contextos e Atitudes Sociais na Europa*. Lisboa, Imprensa de Ciências Sociais.
- Ribeiro, J. (1999). *Investigação e avaliação em Psicologia e Saúde*. Lisboa, Climepsi.
- Richardson *et al.* (1989). *Pesquisa Social: métodos e técnicas*. 2.^a Edição. S. Paulo, Atlas.
- Rodrigues, D. (2003). Educação Inclusiva: as boas e as más notícias, *In* David Rodrigues (org.). *Perspetivas sobre a Inclusão; da Educação à Sociedade*. Porto, Porto Editora.
- Rodrigues, D. (org.). (2006). *Inclusão e Educação: doze olhares sobre a Educação Inclusiva*. S. Paulo, Summus Editorial.
- Sanches, I. e Teodoro, A. (2006). Da integração à inclusão escolar: cruzando perspetivas e conceitos. *Revista Lusófona de Educação*, N.º 8, pp. 63-83.
- Sanches, I. e Teodoro, A. (2007). Procurando indicadores de educação inclusiva: as práticas dos professores do apoio educativo. *Revista Portuguesa de Educação*. Braga, Universidade do Minho.
- Santos, H. (2001). *A atitude do Educador face às novas tecnologias – Cadernos de Educação de Infância*, N.º 58, Lisboa, A.P.E.I.
- Serra, H. (2008). *Estudos em Necessidades Educativas Especiais – Domínio Cognitivo*. 1.^a Edição. Porto, Gaialivro.
- Serrano, R.M. (1998). *As Atitudes dos professores de Educação Física face à integração escolar das crianças portadoras de deficiência*. (Dissertação de Mestrado). Porto, FADEUP.
- Silva, F. (2005). Gestão da sala de aula: prevenção da indisciplina na escola. *In* Inês Sim-Sim (coord.). *Necessidades Educativas Especiais: dificuldades da criança ou da escola?* Lisboa, Texto Editores.

Silva, M. O. E. (2007). *Inclusão: Concepções e Práticas nos Últimos Dez Anos – Relato de uma Experiência*. Conferência proferida na Universidade Federal do Rio Grande do Norte: III.º Ciclo de Estudos e Debates sobre Educação Inclusiva, 1 e 2 de Outubro.

Silva, M. O. E. (2009). Da Exclusão à Inclusão: Conceções e Práticas. *Revista Lusófona de Educação*, N.º 13, pp. 135-153.

Skliar, C. (2006). A inclusão que é “nossa” e a diferença que é do outro. In David Rodrigues (org.). *Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva*. São Paulo, Summus Editorial.

Sousa, C. (2001). Um olhar (de um Cigano) cúmplice. In *Que Sorte Ciganos na nossa escola!* Lisboa, Centre de recherches tsiganes, Secretariado Entreculturas.

Teixeira, M. (1995). *O Professor e a Escola – Perspectivas Organizacionais*. Lisboa, McGraw-Hill.

Tuckman, B. (2000). *Manual de Investigação em Portugal*. Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian.

Vários (2003). *Ensinar e aprender em contextos de diversidade cultural. Orientações e estratégias para as escolas*. Comissão Europeia, Programa Sócrates.

Warwick, C. (2001). O Apoio às Escolas Inclusivas. In David Rodrigues (Org.) *Educação e Diferença. Valores e Práticas para uma Educação Inclusiva*. Porto, Porto Editora.

Wilson, G. D. (1986). *Atitudes – Manual de Psicologia Humana*. Coimbra, Livraria Almedina.

WEBGRAFIA

Assembleia da República. Constituição da República Portuguesa. [Em Linha]. Disponível em

<http://www.parlamento.pt/Legislacao/Paginas/ConstituicaoRepublicaPortuguesa.aspx>

[Consultado em 2 de dezembro de 2011]. <http://www.parlamento.pt>

Camisão, I. F. F. (2005). As Perceções dos Professores (Cap. III). *In Perceção dos professores do ensino básico acerca da inclusão educativa de alunos com necessidades educativas especiais*. [Em Linha]. Disponível em

<http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/941> [Consultado em 9 de setembro de 2011].

Casa-Nova, M. J. (2006). A relação dos ciganos com a escola pública: contributos para a compreensão sociológica de um problema complexo e multidimensional. *Interações n.º 2*. (pp. 155-182. [Em Linha]. Disponível em [repositorium.sdum.uminho.pt/.../...](http://repositorium.sdum.uminho.pt/.../) [Consultado em 4 de janeiro de 2012]. <http://www.eses.pt/interaccoes>

Charlot, B. (2007). Educação e Globalização. Uma tentativa de colocar ordem no debate. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, 4, pp. 129-136. [Em Linha] Disponível em em <http://sisifo.fpce.ul.pt> [Consultado em 24 de abril de 2012].

DEB/ME (2001). Histórias do Povo Cigano. Sugestões de Atividades para o Ensino Básico. DEB/ME. [Em Linha]. Disponível em www.dgide.min-edu.pt/teip/data/.../historias_do_povo_cigano_deb.p... [Consultado em 6 de janeiro].

DGIDC-ME [Em Linha]. Disponível em <http://www.dgipc.min-edu.pt/educacaoespecial/> [Consultado em 30 de novembro de 2011]. <http://www.dgipc.min-edu.pt/>

Diário da República Eletrónico. Declaração Universal dos Direitos Humanos. [Em Linha]. Disponível em <http://dre.pt/comum/html/legis/dudh.html> [Consultado em 22 de Novembro de 2011]. www.dre.pt

Oliveira, T. (2009). *Educação Inclusiva e Formação de Professores*. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação. Coimbra, Universidade de Coimbra. [Em Linha]. Disponível em <https://estudogeral.sib.uc.pt/bitstream/10316/12154/1/Disserta%C3%A7ao.%20Telma.pdf> [Consultado em 2 de fevereiro de 2012].

Mendes, M. M. (2008). Representações sociais face a práticas de discriminação: ciganos e imigrantes russos, ucranianos na AML. (comunicação apresentada ao VI Congresso Português de Sociologia, 25 a 28 de junho de 2008). [Em Linha]. Disponível em www.aps.pt/vicongresso/pdfs/192.pdf [Consultado em 22 de Dezembro de 2011].

Miranda, L. e Almeida, L. S. (2005). Programa de Enriquecimento Escolar “Odisseia”: uma proposta de desenvolvimento dos talentos no 2.º ciclo de escolaridade. (Atas do VIII Congresso Galaico Português de PsicoPedagogia). Braga, Universidade do Minho, 14 - 16 setembro 2005. [Em Linha]. Disponível em <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/4207/1/386.pdf> [Consultado em 5 de novembro de 2011].

Ponte, J. P. (s/d), Perspectivas de desenvolvimento profissional de professores de Matemática. CIEFCUL. Lisboa, Universidade de Lisboa. [Em Linha]. Disponível em [www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/docs-pt/95-Ponte\(Luso\).rtf](http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/docs-pt/95-Ponte(Luso).rtf) [Consultado em 5 de fevereiro de 2012].

Rodrigues, D. (org.). (2006). Dez ideias (mal) feitas sobre a Educação Inclusiva. *In Inclusão e Educação: doze olhares sobre a Educação Inclusiva*. S. Paulo, Summus Editorial. [Em Linha]. Disponível em

http://www.files.mee2011.webnode.pt/200000064.../rodrigues_2006.pdf [Consultado em 22 de janeiro de 2012].

UNESCO (1990). Declaração Mundial Sobre Educação Para Todos. Plano de Acção Para Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem. Aprovada pela Conferência Mundial sobre Educação para Todos, Jomtien, Tailândia. 5 a 9 de Março de 1990. [Em Linha]. Disponível em <http://www.pitangui.uepg.br/nep/documentos/Declaracao%20%20jomtien%20%20tailandia.pdf>

[Consultado em 2 de dezembro de 2011].

UNESCO (1994). Declaração de Salamanca. [Em Linha]. Disponível em http://redeinclusao.web.ua.pt/files/fl_9.pdf

[Consultado em 2 de junho de 2011].

UNESCO (2000). Educação para Todos: o Compromisso de Dakar. Senegal, 26 a 28 de Abril de 2000. Brasília, CONSED. Ação Educativa. [Em Linha] Disponível em <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001275/127509porb.pdf> [Consultado em 13 de Janeiro de 2012].

Vários (2011). Mundo Cigano – Integrar para o Sucesso. Agrupamento de Escolas João da Rosa EB1/JI de Olhão n.º 6. [Em Linha]. Disponível em <http://pt.scribd.com/doc/55587227/Projecto-MUNDO-CIGANO-Integrar-Para-o-Sucesso> [Consultado em 12 de dezembro de 2011].

LEGISLAÇÃO CONSULTADA

Lei n.º 46/1986, de 14 de Outubro, que estabelece a LBSE.

Anexos

Anexo 1 - Questionário

QUESTIONÁRIO

DESTINADO A PROFESSORES DO 1.º 2.º e 3º CICLOS DO ENSINO BÁSICO

No âmbito do Mestrado em Docência e Gestão da Educação - Especialização em Administração Escolar e Educacional, pretendemos realizar investigação sobre a atitude dos professores face à organização dos estabelecimentos de ensino para a inclusão dos alunos de etnia cigana na escola pública.

Agradecemos o seu precioso contributo, respondendo a este pequeno questionário, cujo preenchimento demorará cerca de dez minutos.

O questionário é anónimo, confidencial e destina-se apenas à elaboração do trabalho de fim de curso.

Parte I

Organização da escola e medidas que promovem a inclusão das crianças na escola

Assinale cada uma das declarações, com uma cruz (X), utilizando a seguinte escala para exprimir a sua opinião:

CT – Concordo Totalmente

C – Concordo

SO – Sem Opinião

D – Discordo

DT – Discordo Totalmente

	CT	C	SO	D	DT
1) A escola proporciona uma educação adequada a todos os alunos.					
2) A escola organiza atividades que promovem a vida activa.					
3) As atividades lúdicas promovidas pela escola são do interesse dos alunos de etnia cigana.					
4) A escola está bem organizada para a inclusão dos alunos de etnia cigana					
5) Os alunos de etnia cigana gostam de participar nas atividades realizadas nas aulas.					
6) A escola é atractiva para os alunos de etnia cigana, devido às suas vivências e interesses.					
7) A escola promove o contacto com os encarregados de educação dos alunos de etnia cigana, respeitando as suas tradições e interesses.					
8) A escola tem autonomia para gerir o currículo de modo a proporcionar repostas diferenciadas aos seus alunos.					
9) A escola incute nos alunos que todos têm os mesmos direitos e deveres.					
10) Os professores não evitam leccionar turmas que integrem alunos de etnia cigana.					
11) Os professores utilizam uma pedagogia diferenciada e favorável ao desenvolvimento das competências de todos os alunos.					
12) Os professores constataam que a presença de alunos de etnia cigana na turma pode valorizar as aprendizagens.					
13) Os alunos de etnia cigana não abandonam precocemente a escola.					
14) A existência do mediador sociocultural favorece a inclusão dos alunos na escola.					

15) A existência do mediador sociocultural contribui para a implementação de estratégias de intervenção social mais eficazes.					
16) A escola promove a participação de todos os alunos nas atividades da aula.					
17) Os professores valorizam a presença de alunos de etnia cigana na escola.					
18) O Projecto Educativo de escola contempla respostas educativas para os alunos de etnia cigana.					
19) Os alunos de etnia cigana têm uma boa relação com a comunidade escolar.					
20) A escola responde adequadamente a alunos de etnia cigana.					
21) Os apoios educativos são planeados e executados em função da necessidade de uma pedagogia diferenciada					
22) A escola promove iniciativas que contribuem para a valorização da identidade e cultura ciganas.					

Parte II

Caracterização sócio demográfica

Assinale, com uma cruz (X), as afirmações que correspondem à resposta que considera correcta:

1 - Género:

Feminino.....

Masculino.....

2 - Idade:

Menos de 25 anos.....

25 a 30 anos.....

31 a 40 anos.....

Mais de 40 anos.....

3 - Habilitações Académicas:

Bacharelato.....

-
- b) Licenciatura.....
- ☞ Especialização.....
-
- ☞ Mestrado.....
-
- ☞ Doutoramento.....
-

4 - Tempo de serviço até 31 de Agosto de 2010:

- 4.1. Menos de 5 anos.....
- 4.2. 5 a 15 anos.....
- 4.3. 16 a 30anos.....
- 4.4. Mais de 30 anos.....

Parte III

Organização da escola para a promoção da inclusão

1- Trabalha ou trabalhou com alunos de etnia cigana?

Sim.....

Não.....

2 - Os obstáculos à inclusão dos alunos de etnia cigana devem-se a:

Diferenças socioculturais (identidade, mundividência, tradições).

Diferenças linguísticas.

Dificuldades económicas.

Falta de ligação da escola à família.

Falta de apoio dos pais no trabalho escolar.

Resistências dos pais à cultura escolar.

Desinteresse dos alunos ciganos pela escola.

3 – As estratégias que contribuem para a inclusão dos alunos ciganos na escola são:

Maior empenho dos alunos na sua aprendizagem.

Valorização de aspectos da cultura cigana nas aulas.

Tutorias (estudo, orientação e aconselhamento)

Maior atenção ao aluno na sala de aula.

Aulas de apoio e/ou sala de estudo orientado.

Participação em clubes.

4 - Frequentou formação relacionada com a problemática da inclusão das minorias étnicas?

Sim.....

Não.....

5 - Considera que o Agrupamento deve promover formação relacionada com a inclusão das minorias étnicas?

Sim.....

Não.....

6 - A organização da escola procura ter em conta a especificidade das minorias de modo a promover a sua inclusão?

Sim.....

Não.....

Muito obrigada, pela sua colaboração!