



Instituto Politécnico de Portalegre

Escola Superior de Educação e Ciências Sociais de Portalegre

Dissertação de Mestrado de Educação e Proteção de Crianças e Jovens em Risco

**Representações sobre a escola,
diversidade cultural e inclusão social**

Cristina Manuela Ferreira Ribeiro

Orientadora: Professora Doutora Maria José D. Martins

Novembro

2017

“O maior bem que podemos fazer a alguém não é comunicar-lhe a nossa riqueza, mas revelar-lhe a sua...”
(Louis Lavelle)

Dedicatória

Aos meus pais, pelo seu exemplo de vida e pelo seu constante apoio.

Esta dissertação foi elaborada no âmbito das atividades do projeto: «ConverCidade – Convergir na Diversidade: Participação das crianças e jovens na cidade (Projeto que foi candidatado à FCT (Portugal 2020) pelo Instituto de Educação da Universidade de Lisboa com parceria dos Institutos Politécnicos de Portalegre e de Lisboa, Universidade de Évora e Universidade de Aveiro)»

Agradecimentos

À minha mãe, cujo apoio foi essencial para conseguir ter tempo para conciliar o meu trabalho com o mestrado.

À orientadora, Professora Doutora Maria José D. Martins, pela orientação e profissionalismo.

Ao Diretor do Agrupamento de Escolas, da Escola onde se realizou o estudo e no qual fiquei colocada no ano letivo 2016/2017, pela sua colaboração neste trabalho.

Aos docentes do Agrupamento de Escolas, da Escola onde se realizou o estudo, por terem disponibilizado parte das suas aulas, para aplicar o questionário.

À mediadora da turma do 7º PCA, por ter ajudado a aplicar o questionário na turma.

À TIL, por ter facultado alguns dados estatísticos que permitiram caracterizar melhor os alunos da comunidade cigana, e respetiva família.

Aos alunos pelo interesse, colaboração e participação no preenchimento dos questionários.

Às senhoras que trabalham na secretaria do Agrupamento de Escolas, da Escola onde se realizou o estudo, por terem facultado alguns dados estatísticos dos alunos inscritos, neste ano letivo.

Ao mediador da cultura cigana, pela sua pronta disponibilidade em ser entrevistado, tendo revelado a sua opinião sobre a forma como a escolarização é vista pela comunidade cigana e tendo apontado algumas respostas para contribuir para o sucesso educativo nos alunos da cultura cigana.

Constituição dos elementos do Júri de avaliação

Presidente: Professor Doutor Abílio José Maroto Amiguinho

Arguente: Professora Doutora Ana Paula Viana Caetano

Orientadora: Professora Doutora Maria José das Dores Martins

Índice

Dedicatória.....	1
Agradecimentos.....	5
Índice de Tabelas.....	11
Índice de figuras.....	15
Índice de Anexos	17
Resumo.....	19
Abstract.....	21
Introdução	25
Capítulo 1 – Fundamentação Teórica	29
1.1. <i>Conceitos inerentes à Educação Multicultural/Intercultural</i>	29
1.2. <i>Modelos de política social e educativa para lidar com a diversidade</i>	31
(I) <i>Modelo Assimilacionista</i>	31
(II) <i>Modelo Integracionista ou Holístico</i>	32
(III) <i>Modelo Pluralista</i>	33
(IV) <i>Educação Multicultural</i>	34
(V) <i>Educação Intercultural</i>	35
<i>A formação adequada dos professores:</i>	42
1.3. <i>Qual o papel da escola na atualidade?</i>	45
1.4. <i>Como a integração dos alunos da cultura cigana é feita pelas escolas portuguesas</i>	47
1.5. <i>História do Povo Cigano</i>	61
<i>História dos ciganos portugueses</i>	66
1.6. <i>Perfis das Comunidades Ciganas Portuguesas</i>	67
Capítulo 2 – Metodologia: técnicas e instrumentos	73
2.1. <i>Técnica de recolha de dados</i>	73
2.2. <i>Análise documental</i>	73
2.3. <i>Instrumentos de pesquisa</i>	74
2.4. <i>Caracterização da População estudantil e do Meio em que está inserida</i>	77
• <i>Caracterização dos alunos da cultura cigana e das suas famílias inscritos na escola sede</i>	81
2.5. <i>Análise de Conteúdo</i>	85
• <i>Caracterização da amostra (dos alunos inquiridos no global e em função da cultura cigana/cultura maioritária, ciclo, sexo)</i>	86
Capítulo 3 – Apresentação dos resultados	92
3.1. <i>Análise comparativa dos dados recolhidos através do inquérito por questionário aplicado aos alunos do Agrupamento de Escola</i>	92
• <i>Opiniões sobre o que os alunos inquiridos mais gostam da escola</i>	100

• <i>Opiniões sobre o que os alunos inquiridos menos gostam da escola.....</i>	<i>101</i>
• <i>Opiniões sobre as turmas que os alunos inquiridos frequentam</i>	<i>105</i>
• <i>Opiniões sobre o que os alunos inquiridos consideram que poderia ser melhorado na escola.....</i>	<i>107</i>
• <i>Opiniões sobre as atividades que os alunos inquiridos gostam ou gostariam de realizar na escola</i>	<i>110</i>
• <i>Opiniões dos alunos inquiridos face ao convívio com colegas de diferentes culturas</i>	<i>112</i>
3.2. <i>Análise da entrevista realizada ao mediador socio cultural da cultura cigana.....</i>	<i>115</i>
Capítulo 4 – Conclusões e discussão.....	118
ANEXOS.....	138

Índice de Tabelas

Tabela 1 - <i>Orientações para a Educação Intercultural (Loureiro, 2012): retirado e adaptado de http://pt.slideshare.net/MariaLoureiro1/sidiii-1-verso-artigo-leonor-corte-real.....</i>	40
Tabela 2 - <i>Distinção entre Educação Multicultural e Educação Intercultural (Essomba, 2006, p.58, referido por Gaspar, 2009 p. 49).....</i>	42
Tabela 3 - <i>Evolução dos objetivos do Projeto TEIP nas suas várias gerações (Projeto «Mais Sucesso Escolar», s.d., adaptado slide de apresentação do Programa TEIP3).....</i>	51
Tabela 4 - <i>Dimensão da população cigana em Portugal segundo várias fontes nacionais e internacionais (Mendes et al., 2014).....</i>	68
Tabela 5 - <i>Características diferenciadoras entre os três perfis de ciganos existentes em Portugal (Mendes et al., 2014, p. 245 – 247).....</i>	69
Tabela 6 - <i>Processos de socialização presentes na cultura cigana e na cultura não cigana (Montenegro, 1999, pp. 18-19, adaptado).....</i>	70
Tabela 7 - <i>Algumas particularidades face às idades das crianças e suas funções nas comunidades escolares (Montenegro, 1999, pp. 19,20, adaptado).....</i>	71
Tabela 8 - <i>Dados estatísticos da população por nível de escolaridade segundo os Censos (PORDATA - dados retirados do Projeto Educativo 2015-2018, AEM, s.d., p.11).....</i>	78
Tabela 9 - <i>Estabelecimentos e os níveis de ensino que compõem o Agrupamento, bem como o número global de alunos a eles associados (AEM, s.d. - retirado do site do Agrupamento de Escolas – Plano Plurianual 2014-2017, p. 2).....</i>	79
Tabela 10 - <i>Distribuição de alunos por género e por benefício dos SASE, através dos Escalões que lhes estão atribuídos referente ao ano letivo 2016/2017 (AEM, s.d. - adaptado do Plano Plurianual 2014-2017, p. 3 – com os dados facultados pela secretaria do Agrupamento de Escolas).....</i>	80
Tabela 11 - <i>Número de alunos inscritos no início do ano letivo 2016/2017 na Escola Básica 2º e 3º ciclo na sede do Agrupamento de Escolas.</i>	81
Tabela 12 - <i>Caracterização dos alunos inquiridos em função do sexo, cultura e ciclo.....</i>	88
Tabela 13 - <i>Caracterização dos alunos inquiridos no global e em função do sexo, cultura e idade, (por faixa etária).</i>	89
Tabela 14 - <i>Média, moda e mediana das idades dos alunos inquiridos no global, e em função do sexo e cultura.</i>	89
Tabela 15 - <i>Representações sobre a escola, professores, funcionários, colegas de escola e turma, no global (N =145).....</i>	93

Tabela 16 - Representações sobre a escola, professores, funcionários, colegas de escola e turma em função da cultura – 123 NC e 22 C	(N = 145) 94
Tabela 17 – Teste do Qui-Quadrado (χ^2) entre as variáveis nominais “cultura” e cada uma das cinco dimensões avaliadas.	96
Tabela 18 - Representações sobre a escola, professores, funcionários, colegas de escola e turma em função do ciclo - 2º ciclo (n = 57) e 3º ciclo (n = 88) (N = 145).....	97
Tabela 19 - Teste do Qui-Quadrado (χ^2) entre as variáveis nominais “ciclo” e cada uma das cinco dimensões avaliadas.	97
Tabela 20 - Representações sobre a escola, professores, funcionários, colegas de escola e turma em função do sexo – Feminino (n = 72) e masculino (n = 73) (N = 145).....	98
Tabela 21 – Teste do Qui-Quadrado (χ^2) entre as variáveis nominais “sexo” e ” e cada uma das cinco dimensões avaliadas.	99
Tabela 22 – Opiniões sobre o que os alunos inquiridos mais gostam de fazer na escola, em função da cultura cigana (C) e cultura maioritária (NC), ciclo que frequentam e sexo (N = 162).....	101
Tabela 23 - Exemplos referidos pelos alunos inquiridos referente ao que menos gostam de fazer na escola.....	103
Tabela 24 – Opiniões sobre o que os alunos inquiridos menos gostam de fazer na escola em função da cultura maioritária (NC) e cultura cigana (C), ciclo e sexo (N = 152 - total superior ao número de alunos inquiridos, por ter havido alunos que completaram as frases com mais do que uma resposta).	104
Tabela 25 - Opiniões sobre a preferência dos alunos inquiridos em relação à turma em que se encontram em função da cultura maioritária (NC) e cultura cigana (C), ciclo e sexo (N = 145).	106
Tabela 26 – Teste do Qui-Quadrado (χ^2) entre as variáveis nominais “cultura” e “preferes estar noutra turma?”	106
Tabela 27 – Teste do Qui-Quadrado (χ^2) entre as variáveis nominais “sexo” e “preferes estar noutra turma?”	107
Tabela 28 – Opiniões dos alunos sobre o que pode ser melhorado na escola, em função da cultura maioritária (NC) e cultura cigana (C), ciclo que frequentam e sexo (N = 155).	109
Tabela 29- Opiniões sobre as atividades que os alunos inquiridos gostam ou gostariam de trabalhar na escola em função da cultura cigana (C) e cultura maioritária (NC), ciclo que frequentam e sexo (N = 155).	111
Tabela 30 – Opiniões dos alunos inquiridos face ao convívio com colegas de diferentes culturas, em função da cultura cigana (C) e cultura maioritária (NC), ciclo que frequentam e sexo (N = 145).	113

Tabela 31 – Teste do Qui-Quadrado (χ^2) entre as variáveis nominais “cultura” e “gostas de conviver com colegas de cultura diferente?” 114

Tabela 32 - Teste do Qui-Quadrado (χ^2) entre as variáveis nominais “ciclo” e “gostas de conviver com colegas de cultura diferente?” 114

Tabela 33 – Teste do Qui-Quadrado (χ^2) entre as variáveis nominais “sexo” e “gostas de conviver com colegas de cultura diferente?” 114

Índice de figuras

<i>Figura 1.</i> Os quatro pilares da educação de Jacques Delors (1996), referidos por Pedro et al. (2007, p. 237).....	38
<i>Figura 2.</i> Níveis de ensino dos elementos do agregado familiar cigano (Mendes et al., 2014, p. 172).....	48
<i>Figura 3.</i> Mapa hipotético da migração cigana (retirado e adaptado de http://www.souhssz.com/za-uchjenika/prjezjentatsii/proizkhod-na-romitje/).....	63
<i>Figura 4.</i> Estimativa da população cigana na UE, nos países candidatos e potenciais candidatos, em 2012 (Tribunal de Contas, 2016a, p.13)	66
<i>Figura 5.</i> Frequência absoluta da população cigana por grupos de concelhos (Mendes et. al., 2014, p. 144)	68
<i>Figura 6.</i> Enquadramento geográfico da localização do concelho, freguesias e limites (retirado de http://www.visitarportugal.pt/distritos/d-portalegre).	77
<i>Figura 7.</i> Relação entre alunos da cultura cigana e cultura maioritária, do 2º e 3º ciclo, inscritos no início do ano letivo 2016/2017.....	81
<i>Figura 8.</i> Representação do sexo e da idade dos alunos da cultura cigana	82
<i>Figura 9.</i> Representação da idade dos pais dos alunos da cultura cigana (resultante do questionamento direto aos alunos da cultura cigana).	82
<i>Figura 10.</i> Representação das habilitações dos pais dos alunos da cultura cigana (resultante do questionamento direto aos alunos da cultura cigana).	83
<i>Figura 11.</i> Representação do número de irmãos por aluno e a existência de irmãos em contexto escolar (n = 31) (resultante do questionamento direto aos alunos da cultura cigana).	83
<i>Figura 12.</i> Representação do tipo de residência das famílias dos alunos da cultura cigana (resultante do questionamento direto aos alunos da cultura cigana).....	84
<i>Figura 13.</i> Representação da empregabilidade dos pais dos alunos da cultura cigana (resultante do questionamento direto aos alunos da cultura cigana).....	84
<i>Figura 14.</i> Estado civil dos pais dos alunos da cultura cigana (resultante do questionamento direto aos alunos da cultura cigana).....	85
<i>Figura 15.</i> Caracterização dos alunos inquiridos no que diz respeito à diferenciação entre cultura cigana e cultura maioritária.....	86
<i>Figura 16.</i> Caracterização dos alunos inquiridos por 2º e 3º ciclo do Ensino Básico.....	87
<i>Figura 17.</i> Caracterização dos alunos inquiridos por sexo.	88

Figura 18. Caracterização dos alunos inquiridos por ciclo em função da idade, por faixa etária.....	90
Figura 19. Opiniões sobre o que os alunos inquiridos, no global, mais gostam de fazer na escola (N = 162).....	100
Figura 20 – opiniões sobre o que os alunos, no global, menos gostam de fazer na escola (N = 152 – total superior ao número de alunos inquiridos, por ter havido alunos que completaram as frases com mais do que uma resposta).	103
Figura 21. Opiniões sobre a preferência dos alunos inquiridos, no global, em relação à turma em que se encontram (N = 145).....	105
Figura 22. Opiniões dos alunos, no global, sobre o que pode ser melhorado na escola (N = 155)	108
Figura 23. Opiniões dos alunos, no global, sobre as atividades que gostam ou gostariam de trabalhar na escola (N = 155).....	110
Figura 24. Opiniões dos alunos inquiridos, no global, face ao convívio com colegas de diferentes culturas (N = 145).	112

Índice de Anexos

Anexo 1 – Decreto do Presidente da República n.º 27-B/2007 de 16 de março e Resolução da Assembleia da República n.10-A/2007.....	140
Anexo 2 - CONVENÇÃO QUADRO PARA A PROTECÇÃO DAS MINORIAS NACIONAIS, publicado na Resolução da Assembleia da República n.º 42/2001 de 25 de junho de 2001 – versão em língua portuguesa da parte referenciada.	141
Anexo 3 - Quadro de Legislação ou Programas que direta ou indiretamente abrangem a forma como é feita a integração/inclusão de alunos da cultura cigana (por ser esta, a comunidade em foco nesta investigação):	144
Anexo 4 – Lei n.º 46/86 de 14 de outubro. Lei de Bases do Sistema Educativo.....	148
Anexo 5 – Lei n.º 85/2009, de 27 de agosto	155
Anexo 6 - Despacho 147-B/ME/96 de 1 de agosto.....	156
Anexo 7 - Portaria n.º 243/88 de 19 de abril.....	158
Anexo 8 – Despacho Normativo n.º 1/2006: Regulamenta a constituição, funcionamento e avaliação de turmas com percursos curriculares alternativos.	159
Anexo 9 – Exemplo de um caso concreto de sucesso de alunos, da cultura cigana, que frequentam uma turma de um curso vocacional (Vilhena, 2016, Correio do Minho, consultado em 18 de março, de http://www.correiodominho.com/noticias.php?id=95615) ..	162
Anexo 10 – Listagem de prioridades, medidas, metas e indicadores (Resolução do Conselho de Ministros n.º 25/2013 de 17 de abril, p. 2231-2234).	164
Anexo 11 - Lei n.º 134/99 de 28 de agosto	167
Anexo 12 – Despacho n.º 5048-B/2013 de 12 de abril.....	169
Anexo 13 – Notícia sobre a decisão de um tribunal no que diz respeito à não obrigação, de um menor casado da cultura cigana, à escolaridade obrigatória (Pereira, A.C, 2017, Jornal Público on-line, consultado em 18 de junho 2017, de https://www.publico.pt/2017/06/18/sociedade/noticia/relacao-do-porto-considera-que-nao-se-pode-obrigar-um-menor-casado-a-ir-a-escola-1775978).....	171
Anexo 14 - Resposta da CPCJ com base na decisão do juiz, face a um caso referenciado pelo Agrupamento de Escolas.....	174
Anexo 15 - Frases nas paredes ameaçam de morte ciganos de Moura (Dias, 2017, Jornal Público on-line, consultado em 19 de março 2017, de https://www.publico.pt/2017/03/01/sociedade/noticia/frases-pintadas-nas-paredes-ameacam-de-morte-a-comunidade-cigana-de-santo-aleixo-da-restauracao-1763577)	180

Anexo 16 – Questionário de complemento de frases utilizado – adaptado de Diaz-Aguado (1996) e de Martins e Carmo (2016).....	182
Anexo 17 – Declaração da Orientadora do mestrado, pedindo autorização à DGE para aplicação de um questionário aos alunos do Agrupamento de Escolas	183
Anexo 18 – Pedido de autorização do uso do inquérito em meio escolar à DGE	184
Anexo 19 – Guião da entrevista realizada	185
Anexo 20 - Transcrição da entrevista realizada ao mediador cigano de um Agrupamento de Escolas situado no Alentejo – 21 de abril de 2017	186
Anexo 21 - Cartaz do concurso de fotográfica “Costumes da minha família”	190
Anexo 22 - Regulamento do concurso fotográfico “Costumes da minha família”	191

Resumo

Este trabalho tem como tema “Representações sobre a escola, diversidade cultural e inclusão social”, e o estudo foi realizado no ano letivo 2016/2017, numa Escola TEIP, com contrato de autonomia, situada no distrito de Portalegre.

Este trabalho insere-se no paradigma da Educação Intercultural e a recolha de dados efetuou-se numa escola, onde existe forte presença de crianças da comunidade cigana, com o objetivo conhecer as representações e opiniões dos alunos do 2º e 3º ciclo do Ensino Básico, face à sua escola, professores, funcionários, colegas da escola, e à sua turma, e verificar se existem diferenças em função do ciclo, sexo e as duas culturas presentes na escola.

O estudo incidiu sobre uma amostra de 145 alunos, 22 da cultura cigana, com idades entre os 9 e os 17 anos e a média, moda e mediana a situar-se nos 12 anos. Os alunos deste estudo habitam maioritariamente zonas rurais, estão inseridos num contexto socioeconómico desfavorável, e provêm de famílias com baixas expectativas escolares.

Foi aplicado um questionário aberto de completamento de frases com 11 perguntas, cuja análise permitiu concluir que as representações positivas prevalecem sobre as negativas e as neutras, no que respeita às dimensões avaliadas.

Foi ainda realizada uma entrevista informal, a um mediador cigano.

Palavra chave: Escola; cultura cigana; interculturalidade; inclusão.

Abstract

The theme of this work is "School Representations, Cultural Diversity and Social Inclusion", and the study was carried out in the academic year 2016/2017, in a TEIP School, with autonomy contract, located in the Portalegre district.

This work is part of the Intercultural Education paradigm and the statistic data was carried out in a school with a strong presence of children of the gypsy community, whose objective was to know the representations and opinions of the students of the 2nd and 3rd cycle of Basic Education, have on their School, teachers, staff, colleagues, and their class, checking for differences in the cycle, sex, and the two cultures present in the school.

The study focused on a sample of 145 students, 22 of gypsy ethnicity, aged between 9 and 17 years, and the average, mode and median in the 12 years. The students in this study, lives mainly in rural areas, are in a unfavorable socioeconomic context, and come from families with low school expectations.

An open questionnaire for completing sentences with 11 questions was applied, which analysis allowed to conclude that positive representations prevail over negative and neutral ones, with respect to the dimensions evaluated.

An informal interview was also conducted with a Gypsy mediator.

Keyword: School; gypsy culture; interculturality; inclusion.

Abreviaturas e símbolos

ACIDI - Alto Comissariado para a Imigração e Diálogo Intercultural

ACIMI - Alto Comissariado para a Imigração e Minorias Étnicas

ACM - Alto Comissariado para as Migrações

ADCMoura – Associação para o Desenvolvimento do Conselho de Moura

AEM - Agrupamento de Escolas de M.

APA – Apoio Pedagógico Acrescido

AQPIEF - Programa de Apoio e Qualificação do PIEF

art.º - artigo

BCE – Bolsa de Contratação de Escola

BTT – Bicicleta Todo o Terreno

C - Ciganos

CNE – Conselho Nacional de Educação

CPCJ - Comissão e Proteção de Crianças e Jovens em Risco

DGDR - Direcção-Geral do Desenvolvimento Regional

DGE – Direcção Geral de Educação

DT – Diretor(es) de Turma

EB – Escola Básica

EPIS - Empresários pela Inclusão Social

ET – Educação Tecnológica

ETP - Equipa Técnico Pedagógica

EV – Educação Visual

FSE – Fundo Social Europeu

ICE – Instituto das Comunidade Educativas

JI – Jardim de Infância

LBSE – Lei de Bases do Sistema Educativo

ME – Ministério da Educação

MIME - Monitorização de Inquéritos em Meio Escolar

N – Dimensão da amostra

n – Frequência absoluta

n.º - Número

NC – Não Ciganos

NEE – Necessidades Educativas Especiais
NUTS – Nomenclatura das Unidades Territoriais
OCDE - Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico
OPRE – Programa Operacional de Promoção da Educação
p – Probabilidade
p. – Página
pp. - Páginas
PAA – Plano Anual de Atividades
PCA – Percursos Curriculares Alternativos
PEETI - Plano para a Eliminação da Exploração do Trabalho Infantil
PEF - Plano de Educação e Formação
PIEF – Programa Integrado de Educação e Formação
RCM – Resolução do Conselho de Ministros
RSI – Rendimento Social de Inserção
SASE - Serviços de Ação Social Escolar
s.d. – Sem data
SEAE - Secretário de Estado da Administração Educativa
SEEI - Secretário de Estado da Educação e Inovação
TEIP - Territórios Educativos de Intervenção Prioritária
TIC – Tecnologias de Informação e Comunicação
TIL - Técnico de Intervenção Local
TPC – Trabalhos para casa
UE – União Europeia
UNESCO – United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization
“Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura”

Introdução

A presente investigação é realizada no âmbito do Mestrado de «*Proteção de Crianças e Jovens em Risco*», tendo pensado inicialmente trabalhar sobre a «*violência e bullying nas escolas*», por ter ficado colocada, no ano letivo 2015/2016, numa escola com evidentes casos de bullying. No entanto, e dado que este ano letivo fiquei colocada numa escola, em que o número de alunos é pequeno, sem existência de casos graves de violência (os poucos casos existentes, são resolvidos prontamente), e que tem uma forte presença de alunos da cultura cigana, face ao número de alunos não ciganos, pensei que seria mais pertinente, abordar o tema da interculturalidade. Por outro lado, tendo tido a minha primeira experiência profissional, com alunos da cultura cigana, há dois anos atrás, na mesma escola, considerei que seria uma excelente oportunidade para conhecer melhor esta cultura, reforçar o aprendizado de então, e aprofundar mais o conhecimento sobre a cultura cigana e a forma como é feita a inclusão destes alunos na escola.

Na sociedade multicultural em que vivemos, existem cada vez mais alunos de diferentes culturas que trazem novos desafios aos professores. Por conseguinte, é essencial que as escolas apostem numa Educação Intercultural que promova a empatia, o respeito pelas diferenças e o diálogo intercultural. Para tal, é fundamental os docentes terem a preparação adequada para conseguirem transmitir as competências interculturais necessárias, que permitam a convivência entre, e com, as diferenças e não apesar delas (UNESCO, 2009, p.15), o que no meu entender, significa que esta convivência tem de levar a uma interiorização dessas diferenças, de forma a se aprender com elas e ‘crescer’ graças a elas, e não apesar delas (como se existisse uma conotação negativa associada), pois só assim penso ser possível haver inclusão.

O trabalho encontra-se organizado em quatro capítulos.

O primeiro capítulo centra-se na fundamentação teórica, abordando alguns conceitos associados à Educação Multicultural e Intercultural. De seguida, introduzem-se os modelos de política social e educativa para lidar com a diversidade, nomeadamente o modelo: Assimilacionista, Integracionista (ou Holístico), Pluralista, Educação Multicultural e Educação Intercultural. Neste último, fala-se sobre a importância de uma adequada formação dos professores, referindo-se sobre as dificuldades que os mesmos têm sentido, face às constantes alterações legislativas, impostas por sucessivos Governos. De seguida, dá-se uma especial aten-

ção à forma como a integração/inclusão dos alunos da cultura cigana é feita pelas escolas portuguesas, apresentando-se as medidas legislativas em vigor e projetos relevantes para os alunos pertencentes a grupos minoritários. Aborda-se ainda a história do povo cigano na Europa, focando-se especialmente na história dos ciganos portugueses, e a forma como estes têm vindo a ser tratados, ao longo dos tempos, em Portugal. Por fim, apresentam-se os perfis das comunidades ciganas em Portugal.

O segundo capítulo, apresenta a metodologia utilizada, onde se se descrevem os participantes na investigação e se identificam as técnicas e instrumentos utilizados, a designar: análise documental, instrumentos de pesquisa de terreno (questionário e entrevista). O questionário aplicado, tem como objetivo conhecer as representações e opiniões dos alunos do 2º e 3º ciclo das duas culturas existentes, face à escola, aos professores, aos funcionários, aos colegas da escola e à sua turma. Nesta parte do capítulo, apresenta-se a estrutura do questionário aplicado, assim como os procedimentos que foram necessários, para que fosse possível inquirir os alunos da escola em estudo. Para complementar esta investigação, recorreu-se à realização de uma entrevista informal, a um mediador sociocultural da cultura cigana, convidado pela escola.

Este capítulo, apresenta ainda a caracterização da população estudantil e do meio em que esta está inserida, e a análise de conteúdo, caracterizando-se os alunos inquiridos em função da cultura cigana/cultura maioritária, ciclo e sexo.

No terceiro capítulo, apresentam-se os resultados obtidos, onde será feita a análise comparativa dos dados recolhidos, através do inquérito por questionário (aplicado aos alunos do 2º e 3º ciclo do Agrupamento de Escola) e a análise da entrevista ao mediador sociocultural da cultura cigana.

Por fim, no quarto capítulo, são feitas as conclusões e discussão, indicando-se as dificuldades sentidas no decorrer desta investigação.

Face ao exposto, este trabalho incide no tema Educação Intercultural, como forma de dar resposta aos problemas de convivência entre os alunos da cultura maioritária e cultura cigana, razão pela qual o tema deste trabalho se centra nas “*representações sobre a escola, diversidade cultural e inclusão social*”, com o seguinte objetivo:

- Conhecer as representações e opiniões que os alunos do 2º e 3º ciclo, do Ensino Básico, de uma escola do meio rural do distrito de Portalegre, sobre a sua escola, professores, funcionários, colegas da escola, sua turma em função do ciclo que frequentam, da cultura a que pertencem e do sexo.

Capítulo 1 – Fundamentação Teórica

1.1. Conceitos inerentes à Educação Multicultural/Intercultural

No dicionário de língua portuguesa, o prefixo «multi», exprime a noção de muito, pelo que o conceito de *multicultural* está ligado à existência de várias *culturas*¹. Já o prefixo «inter» exprime a noção de reciprocidade, pelo que o conceito *intercultural* está ligado à relação ou troca, entre culturas diferentes, que se efetua de uma forma recíproca.

Quando se introduzem estes conceitos na Educação, é necessário ter em conta que o sentido dos termos multicultural e intercultural se sobrepõem frequentemente, sendo o primeiro usado na literatura anglo-saxónica, enquanto que o segundo é exclusivamente usado na literatura francesa (Cortesão & Pacheco, s.d., p. 34). No entanto, Vieira (1995, p.13) refere que, ainda que, por vezes, estes conceitos sejam referenciados para uma mesma coisa, é possível encontrar trabalhos, incluindo de autores portugueses, “*que têm procurado distinguir as duas, preferindo optar por uma delas ou situando-se num meio termo: Inter/Multicultural ou Multi/Intercultural*”.

Segundo Pedro, Pires e González (2007, pp. 233, 234) o termo **multicultural** abarca dois significados: por um lado descreve a realidade das sociedades em que coexistem culturas diferentes - mas que não implica interação entre elas, uma vez que existe uma adaptação da cultura minoritária à cultura maioritária; por outro lado, refere-se à gestão política desta mesma realidade.

Stuart Hall (2000, p. 209), citado por Oliveira (2011, p. 47), considera que o termo multicultural é um termo qualitativo que “*descreve as características sociais e os problemas de governabilidade apresentados por qualquer sociedade na qual diferentes comunidades culturais convivem e tentam construir uma vida em comum, ao mesmo tempo que retêm algo de sua identidade original*”. Segundo Oliveira (2011, p. 47), Hall (2000, p. 209) diferencia o termo multicultural de **multiculturalismo**, por considerar este último como sendo um termo

¹ Segundo a UNESCO (2009, p. 4) a **cultura** é “*o conjunto dos traços distintivos, espirituais e materiais, intelectuais e afetivos que caracterizam uma sociedade ou um grupo social e que abarca, para além das artes e das letras, os modos de vida, os direitos fundamentais do ser humano, os sistemas de valores, as tradições e as crenças*”.

substantivo, e que “*diz respeito às estratégias e políticas adotadas para governar ou gerir os problemas da diversidade e multiplicidade que surgem em sociedades multiculturais*”.

Segundo Vieira (2006, p.11) o “*multiculturalismo é inseparável do conceito de pluralismo*”².

Pedro et al. (2007, p. 234), referem que o termo **interculturalidade** “*surge no espaço educativo para definir o processo de intercâmbio e interação comunicativa que se crê desejável nas sociedades multiculturais*”. Para eles, a interculturalidade é um projeto desenvolvido por todos os grupos sociais, e que se baseia num modelo de organização sociopolítico dinâmico e solidário, com o objetivo de trabalharem em interação recíproca com as *minorias*³ culturalmente diferentes.

O ‘Documento de Apoio ao Guião de Avaliação de Práticas de Educação Intercultural’, que se encontra no site da Direção Geral de Educação [DGE], ao abordar estes conceitos, faz referência de que no “*âmbito da UNESCO*”, a «*interculturalidade*» refere-se à existência e interação equitativa de diversas culturas, assim como à possibilidade de gerar expressões culturais partilhadas pelo diálogo e pelo respeito mútuo” (DGE, s.d.b, p. 1), pelo que se pressupõe uma mudança interna devido à abertura existente perante uma interação recíproca face às diferenças.

² Segundo Cardoso (1996, p. 13), citado por Vieira (2006, p. 11), “*O pluralismo é uma referência central nas constituições dos estados, nos discursos e relatórios políticos, mas raramente é claro o seu significado e as suas implicações na prática. Só por si, o termo pluralismo cultural tanto pode apoiar políticas de segregacionistas baseadas nas diferenças, como pode significar integração com maior distribuição de poder, ou, no plano educativo, pode ser utilizado para justificar algumas mudanças no sistema educativo através de reformas ou mudanças pontuais.*”

³ “*Comunidade com características étnicas, religiosas, de costumes ou de nacionalidade diferente das da sociedade em que está inserida, e que geralmente não vive em igualdade de condições relativamente à maioria*” (Porto Editora, s.d.)

⁴ “*Convenção sobre a Proteção e a Promoção da Diversidade de Expressões Culturais e o respetivo anexo, adotados pela 33.ª sessão da Conferência Geral da UNESCO, em 20 de Outubro de 2005 - aprovada pela Resolução da Assembleia da República n.º 10- A/2007, Diário da República n.º 54 – I Série, de 16 de Março de 2007*” (DGE, s.d.a, p. 1) - ver anexo 1, da p. 137.

1.2. Modelos de política social e educativa para lidar com a diversidade

A educação é uma ação orientada, direta ou indiretamente, por fins e valores socialmente enquadrados, de forma a influenciar cada indivíduo. Cada contexto político, social e econômico propõe determinados modelos culturais, bem como uma determinada tipologia de educação e respetivas funções: socialização, seleção social, coesão social, desenvolvimento pessoal e social (Oliveira & Sequeira, 2012, p.17).

Posto isto, tem existido por parte dos vários Governos, tentativas para dar respostas aos problemas causados pela diversidade. Surgem assim, os modelos nas políticas sociais e educativas, no entanto, tendo em conta a bibliografia consultada, existiu uma certa dificuldade em encontrar consenso nos modelos adotados nas políticas educativas para fazer frente aos problemas da diversidade, existindo uma conexão aos modelos das políticas sociais para explicar a diversidade. Como tal, ir-se-á considerar os modelos: Assimilacionista, Integracionista, Pluralista, Educação Multicultural e Educação Intercultural.

(I) Modelo Assimilacionista

O modelo assimilacionista surge como um modelo monocultural homogeneizador e etnocêntrico⁵ nos anos 60, do século XX, caracterizado por ignorar as diferentes culturas minoritárias, obrigando-as a se adaptarem, assimilarem e adotarem valores, normas sociais e culturais (o ser e o estar) das culturas dominantes (Pedro et al., 2007, p. 237) – Neste modelo existe uma assimilação cultural, esperando-se que as minorias ‘esqueçam’ a sua cultura, o que faz com que desapareçam os diferentes e enriquecedores traços culturais.

Neste sentido, a escola fomenta essa assimilação ao querer transmitir as normas sociais da sociedade majoritária a que pertence, sem ter em conta a outra cultura, e com o objetivo claro de escolarizar as crianças à uniformização cultural da sociedade dominante (Pedro et al., 2007, p. 237). Segundo Rita (2003, p.117), com este modelo, as escolas

⁵ “Convicção de que o **grupo étnico** a que se pertence é superior a todos os outros” (Porto Editora, s.d.).

O grupo étnico corresponde a um “conjunto de indivíduos, inseridos num contexto cultural mais abrangente, que se identificam e são identificados como diferentes, a nível cultural, argumentando essa diferença com aspetos mais ou menos notórios, tais como a língua, história, religião, vestuário adotado, características físicas, etc.” (Pereira, 2004, p. 29).

oferecem aos alunos de grupos minoritários, currículos escolares homogeneizados que favorecem uma melhor *integração*⁶, mas que promovem a desintegração e o insucesso escolar remetendo essa responsabilidade à cultura de origem e aos ambientes familiares – levando com que estes grupos, sejam sujeitos a medidas de compensação e encaminhados para saídas acadêmicas e profissionais menos ambiciosas. No que diz respeito à prática dos professores, este modelo não é promotor de mudança por não permitir transformações significativas (Rita, 2003, p.117).

Por conseguinte, este modelo foi repudiado pela Convenção Quadro para a Proteção das Minorias Nacionais, de 1995, ao considerar que os Estados membros do Conselho da Europa e os outros Estados signatários da referida Convenção Quadro devem abster-se de “*qualquer política ou prática tendente a uma assimilação, contra a respetiva vontade, das pessoas pertencentes a minorias nacionais e protegem essas pessoas de qualquer ação visando uma tal assimilação*” (Título II, artigo 5, ponto 2, da Convenção Quadro para a Proteção das Minorias Nacionais, publicada na Resolução da Assembleia da República n.º 42/2001 de 25 de Junho, p. 3767 – ver anexo 2, da p. 138)

(II) Modelo Integracionista ou Holístico

O modelo integracionista surge nos finais dos anos 60 e início dos anos 70, “*decorrente do movimento dos direitos cívicos e humanos e de posições identitárias que punham em causa a política de assimilação juntamente com o racismo e a xenofobia*” (Oliveira & Sequeira, 2012, p.19). Assim sendo, este modelo “*corresponde ao primeiro nível de reconhecimento político do pluralismo cultural*” e caracteriza-se “*por maior tolerância pela diversidade cultural, expressa por maior liberdade de expressão e promoção das culturas das minorias étnicas*⁷” (Cardoso, 1996, p. 12, citado por Vieira, 2006, p. 11).

Pedro et al. (2007, p. 239), referem que este modelo “*assenta na premissa que a educação intercultural não deve operar, de forma restrita e exclusiva, sobre as minorias culturais, mas e sobretudo, deve estender-se a todos os alunos sem exceção*”, existindo uma reci-

⁶ Quando se fala em **integração** está implícito a adaptação do aluno à escola, sem que haja modificação da mesma para se aproximar dele devido à imposição existente como forma de aculturar o aluno.

⁷ A **minorias étnicas** é um “*grupo quantitativamente minoritário, mas considerado qualitativamente inferior pela cultura dominante sendo, por isso, limitada a igualdade de oportunidades e de acesso a bens comuns a que esses grupos têm direito*” (Pereira, 2004, p.29).

proximidade no respeito e abertura - isto sugere que a existência de uma “*sociedade aberta ao diálogo intercultural, consciente das diferenças e das semelhanças sociais e culturais*”, pode revelar-se uma fonte de enriquecimento, quando se adota valores de outras culturas⁸.

Neste sentido, a escola fomenta nas minorias “*a liberdade para afirmar a sua própria identidade cultural, na medida em que não entre em conflito com a identidade cultural do grupo dominante*” (Pereira, 2004, p. 23). Para além disso, a escola passa a dar mais atenção às questões da multiculturalidade e à igualdade de oportunidades para todos (Oliveira & Sequeira, 2012, p. 19) – o que levou com que os professores passassem a ter uma maior atenção nas suas práticas letivas, devido à forte presença de diferentes culturas em sala de aula e às exigências do poder central face às novas políticas.

No entanto, apesar deste modelo defender uma escola que respeita as diferenças culturais e o diálogo intercultural, e conseqüentemente, existir uma maior liberdade de expressão no que se refere à identidade das minorias, a verdade é que essa liberdade é dada apenas, se não entrar em conflito com a identidade cultural do grupo dominante de forma a não gerar desequilíbrios e ameaças com o mesmo (Rita, 2003, p. 117). Isto significa que, era esperado com este modelo, que apenas fosse considerado o que era ajustável, sendo excluído o que não era (Oliveira & Sequeira, 2012, p. 19), e que as minorias assimilassem “*os conhecimentos, as atitudes e os valores fundamentais para a sua participação na dinâmica da cultura dominante*.” (Vieira, 2006, p. 11).

Assim, o termo integração continua a subentender a existência de uma cultura dominante e, nesse sentido, o integracionismo, representa o modelo que melhor se adequa aos interesses dos governos, ao mesmo tempo que suporta os argumentos que o apontam como o modelo mais adequado aos interesses dos próprios imigrantes (Vieira, 2006, p. 11).

(III) Modelo Pluralista

⁸ Na cultura cigana temos, por exemplo, a existência de “*valores típicos de solidariedade familiar, atenção aos idosos e respeito pela sabedoria adquirida, sentido da festa, relação estreita com a natureza e centralidade da expressão religiosa, sobretudo nos acontecimentos mais marcantes da vida pessoal e coletiva*” (Nunes, 2004, citado por Pedro et al., 2007, p. 239). Ver também nota de rodapé “28” da p. 44, onde se encontram alguns elementos centrais da cultura cigana.

Segundo Gaspar (2009, p.42), este modelo surge “*com a luta pela autonomia política e/ou cultural em grupos não hegemónicos⁹ e tem como objetivo garantir estatuto de igualdade perante a cultura dominante*”.

O pluralismo cultural congrega princípios que visam o reconhecimento das diferenças, nomeadamente as identitárias e socioculturais, aspirando a uma sociedade na qual os diversos grupos podem coexistir em plena liberdade, mantendo as suas respetivas identidades culturais e tendo direito equitativo a uma participação social, política e económica (Oliveira & Sequeira, 2012, p. 19).

Assim sendo, com este modelo é importante conhecer, interagir com novas culturas e ter um olhar positivo sobre as diferenças interculturais desmitificando preconceitos de carácter étnico ou racial, e criando oportunidades de integração. Por outro lado, este modelo promove práticas geradoras de igualdade de oportunidades das minorias, isto porque numa sociedade pluralista é possível a interação positiva de todas as culturas, em que os indivíduos mantêm as suas identidades culturais, em plena liberdade, implicando “*igualdade de oportunidades de todos os grupos culturais na educação e o desenvolvimento de uma cidadania plena através da manutenção das identidades culturais*” (Rita, 2003, p.118).

No entanto, no pluralismo cada cultura encerra-se em si própria, o que limita a comunicação entre culturas, impedindo o enriquecimento mútuo e colocando os “*grupos minoritários em situação de discriminação, isolando-os na sua cultura e vedando-lhes o acesso aos meios de participação na sociedade, o que constitui um fator impeditivo de consagração do pluralismo cultural*” (Rita, 2003, p. 118) – este tipo de situação que implica isolamento de grupos minoritários, entre os grupos majoritários, pode agravar a marginalização das minorias e adiar medidas de decisão que resolvam situações problemáticas, isto porque lhe são retirados acesso aos meios sociais e educativos, essenciais na participação e integração na sociedade majoritária. Os críticos deste modelo referem que o reconhecimento da diversidade cultural não passa de uma estratégia para manter a submissão e o controlo das minorias sem concessões significativas às minorias (Mendes, 2010, referido por Vau, 2011, p. 96).

(IV) Educação Multicultural

⁹ Que exerce domínio.

Pedro et al. (2007, pp. 234, 235) referem que a Educação Multicultural surgiu nas últimas décadas do século XX, graças às novas vagas migratórias para a Europa e América do Norte, como resposta a um novo contexto pluralista, em termos socioculturais, com o objetivo de preservar a coesão social e ao mesmo tempo afirmar a diversidade cultural, encorajando ativamente a sua expressão.

Lynch (1986, p. 3), citado por Pedro et al. (2007, p. 235), refere que a Educação Multicultural se preocupa com as necessidades educacionais dos estudantes pertencentes às minorias na sociedade majoritária, independentemente da língua, sexo, credo e raça. Por outro lado, Souta (1997, p. 59), refere que a Educação Multicultural é a “*abordagem transdisciplinar¹⁰ que procura introduzir alterações aos diferentes níveis do sistema: quer na definição de políticas educativas, quer nos programas e materiais didáticos (Souta, 1988) mas, principalmente, nas práticas pedagógicas e na gestão quotidiana das escolas*”. Por conseguinte, a Educação Multicultural tem o objetivo de fomentar a mudança de atitudes que facilitem a empatia, compreensão e tolerância entre os diferentes grupos (Pereira, 2004).

Segundo a DGE (s.d.b, p. 1), a UNESCO refere que a “*Educação Multicultural utiliza a aprendizagem sobre outras culturas, a fim de gerar a sua aceitação e a sua coexistência passiva*”

(V) Educação Intercultural

Perante a diversidade cultural existente numa sociedade com realidades sociais e culturais diferentes, a Educação Intercultural apareceu para tentar dar resposta ao fracasso existente na prática de uma pedagogia de homogeneidade cultural em que se “*exige das minorias étnicas a supressão de valores culturais próprios*” (Cardoso, 1996, citado por Oliveira & Sequeira, 2012, p. 7)

¹⁰ A **abordagem transdisciplinar** resulta de uma colaboração, comunicação e partilha entre os membros de uma determinada equipa. “*O modelo transdisciplinar pressupõe um funcionamento em equipa, mais estruturado e integrado em que há corresponsabilização nas tomadas de decisão, apoio mutuo nas intervenções através da partilha de informação e de saberes*” (Franco, 2007, citado por Mendes, 2010, pp. 57, 58)

Para Leite (2002, p. 147), a Educação Intercultural é usada “*quando se quer realçar a interação e o intercâmbio entre as culturas ou subculturas*”, mas Pedro et. al. (2007, p. 234), vão mais longe e adaptam ligeiramente a definição de Sales e García (1997, p. 46):

a Educação Intercultural é um modelo educativo que permite o enriquecimento cultural dos cidadãos, partindo do reconhecimento e respeito pela diversidade através do intercâmbio e diálogo, na participação ativa e crítica para o desenvolvimento de uma sociedade democrática baseada na igualdade, empatia¹¹ e solidariedade (Sales e García, adaptado por Pedro et al. (2007, p. 234).

Segundo a DGE, a UNESCO considera que a Educação Intercultural é um conceito distinto da Educação Multicultural, pois “*Educação Intercultural pretende ir mais além do que a convivência passiva, visando criar um modo sustentável de viver juntos, através da compreensão, do respeito e do diálogo entre diferentes grupos culturais*” (DGE, s.d.b, p. 1). De facto, segundo a Recomendação n.º 1/2001, de 15 de fevereiro (p. 4391), do Conselho Nacional de Educação (CNE), a aceitação da natureza multicultural das sociedades, será compreendida através da Educação Intercultural, onde cada um respeitará a cultura do «outro». Com esta recomendação, acredita-se ainda que se poderá “*prevenir e elaborar respostas a eventuais problemas que a diversidade cultural apresenta e, sobretudo, promover a capacidade de convivência construtiva num tecido cultural e social heterogéneo, não para atenuar ou diluir as diferenças, mas para as respeitar*” (Recomendação n.º 1/2001, p. 4391).

A DGE, considera que a Educação Intercultural

pretende promover o reconhecimento e a valorização da diversidade como oportunidade e como fonte de aprendizagem¹² para todos, no respeito pela multiculturalidade das sociedades atuais, bem como desenvolver a capaci-

¹¹ Originalmente era a palavra «tolerância» que existia na definição de Sales e García, que foi trocada pela palavra «empatia» dado que os autores consideram ser aquilo que permite com que nos coloquemos no lugar do outro e assim procurar ver o mundo da sua perspetiva (Pedro et al., 2007, p. 234).

¹² **Aprendizagem** corresponde à “*aquisição de conhecimentos ou de competências através do estudo, da prática ou do ensino*”, “*a aprendizagem desenvolve-se a três níveis interligados: o nível cognitivo, emocional e comportamental*” (Coleção de Mochilas Pedagógicas, 2001, p. 17).

de de comunicar e incentivar a interação social, criadora de identidades e de sentido de pertença comum à humanidade (DGE, s.d.a).

Fernand Ouellet (1991), citado no Despacho n.º 25931/2009 de 26 de novembro (p. 48396), considera que o conceito de Educação Intercultural designa toda a formação sistemática que visa desenvolver, nos grupos majoritários e minoritários:

- a) melhor compreensão das diferentes culturas;
- b) maior diálogo intercultural;
- c) adaptação de atitudes ao contexto da diversidade cultural, através da compreensão dos mecanismos psicossociais e dos fatores sociopolíticos de forma a evitar o racismo e xenofobia;
- d) maior capacidade de participar na interação social, criadora de identidades e de sentido de pertença comum à humanidade.

A Educação Intercultural pressupõe *“reconhecer e respeitar as diferentes formas de conhecimento e os seus modos de expressão, os costumes e tradições dos participantes e os esforços por estabelecer um contexto culturalmente neutro que facilite o diálogo e que permita às comunidades expressar-se livremente”* (UNESCO, 2009, p.10). Assim sendo, a Educação Intercultural usa a **aprendizagem intercultural** de forma a colocar o «outro» no centro da compreensão, ficando, por isso, dependente do **diálogo intercultural**, e para que este seja frutífero é necessário reconhecer *“igual dignidade dos participantes”* (UNESCO, 2009, p.10).

O êxito do diálogo intercultural depende mais da capacidade básica de ouvir, da flexibilidade cognitiva, da empatia, da humildade e da hospitalidade (UNESCO, 2009, p.10).

É por isso importante saber trabalhar estas competências na educação para a cidadania, educação essa que, segundo Pedro et al. (2007, p.236), deve ser inclusiva e participativa, promotora de uma sociedade pluralista e democrática. Para tal, e segundo Pedro et al. (2007, p. 237), a educação para a cidadania, deve estar fundada sobre os quatro pilares da educação de Jacques Delors (1996) - figura 1.

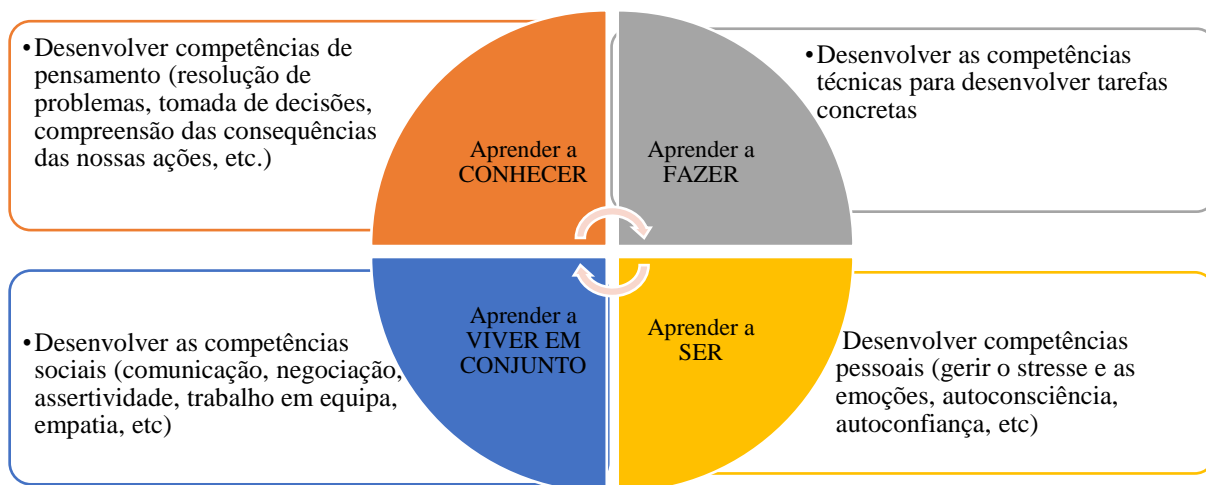


Figura 1. Os quatro pilares da educação de Jacques Delors (1996), referidos por Pedro et al. (2007, p. 237)

Por outro lado, para que a Educação Intercultural seja usada de forma a produzir mudanças internas positivas e profícuas nos alunos, sou da opinião que é necessário ter em conta certas realidades existentes nas nossas escolas que limitam o sucesso deste modelo, nomeadamente, a existência:

- (A) de *excesso de alunos por turma*, o que impossibilita os docentes darem a resposta necessária à multiculturalidade existente na sua sala de aula;
- (B) de *programas curriculares demasiado extensos*, que tira tempo aos docentes para uma maior flexibilidade nas suas aulas, devido à pressão exercida para o cumprimento dos programas;
- (C) de *currículos escolares pouco ou nada flexíveis*, que não visam as diferenças culturais, e que por isso se resumem a atividades específicas e pontuais de intercâmbio cultural (com foco na dança, música, culinária, entre outros) - que se encontram contempladas em Planos Anuais de Atividades;

Exemplo de uma *inclusão*¹³ curricular cultural, seria a possibilidade de existir flexibilidade curricular, para se focar conteúdos referentes à cultura minoritária – sem que se entrasse em percursos alternativos - ou até mesmo criarem-se novas disciplinas que pudessem estabelecer a ponte de ligação entre as duas culturas, onde o bilingue¹⁴ fosse usado, quando tal fosse necessário.

(D) de *falta de tempo* para que as escolas e os docentes se adaptem às sucessivas mudanças impostas pelos sucessivos Governos, o que influencia o desempenho na prática letiva;

(E) de *materiais educativos* que dão ênfase a certos *preconceitos*¹⁵, *estereótipos*¹⁶ e *invisibilidade sexual por omissão*¹⁷ – o que também podem existir nos próprios currículos (Arends, 1995, p. 149) – que leva a que muitas vezes o professor os substitua por outros materiais que proporcionem uma maior equidade;

(F) de *espaços escolares*, que não se focam na diversidade cultural, e que não incluem espaços de convivência que promovam a interação saudável entre alunos de culturas diferentes.

Exemplo disso, temos:

- a falta de opção na escolha de refeições escolares, nas cantinas e bares da escola, que não vão ao encontro dos hábitos alimentares de alunos de culturas

¹³ Quando se fala em **inclusão**, procura-se que o aluno seja integrado, tendo em conta o esforço feito pela escola para se modificar e interagir com ele, de forma a lhe proporcionar condições para se aproximar da realidade dele, existindo um envolvimento bilateral.

¹⁴ A investigação sugere que o bilinguismo traz consigo várias vantagens cognitivas, uma maior flexibilidade cognitiva e uma maior capacidade de análise linguística (McCown e Roop, 1992, citados por Arends, 1995, p. 148).

¹⁵ Tal como a palavra diz, **preconceito** de «pre» + «conceito», é um conceito (opinião) formado antecipadamente, e que é originado por aquilo que não sabemos, ou por suposições erradas (UNESCO, 2009, p.17). Pode-se, por isso, dizer que preconceitos são opiniões (favoráveis ou desfavoráveis) pré-concebidas sobre um determinado grupo ou pessoa, sem base em factos ou experiências credíveis. Quando o preconceito é desfavorável, leva à discriminação e tratamento desigual.

¹⁶ A palavra **estereótipo** provem do grego «stereó» (sólido) + «týpos» (molde), pelo que estereótipos podem ser considerados ideias fixas que são formadas a partir de impressões negativas que se tem sobre alguém ou sobre algum grupo em concreto. Pereira (2004, p. 29), refere que os estereótipos são “*imagens negativas e não fundamentadas, atribuídas a todos os membros de um grupo (o que implica generalização de crenças, sem ter em conta as diferenças individuais) por outros grupos diferentes*” - a cultura cigana é uma das mais estereotipadas, pois a ela estão associadas imagens negativas, tais como: ladrões, perigosos, porcos, preguiçosos, problemáticos, entre outros.

¹⁷ Exemplo disso, é o facto de se usar termos masculinos, referindo-se ao universo das pessoas, levando a que as crianças os associem apenas aos homens, omitindo a mulher como parte integrante (Arends, 1995, p. 149).

diferentes – resumindo-se, por vezes, apenas a um dia¹⁸, dinamizado pelo professor no âmbito da sua disciplina ou no âmbito do clube pelo qual é responsável.

- o aumento de novas tecnologias em salas de convívio, que servem apenas para uso individual, não fomentado a interação entre pares, e que cada vez mais se torna uma opção preferencial dos alunos.

(G) de uma *linguagem diferente da usada em casa, por parte dos intervenientes educativos* (Villegas, 1991, referido por Arends, 1995, p.146).

Para se conseguir combater este problema, é necessário que a formação¹⁹ dirigida ao professor seja a adequada, para que o mesmo possa desempenhar o papel de mediador, na medida em que orienta o aluno na construção do seu conhecimento, estabelecendo-se uma comunicação positiva entre os mesmos.

Por sua vez, há que saber como a Educação Intercultural deve e não deve ser utilizada, para que a mesma seja aplicada com efeitos significativos, e cujas orientações se encontram descritas na tabela seguinte.

Tabela 1 - *Orientações para a Educação Intercultural (Loureiro, 2012): retirado e adaptado de <http://pt.slideshare.net/MariaLoureiro1/sidiii-1-verso-artigo-leonor-corte-real>.*

A Educação Intercultural	
Não deve ser	Deve ser
Esporádica e pontual	Continuada e diversificada
Egocêntrica ²⁰ /Etnocêntrica	Exige descentração
Limitada ao conhecimento do código linguístico	Exige desenvolvimento de <i>competências interculturais</i> ²¹
Imposição cultural	Reconhecimento da diversidade dos códigos culturais
Limitada ao conhecimento dos costumes e tradições	Combater o «folclorismo cultural» ²² , os estereótipos, o racismo e a xenofobia

¹⁸ O dia do crepe, por exemplo – alusiva à cultura francesa.

¹⁹ O tema referenciado sobre a formação dos professores será abordado mais à frente – p. 43.

²⁰ Alguém que se considera como o centro de todo o interesse.

²¹ Bastos (2014, p. 19) refere que Jandt (1998, p. 44) decompõe as quatro componentes das Competências de Comunicação Intercultural (força de personalidade, ‘skills’ comunicativos, adaptação psicológica e consciência cultural) em oito competências, essenciais ao comunicador intercultural: “*i*) *autoconsciência* (utilização de conhecimento sobre si); *ii*) *respeito por si próprio* (confiança no que pensa, sente e faz); *iii*) *interação* (forma como comunica/interage com o Outro); *iv*) *empatia* (capacidade de ver e sentir a partir do ponto de vista do Outro); *v*) *adaptabilidade* (capacidade de se adaptar a novas situações e a novas normas); *vi*) *segurança* (capacidade de tomar decisões e agir de acordo com o que sente); *vii*) *iniciativa* (abertura); *viii*) *aceitação* (aceitar/respeitar a diferença)”.

²² Provem da palavra folclore que corresponde ao conjunto de tradições e manifestações populares, constituído por lendas, mitos, provérbios, danças e costumes que são passados de geração em geração.

O 'Documento de Apoio ao Guião de Avaliação de Práticas de Educação Intercultural', da DGE, considera que Educação Intercultural, em contexto da ação escolar e da sua interação com a comunidade,

não pode ser apenas um simples 'adicionar' ao currículo. Diz respeito ao ambiente de aprendizagem no seu todo, bem como a outras dimensões dos processos educativos, como a vida da escola e a tomada de decisão, a formação de docentes, os currículos, as línguas de ensino, as metodologias de ensino, a interação entre alunos e os materiais de aprendizagem (UNESCO, 2006, p. 19, referido pela DGE, s.d,b, p. 1).

Já Canário (1999, p.11), citado por Montenegro (2003, p.98), refere que no caso particular dos alunos ciganos²³

a construção de respostas educativas pertinentes para a diversidade de públicos escolares (nomeadamente quando a diversidade assume contornos étnicos) passa necessariamente, pela superação da forma escolar, o que significa:

- *Valorizar os saberes e experiências das crianças, passando de uma lógica que privilegia os requisitos prévios para outra que coloca como central a questão do sentido do trabalho escolar.*
- *Reconhecer que não há separação estanque entre o mundo das crianças e dos adultos, o que necessariamente desloca a ação do terreno didático e da relação dual professor-aluno para o terreno da interação social com o conjunto da comunidade cigana, encarando as famílias como parceiros da ação educativa.*
- *Conceber uma outra forma os espaços e o tempo de ação educativa, valorizando os aspetos não formais da ação educativa e as estratégias de animação como estruturantes de qualquer projeto de intervenção educativa. Esta maneira de ver conduz a pôr em causa a tradicional hegemonia educativa da instituição escolar envidenciando a importância educativa de outras instituições e espaços sociais.*

²³ Podendo-se alargar estas ideias para outras culturas minoritárias.

- Criar estruturas educativas que, ao contrário das situações escolares tradicionais, possam ser marcadas pela reversibilidade dos papéis educativos. Não se trata de desenvolver modalidades 'mais ativas', mas sim de construir dispositivos de interação social em que todos os intervenientes podem aprender uns com os outros (professores, educadores, crianças e jovens, adultos e famílias).

Por fim, na tabela 2, é feita a distinção entre a Educação Multicultural e Educação Intercultural, que segundo Gaspar (2009), se deve a uma análise feita, por Essomba (2006), aos fatores definidores da proposta multicultural resultante de uma pedagogia mais crítica que ocorreu no Reino Unido à Educação Multicultural. Há no entanto, de referir a contradição existente, quanto à temporalidade dos recursos, comparativamente com o que foi referido na tabela 1, isto porque no entender de Essomba, a Educação Intercultural deve ser temporária. Já no meu entender, esta deve ser continuada, tal como referido na tabela 1, pois só assim penso ser possível produzir mudanças.

Tabela 2 - *Distinção entre Educação Multicultural e Educação Intercultural (Essomba, 2006, p.58, referido por Gaspar, 2009 p. 49)*

Educação	Multicultural	Intercultural
Abordagem da diversidade cultural	A partir da diferença ²⁴	A partir da desigualdade ²⁵
Valorização subjetiva da abordagem da diversidade cultural	A diferença como algo positivo	A desigualdade como algo negativo
Objetivo da ação socio-educativa	Valorizar a diferença	Eliminar a desigualdade
Princípios da ação socio-educativa	Integração e padronização (normalização)	Educação compensatória e igualdade de oportunidades
Temporalidade dos recursos	Permanente	Temporário
Abordagem do assunto	Étnico	Social
Sujeito prioritário da ação sócio-educativa	Indivíduo	Comunidade.

A formação adequada dos professores:

Segundo Montenegro (2003, p. 14), a Educação Intercultural “só é suscetível de ser mobilizada e de se tornar pertinente se dela nos sentirmos necessitados e dela nos

²⁴ Em geral a “Diferença se coloca no âmbito do «Ser» (...) e podem ser afirmadas ou rejeitadas (como traços de identidade individual ou coletiva)” (Barros, 2013, p. 201). “A diferença faz descobrir o outro, enriquece, aumenta o potencial de partilha e favorece a complementaridade” (SentirAIlha, 2012).

²⁵ “Fala-se em desigualdade social quando, numa determinada sociedade, alguns grupos sociais se encontram em situações que se julgam mais vantajosas do que outras. Portanto, a desigualdade é uma diferença que os indivíduos e grupos sociais julgam segundo escalas de valor.” (Infopédia, 2017). Em geral “a desigualdade pertence inteiramente ao mundo do «Estar» ou da Circunstância. (...) as desigualdades são reversíveis no sentido de que se referem a mudanças de estado” (Barros, 2013, pp. 201 – 203). “A desigualdade afasta, empobrece as pessoas e os povos, dificulta a solidariedade e é pretexto para o abuso de poder e a exploração” (SentirAIlha, 2012).

apropriarmos” e que segundo Lima e Arnaut (1998, p.126), citado pela mesma autora (2003, p. 44), “*a maior dificuldade da aprendizagem intercultural, reside na sua componente emocional: não basta compreender os princípios do interculturalismo, é também preciso senti-los e saber vivê-los*”.

Posto isto, é essencial a formação adequada do professor, para que a Educação Intercultural tenha sucesso, e que de acordo com Cortesão (2000), referido por Montenegro (2003, pp. 34, 35), a presente formação para a diversidade, raramente tem efeitos significativos, limitando-se à aquisição de saberes sobre a diferente cultura.

Na verdade, sou da opinião que as medidas educativas implementadas pelos vários Governos, antes delas serem regulamentadas, não dão margem de discussão nem de preparação aos docentes. E estes, apanhados entre sucessivas mudanças não só, não têm a formação atempada, como em muitos casos são ‘largados’ sem formação, esperando fazer o seu melhor. Para além disso, e após a implementação dessas medidas, dado à instabilidade profissional que os professores contratados sofrem, e perante a incerteza de não saberem o tipo de turmas com que ficarão no ano seguinte, os mesmos vão frequentando formações consoante as suas necessidades imediatas. Por outro lado, a formação contínua é um dos requisitos exigíveis para a *progressão na carreira*²⁶ dos docentes de quadro (n.º2, alínea c do artigo 37º, do Estatuto da Carreira Docente, 2010), e uma vez que os *docentes contratados* não estão integrados na carreira e não progridem na mesma, *não tem obrigatoriedade de cumprir a respetiva formação contínua*²⁷ (é por isso uma realidade perniciosa para todos os que estão envolvidos no processo educativo).

Considero, por isso, emergente uma mudança no paradigma da formação, por parte do poder central, pois não basta legislar as medidas a serem implementadas e responsabilizar as escolas para formar os seus docentes. Há que ouvir e dar tempo às escolas, antes destas medidas serem implementadas. Há ainda que criar condições às escolas e aos professores para que os mesmos sintam estabilidade profissional e estabilidade emocional. Só assim, penso ser possível ter-se uma formação transformadora, tal como Montenegro (2003, pp.15,

²⁶ A progressão na carreira docente encontra-se congelada desde 2010, imposta pelas sucessivas Leis do Orçamento do Estado, tendo ocorrido o seu descongelamento no início deste ano de 2018.

²⁷ No entanto, de referir que os créditos obtidos nas formações contínuas, até ao ano letivo 2015/2016, eram determinantes para a colocação dos docentes contratados na Bolsa Contratação de Escola (BCE) das Escolas TEIP e/ou com Autonomia, levando que por vezes as formações fossem tiradas mais para adquirir os créditos necessários para os concursos.

35) sugere para a formação dos docentes, no que diz respeito à Educação Intercultural – em que para a autora, não basta o conhecimento a nível racional, mas deve sobretudo tocar os afetos e as emoções:

O processo de transformação passa por aprender com as experiências, por considerar que a formação é um processo contínuo de busca de sentido e de negociação (interna e externa) entre as ambivalências que o sujeito vive quando confrontado com conflitos, surpresas, desafios, com dissonâncias e conflitos cognitivos e emocionais (...) Esta busca de sentido conduz a reajustamentos, por vezes bruscos, por vezes suaves, operando-se no sujeito uma transformação tanto a nível emocional como a nível cognitivo e a uma mudança de referenciais (Montenegro, 2003, p.15).

Montenegro (2003, p. 52) refere ainda que “*aquele que deseja realmente promover a mudança cultural deve descobrir primeiro o que se passa ao nível informal e indicar com precisão as adaptações informais²⁸ que parecem resultar melhor na vida quotidiana*”.

Por outro lado, o papel da *socialização secundária*²⁹ está implícito no processo desta transformação e cabe à escola ser eficaz no que diz respeito à mudança de mentalidades dos professores ou à reconversão cultural dos ciganos, com efeitos duradouros, sem que contribua para a desestruturação da *socialização primária*³⁰, de forma a não se correr o risco de haver uma rutura na identidade cultural (Montenegro, 2003, p.53). Canário (1999, p.122), citado

²⁸ “*Para as comunidades ciganas, o núcleo formal em torno do qual se processariam algumas **adaptações informais** é constituído por, segundo a União Romani Espanhola, alguns elementos centrais da cultura cigana e que são: o respeito pela família como instituição suprema da sociedade cigana; o cuidado para com as crianças e para com os anciãos que gozam do máximo respeito e consideração; a hospitalidade como obrigação que se deve manifestar com agrado e com a máxima atenção; ter honra, o que significa o cumprimento da palavra dada e a fidelidade à ‘lei cigana’; o sentido de liberdade como condição natural da pessoa; o cumprimento das decisões tomadas pelos mais velhos quando estes a tomam no cumprimento da ‘lei cigana’*” (Montenegro, 2003, p.51).

²⁹ Crespi (1997, p.186) referido por Montenegro (2003, p. 69), associa à socialização societária, a **socialização secundária** “*que ocorre sobretudo a nível dos sistemas e subsistemas sociais não só através das instituições educativas e formativas, mas também através dos diferentes agentes de produção cultural (escolas, universidades, cursos de especialização, igrejas, associações, organizações profissionais, meios de comunicação de massa, partidos políticos, etc.)*”. Dubar (1997, p. 94-98) referido por Montenegro (2003, p.70), considera que “*a socialização secundária atribui-se essencialmente às transformações realizadas pelo trabalho, pelos saberes e pelas relações sociais, sendo que esta nunca apaga totalmente a identidade construída no final da socialização primária*”.

³⁰ Crespi (1997, p.186) referido por Montenegro (2003, p. 69), associa à socialização comunitária, a **socialização primária** “*que se desenvolve, a partir da 1ª infância, sobretudo nas inter-relações pessoais, através das relações familiares e de grupo (relações de vizinhança, entre indivíduos da mesma idade, amigos, etc.)*”.

pela mesma autora (2003, p.57), refere que o “‘*caráter natural*’ das situações de socialização faz delas situações formativas não intencionais [na medida que escapam ao controlo do docente e está-se no território do outro], e o caráter ‘construído’ das situações de formação as faz parecer como situações deliberadas de socialização” – existe, por isso, um contexto de uma formação informal em que “o formador forma-se na relação com os outros, numa aprendizagem conjunta que faz apelo à consciência, aos sentimentos e às emoções (ecoformação³¹)” (Nóvoa, 2002, p. 11, citado por Montenegro, 2003, p.57). Montenegro (2003, p. 60) refere ainda que a “*característica central da ecoformação é ser artesanal*”³², baseado na improvisação, na recriação e na apropriação dos contextos físicos e sociais de modo articulado, interdependente, integrado e global”.

1.3. Qual o papel da escola na atualidade?

A escola assumiu o monopólio da educação e na sua aceção moderna dissocia “o tempo de aprender e o tempo de fazer”, “o lugar de aprender do lugar de fazer” e dissocia ainda “a educação das várias gerações” (Canário, 2008, p. 106). Com a democratização, a escola passou a ser uma escola de massas onde o êxito escolar é, na sua maioria, privilégio de quem tem poder económico e social e, que sendo seletiva, continuou a ser elitista (Canário, 2008, p. 108). E estando a escola inserida numa sociedade organizacional, o seu funcionamento, enquanto organização, faz parte de um sistema de ação, legitimado pelo poder político, e pelas condições sociais que lhe conferem finalidades, regras e valores.

Desta forma, a escola, como está atualmente concebida, não só tem uma grande dificuldade em aceitar mudanças, como não foi criada para lidar com a diversidade, mas sim para lidar e produzir homogeneidade - e para tal substituiu a relação dual mestre/discípulo por uma relação professor/classe (Canário, 2008, p.108). Neste sentido, a escola encontra-se fechada e centrada em si mesmo, e parte do pressuposto que são as famílias e os alunos que são o cerne dos problemas, dado que estes não se regem pelas mesmas regras e normas de uma sociedade

³¹ A ecoformação pode ser definida como a formação recebida e construída através das interações diretas que ocorrem no quotidiano, e que segundo Montenegro, abrange não só a ecologia física ou ambiental, como a ecologia social - isto significa que a ecoformação é vista “*enquanto espaço integrado de relação interdependente e retransformadora entre o envolvimento físico (as coisas) e o envolvimento social (os outros)*” (Montenegro, 2003, p.58).

³² Entendo que a referência ao termo artesanal se refere à participação do professor, enquanto formando, em todas as fases do processo de formação, aprendendo ao mesmo tempo que ensina, com o objetivo de obter qualidade no seu trabalho.

dominante, que colocou nas escolas a responsabilidade de educar e de instruir. Como tal, existe pouca, ou nenhuma, flexibilidade das escolas face ao constante ajustamento perante novas condições/contextos envolventes.

No entanto, este “*fechamento*” da escola pode ser contrariado, mudando a relação que esta tem com a comunidade e com a aceitação das diferenças, pois só assim é possível haver uma abertura perante a mudança – “*mudança da escola e mudança da comunidade*” (Canário, 2008, p.111). Este processo de mudança, que é um processo de aprendizagem para todos, tem que envolver professores, pais, alunos, comunidade educativa e o próprio contexto em que todos estes elementos estão inseridos (Canário, 2008, p.112).

Mas as escolas não mudam sozinhas e a intervenção educativa tem de ser feita de uma perspetiva mais alargada a uma educação permanente – e que é continua na vida do individuo (Canário, 2008, p.111).

Por um lado, a escola tem que fazer mais do que fornecer os conhecimentos, que supostamente serão usados no futuro profissional dos seus alunos. Estes conhecimentos que se encontram em constante mutação, paralelamente com uma aceleração crescente do progresso, é um desafio para as escolas que não estão a conseguir dar conta, pois estas tentam ajustar-se perante programas muito extensos, debitando apenas informação, sem tempo para o sujeito em si, aos seus ritmos de aprendizagem, às suas aptidões pessoais, às suas dificuldades e aos seus problemas. Isto leva a que os alunos se desinteressem do processo educativo, principalmente por falta de perspetivas futuras, e que não sintam alegria e vontade de aprender – o que é um problema para as escolas, para as famílias e para a própria comunidade e sociedade. Para além disso, sou da opinião, que existem estímulos exteriores à escola, que são mais apelativos às crianças e jovens de hoje em dia, pelo que a Escola, tem que conseguir superar esses estímulos, para obter a atenção e interesse dos seus alunos.

Por outro lado, é necessário formar cidadãos responsáveis, que tenham consciência dos seus direitos, mas que assumam os seus deveres, e que aprendam a pensar por si mesmos, numa sociedade cada vez mais desigual.

Canário (2008, p. 112) é da opinião que é nas zonas rurais, nas zonas degradadas urbanas e no trabalho com as minorias étnicas, que podem vir novos caminhos para a construção de uma escola diferente, numa perspetiva em que todas as dimensões sociais, são educativas.

1.4. Como a integração dos alunos da cultura cigana é feita pelas escolas portuguesas

A partir da segunda metade da década de 70, do século passado, Portugal tornou-se país de acolhimento de pessoas oriundas das ex-colónias³³. Com a queda do Muro de Berlim em 1989, e da entrada de Portugal, em 1996, na Comunidade Europeia, a migração com proveniência de outros países aumentou exponencialmente, nomeadamente: Brasil, países do leste da Europa³⁴, China e norte de África. Esta realidade multicultural, fez com que o poder político português sentisse necessidade em mudar a sua forma de lidar com as minorias, por se aperceber dos problemas de interação destas, com a sociedade em que estavam inseridas. É a tentativa de solucionar estes problemas, perante as exigências da União Europeia (UE), que tem incitado sucessivos Governos a criarem novas leis e estratégias – apostando-se na Educação Intercultural, como resposta.

De referir que nas últimas 30 décadas, foram desenvolvidos programas de política social, responsáveis pelo aumento da escolaridade de certos membros da comunidade cigana, nomeadamente mulheres (Mendes, Magano & Candeias, 2014, pp. 14, 15).

O Estudo Nacional sobre as Comunidades Ciganas, realizado em 2014, refere que, relativamente aos ciganos:

i) 15,5% são analfabetos; ii) cerca de 30% não tem o 1º ciclo completo, nem nunca frequentaram a escola; iii) aproximadamente 39% completaram apenas o ensino básico, maioritariamente o 1º ciclo e só cerca de 6% o 3º ciclo; e iv) apenas 2,5% completou o ensino secundário ou acima (148 casos com ensino secundário, 16 casos com ensino médio/profissional, 1 caso com bacharelato e 5 casos com licenciatura). De uma forma geral estes dados estão em linha com os estudos disponíveis em Portugal e que demonstram que as pessoas ciganas apresentam níveis de escolaridade obrigatória baixos (Bas-

³³ Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa: Angola, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Moçambique, São Tomé e Príncipe.

³⁴ Moldávia, Rússia, Ucrânia e Roménia, por exemplo.

tos, Correia e Rodrigues, 2007; Mendes, 2007; Nicolau, 2010) (Mendes et al., 2014, p. 171) – ver figura 2.

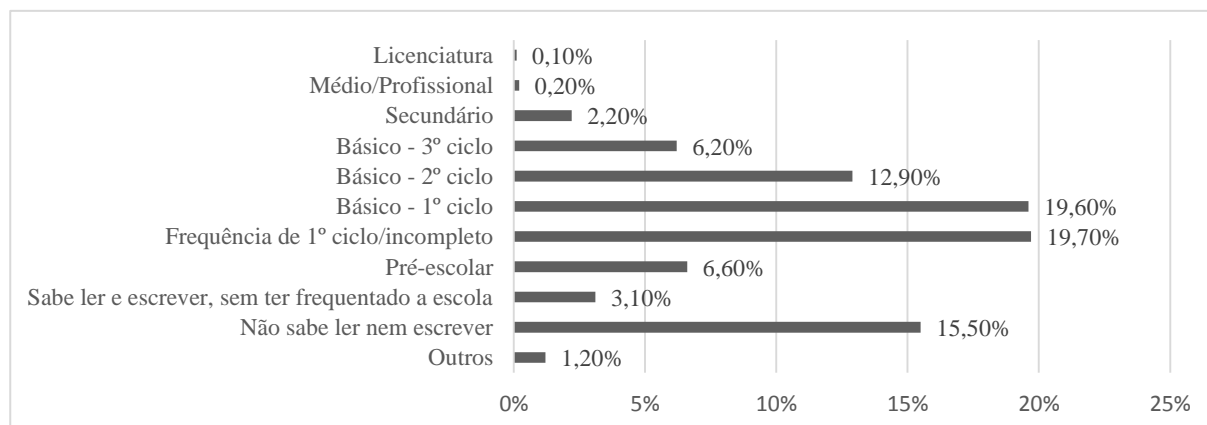


Figura 2. Níveis de ensino dos elementos do agregado familiar cigano (Mendes et al., 2014, p. 172)

No entanto, e apesar dos programas desenvolvidos, Souta (1999) refere que existe uma tendência em usar a Educação Intercultural, de uma forma figurativa, por não ter conteúdo concreto nas medidas de ação, dado que na prática se continua a agir como se fosse apenas para as minorias culturais e não para todas as escolas e para todos os alunos, o que vai ao encontro do que foi mencionado anteriormente, de que a formação dos professores para diversidade, não tem efeitos significativos (p.43).

A partir deste ponto da narração, ir-se-á apresentar a forma como atualmente a integração/inclusão dos alunos da cultura cigana é feita pelas escolas portuguesas, evidenciando as políticas educativas e a legislação vigente, que direta ou indiretamente estão relacionadas com as alterações efetuadas ao longo dos tempos (cujo quadro síntese se encontra no anexo 3, p. 141), e o meu parecer tendo em conta a experiência profissional como docente, deste grupo de alunos.

Como tal, é importante começar por referir que no que diz respeito às minorias, em particular, aos ciganos, que estes até ao 25 de Abril de 1974, encontravam-se, não de lei, mas de facto, excluídos do sistema educativo português, “*quer no que diz respeito aos ciganos nómadas pela obrigação legal de itinerância que os impossibilitava dessa frequência, quer aos semissedentários e sedentários pela exclusão a que eram votados pela sociedade majoritária*” (Casa-Nova, 2008).

A primeira lei que veio tentar dar resposta ao atraso educativo existente em Portugal, e sobre o qual o Sistema Educativo se rege, é a **Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE,**

1986)³⁵, referindo no ponto 1, do artigo 2º, do capítulo I, que “*todos os portugueses têm direito à educação e à cultura, nos termos da Constituição da República*”, defendendo no ponto seguinte que o Estado tem a responsabilidade de “*promover a democratização do ensino, garantindo o direito a uma justa e efetiva igualdade de oportunidades de acesso e êxito escolar*”. Indicando ainda, na alínea d, do artigo 3º, do mesmo capítulo, que o sistema educativo se deveria organizar de forma a “*assegurar o direito à diferença, mercê do respeito pelas personalidades e pelos projetos individuais da existência, bem como da consideração e valorização dos diferentes saberes e culturas*”. Com esta Lei, o Estado promove a universalidade do ensino básico, obrigatório e gratuito com a duração de nove anos (LBSE, seção II, artigo 6º). E para que haja as condições necessárias ao desenvolvimento do sistema educativo, nos anos subsequentes, estabelecem-se propostas de combate ao insucesso escolar, e que só é possível devido ao contributo da Comunidade Europeia, através dos Fundos Estruturais – FEDER³⁶ e FSE³⁷. Atualmente a escolaridade obrigatória é de doze anos (artigo 2º, da Lei n.º 85/2009 de 27 de agosto – anexo 5, p. 151).

No entanto, para Oliveira e Sequeira (2012, p. 25), a LBSE tem mantido “*uma estrutura e organização curriculares uniformizadas, indiferentes à diversidade do público-alvo, mas também no reconhecimento explícito de apenas dois exemplos de minorias: ‘indivíduos com deficiências físicas e mentais’*” (artigos 17º e 18º - anexo 4, p. 144) e “*alunos, filhos de ex-emigrantes portugueses*” (ponto 4, artigo 63º - anexo 4) e que segundo Souta (1997), “*as mudanças étnicas no mundo e a importância crescente da multiculturalidade na sociedade portuguesa são ignoradas pela LBSE*”.

Em 1988, foram criadas as **Escolas de Intervenção Prioritária**³⁸, evidenciando por parte do poder político, um reconhecimento de que não só os fatores internos à escola, mas também os externos influenciam o fenómeno do absentismo e insucesso escolar. De entre as quatro razões apontadas para a sua criação, apenas interessa referir, tendo em conta o objeto

³⁵ Lei n.º 46/86 de 14 outubro (ver anexo 4, p. 144) que foi posteriormente alterada pelas Leis: n.º 115/97, de 19 de setembro; n.º 49/2005, de 30 de agosto; e n.º 85/2009, de 27 de agosto – esta última alterada pela Lei n.º 65/2015, de 3 de julho.

³⁶ Fundo Europeu de Desenvolvimento Regional – “*Instituído em 1975 com o grande objetivo de financiar a ajuda estrutural através de programas de desenvolvimento regional orientados para as regiões menos desenvolvidas, atuando em função de uma estratégia global e integrada com os restantes fundos estruturais*” (DGDR, 2014).

³⁷ Fundo Social Europeu – “*O FSE é o principal instrumento da política social comunitária e a sua génese remonta a 1960, dando assistência financeira às políticas de educação e de formação profissional, tendo em vista a promoção do emprego e a integração no mercado de trabalho*” (DGDR, 2014).

³⁸ Regulamentadas pelo Despacho n.º 119/ME/88 de 15 de julho.

de estudo, a localização das escolas em zonas degradadas ou isoladas, e aquelas em que existe um número significativo de crianças com dificuldades de aprendizagem e insucesso escolar sistemático.

Em 1996 surge o **Programa Territórios Educativos de Intervenção Prioritária** (TEIP) que reorganiza a rede e o parque escolar e delega a intervenção não só dos professores, do pessoal não docente e dos alunos, mas também associações de pais, autarquias locais, associações culturais e recreativas, de forma a rentabilizar os recursos existente, em função de um «*Projeto Educativo*»³⁹. As escolas TEIP passam a ter um novo modelo de gestão, e uma maior *autonomia*⁴⁰, passando a beneficiar de condições especiais, entre as quais se destaca a possibilidade de *recurso ao apoio de animadores/mediadores*⁴¹, extremamente importante no que concerne ao apoio dado aos alunos da cultura cigana na comunidade escolar em que estão inseridos.

O Programa TEIP é uma iniciativa governamental, implementada atualmente em 137 agrupamentos de escolas/escolas não agrupadas que se localizam em territórios económica e socialmente desfavorecidos, marcados pela pobreza e exclusão social, onde a violência, a indisciplina, o abandono e o insucesso escolar mais se manifestam. São objetivos centrais do programa a prevenção e redução do abandono escolar precoce e do absentismo, a redução da indisciplina e a promoção do sucesso educativo de todos os alunos (DGE, s.d.a).

Desde 1996, tem existido várias gerações do programa TEIP, encontrando-se atualmente na 3ª geração, cujos objetivos se encontram na tabela 3.

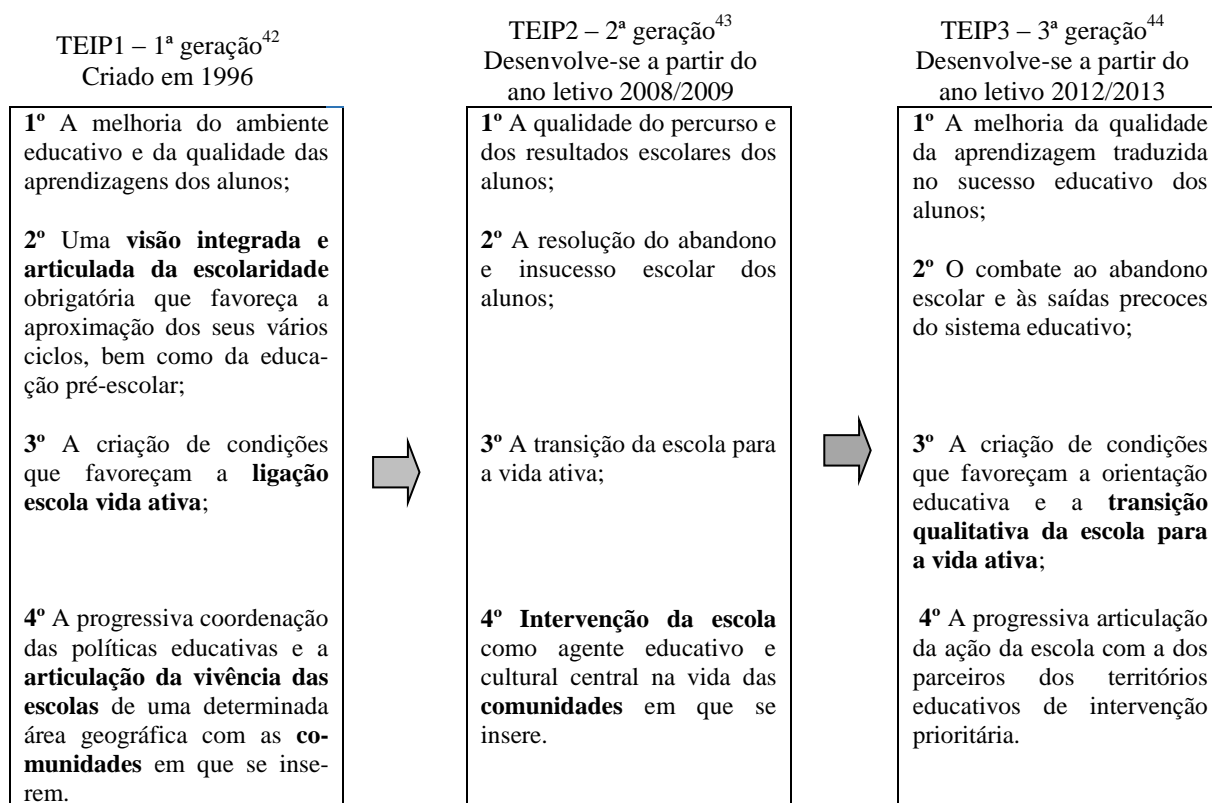
³⁹ Projeto Educativo é “o documento que consagra a orientação educativa da escola, elaborado e aprovado pelos seus órgãos de administração e gestão para um horizonte de três anos, no qual se explicitam os princípios, os valores, as metas e as estratégias segundo os quais a escola se propõe cumprir a sua função educativa” (capítulo I, artigo 3º, ponto 2, alínea a, do Decreto Lei n.º 115-A/98 de 4 de maio, p. 1988(5)).

⁴⁰ Definida pelo Decreto-Lei n.º 43/89 de 3 de fevereiro, e aprovado pelo Decreto Lei n.º 115-A/98, de 4 de maio, alterado pela Lei n.º 24/99 de 22 de abril e Decreto Lei n.º 75/2008 de 22 de abril.

Essa autonomia, no entender da FENPROF, significa “desobrigar o Estado transferindo responsabilidades para as escolas, as autarquias, os professores, os interesses privados, ou seja, significa desregulação e desresponsabilização”, não existindo uma verdadeira autonomia por parte das escolas, devido à: “obrigação de cumprimento rigoroso de regras, (...) quer ao nível das orçamentais, quer ao da flexibilidade curricular”; “manutenção do controlo asfixiante da administração/inspeção”; “parcos recursos administrativos”; “impossibilidade de implementação de estratégias organizativas ou de projetos específicos que colidam com os normativos correntes” (FENPROF, 2014, p. 24).

⁴¹ Alínea f, do artigo 8, do Despacho 147-B/ME/96 de 1 de agosto (ver anexo 6, da p. 152).

Tabela 3 - *Evolução dos objetivos do Projeto TEIP nas suas várias gerações (Projeto «Mais Sucesso Escolar», s.d., adaptado slide de apresentação do Programa TEIP3)*



Para se tentar dar resposta ao insucesso escolar, de alunos, que no currículo regular não conseguiam ter aproveitamento, foram criados os **Currículos Alternativos** destinados a “*grupos específicos da população*”, nomeadamente, grupos minoritários (Oliveira & Sequeira, 2012, p. 25). Surgiram assim, em 1988, os **Percursos Curriculares Alternativos (PCA)**⁴⁵, e

⁴² Despacho 147-B/ME/96 de 1 de agosto, complementado posteriormente pelo Despacho Conjunto 73/SEAE/SEEI/96 de 1 de agosto.

⁴³ Despacho Normativo n.º 55/2008 de 23 de outubro.

É relevante referir que do balanço feito da 2ª geração do Projeto TEIP2, a partir do Relatório de Avaliação do TEIP 2009-2010, observaram-se progressos significativos, nomeadamente na “*redução importante dos índices de abandono e de indisciplina, a par de uma melhoria das aprendizagens*” (Abrantes, Mauritti e Roldão, 2011, p.31), que acredito ser resultado da aposta feita no aumento de pessoal docente (necessário para as parcerias/coadjuvações em sala de aula e outros projetos) e não docente (como é o caso da contratação de mediadores socioculturais). De referir que nestas escolas, as turmas são pequenas, permitindo ao docente um trabalho de melhor qualidade.

⁴⁴ Despacho normativo n.º 20/2012 de 3 de outubro.

⁴⁵ Os Currículos Alternativos, surgiram com a Portaria n.º 243/88, de 19 de abril (anexo 7, p. 154) e o Despacho Normativo n.º 1/2006 de 6 de janeiro (anexo 8, p. 155) veio regulamentar a constituição, funcionamento e avaliação de turmas com Percursos Curriculares Alternativos (PCA). Os PCA destinam-se a alunos até aos 18 anos (não existindo uma idade mínima limite, dentro da idade de escolaridade), que se encontram cumulativamente com pelo menos uma retenção no mesmo ciclo e em risco de marginalização, exclusão social e abandono escolar. As turmas de PCA são constituídas com um mínimo de 15 alunos (DGE, 2016).

em 1998, o **Programa Integrado de Educação e Formação (PIEF)**⁴⁶.

Segundo a DGE (2016), os PCA são uma das medidas de promoção do sucesso educativo aplicado a alunos que apresentam desfasamentos significativos face aos resultados esperados para a sua faixa etária.

Com base na minha experiência profissional, estes currículos sofrem adequações, do currículo regular, nas diferentes áreas curriculares disciplinares, existindo *critérios de avaliação específicos e gerais*⁴⁷, formulados em Conselho de Turma. Estas adequações têm em conta o contexto escolar e o tipo de alunos existente, que perante as dificuldades manifestadas, existe a tendência de se baixar as exigências a nível de conhecimentos curriculares. Por outro lado, consegue-se flexibilizar o currículo, tendo em conta as dificuldades manifestadas por estes alunos, não existindo a obrigatoriedade de se cumprir o programa, tal como ocorre com o currículo regular.

O PIEF, por sua vez, é uma medida educativa e formativa, que à semelhança do PCA, tenta combater o absentismo, o abandono escolar precoce, o risco de marginalização e exclusão social. O PIEF *“procura corresponder às necessidades educativas particulares de cada aluno, promovendo o desenvolvimento de competências que se consideram essenciais para a sua formação como pessoa e cidadão”* (AEM, 2016, p.4). Estas competências são inicialmen-

⁴⁶ Criado no âmbito do Plano para a Eliminação da Exploração do Trabalho Infantil (PEETI), regulamentado pelo Despacho Conjunto n.º 882/99, de 28 de setembro, revisto pelos Despachos Conjuntos n.º 948/2003, de 25 de agosto e n.º 171/2006 de 10 de fevereiro, foi alterado pela portaria 272/2012 de 4 de setembro. O Programa de Apoio e Qualificação do PIEF – Programa Integrado de Educação e Formação (AQPIEF) foi criado com a finalidade de *“promover a inclusão social de crianças e jovens mediante a criação de respostas integradas, designadamente socioeducativas e formativas de prevenção e combate ao abandono e insucesso escolar, favorecendo o cumprimento da escolaridade obrigatória e a certificação escolar e profissional dos jovens”* (artigo 2º, da portaria 272/2012 de 4 de setembro).

De acordo com o Despacho conjunto 948/2003, os alunos que frequentam turmas PIEF do 2º ciclo do ensino básico (5º e 6º ano) tem oportunidade de o concluir em apenas 1 ano, enquanto que os alunos que frequentam turmas PIEF do 3º ciclo do ensino básico (7º, 8º e 9º ano) tem oportunidade de o concluir em 2 anos (ponto 4, alínea f). Os alunos que compõem as turmas PIEF, têm idades compreendidas entre os 15 e 18 anos, e no ano letivo em vigor, estas turmas são compostas com um mínimo de 10 alunos e máximo de 15 alunos, existindo a possibilidade de se formarem turmas mistas, incluindo alunos que não concluíram um dos ciclos independentemente do ano frequentado - caso não haja a possibilidade de se formar turmas apenas com um dos ciclos (DGE, 2016).

⁴⁷ Onde o domínio cognitivo tem uma percentagem inferior, comparativamente ao domínio socio afetivo, ao empenho e ao esforço.

te diagnosticadas pela *Equipa Técnico-Pedagógica*⁴⁸, que com base nesse diagnóstico, formulam um Plano de Educação e Formação (PEF), individual e específico, e que é superado pelo aluno, desde que tenha cumprido as metas estipuladas, no seu PEF, em pelo menos dois terços dos domínios previstos na matriz curricular (DGE, 2016).

Com base na minha experiência, as turmas PIEF diferenciam-se em termos curriculares do PCA, por trabalharem em função de projetos ao longo do ano, variando de tema, onde cada disciplina terá que adequar o seu currículo a esse tema e às dificuldades/conhecimentos dos alunos.

Oliveira e Sequeira (2012, p. 25), consideram que os programas para grupos específicos de alunos *penalizam os alunos provenientes de grupos minoritários*⁴⁹, por lhes baixar a autoestima, ao não lhes proporcionarem o diálogo intercultural de forma a aproveitar as diferenças culturais de enriquecimento e crescimento pessoal. De facto, Álvares, Calado, Estevão, Merlini e Nalha (2014, p. 77), referem que no que diz respeito à promoção da frequência escolar das crianças e jovens da cultura cigana, muitas das estratégias existentes são propícias a estereótipos – dado que muitas vezes, essas turmas estão associadas a conotações negativas devido às baixas expectativas por parte dos alunos e dos próprios professores.

Por outro lado, e no que diz respeito aos programas de curriculos alternativos, ao retirar conteúdos ao currículo e ao baixar o nível exigido, comparativamente ao ensino regu-

⁴⁸ Dadas as características destes alunos a Equipa Técnico Pedagógica (ETP), é constituída pelo Conselho de Turma e Técnico(s) Especializado(s) (Técnico de Intervenção Local (TIL) e mediador/animador sociocultural), sendo pertinente referir que:

- No que concerne os **docentes**, que constituem o Conselho de Turma (e de PCA), é importante que estes tenham o perfil adequado - o que nem sempre ocorre.
- O **TIL** “*tem como habilitação mínima o grau de mestre (ou uma licenciatura pré Bolonha) em Psicologia ou numa das áreas do Trabalho Social, ou deter currículo relevante na área, de acordo com as necessidades diagnosticadas*” (DGE, 2016). Desempenham funções a nível local, com o objetivo, entre outros, de fazer um acompanhamento mais individualizado e sociofamiliar, e promover atividades que garantem a integração do aluno na comunidade escolar e local (DGE, 2016).
- Dependendo se a zona geográfica é problemática, a ETP, poderá ter um **mediador/animador sociocultural**. A figura de mediador sociocultural, foi criada pela Lei n.º 105/2001 de 31 de agosto. O mediador tem “*por função colaborar na integração de imigrantes e minorias étnicas, na perspetiva do reforço do diálogo intercultural e da coesão social*” (Lei n.º 105/2001 de 31 de agosto, p. 5586). Ou seja, basicamente, o mediador tem a preocupação de prevenir e mediar conflitos que possam surgir no espaço escolar, e garantir a presença dos alunos nas aulas, promovendo a integração no espaço escolar e a interiorização das regras estabelecidas.

⁴⁹ No meu entender, este tipo de programas também penaliza alunos que não pertencem aos grupos minoritários, mas que por terem uma postura de desinteresse face à escola, se encontram em situação de abandono escolar ou de absentismo, independentemente das suas capacidades cognitivas, sendo colocados em turmas de baixo rendimento, baixando-lhes também a autoestima.

lar, está-se a negar conhecimentos necessários para que os alunos perspetivem um futuro profissional que ocupe lugar de relevo e com posição na sociedade em que estão inseridos.

No que concerne à oferta formativa em contexto de trabalho, existem ainda programas, como os:

*Cursos vocacionais*⁵⁰, destinados a alunos do *ensino básico* e do ensino secundário, com o objetivo de

conciliar a resposta ao abandono escolar precoce com a garantia de uma maior adequação da formação às necessidades das empresas, privilegiando a aquisição de conhecimentos em disciplinas estruturantes, como o português, a matemática e o inglês, e o primeiro contacto com diferentes atividades vocacionais ou a realização dos estágios de formação em contexto de empresa (Mendes et al., 2014, p. 43).

O encaminhamento dos alunos do ensino básico para estes cursos, é feito após terem sido alvo de uma avaliação psicológica pelo psicólogo da escola, a fim de verificar se é a via adequada às necessidades do aluno (artigo 4º, ponto 1, da portaria n.º 139/2012 de 5 de julho) e após o consentimento por escrito do Encarregado de Educação.

Um exemplo de sucesso, de alunos da cultura cigana, que frequentam turmas de cursos vocacionais do 2º ciclo, diz respeito ao projeto que resultou de uma parceria da Direção Regional de Cultura do Norte/Mosteiro de S. Martinho de Tibães com a Escola EB 2,3 de Nogueira, do Agrupamento de Escolas Alberto Sampaio e com o apoio da Câmara Municipal de Braga (Vilhena, 2016 – ver anexo 9, p. 158).

- os *Cursos de Aprendizagem*⁵¹ e os *Cursos Profissionais*⁵², que vêm dar resposta

⁵⁰ No âmbito das ofertas formativas no Ensino Básico e Secundário, estabelecidas pelo Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho, foram criados cursos vocacionais no Ensino Básico pela Portaria n.º 292 -A/2012, de 26 de setembro, e no Ensino Secundário pela Portaria n.º 276/2013, de 23 de agosto, ambos em experiência-piloto.

⁵¹ “Os cursos de aprendizagem são uma das modalidades de formação de dupla certificação e conferem simultaneamente o nível 3 de formação profissional e uma habilitação escolar de nível secundário. Estes cursos promovem a formação inicial de jovens tendo em vista aumentar a sua empregabilidade face às necessida-

a alunos que acabaram o 3º ciclo, que pretendem a equivalência ao ensino secundário, mas que procuram uma vertente mais prática. Estes cursos não se destinam a uma faixa social em particular, podendo ingressar qualquer aluno que não queira prosseguir para o ensino superior (apesar de não ser impeditivo). No entanto, dado ao número residual de alunos da cultura cigana que conclui o 3º ciclo, poucos são aqueles que seguem esta vertente.

Sou da opinião, que os cursos profissionais não são devidamente reconhecidos, havendo a ideia de que, para estes cursos, apenas vão alunos mais fracos nas suas competências cognitivas e sem sucesso no ensino regular. Mas na realidade é que muitas vezes, estes cursos permitem que muitos destes alunos voltem a se interessar pela escola, obtendo sucesso, tendo a possibilidade de encontrar o seu percurso profissional e definirem objetivos futuros que lhes permitam reorganizar a sua vida pessoal - e é por essa razão, que acredito que os cursos profissionais possam vir a ser uma resposta para alunos da cultura cigana.

Nesta fase da narrativa, penso ser pertinente, questionarmo-nos sobre a existência do desajuste que existe entre a escola e as comunidades ciganas, apesar das medidas implementadas. E como tal, considero que Montenegro, responde a esta questão ao referir que a escola prepara o cigano para trabalhos que não vão ao encontro dos seus saberes tradicionais – *“os ofícios ‘típicos’ ciganos requerem uma aprendizagem que a escola não proporciona”* (Montenegro, 2003, p. 87) - e *“representa um questionamento total da sua*

des do mercado de trabalho e, além disso, possibilitam a progressão escolar e profissional. Os cursos de aprendizagem são desenvolvidos pelos centros de formação profissional da rede do Instituto do Emprego e Formação Profissional, I. P., por outras entidades tuteladas pelo ministério responsável pela área da formação profissional, bem como por outras entidades formadoras, públicas e privadas, certificadas no âmbito sistema de certificação de entidades formadoras e são organizados tendo por base referenciais de competências e de formação que integram o Catálogo Nacional de Qualificações” (Portaria n.º 1497/2008 de 19 de dezembro). *“Têm acesso aos cursos de aprendizagem os jovens com idade inferior a 25 anos, que concluíram com aproveitamento o 3.º ciclo do ensino básico ou equivalente e que não detenham uma habilitação escolar de nível secundário ou equivalente”* (capítulo I, artigo 3º, ponto 1, da portaria n.º 1497/2008 de 19 de dezembro).

⁵² Estes cursos são regulamentados pela portaria 74-A/2013 de 15 de fevereiro, conforme o disposto no Decreto-Lei n.º 139/2012 de 5 de julho, alterado pelo Decreto-lei n.º 91/2013, de 10 de julho, e pelo Decreto-lei n.º 176/2014 de 12 de dezembro. Com estes cursos, os alunos têm formação na escola (baseada numa estrutura curricular modular), onde adquirem as competências necessárias para que, a par com o sector empresarial local, tenham formação prática em contexto de trabalho, permitindo que após a conclusão do curso, haja um apoio na transição para o mercado de trabalho, devido à capacidade adquirida para desempenhar funções dentro das áreas que fizeram formação.

cultura e do seu modo de vida” (Montenegro, 2003, p. 81). Na verdade, a escola, ao ser um lugar que pretende garantir a educação/formação como preparação para o mundo do trabalho, a mesma ensina competências específicas (leitura, escrita, calculo, dominio da informática, entre outras) e capacita os alunos de ferramentas, para que os mesmos aprendam a aprender, e possam preservar, para quando já não se encontrarem na escola (Montenegro, 2003, p. 87). Por tais razões, a mesma autora refere que muitos ciganos consideram que a escola tem como único interesse: o aprender a ler, escrever e contar, para obter a carta de condução.

Apesar destas condicionantes, Casa-Nova (2008, p.50), considera que “*a escola continua a ser a única possibilidade de acesso a um certo tipo de conhecimento possibilitador da construção de oportunidades de vida diversificadas*” e por conseguinte, certas medidas deverão existir apenas como *medida excepcional*⁵³, quando o abandono escolar efetivo ocorre. Para a autora, estas medidas têm um carácter «paliativo», devendo-se pensar em novas estratégias de intervenção curriculares e pedagógicas que passem pela “*ampliação da base cultural do currículo nacional*”, incorporando “*um conjunto plural de saberes que são parte integrante da cultura e das experiências de vida das diferentes crianças e jovens que frequentam o sistema de ensino*” (Casa-Nova, 2008, p. 49), indo ao encontro do que já foi referido anteriormente por Canário (ver pp. 41, 42).

Ainda tendo em conta as medidas adotadas pelo Governo, para combater o absentismo e o abandono escolar dos alunos da cultura cigana, a partir de 1995 foi implementado o «**Projeto Ir à Escola**», da responsabilidade do Departamento de Educação Básica do Ministério de Educação. Este Projeto teve o intuito de formar *mediadores da cultura cigana*, de forma a fazerem a “*ponte de ligação*” entre a escola e a comunidade cigana, favorecendo a integração de crianças ciganas na escola, criando expectativas positivas no que concerne ao mercado de trabalho, e facultando aos membros dessa comunidade minoritária, as regras de funcionamento das instituições (escola, freguesia, segurança social, saúde, centro de emprego) (Mendes et al., 2014, p. 41). No entanto, Pereira (2008) e Loureiro (2012), referidos por Magano e Mendes (2014, p. 25), são da opinião que, a curto prazo, estes mediadores sentem-se desencorajados devido à falta de “*condições estruturais e contratuais que garantam alguma continuidade em termos de trabalho nas instituições*”.

⁵³ Como a existência de turmas PIEF (Casa-Nova, 2008, p. 49).

Em 2001, foi criado um programa governamental, de âmbito nacional - «**Programa Escolhas**»⁵⁴ - que já vai na 6ª geração⁵⁵, cuja missão é o de “*promover a inclusão social de crianças e jovens de contextos socioeconómicos vulneráveis, visando a igualdade de oportunidades e o reforço da coesão social*”, e que se encontra orientado para a inserção escolar e social de jovens de famílias carenciadas e, em particular, para aquelas com percursos de imigração. Em 2006, o «Programa Escolhas» financia um Projeto promovido pela ADCMoura - «**Projeto Encontros**», e este:

é um Projeto de cariz comunitário, focado em duas freguesias rurais, cujo objetivo é a capacitação das crianças e jovens ciganos para a qualificação e concretização dos seus percursos de vida. A intervenção está centrada nos jovens, procurando promover a sua autonomização nas várias esferas da sua vida: escolar, profissional, familiar, pessoal e cidadã. A promoção do diálogo intercultural, com a criação de oportunidades de encontro/desenvolvimento de relações entre ciganos e não ciganos, é encarado como uma ferramenta para alcançar uma sociedade coesa e solidária (ADCMoura, s.d.).

Paralelamente, e perante uma crescente consciência da comunidade, tem existido projetos de intervenção, junto às Escolas, promovidos por instituições ou associações particulares. De referir o «**Projeto Nómada**»⁵⁶, que já não existe, e o «**Projeto Escolas do Futuro**», que se encontra em vigor, e que foi criado e desenvolvido pela associação EPIS⁵⁷, em 2006, em parceria com o Ministério da Educação e autarquias - este Projeto identifica e acompanha, dentro e fora da escola, alunos com dificuldade de aprendizagem, e tem como objetivo promover a inclusão social e a redução do insucesso e abandono escolar através do desenvolvi-

⁵⁴ Este programa começou por se focar na prevenção da criminalidade e inserção de jovens dos bairros mais problemáticos dos distritos de Lisboa, Porto e Setúbal, passando para a promoção da inclusão social com o apoio das instituições locais (escolas, centros de formação, Instituições Particulares de Solidariedade Social, entre outras) e alargando-se a 54 conselhos do território nacional e a cinco medidas prioritárias de intervenção: (I) Inclusão escolar e educação não formal; (II) Formação profissional e empregabilidade; (III) Participação cívica e comunitária; (IV) Inclusão digital; (V) Empreendedorismo e Capacitação dos jovens (Programa Escolhas, s.d. - Apresentação).

⁵⁵ Renovado pela RCM nº 101/2015 de 17 de dezembro, para o período de 2016 a 2018, e regulamentado pelo Despacho normativo nº 19 - A/2015, 12 de outubro de 2015 (Programa Escolhas, s.d. - Enquadramento.).

⁵⁶ Surge em 1995/96, na região de Setúbal, como forma de combater a “*intolerância, a xenofobia, o racismo e a exclusão escolar, cultural e social*” com que os ciganos eram sujeitos (Montenegro, 2003, p.100) e financiado pelo Instituto das Comunidades Educativas (ICE).

⁵⁷ Empresários pela Inclusão Social.

mento de projetos de intervenção cívica. De salientar que em 2011 estiveram em foco iniciativas de integrar alunos da cultura cigana e que já aderiram 179 escolas de todo o país, 15 das quais são TEIP (EPIS, 2016).

Em 2013, surge o primeiro Plano Nacional «**Estratégia Nacional para a Integração das Comunidades Ciganas (2013-2020)**»⁵⁸, para combater o abandono escolar dos alunos da cultura cigana, com o objetivo de fomentar uma maior integração desta comunidade na sociedade portuguesa.

Para tal, foram concebidas *estratégias e metas nacionais*⁵⁹ de forma a responder a situações de exclusão apesar de, na altura da sua publicação, a informação existente sobre o modo de como os ciganos viviam, fosse escassa. Assim sendo, e no que diz respeito à Educação, com este Plano Nacional, passa-se a delegar à escola a responsabilidade de se “*constituir como um importante interface cultural entre as diversas comunidades, assumir-se como espaço de pertença também das crianças ciganas e das suas famílias respeitando e alargando as suas expectativas, como fator de sucesso*” (RCM 25/2013, 2013, p. 2221), desempenhando por isso um papel importante, onde o espaço partilhado não coloque em causa os valores culturais de base de ambas as comunidades (maioritária e minoritária) e onde garanta

que a um aumento da escolaridade corresponda um aumento de participação na sociedade e a uma melhoria efetiva dos níveis de vida eliminando muros à participação das comunidades ciganas no mercado de trabalho, através do desenvolvimento de competências necessárias a essa participação (RCM 25/2013, 2013, p. 2221).

É ainda prioridade deste plano:

⁵⁸ Aprovada pela Resolução do Conselho de Ministros n.º 25/2013, de 17 de abril (RCM 25/2013), resultante da aprovação da resolução de 9 de março de 2011, o Parlamento Europeu convidou a Comissão Europeia e o Conselho Europeu a adotar uma estratégia europeia para a integração dos ciganos (Magano & Mendes, 2014, p.20).

⁵⁹ Foram elaboradas 40 prioridades de ação, com metas definidas para cada uma delas, que abrange várias dimensões, mas que apenas se incidirá sobre a educação: Prioridade 18 – Melhorar o conhecimento da situação escolar dos alunos e formandos ciganos na escola; Prioridade 19 - Garantir o acesso à Educação Pré-Escolar; Prioridade 20 - Aumentar os índices de escolarização, garantindo que todas as crianças ciganas completam a escolaridade obrigatória; Prioridade 21 – Promover a continuidade da escolarização a nível do ensino secundário, incentivando à formação superior; Prioridade 22- Prevenir o abandono escolar precoce; Prioridade 23 - Garantir o acesso à aprendizagem ao longo da vida; Prioridade 24 – Promover a formação de agentes educativos na diversidade da cultura cigana, com a participação de elementos dessas comunidades enquanto formadores e interlocutores privilegiados; Prioridade 25 - Promover o combate à iliteracia (ver anexo 10, p. 160).

Identificar os agrupamentos de escolas com um número significativo de crianças e jovens ciganos com vista ao acompanhamento, monitorização e avaliação da Estratégia Nacional. Identificar crianças e jovens de famílias ciganas em situação de itinerância, permanente ou sazonal, por forma a criar mecanismos de acompanhamento que garantem e agilizem a sua integração em ambiente escolar, sensibilizem as escolas para um acompanhamento mais individualizado ao longo da sua itinerância e assegurem a sua avaliação (RCM 25/2013, 2013, p. 2221).

Considero importante ainda referir que, apesar da Lei n.º 134/99 de 28 de agosto (p. 5946), proibir as “discriminações no exercício de direitos por motivos baseados na raça, cor, nacionalidade ou origem étnica”, e de considerar práticas discriminatórias “a constituição de turmas ou a adoção de outras medidas de organização interna nos estabelecimentos de ensino público ou privado, segundo critérios de discriminação racial⁶⁰” (capítulo II, artigo 4º, alínea i, p. 5946 – anexo 11, p. 163), o Despacho n.º 5048-B/2013 de 12 de Abril, dá ao Diretor do Agrupamento, e após ouvir o Conselho Pedagógico, a legitimidade para “atender a outros critérios que sejam determinantes para a promoção do sucesso e o combate ao abandono escolar” (artigo 17º, ponto 2, p. 12320 - anexo 12, p. 165).

Espera-se e confia-se, por isso, que as Escolas ajam com bom senso e com intuito de promover o sucesso de todos os alunos - tendo em conta as características próprias dos alunos da cultura cigana, mas sem os submeter a um «gueto» curricular ou em turmas do ensino regular de fraco rendimento, apenas por considerarem que estes alunos podem baixar o índice de sucesso das turmas de alto rendimento, de alunos que não são da cultura cigana, e cujo currículo é considerado regular.

Por outro lado, tem havido uma certa dificuldade por parte das escolas em conseguir fazer cumprir a obrigatoriedade escolar das crianças e jovens da cultura cigana, devido a diversos fatores culturais, tais como os casamentos em idades muito precoces ou os trabalhos sazonais dos pais (ou dos próprios).

⁶⁰ Segundo o artigo 3º, da Lei n.º 134/99 de 28 de agosto, “entende-se por **discriminação racial** qualquer distinção, exclusão, restrição ou preferência em função da raça, cor, ascendência, origem nacional ou étnica, que tenha por objetivo ou produza como resultado a anulação ou restrição do reconhecimento, fruição ou exercício, em condições de igualdade, de direitos, liberdades e garantias ou de direitos económicos, sociais e culturais”.

Em certos casos, quando a situação de abandono escolar é referenciada à CPCJ⁶¹ (pelo facto da escola não conseguir dar resposta à situação), e a CPCJ reporta ao Juiz, este, perante o seu parecer de desculpabilização do abandono, face às tradições culturais, volta a remeter à Escola a responsabilidade de trabalhar esta problemática⁶², levando a que a mesma pouco ou nada possa fazer para contrariar esta situação.

No caso dos casamentos, e sendo os 16 anos, a idade mínima para contrair casamento, o Código Civil confere emancipação, a um menor que se case com esta idade, ficando com “plena capacidade de exercício de direitos” (Pereira, 2017), o que implica a cessação de responsabilidade parental e do Estado apesar de continuar sujeito à escolaridade obrigatória. No entanto, apesar da Lei de Promoção e Proteção não distinguir jovens emancipados de não emancipados, a verdade é que estes jovens continuam com idade ao direito à proteção que o Estado lhes oferece, sendo pertinente questionar se o casamento precoce, que é uma tradição cigana, não é considerado um fator de risco, por colocar em causa a escolaridade obrigatória - havendo quem considere que não é fator de risco (Pereira, 2017 - ver notícia⁶³ que se encontra no anexo 13, p. 167).

Apesar disso, e tendo em conta o supracitado, acredito que as escolas tentam dar a melhor resposta face às ferramentas que tem, para que não haja absentismo e abandono escolar, levando a que muitas vezes a melhor resposta a dar, seja a de colocar os alunos da cultura cigana em currículos alternativos, por ser a única forma de os ir mantendo na escola. Posto isto, é importante saber como poderá a Escola ir mais além, ou seja, como poderá conseguir captar o interesse destes alunos de forma a que eles queiram permanecer na escola, e como poderá sensibilizar os pais a dar importância ao percurso escolar dos seus filhos. Penso que uma das soluções passa pela existência de Projetos de Educação Intercultural, que promovam o diálogo intercultural, a empatia, o respeito e a aceitação das diferenças como algo de positivo, poderá captar o interesse de todos os alunos, para que eles se sintam bem na escola e tenham vontade de permanecer nela para conviver e aprender.

⁶¹ Comissão e Proteção de Crianças e Jovens em Risco.

⁶² Como exemplo comprovativo desta realidade, no anexo 14 da p. 170, encontra-se a comunicação da decisão, do Tribunal Judicial da Comarca de Portalegre, à CPCJ, sobre o abandono escolar de um aluno da comunidade cigana com 15 anos de idade.

⁶³ Recentemente, a Relação do Porto considerou que sendo um menor emancipado equiparado a um maior, “não se lhe aplicam as medidas de promoção e proteção previstas para os menores ou para os maiores entre os 18 e os 21 que peçam a sua continuação” (Pereira, 2017).

Por fim, é importante salientar um aspecto bastante positivo desenvolvido pelo ACM⁶⁴,

no âmbito do Programa OPRE⁶⁵ que começou como projeto associativo e se transformou numa medida política, para incentivar os alunos da comunidade cigana a tirar um curso superior (ACM, s.d.). Como tal, foram selecionados 25 bolseiros (14 raparigas e 11 rapazes) da cultura cigana, oriundos de todo o território nacional, para receberem bolsas de estudos e que se encontram a frequentar o ensino superior em áreas como: sociologia, direito, entre outras (ACM, s.d).

1.5. História do Povo Cigano

Os ciganos constituem o exemplo único e um conjunto étnico perfeitamente definido através do tempo e do espaço, que há mais de mil anos e para além das fronteiras da Europa, levaram a cabo uma gigantesca migração, sem qualquer alteração da originalidade e unidade da sua raça. Eles realizaram a proeza de percorrer o mundo civilizado, continuando fiéis às normas de existência que vigoram ainda entre os nómadas da Ásia. É que, a seus olhos, esta é a única forma de viver digna do homem.

(Ciganólogo Jean Paul Clébert, citado por Nunes, 1996, p. 37)

Início por referir que sendo o povo cigano, a cultura que está em foco neste estudo, ir-se-á abordar sobre a sua história, no entanto, não é pretensão da minha parte fazer um estudo exaustivo sobre ela, dado que necessitaria de mais tempo, do que o previsto, para adquirir um conhecimento mais aprofundado sobre este povo.

⁶⁴ **ACM – O Alto Comissariado para as Migrações**, tem por missão “colaborar na definição, execução e avaliação das políticas públicas, transversais e sectoriais em matéria de migrações, relevantes para a atracção dos migrantes nos contextos nacional, internacional e lusófono, para a integração dos imigrantes e grupos étnicos, em particular as comunidades ciganas, e para a gestão e valorização da diversidade entre culturas, etnias e religiões” (artigo 3º, Decreto Lei n.º 31/2014 de 27 de fevereiro). De referir que o ACM foi criado em 1995, tendo na altura outra designação [Alto Comissariado para a Imigração e Minorias Étnicas (ACIMI)], sofrendo em 2007 nova designação [o ACIMI passou a chamar-se de Alto Comissariado para a Imigração e Diálogo Intercultural (ACIDI)].

⁶⁵ **Programa OPRE – O programa Operacional de Promoção da Educação** “enquadra-se na Estratégia Nacional para a Integração das Comunidades Ciganas, dando continuidade ao Projeto Opré Chavalé, promovido, no ano letivo 2015/16, pela Plataforma Portuguesa para os Direitos das Mulheres, em parceria com a Associação Letras Nómadas. O ano letivo passado passou a ser desenvolvido pelo Alto Comissariado para as Migrações em parceria com a Associação Letras Nómadas e a Rede Portuguesa de Jovens para a Igualdade de Oportunidades entre Mulheres e Homens” (Neves, 2017, setembro 16).

Posto isto, é importante mencionar que não existem registos históricos documentados de origem cigana, citando a sua origem e cultura, dado que, sendo esta uma cultura *ágrafa*⁶⁶, tudo era transmitido entre gerações apenas pela tradição oral, incluindo a sua organização social. É no Irão que se encontram os primeiros textos referentes aos ciganos. Na Europa, só a partir do século XV, altura em que começaram a ser notados, é que começam a aparecer documentos escritos sobre este povo (Nunes, 1996, p. 55). No entanto, só a partir do século XIX é que aparecem documentos escritos por escritores ciganos (Nunes, 1996, p. 32).

Assim sendo, ao não existir um documento escrito comprovando a origem do povo cigano, são várias as explicações dadas, havendo várias teorias e lendas explicativas. No entanto, é graças a estudos linguísticos, que se acredita que a língua usada por este povo pertence ao grupo das línguas indo-europeias, pelo que se crê que tenha sido a Índia⁶⁷ o berço da cultura cigana, havendo apenas discordância sobre que região da Índia (Nunes, 1996, p. 38), apontando-se para as margens do rio Indo⁶⁸ (Nunes, 1996, p. 52). E apesar de não se conhecer a data das primeiras migrações, pensa-se que esta ocorreu para Ocidente, por volta do século X, como forma de evitar a escravidão (Nunes, 1996, p. 23).

A migração do povo cigano, a partir das Índias obedeceu aos mesmos imperativos geográficos que a de todos os povos migradores, que sempre se deslocaram de Oriente para Ocidente, como que tentando ganhar tempo na duração do dia, acompanhando o curso aparente do sol (...) É hoje ponto assente que os ciganos, abandonando as margens do Indo, penetraram primeiramente no Afeganistão e na Pérsia⁶⁹, atingindo pelo norte o mar Cáspio e pelo sul o Golfo Pérsico (Nunes, 1996, p. 52).

⁶⁶ Característica de uma língua que não tem escrita.

⁶⁷ Nunes (1996, p. 54), refere ainda que se trata de um povo indo-iraniano.

⁶⁸ No noroeste da Índia.

⁶⁹ Também conhecido por Irão

Na figura seguinte, apresenta-se um mapa hipotético da migração cigana.

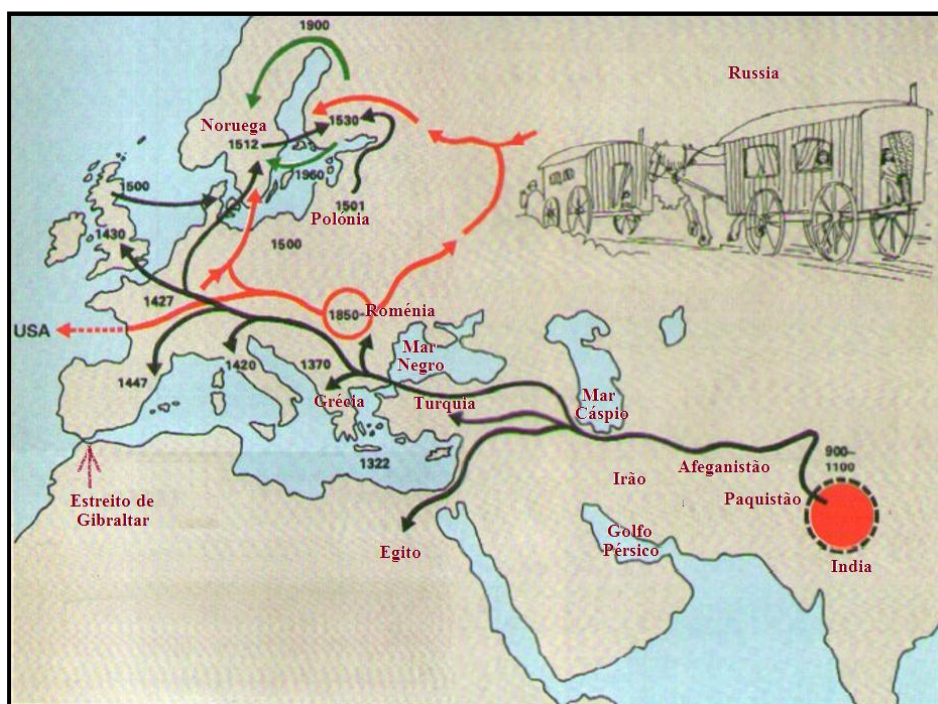


Figura 3. Mapa hipotético da migração cigana (retirado e adaptado de <http://www.souhssz.com/za-uchjenika/prjezjentatsii/proizkhod-na-romitje/>)

Sendo o povo cigano, um povo nómada, a passagem por diversos países implicou o contacto com culturas diferentes. Ao permanecerem por um longo período de tempo em certas regiões, existiu uma *mudança adaptativa exterior*⁷⁰, por terem adotado a religião cristã, aprendido ofícios e influenciado, por exemplo, o vocabulário – que passou a conter *termos dessas culturas*⁷¹. Por sua vez, o povo cigano dividiu-se em três grandes grupos étnicos, diferenciados pela língua ou dialeto, ocupações e áreas geográficas, sendo os mais conhecidos: Rom⁷², Manouche⁷³ e Kalé⁷⁴.

O povo cigano, ao longo dos vários séculos de migração, sofreu perseguições, não só pela sua cultura diferente, mas principalmente por estarem associados a roubos, desacatos

⁷⁰ Nunes (1996, p. 40) refere este tipo de mudança, como sendo uma mudança utilitária, em que não afeta os valores, a ética e o interior.

⁷¹ Tais como termos persas, gregos, turcos, romenos, entre outros.

⁷² Os Rom encontram-se fixados na Europa do Leste e Central, a partir do século XIX em outros países europeus e nas Américas. A língua usada é o romanó, com diferenças locais - adaptado de Nunes (1996, p. 152) e Montenegro (2003, p.72).

⁷³ Os Manouche ou Sinti, encontram-se fixados na Itália, França, Alemanha e em áreas germanófonas. A língua usada é o manouche ou sinti, com diferenças locais - adaptado de Nunes (1996, p. 152) e Montenegro (2003, p.72).

⁷⁴ Kalé ou Gitanos, fixados em Portugal e Espanha, sul de França, Finlândia, Grécia, Irão e Iraque. Falam o caló, além do português e espanhol - adaptado de Nunes (1996, p. 152) e Montenegro (2003, p.72).

entre outras ações condenáveis numa sociedade com uma moral diferente. Os grupos de ciganos⁷⁵ que começaram a aparecer na Europa no fim do século XIV, apareciam em certos reinos como peregrinos, aproveitando o fluxo de peregrinação existente nessa altura. No entanto, após essa aceitação inicial e ainda no século XV, perante uma postura de vida, associada aos comportamentos supracitados, os ciganos passaram a ser considerados «classes perigosas» pelo que passaram a existir leis, resultante de um “*género de vida incompatível com as regras de uma sociedade proprietária*” (Nunes, 1996, p. 59) de forma a serem sedentarizados, reprimidos, presos ou expulsos, levando a que em certos países eles sofressem com a escravidão.

É intrigante notar (ou talvez não) que os ciganos escaparam da Inquisição, apesar dos mesmos serem acusados de não terem religião⁷⁶, de praticar cartomancia, feitiçaria, e terem hábitos pecaminosos aos olhos da restante população (Nunes, 1996, p. 81). A explicação talvez se deva ao facto de que a Inquisição, usava a religião como pretexto para cobrir os verdadeiros motivos, como a cobiça e avaréza, e olhava para os ciganos com desprezo (Coelho, 1995, pp. 178, 179).

Há também relatos de que homens ciganos eram obrigados ao serviço militar em certos países, nomeadamente: Inglaterra⁷⁷ no século XVII (Nunes, 1996, p. 70), Hungria, Dinamarca e Suécia no século XVIII (Nunes, 1996, pp. 65, 107).

No século XX, na Alemanha de Hitler, os ciganos sofreram um dos maiores extermínios em massa – estima-se que mais de meio milhão de ciganos tenham sido enviados para os campos de concentração (Nunes, 1996, p. 109).

Ao longo do século XXI, tem existido várias tentativas, por parte dos *países que formam a UE*⁷⁸, para fazer a integração social e económica dos ciganos, graças às recomendações do Conselho da UE – este, tem vindo a propor medidas e fornecido orientações, para que os seus Estados-Membros definam políticas que venham ao encontro da estratégia «Europa

⁷⁵ Alguns dos quais manifestavam sinais de riqueza (Nunes, 1996, p. 60).

⁷⁶ Que facilmente se convertiam ao catolicismo devido ao seu carácter adaptativo (Nunes, 1996, p. 81).

⁷⁷ Levando-os a fugir para a Irlanda.

⁷⁸ Atualmente a UE é formada por 28 países: Alemanha, Áustria, Bélgica, Bulgária, Chipre, Croácia, Dinamarca, Eslováquia, Eslovénia, Espanha, Estónia, Finlândia, França, Grécia, Hungria, Irlanda, Itália, Letónia, Lituânia, Luxemburgo, Malta, Países Baixos, Polónia, Portugal, Reino Unido, República Checa, Roménia, Suécia.

2020»⁷⁹, e que visa uma execução mais eficaz - a serem aplicadas por cada país (Tribunal de Contas Europeu, 2016a, p. 16). As principais recomendações passam por “ações específicas destinadas a reforçar a integração dos ciganos na educação, no emprego, na saúde e na habitação (no pleno respeito do princípio da subsidiariedade e sem duplicar a legislação da UE em vigor)” (EUR-Lex, 2015).

Segundo o comunicado de imprensa do Tribunal de Contas Europeu (2016b, p. 1), “as iniciativas políticas e os projetos financiados pela UE para promover a integração dos ciganos têm permitido realizar progressos significativos, mas ainda subsistem obstáculos e dilemas que impedem que os fundos obtenham o máximo impacto possível”.

Na verdade, existem países da UE que têm rejeitado a integração dos ciganos, como é o caso da França, que em 2010, repatriou cerca de 700 ciganos romenos e búlgaros, por considerar que os mesmos se encontravam ilegais, por estarem há mais de 3 meses no país sem qualquer atividade (Barata, 2010). A Alta Comissária das Nações Unidas para os Direitos Humanos, Navi Pillay, em 2010, alertou para a discriminação que os ciganos têm sofrido não só em França, mas também na Alemanha, Hungria, Eslováquia, Bulgária, República Checa, Grécia, Itália, Lituânia e Roménia (Pillay, 2010). Tendo em conta um estudo efetuado em Portugal, Espanha, Eslováquia, Bulgária, Croácia, República Checa, Grécia, Hungria e Roménia, pela Agência Europeia para os Direitos Fundamentais, a mesma divulgou que 80% dos ciganos europeus vive abaixo do limiar da pobreza⁸⁰ e que os ciganos portugueses são os que se sentem mais discriminados entre os ciganos destes nove países (Renascença, 2016).

Por fim, e antes de particularizar a história do povo cigano para Portugal, apresenta-se na figura 4, uma estimativa da população cigana na UE em 2012:

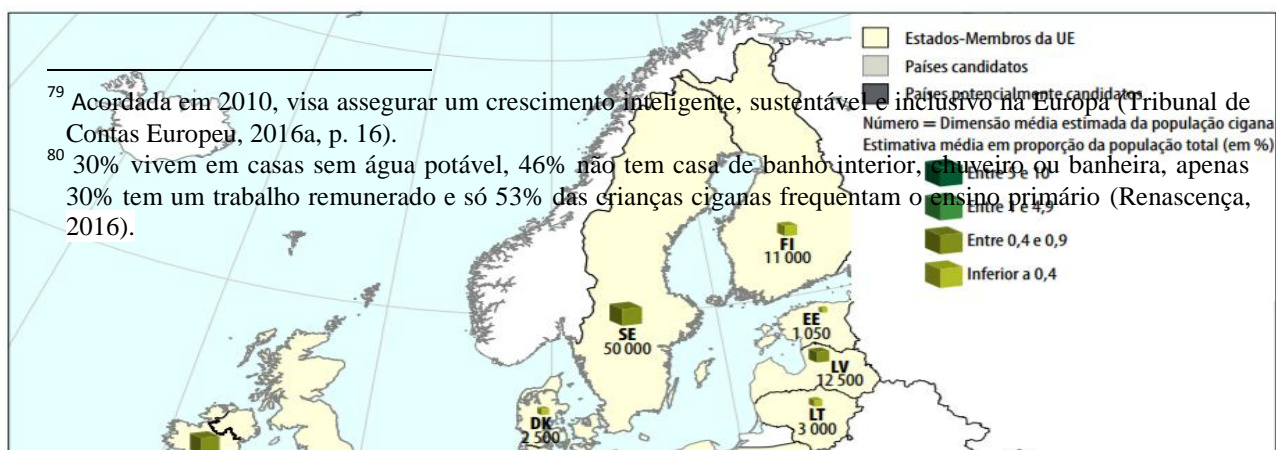


Figura 4. Estimativa da população cigana na UE, nos países candidatos e potenciais candidatos, em 2012 (Tribunal de Contas, 2016a, p.13)

História dos ciganos portugueses

No que diz respeito à entrada de ciganos em Portugal, existe a possibilidade do povo cigano ter chegado à Península Ibérica pelo norte, vindo de França (Projeto Encontros, 2010, p. 6). No entanto, o facto da palavra “Cigano” ou “Gitanos” ter semelhança etimológica com a palavra “Egípcio” e os ciganos pensarem que eram oriundos do Egipto, corrobora-se a hipótese da sua entrada em Portugal ter ocorrido, nos fins do século XIV, através do sul de Espanha, após a travessia do Estreito de Gibraltar, aportando na costa algarvia, e penetrando pelo sul do país, permanecendo em especial no Alentejo (Nunes, 1996, p. 74).

Do século XVI, surgiram documentos oficiais emanados do poder central ou das autarquias locais, tais como: decretos, éditos, alvarás, ordens, cartas promotorias e de privilé-

gios. A maior parte deles resumem-se à expulsão ou repressão, motivados por queixas das populações devido a prejuízos reais ou crimes imaginários (Nunes, 1996, p. 24).

Toda a nossa legislação, que se refere a ciganos, foi sempre no sentido de reprimir os seus hábitos de nómadas, que incomodavam as populações residentes, sobretudo as rurais. Desde que eles entraram no país, foram tomados como gente de mal andar, indesejáveis, marginais, agarrados a uma tradição multiseular, difíceis de integrar-se e aceitar no nosso modo de vida (Nunes, 1996, p.80).

Desde 1526 foram impostas várias medidas legislativas para tentar impedir a entrada dos ciganos no reino que os levou ao desterro para o Brasil (Nunes, 1996, p. 85) ou África (Nunes, 1996, pp.77, 78).

Ao longo dos tempos, este povo viveu momentos de conflito com a sociedade portuguesa, passando por várias injustiças e exclusão social e “*a maior parte dos legisladores, na sua política para com os ciganos, ignoraram a sua psicologia e trataram-nos apenas como membros de uma classe perigosa e sem moral; usavam apenas a repressão e forçaram à sua marginalização social*” (Nunes, 1996, p. 111).

1.6.Perfis das Comunidades Ciganas Portuguesas

Montenegro (2003, p.76), refere que, em Portugal, as famílias ciganas têm vindo a ser sedentarizadas devido às prestações sociais que recebem [*tal como o abono de família e o atual RSI*⁸¹] e à habitação social⁸². Segundo a mesma autora (2003, p.76), e no que refere ao realojamento desta população, na maior parte das vezes, quando as comunidades ciganas se fixam em terrenos baldios, estas tornam-se indesejáveis, ao ponto de serem escorraçadas não só pela população, como pela própria autoridade – e isto persiste até conseguirem ser realoja-

⁸¹ Rendimento Social de Inserção.

⁸² Que “*visa proporcionar aos municípios condições para proceder à erradicação das barracas existentes e ao consequente, realojamento dos seus ocupantes em habitações de custos controlados*” (portal da habitação, 2016).

das. Recentemente, foi relatado um caso de ataque à comunidade cigana no concelho de Moura (Dias, 2017 - ver notícia que se encontra no anexo 15, p. 176).

Mendes et al. (2014, p.12), consideram que as dimensões da população cigana existente em Portugal divergem consoante os procedimentos técnico-metodológico realizados pelas diferentes fontes. Assim, e tendo em conta várias fontes nacionais e internacionais, apresentados pelos autores, na tabela 4 encontra-se um apanhado da dimensão da população cigana entre a década 70 e 2013.

Tabela 4 - *Dimensão da população cigana em Portugal segundo várias fontes nacionais e internacionais* (Mendes et al., 2014)

Década 70 ⁸³	1998 ⁸⁴	2001 ⁸⁵	2004 ⁸⁶	2007 ⁸⁷	2012 ⁸⁷	2013 ⁸⁸
Pouco mais de 20 000	90 000 – 100 000	21 831	34 000	50 000 – 60 000	40 568	40 000 – 60 000

Na figura 5, apresenta-se a frequência absoluta da população cigana por grupos de concelhos, tendo em conta o estudo efetuado a nível nacional⁸⁹.

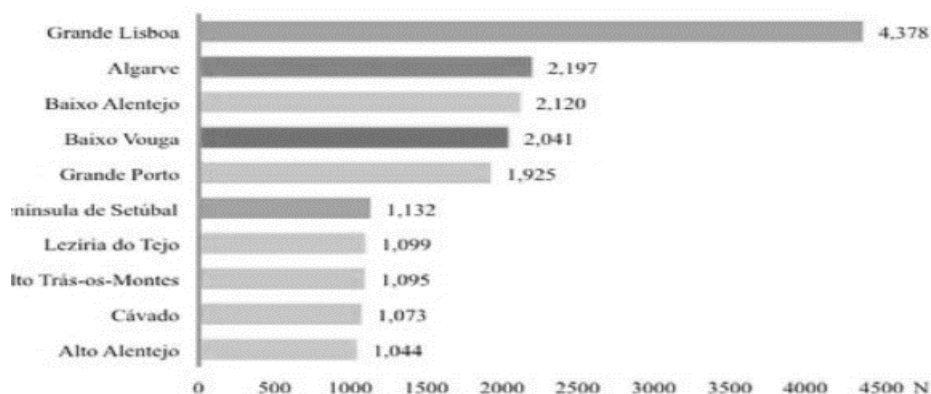


Figura 5. Frequência absoluta da população cigana por grupos de concelhos (Mendes et. al., 2014, p. 144)

Mendes et al. (2014, pp. 245-247), referem ainda que de acordo com a investigação feita pela Equipa de Investigação do ACM, em *diferentes regiões*⁹⁰ de Portugal Continental,

⁸³ Nunes (1996, p. 423), referido por Mendes et al. (2014, p.12).

⁸⁴ European Roma Rights Center e o Centre de Recherches Tsiganes et Unicef (OCDE, s.d.), referido por Mendes et al. (2014, p.12).

⁸⁵ Inquérito do SOS Racismo (2001) junto às Câmaras Municipais, referido por Mendes et al. (2014, p.12).

⁸⁶ Aplicação de inquéritos junto a mediadores institucionais por Castro (2004), combinado com alguns resultados do SOS Racismo, referido por Mendes et al. (2014, p.12).

⁸⁷ ERRC/Númena, referido por Mendes et al (2014, p.12).

⁸⁸ Estratégia Nacional para a Integração dos Ciganos em Portugal (ACIDI, 2013) referido por Mendes et al (2014, p.12).

⁸⁹ É importante realçar que este estudo foi feito com base nas respostas dadas por metade dos municípios portugueses, e com tendência em indicar apenas os ciganos que viviam em habitações sociais municipais, deixando, por vezes, de incluir outro tipo de habitação (Mendes et. al., 2014, p.144).

foi possível caracterizar três perfis de grupos, na comunidade cigana, distintos e ao mesmo tempo coesos entre si. A tabela 5, mostra as características mais marcantes e diferenciadoras entre cada um desses grupos.

Tabela 5 - *Características diferenciadoras entre os três perfis de ciganos existentes em Portugal (Mendes et al., 2014, p. 245 – 247)*

Grupo 1	Grupo 2	Grupo 3
Características sociodemográficas		
Pessoas mais jovens (89% com idade até 34 anos). Uma certa heterogeneidade em termos de níveis de escolaridade; contudo é também o grupo com menor proporção de sujeitos sem escolaridade. Tendencialmente não se consideram trabalhadores.	Maior número de pessoas com idade superior a 45 anos. Maior percentagem de pessoas sem escolaridade. Mais de metade declara não trabalhar.	Agrega uma maior percentagem de sujeitos com idade entre os 25 e os 44 anos. Maior percentagem de indivíduos com escolaridade ao nível do 1º ciclo (completo ou incompleto). Maior proporção de trabalhadores (3/4) e cerca de 1/3 exerce venda ambulante.
Sociabilidade		
É o grupo que menos refere ter como principais amigos não ciganos.	Este grupo possui relações de amizade fechadas ou mistas. Relações de vizinhança rejeitadas: maior percentagem de pessoas que diz que não gostaria de ter vizinhos africanos.	É o grupo que mais refere ter redes de amizades mistas e o que menos nomeia redes fechadas. Tem mais relações com não ciganos (excetuando nas atividades de tempos livres).
Integração		
É o grupo com participação eleitoral mais reduzida. Principal fonte de rendimento: RSI e outros subsídios; neste grupo tem algum peso as pessoas a cargo da família.	Pouco mais de metade não vota nas eleições. Principal fonte de rendimento: RSI e outros subsídios.	É o grupo com maior proporção de votantes, mais de metade. Principal fonte de rendimento: RSI e outros subsídios; mas destacam-se os sujeitos que têm o trabalho como fonte de rendimento.
Integração		
Autoavaliação do nível de vida: maior percentagem de pessoas que dizem ter um nível de vida médio/normal; em termos intergeracionais, estas pessoas consideram que a sua vida é melhor agora ou igual à dos seus pais.	Autoavaliação do nível de vida: maior percentagem de pessoas que se autoavaliam como pobres e vivendo na miséria. Discriminação: grupo com maior percentagem de pessoas que nunca foram discriminadas; Em termos intergeracionais: maior percentagem de pessoas que consideram o seu nível de vida pior que o dos seus pais	É o grupo que menos recebe subsídios. Maior participação associativa e predisposição para participar em associações ciganas. Discriminação: agrega o maior número de pessoas que já se sentiram discriminadas (em serviços públicos, entrevistas para emprego, arrendamento de casa e cafés).

⁹⁰ Estarreja, Ovar, Barreiro, Santa Maria da Feira, Castelo Branco, Santarém, Campo Maior, Lagoa, Almada, Guarda, Espinho e Vila do Conde (Mendes et al, 2014, p. 230).

(Continuação)

Grupo 1	Grupo 2	Grupo 3
Cultura		
É o grupo que tem mais ascendências mistas (pai ou mãe não cigano).	Tem menos ascendências mistas. Uma importante proporção de cônjuges não ciganos (5%). Práticas socioculturais: tende a valorizar a maior parte dos costumes, observando-se distâncias superiores face aos outros 2 grupos, face a questões referentes ao luto e à ajuda mútua.	Maior proporção de cônjuges não ciganos (6%)
Habitação e condições		
Habitação: apesar da maioria viver em habitação social, aqui há proporções elevadas de sujeitos a residirem em barracas ou casas abarracadas. Equipamentos domésticos: grupo bem favorecido em todos os itens em análise, distanciando-se dos restantes no que se refere a equipamentos e serviços de comunicação e informática (TV cabo, computador e internet).	Proporções mais elevadas de sujeitos a residirem em barracas ou casas abarracadas.	Equipamento domésticos: grupo mais bem favorecido na posse de equipamentos domésticos, havendo maior distância face aos outros grupos relativamente a serviços de comunicação e informática (TV cabo, computador e internet).
Escola		
Menor incidência do abandono escolar; o mais favorável à permanência das raparigas na escola, a ideia da existência de professores ciganos também é transversal aos três grupos, contudo, tal é partilhado com menos intensidade neste grupo.	O abandono escolar tem aqui maior incidência (cerca de ¼).	Grupo com mais pessoas com filhos ou netos na escola
Saúde e planeamento familiar		
Recorrem mais a métodos contraceptivos que os outros grupos.	Maior incidência de problemas de saúde.	-----

No que diz respeito aos processos de socialização existentes na cultura cigana, esta é feita de forma diferente daquela a que a cultura não cigana está habituada – ver tabela 6 da página seguinte.

Tabela 6 - *Processos de socialização presentes na cultura cigana e na cultura não cigana (Montenegro, 1999, pp. 18-19, adaptado).*

Na comunidade cigana	Na comunidade não cigana
Assegurada pelo convívio entre gerações (heterogeneidade de idades, conhecimento e responsabilidades).	Assegurada entre pares (homogeneidade de idades e de conhecimento), separado por turmas.
Assegurada pela vivência polícrona do tempo, ou seja, os espaços e os tempos têm em simultâneo diversas funções sociais.	Espaços e tempos vividos de modo monocrono, ou seja, faz-se uma coisa de cada vez. Espaços e tempos rígidos e compartimentados.

(Continuação)

Na comunidade cigana	Na comunidade não cigana
A socialização das tarefas sociais é assegurada pelas funções que asseguram a sobrevivência familiar. Os rapazes aprendem com os pais o ofício dos negócios e das vendas; as raparigas aprendem com as mães, tias e irmãs mais velhas a lidar com a manutenção doméstica. Aprende-se fazendo.	A socialização das funções sociais é espartilhada. Primeiro aprende-se a ler, escrever e contar e depois dá-se uso ao que se aprendeu. Há separação entre o saber e a prática entre o saber da vida e o saber da escola.
Existe uma corresponsabilização das aprendizagens e da socialização que é assegurada pela comunidade cigana: a família alargada, os pais, irmãos, tios, avós e primos	Há separação de funções e de responsabilização nas tarefas educativas: aos pais é esperado que colaborem com a escola, mas o contrário já não é esperado.

Quanto às ocupações profissionais dos ciganos portugueses, Montenegro (2003, p.72), refere que as atividades que se ajustam melhor à organização social, por assegurar a autonomia dos seus movimentos, permitir ganhos diários e estar na companhia dos seus são: a venda de mulas, venda ambulante, a cestaria, os trabalhos agrícolas sazonais, o canto e o baile.

Por fim, há que considerar, particularidades que diferenciam as crianças da cultura cigana, das restantes crianças, face às idades, e que é ilustrado na tabela 7:

Tabela 7 - *Algumas particularidades face às idades das crianças e suas funções nas comunidades escolares (Montenegro, 1999, pp. 19,20, adaptado)*

Na comunidade cigana	Na comunidade não cigana
Até aos 4 anos a criança é considerada um bebé e é educada pela mãe ou pelas tias e as irmãs	Na nossa sociedade, a criança é educada pela família ou numa creche até aos 3 anos, ou num jardim-de-infância a partir dos 3 anos, idade em que a criança é considerada em idade pré-escolar
Dos 4 aos 7 anos, a criança é considerada uma criança e é-lhe permitida todas as liberdades. Os castigos são esporádicos e introduzidos de forma natural, através de consequências dos seus atos. As regras são introduzidas pelos irmãos e primos	A criança está em idade pré-escolar, e inicia a escolaridade com hábitos escolares, em instituições próprias. As regras são introduzidas pelos adultos, professores e pais. Inicia-se o seu estatuto de aluno.
Dos 7 aos 11-12 anos, a criança é considerada aprendiz, sendo iniciada nas tarefas que asseguram o sustento da família, a rapariga nas tarefas domésticas, o rapaz nos negócios e ambos nas tarefas agrícolas sazonais.	A criança é obrigada a ir à escola para aprender os instrumentos académicos que lhe servirão para o futuro.
Dos 11-12 aos 16 anos, a criança é considerada jovem, e inserida na vida comunitária pela família e comunidade alargada. Assume responsabilidades de sustento e manutenção da família.	A criança é considerada pré-adolescente e futuro adolescente, a quem deve ser ensinado os conhecimentos necessários para a sua vida futura que lhe serão facultados pela escola.

(Continuação)

Na comunidade cigana	Na comunidade não cigana
A partir dos 16 anos, é considerado adulto, constitui família e assegura o seu sustento, contribui para a coesão da comunidade e a sua socialização é assegurada pela comunidade/clã.	Após os 16 anos, uns continuam os estudos, ou encontram o primeiro emprego (desde que garantam a escolaridade obrigatória até aos 18 anos). Atualmente os jovens são considerados criminalmente imputáveis perante a lei aos 16 anos, mas só aos 18 anos é que podem votar.

Concluo dizendo que considero que a escolarização tem trazido mudanças na forma de estar das novas gerações de ciganos, existindo por parte dos mesmos, *olhares diferentes para com os seus*⁹¹ e, em alguns casos, para com as suas perspetivas futuras a nível profissional.

⁹¹ Nas palavras de uma aluna minha, da cultura cigana, existem os ciganos e os ciganeiros, estes últimos referindo-se aos avós, por terem uma linguagem muito própria e que já não é usada pelas gerações mais novas.

Capítulo 2 – Metodologia: técnicas e instrumentos

Sendo a investigação “*um processo de pesquisa em que se procura cuidadosamente colocar uma questão e proceder sistematicamente para recolher, analisar, interpretar e comunicar a informação necessária para responder à questão*” (Graciano & Raulin, 1989, citado por Sousa, 2005, p. 12), a questão de partida deste trabalho está relacionada com a Educação Intercultural, sendo a seguinte: como poderá a Educação Intercultural promover a inclusão dos alunos da cultura cigana, na comunidade escolar, com o intuito de melhorar a convivência entre os alunos de outras culturas?

Para responder a esta questão, tem-se como objetivo conhecer as representações e opiniões que os alunos do 2º e 3º ciclo, do Ensino Básico, de uma escola do meio rural do distrito de Portalegre, têm sobre a sua escola, os professores, funcionários, colegas, sua turma, e convívio com os colegas de culturas diferentes, e ainda verificar se existem diferenças entre essas representações e opiniões em função do ciclo que frequentam, do sexo e das duas culturas existentes nesta escola.

2.1. Técnica de recolha de dados

A metodologia implementada pressupõe a existência de uma dinâmica reflexiva e flexível perante os processos usados, (re)adaptando e (re)orientando sempre que necessário e pertinente. Posto isto, optou-se por considerar como técnica de pesquisa, a análise documental (legislação e documentos da escola), com técnicas de pesquisa não documentais, com observação não participante e centrada num tema específico (Almeida, 1994, p. 211), tais como: uma metodologia que combina recolha de dados qualitativos e quantitativos, neste último caso recorrendo-se a uma metodologia de inquérito por questionário.

2.2. Análise documental

Pode-se definir a análise documental como sendo “*uma operação ou um conjunto de operações visando representar o conteúdo de um documento sob a forma diferente do original, a fim de facilitar, num estado ulterior, a sua consulta e referência*” (Chaumier, 1974, citado por Bardin, 2011, p. 47).

Foram utilizados *documentos do Agrupamento de Escola*⁹², essenciais para um conhecimento mais aprofundado da caracterização da Escola e do meio em que está inserida, incluindo dados estatísticos que se apresentam neste trabalho.

2.3. Instrumentos de pesquisa

A metodologia de inquérito consiste em formular uma série de perguntas diretamente aos sujeitos, utilizando como instrumentos entrevistas, questionários ou testes. Utiliza-se esta metodologia quando a investigação procura estudar opiniões, atitudes e pensamentos de uma dada população e expressa-se geralmente em percentagens (Sousa, 2005, p. 153).

Numa primeira fase do trabalho, foi feito um diagnóstico da população escolar, através da recolha de dados, facultados pela secretaria da escola, a fim de se fazer uma caracterização da população em estudo, com o objetivo de a conhecer melhor e do meio em que está inserida.

Numa segunda fase do trabalho, utilizou-se como instrumentos de recolha de dados o questionário e a entrevista, em que se privilegiou uma metodologia qualitativa seguindo uma abordagem já utilizada noutros contextos (Formosinho & Araújo, 2008). O questionário visa dar voz às crianças e adolescentes para melhor conhecer as suas opiniões, representações e desejos sobre os contextos em que vivem, bem como sobre os pares e adultos com quem convivem. Esta abordagem foi utilizada noutros estudos com crianças e adolescentes oriundos de contextos vulneráveis e as perguntas do questionário foram adaptadas de Diaz-Aguado (1996) e de Martins e Carmo (2016).

O questionário é uma técnica de investigação em que

se interroga por escrito uma série de sujeitos, tendo como objetivo conhecer as suas opiniões, atitudes, predisposições, sentimentos, interesses,

⁹² A designar: Projeto Educativo 2015-2018; Projeto de Constituição de turma PIEF Mista de 2º e 3º ciclo do Agrupamento de Escolas.

expectativas, experiências pessoais, etc. Aplicar um questionário é interrogar um determinado número de sujeitos, tendo em vista uma generalização, ou melhor, o suscitar de um conjunto de respostas individuais, em interpretá-las e generalizá-las (Sousa, 2005, p. 204).

Aplicou-se um questionário aberto de complemento de frases, constituído por 11 perguntas (ver anexo 16, p. 178), que permitiu dar resposta ao objetivo previamente formulado, para serem completadas livremente, com vista a conhecer as representações e opiniões dos alunos de 2º e 3º ciclos de escolaridade e oriundos das duas culturas existentes, sobre: a escola, os professores, os funcionários, os colegas e a sua turma – algumas das quais se pediu para justificarem – o que permitiu uma maior liberdade nas suas respostas.

A entrevista é um instrumento de investigação que permite a recolha de dados e a obtenção de informação através do questionamento direto a um determinado indivíduo:

A entrevista permite que, para além das perguntas que sucedem de modo natural e no decorrer da conversa, se efetuem os porquês e os esclarecimentos circunstanciais que possibilitam uma melhor compreensão das respostas, das motivações e da linha de raciocínio que lhes estão inerentes (Sousa, 2005, p. 247).

Foi feita uma entrevista a um mediador cigano, tendo-se estruturado um guião com duas perguntas e respetivos objetivos (anexo 19, p. 181).

Procedimentos:

Para que o questionário⁹³ pudesse ser aplicado, no início do ano letivo houve uma reunião com o Diretor do Agrupamento a fim de explicar o objetivo do estudo, pedindo autorização para a aplicação do questionário. Na reunião, foi garantida a confidencialidade dos dados recolhidos do questionário, mas para que este pudesse ser aplicado em meio escolar, foi exigida a autorização da DGE. Assim sendo, e após ter recolhido informação

⁹³ Que foi mostrado na sua forma final.

sobre o que era necessário apresentar à DGE, foi requisitado à Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Instituto Politécnico de Portalegre uma declaração autenticada e escrita pela orientadora de mestrado, pedindo autorização à DGE, que o mesmo fosse aplicado, indicando a aprovação dos objetivos, metodologia e instrumentos a aplicar (ver anexo 17, p. 179), assim como a aprovação de um código de identificação para todos os alunos, para diferenciar os alunos da cultura cigana dos restantes, e a ser usado na altura do preenchimento do questionário.

O questionário foi submetido à DGE através do sistema de Monitorização de Inquéritos em Meio Escolar (MIME) (em <http://mime.gepe.min-edu.pt>) – ver anexo 18, p.180. O inquérito foi aplicado no início do ano letivo, entre 4 e 16 de novembro.

O facto de ser docente coadjuvante, de apoio ao estudo e de Apoio Pedagógico Acrescido (APA), facilitou a aplicação deste questionário, em contexto de sala de aula, e em momentos combinados com os docentes titulares da disciplina, de forma a não perturbar o normal funcionamento da aula. A turma em que tal não sucedeu, foi usada uma parte da aula da colega de outra disciplina, com o consentimento da mesma e em altura em que era possível a minha presença. Na turma PIEF, em que era titular, o questionário foi aplicado numa das minhas aulas, existindo a possibilidade de, posteriormente, questionar os alunos diretamente para melhor conseguir caracterizar as famílias da comunidade onde se encontravam inseridos, cujos resultados se apresentam a partir da p. 82.

Para complementar este estudo, recorreu-se à realização de uma entrevista informal, a um mediador cigano, convidado pela escola⁹⁴, a fim de dinamizar um encontro com os alunos, no âmbito do “Dia do Cigano”. O guião da entrevista, já referenciado na página anterior, foi estruturado para servir de orientação, tendo em conta a questão de partida desta investigação, com a finalidade de se saber qual a opinião do mediador sobre como a escolarização é vista pela comunidade cigana, e como o seu conhecimento sobre a mesma, poderá contribuir para a mudança de atitude dos alunos desta comunidade, face à escola.

⁹⁴ Com o objetivo de dar *testemunho sobre o seu percurso de vida*, para servir de exemplo positivo para os alunos de etnia cigana.

O pedido da entrevista, ao entrevistado, foi feito, de forma informal, no final do encontro, não tendo havido necessidade de formalizar antes, dado que a mediadora do Agrupamento assegurou que o mediador cigano convidado, era bastante acessível.

A entrevista foi vídeo-gravada e teve a duração de 9' 54", passando-se à transcrição integral da mesma, incluindo hesitações, com especial atenção à pontuação, que se encontra no anexo 20, p. 182.

A escolha destes dois instrumentos de recolha de dados revelou-se ter sido adequada, por ter permitido obter dados que, posteriormente, foram organizados, descritos, interpretados e analisados, de modo a responder à questão inicial.

2.4. Caracterização da População estudantil e do Meio em que está inserida

A investigação em curso foi implementada, ao longo do ano letivo 2016/2017, na escola sede do Agrupamento de Escolas de uma vila rural, situado no Alto Alentejo, NUTS⁹⁵ III, distrito de Portalegre, tal como se pode verificar na figura 6:



Figura 6. Enquadramento geográfico da localização do concelho, freguesias e limites (retirado de <http://www.visitarportugal.pt/distritos/d-portalegre>).

⁹⁵ É a sigla usada para definir a Nomenclatura de Unidade Territorial, usada para fins estatísticos.

Tendo em conta o Projeto Educativo 2015-2018 do Agrupamento de Escolas da escola em estudo (AEM, s.d.), a escola está inserida numa comunidade em que 59% da população habita nas freguesias rurais.

A agricultura destaca-se por isso como a atividade económica principal, onde a produção vinícola revela um forte impacto pela qualidade dos vinhos produzidos e onde a criação de gado bovino manifesta enorme relevância em todo o concelho devido à tradição tauromáquica. Para além das várias empresas e associações empregadoras que desenvolvem a sua atividade no ramo agrícola, existe ainda a indústria da extração de granito, a indústria do turismo e o comércio local, impulsionadores económicos da região (AEM, s.d.).

Segundo os dados recolhidos da PORDATA (AEM, s.d.), apesar de ter havido um aumento na escolaridade da população ao longo dos anos, a realidade em 2011 apresentava dados preocupantes uma vez que cerca de 56% da população possuía habilitações iguais ou inferiores ao 1º ciclo, em que quase um quarto da população era analfabeta – ver tabela 8.

Tabela 8 - *Dados estatísticos da população por nível de escolaridade segundo os Censos (PORDATA - dados retirados do Projeto Educativo 2015-2018, AEM, s.d., p.11)*

		Ano							
		1960		1981		2001		2011	
População	Sem habilitação	4853	74,7 %	2077	60,1%	1045	35,3 %	678	23,9 %
	1º Ciclo	1569	24,1 %	926	26,8%	886	29,9 %	899	31,7 %
	2º Ciclo	-	-	270	7,8%	349	11,8 %	310	10,9 %
	3º Ciclo	-	-	120	3,5 %	354	12,0 %	424	14,9 %
	Secundário	60	1,0 %	35	1,0 %	236	8,0 %	327	11,5 %
	Médio	16	0,2 %	16	0,5 %	9	0,3 %	23	0,8 %
	Superior	-	-	11	0,3 %	80	2,7 %	179	6,3 %
	Total	6498		3455		2959		2840	

Assim, e perante um contexto socioeconómico desfavorável, em que os alunos e os seus pais apresentavam baixas expectativas escolares, e onde existia falta de assiduidade, bastante significativa, de um número de alunos da comunidade cigana, no ano letivo 2010/2011 o Agrupamento de Escolas da escola em estudo, candidatou-se ao programa TEIP II passando também a ter contrato de autonomia⁹⁶. Isto permitiu que se diversificasse a oferta educativa, com a criação de turmas PCA e PIEF. Ao mesmo tempo, as turmas foram reduzidas e foram adotadas medidas de diferenciação pedagógica, nas quais se incluem as tutorias,

⁹⁶ O que dá à escola maior liberdade para gerir currículos e cargas horárias.

o apoio em contexto de sala de aula dos professores de Ensino Especial e assessoria de professores de Matemática e Língua Portuguesa. Para além destas medidas, e ainda nas disciplinas de Matemática, Língua Portuguesa e Ciências Físico-química, foram implementadas aulas de APA e apoio ao estudo aos alunos do currículo regular. Foi também possível obter recorrer a técnicos especializados, existindo neste ano letivo, um psicólogo, duas animadoras socioculturais (mediadoras), uma TIL, um terapeuta da fala e uma fisioterapeuta.

Tendo em conta o Plano Plurianual 2014-2017 (AEM, s.d., p. 2), a maior parte dos alunos são oriundos das Freguesias de A., V. e S.A.. A população escolar é heterogénea, havendo uma grande percentagem de alunos da cultura cigana, num total de 89 alunos, no início do ano letivo, presentes em todos os níveis de escolaridade (o que representa cerca de 24%) e de alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE)⁹⁷, num total de 41, em que a maioria é oriunda do Centro de Recuperação de Menores da freguesia de A..

Mendes et al. (2014, p. 146), referem que no concelho em estudo, em 2014, residiam 245 ciganos, sendo o concelho com maior proporção de ciganos face à população existente (75,9%).

O Agrupamento de Escolas é constituída por diversos estabelecimentos de ensino que vai desde Jardins de Infância (JI), Escolas Básicas de 1º Ciclo (EB1) e a Escola Básica do 2º e 3º ciclo - sobre a qual incidirá o estudo.

Na tabela 9 e tabela 10, poder-se-á verificar o número de alunos existentes, no início do ano letivo, pelos níveis de ensino de cada estabelecimento do Agrupamento, e o número de alunos por sexo e que beneficiam do Serviço de Ação Social Escolar (SASE), respetivamente.

Tabela 9 - *Estabelecimentos e os níveis de ensino que compõem o Agrupamento, bem como o número global de alunos a eles associados (AEM, s.d. - retirado do site do Agrupamento de Escolas – Plano Plurianual 2014-2017, p. 2)*

Níveis/Ofertas de ensino que compõem o Agrupamento	Estabelecimentos	Nº de alunos
Pré-Escolar (75 alunos)	JI M.	41
	JI A.	14
	JI V.M.	8
	JI S.A.	12
1º Ciclo (128 alunos)	EB1 M.	63
	EB1 A.	20

⁹⁷ Ao abrigo do Decreto-lei n.º 3/2008 de 7 de janeiro.

	EB1 V.M.	29
	EB1 S.A.	16
2ª Ciclo (66 alunos)	EB 2, 3 de M.	168
3º Ciclo (102 alunos)		
	Total	370

Na tabela 10, observa-se um total de 24 turmas no Agrupamento de Escolas, inscritos no início do ano letivo 2016/2017, existindo no geral um equilíbrio, em termos percentuais, entre raparigas (50,1%) e rapazes (49,9%), pois a diferença entre ambos, em termos de frequência absoluta, é apenas de um aluno. Cerca de 11% são alunos com NEE, com medidas educativas adaptadas, que se traduzem em adequações curriculares individuais e adequações no processo de avaliação.

Apraz ainda referir que ao longo dos últimos anos, tem existido um aumento de alunos carenciados, onde atualmente cerca de 58% são beneficiários do SASE, existindo ainda a atribuição de suplementos alimentares que tem vindo também a aumentar (AEM, s.d. - Plano Plurianual 2014-2017, p. 2).

Tabela 10 - *Distribuição de alunos por género e por benefício dos SASE, através dos Escalões que lhes estão atribuídos referente ao ano letivo 2016/2017 (AEM, s.d. - adaptado do Plano Plurianual 2014-2017, p. 3 – com os dados facultados pela secretaria do Agrupamento de Escolas)*

Nível de Ensino		Nº de Turmas	Nº de alunos			Escalão		NEE
			Masculino	Feminino	Total	A	B	
Ensino Pré-Escolar		5	38	37	75	26	15	1
1º ciclo	Ensino Regular	7	64	64	128	55	21	12
2º ciclo	Ensino Regular	4	27	39	66	22	13	14
3º ciclo	Ensino Regular	6	39	40	79	23	22	12
	7º PCA	1	10	5	15	13	1	2
PIEF 2º/3º Ciclo		1	7	1	8	4	-	-
Nºs Totais do Agrupamento		24	185 (49,9%)	186 (50,1%)	371	143 (38,5%)	72 (19,4%)	41 (11,1%)

Na tabela 11, apresenta-se o número de alunos por turma, inscritos no início do ano letivo 2016/2017, no 2º e 3º ciclo e na figura 11 (p. 81) observa-se que cerca de 18% desses alunos, são da cultura cigana, cinco dos quais são alunos com NEE.

De referir que dado ao forte absentismo existente por parte dos alunos da cultura cigana, a Escola considerou que seria mais vantajoso para eles, se os mesmos estivessem inseridos em turmas de currículo alternativo, como o PCA e PIEF – dado que nestas turmas existe uma maior flexibilidade na gestão do currículo e um processo de avaliação que tem um peso

maior noutros domínios, sendo maior a probabilidade dos mesmos prosseguirem os estudos, sem reprovarem por excesso de faltas. No entanto, sempre que existem alunos, em que no seu percurso escolar as faltas são residuais, estes são inseridos em turmas de currículo regular, tal como se pode constatar na tabela 11, com as turmas do 5ºA, 5ºB e 7ºB, existindo 11 alunos da cultura cigana inscritos no currículo regular do 2º e 3º ciclo, e 20 alunos inscritos no currículo alternativo.

Tabela 11 - Número de alunos inscritos no início do ano letivo 2016/2017 na Escola Básica 2º e 3º ciclo na sede do Agrupamento de Escolas.

Nº Alunos	Turmas	5ºA	5ºB	6ºA	6ºB	7ºA	7ºB	7ºPCA	8ºA	8ºB	9ºA	9ºB	9ºPIEF	Total	
		18	20	13	15	17	13	15	13	11	13	12	8	168	
NEE	NC	3	5	2	2	2	1	-	3	2	2	2	-	24	14%
	C	-	2	-	-	-	1	2	-	-	-	-	-	5	3%
	Cultura Cigana	4	5	-	-	-	2	12	-	-	-	-	8	31	18%

Legenda: NC – Não Cigano; C - Ciganos

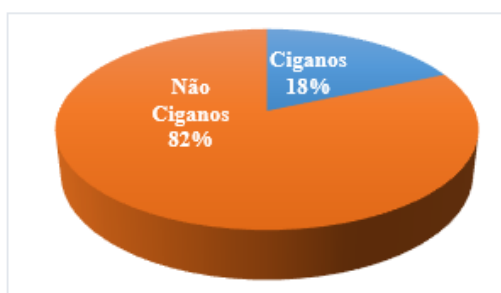


Figura 7. Relação entre alunos da cultura cigana e cultura maioritária, do 2º e 3º ciclo, inscritos no início do ano letivo 2016/2017.

- **Caracterização dos alunos da cultura cigana e das suas famílias inscritos na escola sede**

No início do ano letivo 2016/17, estavam inscritos no 2º e 3º ciclo, 31 alunos da cultura cigana (ver tabela 11), 65% dos quais pertencentes ao sexo masculino com idades compreendidas entre os 12 e os 17 anos, sendo a moda das idades 14 anos. Já nas raparigas, as idades estão compreendidas entre os 10 e os 16 anos, existindo um maior equilíbrio na distribuição das respetivas idades, apesar da moda das idades ser 13 anos (ver figura 8). No que diz respeito à média das idades, nas raparigas é de 14 anos e nos rapazes de 13 anos de idade.

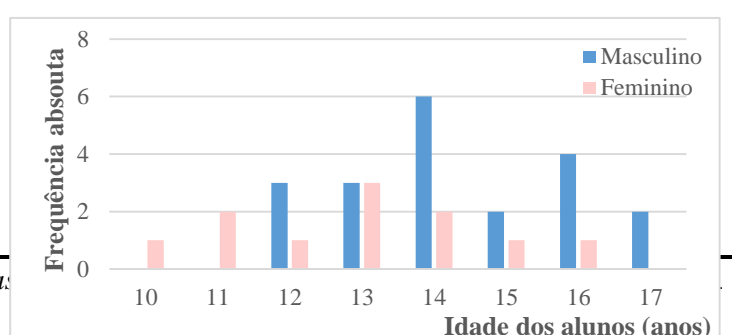
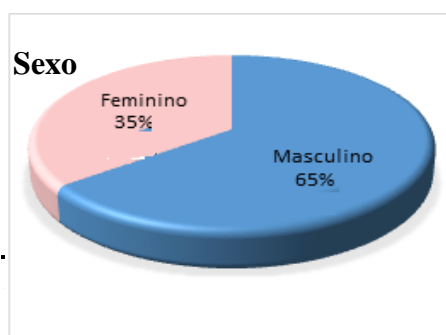


Figura 8. Representação do sexo e da idade dos alunos da cultura cigana

De seguida apresentam-se dados obtidos através do questionamento direto aos alunos da cultura cigana, admitindo-se a existência de alguma inexatidão dos mesmos, pela incerteza de algumas respostas dadas pelos alunos questionados.

A figura 9, representa a idade dos pais, e esta no seu geral varia entre os 29 e os 49 anos, onde os 39 anos corresponde à moda da idade das mães, e os 35 anos à moda das idades dos pais. Observa-se ainda que a média da idade das mães é de 38 anos e a dos pais de 44 anos.

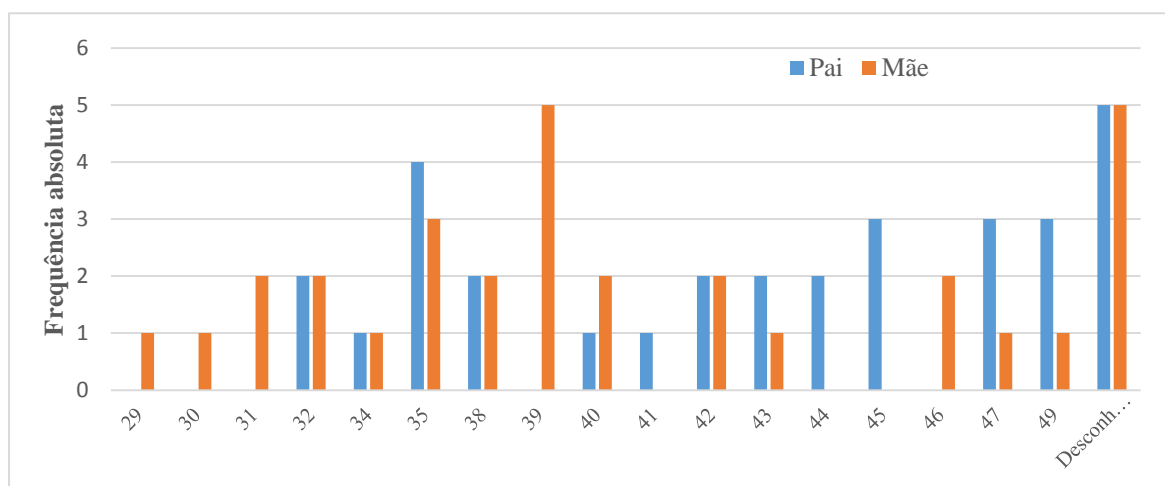


Figura 9. Representação da idade dos pais dos alunos da cultura cigana (resultante do questionamento direto aos alunos da cultura cigana).

A figura 10, apresenta as habilitações dos pais dos alunos da cultura cigana: pouco mais de metade não tem qualquer tipo de habilitação (53%, n = 62), seguindo-se os que têm apenas o 1º ciclo (24%, n = 62), com a predominância das mães. Há, no entanto, dois pais com o 7º ano de escolaridade.

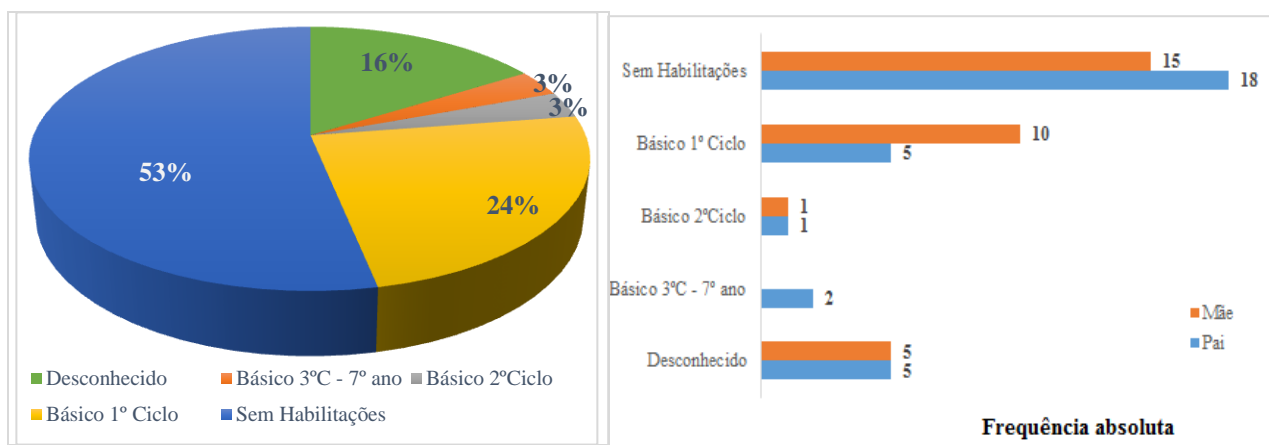


Figura 10. Representação das habilitações dos pais dos alunos da cultura cigana (resultante do questionamento direto aos alunos da cultura cigana).

Da figura 11, observa-se que apesar de se desconhecer o número de irmãos de três alunos, devido a não ser possível questioná-los por se encontrarem em situação de abandono escolar, a moda do número de irmãos é três (com uma frequência de 9 alunos). Seguem-se 8 alunos com cinco irmãos e 6 alunos com dois irmãos. De referir que dos alunos inscritos, 15 destes (48%, $n = 31$) têm irmãos que também frequentam a escola.

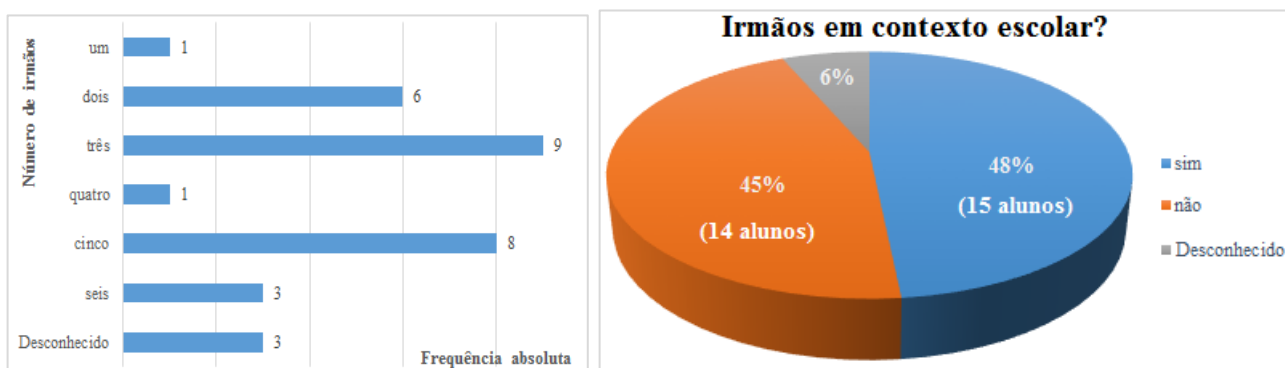


Figura 11. Representação do número de irmãos por aluno e a existência de irmãos em contexto escolar ($n = 31$) (resultante do questionamento direto aos alunos da cultura cigana).

Na figura 12 está subjacente, as condições de habitabilidade das famílias dos alunos da cultura cigana, observando-se que cerca de 45% vivem no acampamento⁹⁸; 32% vivem no bairro social, conjunto de casas próximas do acampamento; e 23% vivem em casas normais junto à população.

⁹⁸ Formado por um conjunto de barracas, circundantes a uma casa velha.

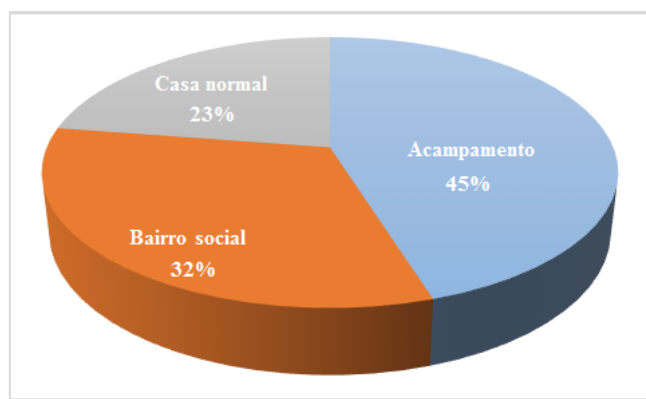


Figura 12. Representação do tipo de residência das famílias dos alunos da cultura cigana (resultante do questionamento direto aos alunos da cultura cigana).

A figura 13 apresenta a empregabilidade dos pais dos alunos da cultura cigana, observando-se que a maioria (81%, $n = 62$) faz trabalhos de campo sazonal, com deslocação para fora do concelho onde incide o estudo, sendo Espanha⁹⁹, um dos destinos de trabalho.

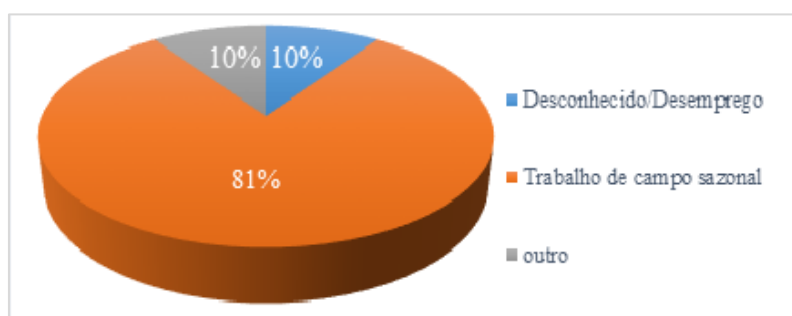


Figura 13. Representação da empregabilidade dos pais dos alunos da cultura cigana (resultante do questionamento direto aos alunos da cultura cigana).

Na figura 14, encontra-se o estado civil dos pais dos alunos da cultura cigana, verificando-se que a maioria (84%) está casada segundo a tradição cigana, 10% estão casados pelo civil, e 6% estão separados segundo a tradição cigana, existindo uma mãe que está a viver em união de facto com o seu atual companheiro.

⁹⁹ Locais de trabalho sazonal: província de La Roja (Casalarreina, Cuzcurrita, Cellorigo, Tormantos, Logroño, Tigo); província de Navarra (Larraona); província de La Rioja (Sajazarra).

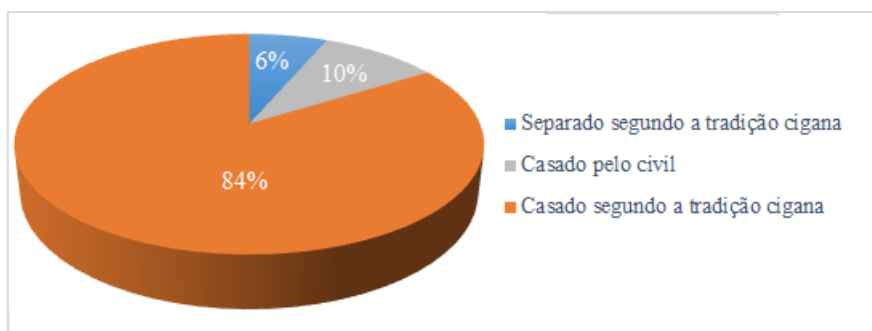


Figura 14. Estado civil dos pais dos alunos da cultura cigana (resultante do questionamento direto aos alunos da cultura cigana).

Por fim, e dado que o casamento em faixas etárias precoces, faz parte da tradição cigana, dos 31 alunos, existem 4 alunos que já se casaram segundo a sua tradição, e destes, tem-se que: um aluno (3%), de 15 anos, do sexo masculino, encontra-se separado segundo a tradição cigana; um aluno (3%), de 13 anos, do sexo feminino, encontra-se casada pela segunda vez, pela tradição cigana; e dois alunos (6%), do sexo masculino e feminino, ambos de 16 anos, encontram-se casados pela primeira vez segundo a tradição cigana.

De referir que as famílias dos alunos da cultura cigana, em alguns casos, são marcadas pela negligência a vários níveis, assim como pelo consumo de álcool, toxicod dependência, roubos e furtos, e mudanças sucessivas de residência (AEM, 2016, p.11).

2.5. Análise de Conteúdo

As respostas ao questionário foram objeto de uma análise de conteúdo. A análise de conteúdo é um método empírico formado por

um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/receção (variáveis inferidas) destas mensagens (Bardin, 2011, p. 44).

As categorias utilizadas para a análise de conteúdo seguiram as orientações do estudo de Martins e Carmo (2016) com crianças e adolescentes vulneráveis, bem como uma análise detalhada das respostas das crianças e dos adolescentes que participaram neste estudo.

- ***Caracterização da amostra (dos alunos inquiridos no global e em função das duas culturas existentes, ciclo, sexo)***

Nesta investigação, a amostra é constituída pelos alunos do 2º e 3º ciclo do Ensino Básico, do Agrupamento de Escola de uma vila situada no distrito de Portalegre, ficando de fora os alunos do pré-escolar e do 1º ciclo.

Na figura 15, encontra-se a caracterização dos alunos inquiridos no que diz respeito à diferenciação entre as duas culturas, e num total de 145 alunos, 22 alunos são da cultura cigana,

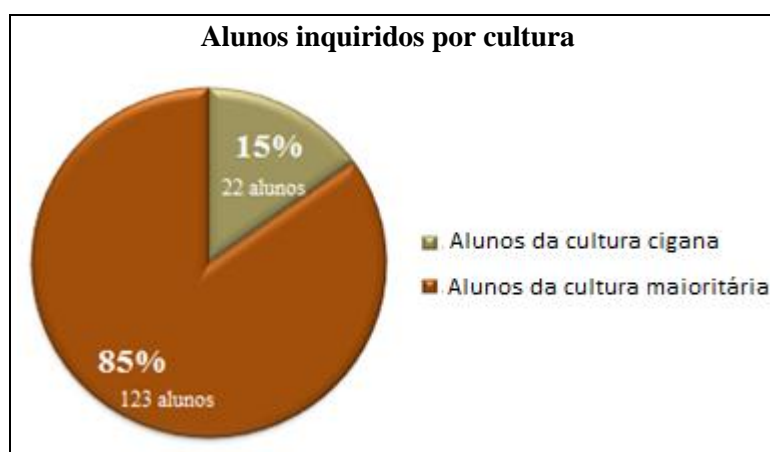


Figura 15. Caracterização dos alunos inquiridos no que diz respeito à diferenciação entre cultura cigana e cultura majoritária.

Na figura 16, encontra-se a caracterização dos alunos inquiridos, por ciclo, observando-se que existem mais alunos do 3º ciclo do Ensino Básico (60,7%, n = 88) do que do 2º ciclo (39,3%, n = 57).

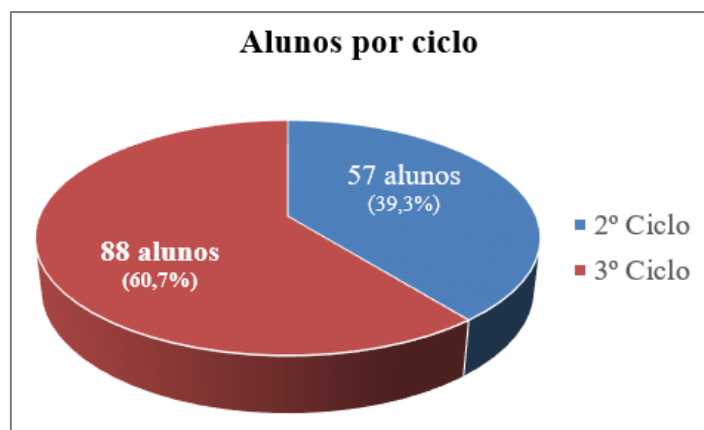


Figura 16. Caracterização dos alunos inquiridos por 2º e 3º ciclo do Ensino Básico.

Na figura 17, encontra-se a caracterização dos alunos inquiridos, por sexo, observando-se que a diferença entre rapazes e raparigas é de apenas um aluno, o que se traduz numa maioria residual, em termos de percentagem, para as raparigas, com 50,3%.



Figura 17. Caracterização dos alunos inquiridos por sexo.

Na tabela 12, encontra-se a caracterização dos alunos inquirido face ao sexo, cultura e ciclo, e observa-se que:

No que diz respeito ao **sexo** e **cultura**, existe em termos proporcionais, uma predominância de rapazes da cultura cigana (59,1%, n = 13) comparativamente aos rapazes da cultura maioritária (48%, n = 59). Já nas raparigas, esta predominância, em termos proporcionais, inverte, dado que existe uma maior predominância das raparigas da cultura maioritária (52%, n = 64) face às raparigas de cultura cigana (41%, n = 9).

Em relação ao **sexo** e **ciclo**, as raparigas predominam, em termos proporcionais, no 2º ciclo (56,1%, n = 32), enquanto que, no 3º ciclo, observa-se o contrário, dado que são os rapazes que predominam sobre as raparigas (53,4%, n = 47).

Tabela 12 - Caracterização dos alunos inquiridos em função do sexo, cultura e ciclo.

		Cultura		Ciclo	
		NC	C	2º ciclo	3º ciclo
Sexo	Feminino	64 52,0%	9 41,0%	32 56,1%	41 46,6%
	Masculino	59 48,0%	13 59,1%	25 43,9%	47 53,4%
Total		123	22	57	88

Legenda: NC – Não Ciganos; C - Ciganos

Na tabela 13, apresenta-se a caracterização dos alunos em função do sexo, cultura e idade, por faixa etária.

Tabela 13 - Caracterização dos alunos inquiridos no global e em função do sexo, cultura e idade, por faixa etária.

Idades	Feminino	Masculino
9 anos	1 1,4%	1 1,4%
10 anos	14 19,2%	8 11,1%
11 anos	15 20,5%	8 11,1%
12 anos	6 8,2%	27 37,5%
13 anos	17 23,3%	4 5,6%
14 anos	11 15,1%	13 18,1%
15 anos	7 9,6%	6 8,3%
16 anos	2 2,7%	3 4,2%
17 anos	-	2 2,8%
Total	73	72

Idades	Feminino		Masculino		Total		
	NC	C	NC	C	NC	C	Global
9 anos	1	-	1	-	2	-	2
10 anos	12	2	8	-	20	2	22
11 anos	14	1	8	-	22	1	23
12 anos	5	1	23	4	28	5	33
13 anos	14	3	3	1	17	4	21
14 anos	11	-	9	4	20	4	24
15 anos	5	2	4	2	9	4	13
16 anos	2	-	2	1	4	-	5
17 anos	-	-	1	1	1	1	2
Total	64	9	59	13	123	22	145

Legenda: NC – Não Ciganos; C - Ciganos

Na tabela 14, apresenta-se a média, moda e mediana das idades dos alunos inquiridos, no global e em função do sexo e cultura.

Tabela 14 - Média, moda e mediana das idades dos alunos inquiridos no global, e em função do sexo e cultura cigana (C) e cultura maioritária (NC).

	Global	C	NC	Feminino			Masculino		
				Global	C	NC	Global	C	NC
Média	12	13	12	12	12	12	13	14	12
Moda		12		13	11 e 13	12	12 e 14	12	
Mediana		13		13	12		14	12	

Da tabela 13 e tabela 14, e no que diz respeito aos alunos inquiridos, observa-se que:

No **global**, a idade dos alunos inquiridos está compreendida entre os 9 e os 17 anos, existindo no geral mais alunos com 12 anos de idade e menos com 9 e 17 anos. A média, moda e mediana referente às idades da amostra dos alunos inquiridos é cerca de 12 anos de idade.

Por **sexo**, verifica-se que no global a moda nas raparigas é 13 anos e nos rapazes é 12 anos. No que diz respeito à média, ainda no global, verifica-se que nas raparigas a média é de

12 anos e nos rapazes é 13 anos. E ainda no global, a mediana nas raparigas é 13 anos e nos rapazes é 12 anos.

Por **cultura**, verifica-se que a moda nos alunos da cultura cigana e cultura maioritária é 12 anos, enquanto que a média e moda nos alunos da cultura cigana é 13 anos, e nos restantes é 12 anos.

Por **cultura e sexo**, as raparigas da cultura maioritária, a média e a mediana é de 12 anos, predominando a faixa etária dos 11 e 13 anos (bimodal), seguindo-se a dos 10 anos. Já nas raparigas da cultura cigana a média, a moda e a mediana é de 12 anos, a moda e a mediana é 13 anos, seguindo-se simultaneamente os 10 anos e 15 anos, a idade mais representada. Nos rapazes, verifica-se que nos alunos da cultura maioritária a moda, média e mediana é 12 anos, enquanto que, nos alunos da cultura cigana se verifica que a média e a mediana é 14 anos, existindo mais rapazes com 12 e 14 anos (bimodal).

Na figura 18, encontra-se a caracterização dos alunos inquiridos por ciclo em função da idade, por faixa etária.

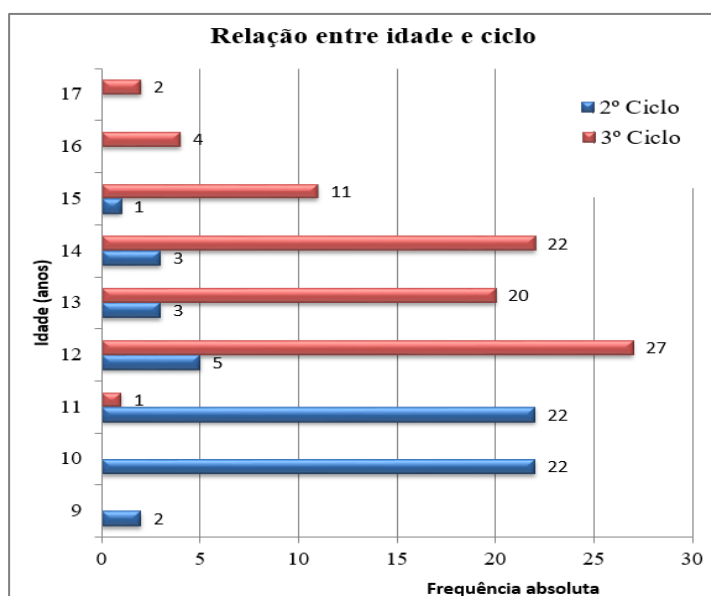


Figura 18. Caracterização dos alunos inquiridos por ciclo em função da idade, por faixa etária.

No 2º ciclo do Ensino Básico, a faixa etária dos alunos varia entre os 9 e os 15 anos de idade, sendo que o aluno com 15 anos é da cultura cigana e encontra-se a frequentar o PIEF. Já no 3º ciclo, a faixa etária dos alunos varia entre os 11 e os 17 anos, sendo que dois dos alunos, com 14 e 17 anos, são da cultura cigana e a frequentar o PIEF.

Verifica-se ainda que a média no 2º ciclo é 11 anos, enquanto que no 3º ciclo é de 13 anos. A moda no 2º ciclo é bimodal, e corresponde à idade de 10 e 11 anos, enquanto que no 3º ciclo, a moda é 12 anos. A mediana no 2º ciclo corresponde aos 11 anos, enquanto que no 3º ciclo corresponde aos 13 anos.

Capítulo 3 – Apresentação dos resultados

3.1. Análise comparativa dos dados recolhidos através do inquérito por questionário aplicado aos alunos do Agrupamento de Escola

De seguida apresenta-se a análise feita aos resultados do complemento de frases, que permite avaliar a natureza das representações e opiniões sobre a escola, os professores, os funcionários, os colegas da escola e turma no global, e em função do ciclo, sexo e cultura. Para além desta análise, apresenta-se também a análise feita à entrevista realizada a um mediador cigano.

Na tabela 15, apresentam-se os resultados globais e alguns exemplos referentes às representações sobre as seguintes dimensões: escola, professores, funcionários, colegas da escola e turma em que estão inseridos. Estas dimensões foram categorizadas como positivas, negativas e neutras.

Nesta tabela, verifica-se que no global, os alunos apresentam opinião de carácter predominante positivo em relação às opiniões negativas e neutras, no que respeita às cinco dimensões avaliadas. Verifica-se ainda que no global, os alunos têm uma perceção mais positiva dos funcionários, comparativamente aos professores.

Tabela 15 - Representações sobre a escola, professores, funcionários, colegas de escola e turma, no global (N =145)

Tipos de respostas	Positivas		Negativas		Neutras		NR
	Exemplos	Frequência	Exemplos	Frequência	Exemplos	Frequência	Frequência
A escola para mim é...	“Local de aprendizagem”, “Boa”, “Importante”, “Fixe”, “Divertida”, “Fantástica”,	101 69,7%	“Bué aborrecida”, “Uma seca”, “Secante”, “Cansati- va”, “Má”, “Nada”, “Um sitio que não gosto”, “Uma prisão”	26 17,9%	“Um local de escolarida- de”, “Boa e má”, “Mais ou menos”, “Aulas”, “Nor- mal”, “O meu trabalho”, “Uma escola”	16 11,0%	2 1,4%
Os professores da escola são...	“Simpáticos e expressi- vos”, “Responsáveis”, “Amigos e ajudam”, “Di- vertidos e ensinam muito bem”, “Não gosto da esco- la, mas gosto dos professo- res”, “Porreiros”, “Bons professores”	104 71,7%	“Seca”, “Chatos”, “Aborrecidos”	14 9,7%	“Fixes e outros maus”, “Mais ou menos fixes”, “Normais”, “Razoáveis”, “Alguns queridos, outros não se mostram muito disponíveis”, “Bons mas chatos”	26 17,9%	1 0,7%
Os funcionários da escola são...	“Bons”, “Amigos”, “Di- vertidos”, “Ajudantes”, “Cuidadosos e bondosos”, “Simpáticos”, “Trabalhadores”	118 81,4%	“Chatos”, “Preguiçosos” “Aborrecidos”, “Autoritários”, “Uma tristeza”	10 6,9%	“Mais ou menos”, “Normais”, “Razoáveis”, “Prestáveis, só alguns”, “Simpáticos mas chatos”	16 11,0%	1 0,7%
Os colegas da escola são...	“Simpáticos”, “Bons”, “Brincalhões”, “Bacanos”, “Muito meus amigos”, “Animados”	96 66,2%	“Muito agitados” “Gozões” “Pouco amigos” “Falsos” “Parvos, alguns maus” “Estúpidos e crianças”	14 9,7%	“Normais”, “Mais ou menos”, “Alguns maus e outros bons”, “Fixes alguns”, “Alguns falsos, outros verdadeiros”	34 23,4%	1 0,7%
A turma em que estou inserido é...	“Simpática”, “Boa”, “Fixe”, “Divertida e muito inteligente”, “Amigável”, “Porreira”, “A melhor do mundo”	93 64,1%	“Seca”, “Muito chata”, “Barulhenta”, “Pouco tra- balhadora”, “Gozona”, “Mal comportada”, “Horrí- vel”, “Burra, muito burra”	26 17,9%	“Às vezes são calmos e às vezes desinquietos”, “Não comento”	14 9,7%	12 8,3%

Legenda: NR – Não respondeu.

Na tabela 16, apresenta-se uma comparação entre os alunos da cultura cigana (C) e cultura majoritária (NC), no que diz respeito às representações sobre a escola, professores, funcionários, colegas da escola e turma.

Tabela 16 - *Representações sobre a escola, professores, funcionários, colegas da escola e turma em função da cultura – 123 NC e 22 C* (N = 145)

Tipos de respostas	Positivas		Negativas		Neutras		NR	
	NC	C	NC	C	NC	C	NC	C
A escola para mim é...	86 69,9%	15 68,2%	20 16,3%	6 27,3%	15 12,2%	1 4,5%	2 1,6%	0
Os professores da escola são...	91 74,0%	13 59,1%	7 5,7%	7 31,8%	24 19,5%	2 9,1%	1 0,8%	0
Os funcionários da escola são...	99 80,5%	19 86,4%	9 7,3%	1 4,5%	14 11,4%	2 9,1%	1 0,8%	0
Os colegas da escola são...	77 62,6%	19 86,4%	12 9,8%	2 9,1%	33 26,8%	1 4,5%	1 0,8%	0
A turma em que estou inserido é...	81 65,9%	12 54,5%	18 14,6%	8 36,4%	13 10,6%	1 4,5%	11 8,9%	1 4,5%

Legenda: NC – Não ciganos; C – ciganos; NR – Não respondeu

Da análise da tabela 16, observa-se que as respostas positivas prevalecem em todos os domínios, independentemente da cultura, remetendo a opinião positiva sobre os funcionários (80,5%, n = 99), os professores (74,0%, n = 91), a escola (69,9%, n = 86) e a turma (65,9%, n = 81), como as mais respondidas, em termos proporcionais, para os alunos não ciganos. No que diz respeito aos alunos da cultura cigana, estes apresentam, em termos proporcionais, uma opinião mais positiva sobre os funcionários (86,4%, n = 19) e colegas da escola (86,4%, n = 19). No entanto, em ambas as culturas, observa-se que os alunos têm uma percepção mais positiva dos funcionários, comparativamente aos professores. O que vai ao encontro da opinião global dos alunos inquiridos.

A fim de se testar se as diferenças entre culturas são estatisticamente significativas no que respeita a cada uma das cinco dimensões avaliadas, aplicou-se o teste do Qui-quadrado¹⁰⁰, cujos resultados e as hipóteses formuladas, se apresentam na tabela 17.

¹⁰⁰ Só se pode aplicar o teste do Qui-quadrado quando as duas variáveis são nominais ou uma variável nominal e uma variável ordinal.

Tabela 17 – Teste do Qui-Quadrado (χ^2) entre as variáveis nominais “cultura” e cada uma das cinco dimensões avaliadas.

Dimensão	χ^2	p	Hipóteses de estatísticas:
A escola para mim é... N = 143	2,23	0,328	H ₀ = Não há associação entre a variável “cultura” e a variável “a escola para mim é...” H ₁ = Há associação entre a variável “cultura” e a variável “a escola para mim é...”
Os professores da escola são... N = 144	14,82	0,001	H ₀ = Não há associação entre a variável “cultura” e a variável “os professores da escola são...” H ₁ = Há associação entre a variável “cultura” e a variável “os professores da escola são...”
Os funcionários da escola são... N = 144	0,37	0,830	H ₀ = Não há associação entre a variável “cultura” e a variável “os funcionários da escola são...” H ₁ = Há associação entre a variável “cultura” e a variável “os funcionários da escola são...”
Os colegas da escola são... N = 144	5,52	0,063	H ₀ = Não há associação entre a variável “cultura” e a variável “os colegas da escola são...” H ₁ = Há associação entre a variável “cultura” e a variável “os colegas da escola são...”
A turma em que estou inserido é... N = 133	5,76	0,056	H ₀ = Não há associação entre a variável “cultura” e a variável “a turma em que estou inserido é...” H ₁ = Há associação entre a variável “cultura” e a variável “a turma em que estou inserido é...”

Legenda: p - probabilidade

Da análise da tabela 17, verifica-se que apenas existe associação entre a variável “cultura” e a variável “os professores da escola são...”, por apresentar valores de probabilidade inferior a 0,05 (5%) – Neste caso, a probabilidade do resultado se dever ao acaso é apenas de 1 em cada 1000 vezes (0,001), o que nos dá a confiança necessária para se concluir que o resultado é estatisticamente significativo e que se rejeita a H₀ e se aceita a hipótese alternativa H₁. Isto significa que os professores são percecionados de forma menos positiva pelos alunos da cultura cigana, comparativamente aos restantes alunos.

Em todos outros casos, em que o valor da probabilidade é superior a 0,05 (5%), os resultados obtidos no teste aplicado aos dados da amostra, são devido ao acaso, pelo que os resultados são não significativos, retendo-se a H₀, e portanto, na realidade, não há associação entre as variáveis.

Na tabela 18, apresenta-se uma comparação entre os alunos de 2º e 3º ciclo, no que diz respeito às representações sobre a escola, professores, funcionários, colegas da escola e turma.

Tabela 18 - Representações sobre a escola, professores, funcionários, colegas de escola e turma em função do ciclo - 2º ciclo (n = 57) e 3º ciclo (n = 88) (N = 145)

Tipos de respostas	Positivas		Negativas		Neutras		NR	
	2º ciclo	3º ciclo	2º ciclo	3º ciclo	2º ciclo	3º ciclo	2º ciclo	3º ciclo
A escola para mim é...	50 87,7%	51 58,0%	3 5,3%	23 26,1%	4 7,0%	12 13,6%	0 0,0%	2 2,3%
Os professores da escola são...	54 94,7%	50 56,8%	1 1,8%	13 14,8%	2 3,5%	24 27,3%	0 0,0%	1 1,1%
Os funcionários da escola são...	54 94,7%	64 72,7%	1 1,8%	9 10,2%	2 3,5%	14 15,9%	0 0,0%	1 1,1%
Os colegas da escola são...	42 73,7%	54 61,4%	3 5,3%	11 12,5%	12 21,1%	22 25,0%	0 0,0%	1 1,1%
A turma em que estou inserido é...	42 73,7%	51 58,0%	5 8,8%	21 23,9%	4 7,0%	10 11,4%	6 10,5%	6 6,8%

Legenda: NR – Não respondeu

Da análise da tabela 18, verifica-se que as respostas positivas dos alunos do 2º ciclo prevalecem em todas as cinco dimensões avaliadas, comparativamente com os alunos do 3º ciclo, implicando o inverso relativamente às respostas negativas, em que o 3º ciclo predomina face ao 2º ciclo. Quanto às respostas neutras, observa-se que os alunos do 3º ciclo predominam nas cinco dimensões, face aos alunos do 2º ciclo. Há a destacar, no entanto, que em termos proporcionais, houve mais alunos do 2º ciclo (10,5%, n = 6), que não responderam à pergunta “a turma em que estou inserido é...”, comparativamente com os alunos do 3º ciclo (6,8%, n = 6).

A fim de testar se as diferenças de opinião entre o 2º e 3º ciclo são estatisticamente significativas, no que respeita a cada uma das cinco dimensões avaliadas, aplicou-se o teste do Qui-quadrado, cujos resultados e as hipóteses formuladas, se apresentam na tabela 19.

Tabela 19 - Teste do Qui-Quadrado (χ^2) entre as variáveis nominais “ciclo” e cada uma das cinco dimensões avaliadas.

Dimensão	χ^2	p	Hipóteses de estatísticas:
A escola para mim é... N = 143	27,69	0,000	H ₀ = Não há associação entre a variável “ciclo” e a variável “a escola para mim é...” H ₁ = Há associação entre a variável “ciclo” e a variável “a escola para mim é...”
Os professores da escola são... N = 144	52,25	0,000	H ₀ = Não há associação entre a variável “ciclo” e a variável “os professores da escola são...” H ₁ = Há associação entre a variável “ciclo” e a variável “os professores da escola são...”
Os funcionários da escola são... N = 144	26,69	0,000	H ₀ = Não há associação entre a variável “ciclo” e a variável “os funcionários da escola são...” H ₁ = Há associação entre a variável “ciclo” e a variável “os funcionários da escola são...”

vel “os funcionários da escola são...”			
(Continuação)			
Dimensão	χ^2	p	Hipóteses de estatísticas:
Os colegas da escola são... N = 144	14,64	0,023	H ₀ = Não há associação entre a variável “ciclo” e a variável “os colegas da escola são...” H ₁ = Há associação entre a variável “ciclo” e a variável “os colegas da escola são...”
A turma em que estou inserido é... N = 133	7,52	0,275	H ₀ = Não há associação entre a variável “ciclo” e a variável “a turma em que estou inserido é...” H ₁ = Há associação entre a variável “ciclo” e a variável “a turma em que estou inserido é...”

Legenda: p - probabilidade

Da análise da tabela 19, verifica-se que existe associação entre a variável “*ciclo*” e a variável “*a escola para mim é...*”, “*os professores da escola são...*”, “*os funcionários da escola são...*” e “*os colegas da escola são...*” por apresentar valores de probabilidade inferior a 0,05 (5%) – Nestes casos os resultados são estatisticamente significativos entre a variável “*ciclo*” e cada uma das variáveis supracitadas, pelo que se rejeita a H₀ e se aceita a hipótese alternativa H₁. Isto significa que a escola, os professores, os funcionários e os colegas da turma são percecionados de forma mais positiva pelos alunos do 2º ciclo do que os do 3º ciclo, existindo igual perceção dos professores e funcionários nos alunos do 2º ciclo.

Na tabela 20, apresenta-se uma comparação entre os alunos, no que diz respeito às representações sobre a escola, professores, funcionários, colegas da escola e turma, em função do **sexo**.

Tabela 20 - Representações sobre a escola, professores, funcionários, colegas de escola e turma em função do sexo – Feminino (n = 72) e masculino (n = 73) (N = 145)

Tipos de respostas	Positivas		Negativas		Neutras		NR	
	F	M	F	M	F	M	F	M
A escola para mim é...	55 76,4%	46 63,0%	9 12,5%	17 23,3%	6 8,3%	10 13,7%	2 2,8%	-
Os professores da escola são...	55 76,4%	49 67,1%	3 4,2%	11 15,1%	13 18,1%	13 17,8%	1 1,4%	-
Os funcionários da escola são...	60 83,3%	58 79,5%	2 2,8%	8 11,0%	9 12,5%	7 9,6%	1 1,4%	-
Os colegas da escola são...	42 58,3%	54 74,0%	7 9,7%	7 9,6%	22 30,6%	12 16,4%	1 1,4%	-
A turma em que estou inserido é...	45 62,5%	48 65,8%	10 13,9%	16 21,9%	8 11,1%	6 8,2%	9 12,5%	3 4,1%

Legenda: F - Feminino; M – Masculino; NR – Não respondeu

Da análise da tabela 20, observa-se que nas raparigas as respostas positivas predominam, face aos rapazes, concomitantemente na dimensão “a escola para mim é...” e “os professores da escola são...” (76,4%, n = 55), seguindo-se “os funcionários da escola são...” (83,3%, n = 60). Já nos rapazes, as respostas positivas predominam, face às raparigas, “os colegas da escola são...” (74,0%, n = 54) e “a turma em que estou inserido é...” (65,8%, n = 48). Em ambos os sexos, observa-se que os alunos têm uma perceção mais positiva dos funcionários, comparativamente aos professores, indo ao encontro do que foi verificado no global dos alunos inquiridos, por culturas e 3º ciclo.

A fim de se testar se as diferenças entre sexos são estatisticamente significativas no que respeita a cada uma das cinco dimensões avaliadas, aplicou-se o teste do Qui-quadrado, cujos resultados e as hipóteses formuladas, se apresentam na tabela 21.

Tabela 21 – Teste do Qui-Quadrado (χ^2) entre as variáveis nominais “sexo” e cada uma das cinco dimensões avaliadas.

Dimensão	χ^2	<i>p</i>	Hipóteses de estatísticas:
A escola para mim é... N = 143	4,20	0,122	H ₀ = Não há associação entre a variável “sexo” e a variável “a escola para mim é...” H ₁ = Há associação entre a variável “sexo” e a variável “a escola para mim é...”
Os professores da escola são... N = 144	4,89	0,087	H ₀ = Não há associação entre a variável “sexo” e a variável “os professores da escola são...” H ₁ = Há associação entre a variável “sexo” e a variável “os professores da escola são...”
Os funcionários da escola são... N = 144	3,86	0,145	H ₀ = Não há associação entre a variável “sexo” e a variável “os funcionários da escola são...” H ₁ = Há associação entre a variável “sexo” e a variável “os funcionários da escola são...”
Os colegas da escola são... N = 144	4,41	0,110	H ₀ = Não há associação entre a variável “sexo” e a variável “os colegas da escola são...” H ₁ = Há associação entre a variável “sexo” e a variável “os colegas da escola são...”
A turma em que estou inserido é... N = 133	1,40	0,496	H ₀ = Não há associação entre a variável “sexo” e a variável “a turma em que estou inserido é...” H ₁ = Há associação entre a variável “sexo” e a variável “a turma em que estou inserido é...”

Legenda: *p* - probabilidade

Da análise da tabela 21, verifica-se que os valores das probabilidades são superiores a 0,05 (5%), o que significa que em mais de 5% das vezes, os resultados obtidos no teste aplicado aos dados da amostra, são devido ao acaso. Os resultados são não significativos, pelo que se retém a H₀, e portanto, na realidade, não há associação entre as variáveis.

- **Opiniões sobre o que os alunos inquiridos mais gostam da escola**

Na figura 19 e tabela 22, as frequências absolutas que se encontram apresentadas, são superiores ao número de alunos inquiridos, por ter havido alunos que completaram as frases com mais do que uma resposta.

Na figura 19, encontram-se as opiniões sobre o que os alunos inquiridos, no global, mais gostam da escola remetendo para a “convivência com os pares” (52,5%, n = 85), como a categoria com maior frequência de respostas. As “aprendizagens” (28,4%, n = 46) são também bastantes referidas no contexto escola, no global dos alunos inquiridos.

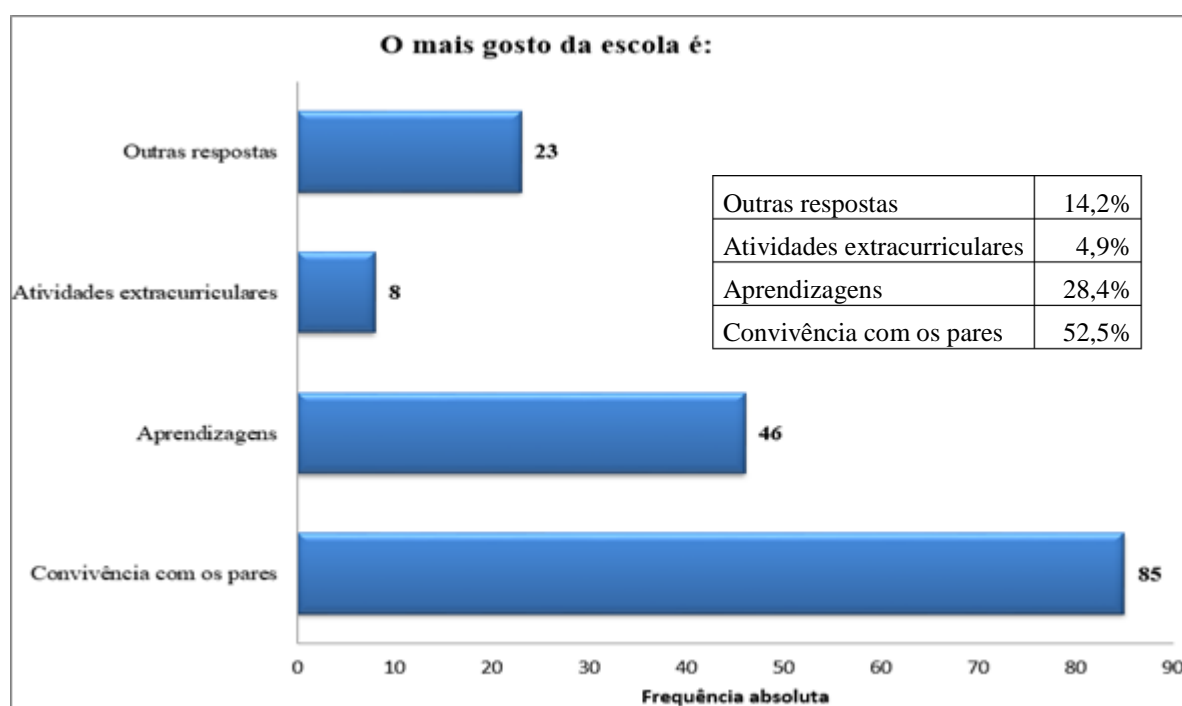


Figura 19. Opiniões sobre o que os alunos inquiridos, no global, mais gostam da escola (N = 162)

Na tabela 22, encontram-se as opiniões sobre o que os alunos inquiridos mais gostam da escola, em função da cultura, do ciclo que frequentam e sexo.

Tabela 22 – Opiniões sobre o que os alunos inquiridos mais gostam da escola, em função da cultura cigana (C) e cultura maioritária (NC), ciclo que frequentam e sexo (N = 162).

		Cultura		Ciclo		Sexo	
		NC	C	2º ciclo	3º ciclo	Feminino	Masculino
O que mais gosto da escola é	Outras respostas	16 11,5%	7 30,4%	9 13,2%	14 14,9%	14 17,3%	9 11,1%
	Atividades extracurriculares	4 2,9%	4 17,4%	6 8,8%	2 2,1%	1 1,2%	7 8,6%
	Aprendizagens	37 26,6%	9 39,1%	28 41,2%	18 19,1%	27 33,3%	19 23,5%
	Convivência com os pares	82 59,0%	3 13,0%	25 36,8%	60 63,8%	39 48,1%	46 56,8%
Total		139	23	68	94	81	81

Da tabela 22, e em relação ao que os alunos mais gostam da escola, verifica-se que:

No que diz respeito à **cultura**, as “aprendizagens” são as mais referidas nos alunos da cultura cigana em termos proporcionais (39,1%, n = 9), comparativamente aos restantes alunos (26,6%, n = 37). Já nos alunos não ciganos, a “convivência entre pares” é a mais respondida (59,0%, n = 82).

No que diz respeito ao **ciclo**, verifica-se em termos de proporção, que as respostas relacionadas com a “convivência com os pares”, o 3º ciclo (63,8%, n = 60) predomina comparativamente ao 2º ciclo (36,8%, n = 25). Já no que diz respeito às “aprendizagens”, existe em termos proporcionais, uma predominância do 2º ciclo (41,2%, n = 28) face ao 3º ciclo (19,1%, n = 18).

No que diz respeito ao **sexo**, verifica-se que, em termos de proporção, os rapazes apresentam uma maior percentagem quer na “convivência com pares” (56,8%, n = 46) e “atividades extracurriculares” (8,6%, n = 7). Já nas raparigas, observa-se que as “aprendizagens” (33,3%, n = 27) e “outras respostas” (17,3%, n = 14) prevalecem, comparativamente com os rapazes.

- **Opiniões sobre o que os alunos inquiridos menos gostam da escola**

Na figura 20, encontram-se as opiniões sobre o que os alunos inquiridos, no global, menos gostam da escola, remetendo para as “aprendizagens” (40,1%, n = 61), seguindo-se a “organização interna da escola” (19,8%, n = 29), “outras respostas” em simultâneo com “infraestruturas físicas da escola” (11,2%, n = 17).

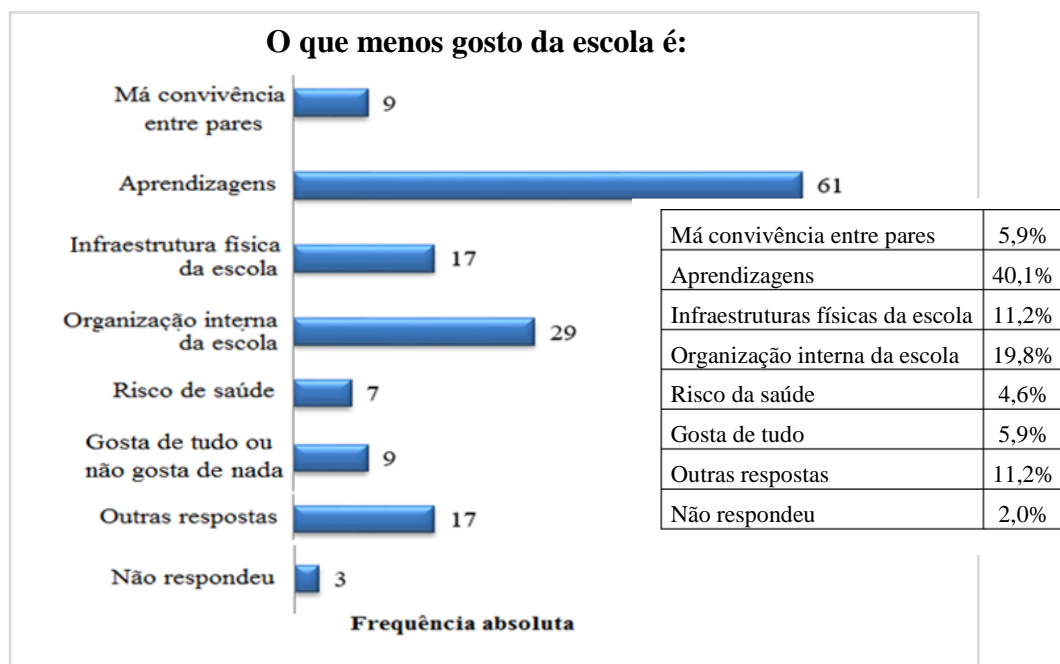


Figura 20 – opiniões sobre o que os alunos, no global, menos gostam da escola (N = 152 – total superior ao número de alunos inquiridos, por ter havido alunos que completaram as frases com mais do que uma resposta).

Na tabela 23, encontram-se alguns exemplos referidos pelos alunos inquiridos referente ao que menos gostam da escola.

Tabela 23 - Exemplos referidos pelos alunos inquiridos referente ao que menos gostam da escola

	Tipos de respostas	Exemplos
O que menos gosto na escola	Má convivência com os pares	Ver brigas, ser gozado, ...
	Aprendizagens	Testes, TPC, aulas, Refere uma ou mais disciplinas, trabalhos de grupo, ...
	Infraestruturas físicas da escola	Salas, biblioteca, telhados de amianto, aquecimento, campo de futebol, casas de banho.
	Organização interna da escola	Funcionamento do bar ou refeitório, horários dos intervalos, comida, ...
	Risco de saúde	Pinheiros – picadelas das lagartas dos pinheiros
	Gosta de tudo ou não gosta de nada	
	Outras respostas	Meninos que têm problemas de saúde, deficientes ¹⁰¹ , Diretor ¹⁰¹ , ...
	Não respondeu	

¹⁰¹ Referido pelos alunos da cultura cigana.

Na tabela 24, encontram-se as opiniões sobre o que os alunos inquiridos menos gostam da escola, em função da cultura, ciclo que frequentam e sexo.

Tabela 24 – *Opiniões sobre o que os alunos inquiridos menos gostam da escola em função da cultura maioritária (NC) e cultura cigana (C), ciclo e sexo (N = 152 - total superior ao número de alunos inquiridos, por ter havido alunos que completaram as frases com mais do que uma resposta).*

		Cultura		Ciclo		Sexo	
		NC	C	2º ciclo	3º ciclo	Feminino	Masculino
O que menos gosto da escola é	Tipo de respostas						
	Má convivência com os pares	7 5,5%	2 8,3%	8 13,6%	1 1,1%	8 10,4%	1 1,3%
	Aprendizagens	56 43,8%	5 20,8%	11 18,6%	50 53,8%	22 28,6%	39 52,0%
	Infraestruturas físicas da escola	16 12,5%	1 4,2%	7 11,9%	10 10,8%	9 11,7%	8 10,7%
	Organização interna da escola	26 20,3%	3 12,5%	14 23,7%	15 16,1%	18 23,4%	11 14,7%
	Risco de saúde	4 3,1%	3 12,5%	7 11,9%	-	4 5,2%	3 4,0%
	Gosta de tudo ou não gosta de nada	7 5,5%	2 8,3%	3 5,1%	6 6,5%	5 6,5%	4 5,3%
	Outras respostas	10 7,8%	7 29,2%	6 10,2%	11 11,8%	9 11,7%	8 10,7%
Não respondeu	2 1,6%	1 4,2%	3 5,1%	-	2 2,6%	1 1,3%	
Total		128	24	59	93	77	75

Da tabela 24, no que concerne ao que os alunos menos gostam da escola, verifica-se que:

No que diz respeito à **cultura**, em todas as respostas os alunos não ciganos prevalecem em termos proporcionais, do que menos gostam como sendo as “*aprendizagens*” (43,8%, n = 56), seguindo-se da “*organização interna da escola*” (20,3%, n = 26), “*infraestrutura física da escola*” (12,5%, n = 16). É importante salientar o facto de que, em termos de proporção, as “*aprendizagens*” serem menos valorizadas pelos alunos da cultura maioritária (43,8%, n = 56), comparativamente aos alunos da cultura cigana (20,8%, n = 5), o que significa que estes últimos valorizam mais a aprendizagem. Nas restantes respostas, os alunos da cultura cigana, destacam-se, em termos proporcionais, dos restantes alunos no que diz respeito aos “*riscos de saúde*” (12,5%, n = 3) e a “*má convivência com os pares*” (8,3%, n = 2).

No que diz respeito ao **ciclo** frequentado pelos alunos, observa-se que, em termos proporcionais os alunos que frequentam o 3º ciclo, gostam menos das “*aprendizagens*” do

que os alunos que frequentam o 2º ciclo (53,8% e 18,6%, respetivamente). Já no que concerne à “convivência entre pares”, os alunos que frequentam o 2º ciclo manifestam ter mais problemas de relacionamento, do que os alunos que frequentam o 3º ciclo (13,6% e 1,1%, respetivamente).

No que diz respeito ao **sexo**, as raparigas predominam, em termos proporcionais, face ao que menos gostam nas “aprendizagens” (28,6%, n = 22), “organização interna da escola” (23,4%, n = 18), “infraestruturas físicas da escola” (11,7%, n = 9), “outras respostas” (11,7%, n = 9), “má convivência com pares” (10,4%, n = 8). Já nos rapazes, as “aprendizagens” (52,0%, n = 39) é a única modalidade de resposta que apresenta uma percentagem superior à das raparigas, destacando-se o facto de que mais de metade dos rapazes inquiridos não gosta das “aprendizagens” (52%, n = 39).

- **Opiniões sobre as turmas que os alunos inquiridos frequentam**

Na figura 21, apresenta-se o gráfico e tabela que lhe está associada, referentes às respostas dadas sobre a preferência dos alunos, no global, em relação à turma em que se encontram. Observa-se que no global, cerca de 74% dos alunos, preferem permanecer na turma em que estão.



Figura 21. Opiniões sobre a preferência dos alunos inquiridos, no global, em relação à turma em que se encontram (N = 145).

Na tabela 25, encontram-se as opiniões sobre a preferência dos alunos inquiridos em relação à turma em que se encontram em função da cultura, ciclo e sexo.

Tabela 25 - Opiniões sobre a preferência dos alunos inquiridos em relação à turma em que se encontram em função da cultura majoritária (NC) e cultura cigana (C), ciclo e sexo (N = 145).

		Cultura		Ciclo		Sexo	
		NC	C	2º ciclo	3º ciclo	Feminino	Masculino
Preferias estar noutra turma?	Sim	24 19,5%	10 45,5%	14 24,6%	20 22,7%	15 20,8%	19 26,0%
	Não	95 77,2%	12 54,5%	43 75,4%	64 72,7%	54 75,0%	53 72,6%
	Outra Resposta	4 3,3%	-	-	4 4,5%	3 4,2%	1 1,4%
Total		123	22	57	88	72	73

Da tabela 25, e no que diz respeito à preferência sobre a turma em que os alunos se encontram inseridos, observa-se que:

No que diz respeito às duas **culturas**, estas mantêm a mesma tendência global, ou seja, em termos proporcionais, verifica-se que os alunos da cultura majoritária (77, 2%, n = 95) preferem estar na turma em que se encontram, já nos alunos da cultura cigana, existe apenas uma diferença, de 2 alunos. No entanto, esta diferença permite dizer que quase metade dos alunos da cultura cigana preferem mudar de turma (45,5%, n = 10), concluindo-se por isso que os alunos da cultura majoritária manifestam maior contentamento face à turma em que estão inseridos comparativamente aos alunos da cultura cigana.

Comparando por **ciclos** e por **sexo**, observa-se que em ambos os ciclos (75,7% - 2º ciclo e 72,7% - 3º ciclo), e em ambos os sexos (75,0% - feminino e 72,6% - masculino), os alunos preferem estar na turma em que se encontram.

A fim de se testar se as diferenças entre as duas culturas e sexo são estatisticamente significativas no que respeita à variável “*preferes estar noutra turma?*”, aplicou-se o teste do Qui-quadrado, cujo resultado e a hipótese formulada, se apresenta na tabela 26 e tabela 27, respetivamente.

Tabela 26 – Teste do Qui-Quadrado (χ^2) entre as variáveis nominais “cultura” e “preferes estar noutra turma?”

	χ^2	p	Hipóteses de estatísticas:
Preferes estar noutra turma?	7,37	0,025	H ₀ = Não há associação entre a variável “cultura” e a variável “preferes estar noutra turma” H ₁ = Há associação entre a variável “cultura” e a variável “preferes estar noutra turma”

Legenda: p - probabilidade

Da análise da tabela 26, verifica-se que existe associação entre a variável “cultura” e a variável “preferes estar noutra turma”, por apresentar valores de probabilidade inferior a 0,05 (5%) – Neste caso, a probabilidade do resultado se dever ao acaso é de 0,025, o que nos dá a confiança necessária para se concluir que o resultado é estatisticamente significativo e que se rejeita a H_0 e se aceita a hipótese alternativa H_1 . Logo pode-se concluir que existe uma menor satisfação dos alunos da cultura cigana em relação à turma em que estão inseridos, comparativamente aos restantes alunos.

Tabela 27 – Teste do Qui-Quadrado (χ^2) entre as variáveis nominais “sexo” e “preferes estar noutra turma?”

	χ^2	p	Hipóteses de estatísticas:
Preferes estar noutra turma?	1,47	0,479	H_0 = Não há associação entre a variável “sexo” e a variável “preferes estar noutra turma” H_1 = Há associação entre a variável “sexo” e a variável “preferes estar noutra turma”

Legenda: p - probabilidade

Da análise da tabela 27, verifica-se que o valor da probabilidade é superior a 0,05 (5%), o que significa que em mais de 5% das vezes, os resultados obtidos no teste aplicado aos dados da amostra, são devido ao acaso. Os resultados são não significativos, pelo que se retém a H_0 , e portanto, na realidade, não há associação entre as variáveis.

- ***Opiniões sobre o que os alunos inquiridos consideram que poderia ser melhorado na escola***

Na figura 22 e tabela 28, as frequências que se encontram nos gráficos de barras e nas respetivas tabelas de frequências, são superiores ao número de alunos inquiridos, por ter havido alunos que completaram as frases com mais do que uma resposta.

Na figura 22, encontram-se as representações sobre o que os alunos inquiridos, no global, consideram que poderia ser melhorado na escola.

De referir que houve outras respostas dadas pelos alunos, que de tão díspares que eram, foi impossível categorizar. Exemplo disso tem-se: uma disciplina em concreto, existência de mais diversão, haver mais turmas, haver batatas ou coca-cola no bar, não haver tantos testes, não haver aulas, feitiço dos funcionários do bar, entre outros...

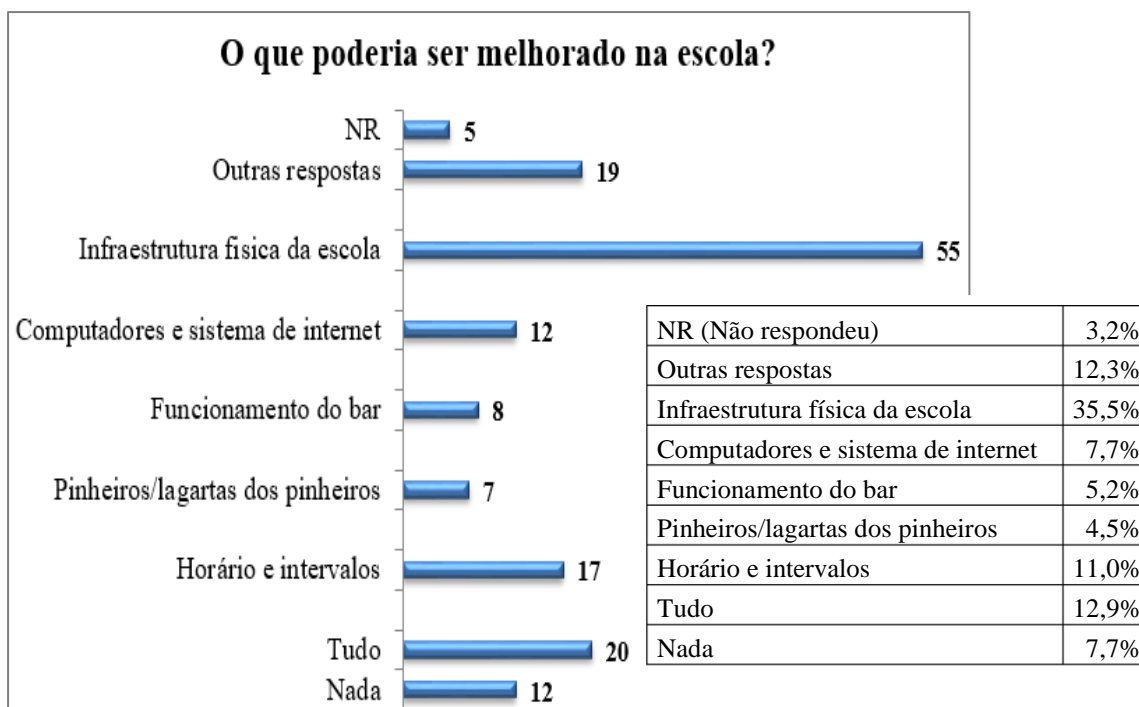


Figura 22. Opiniões dos alunos, no global, sobre o que pode ser melhorado na escola (N = 155)

Da figura 22, podemos verificar que no que diz respeito ao que poderia ser melhorado na escola, o global tem maior frequência de respostas na “*infraestrutura física da escola*” (35,5%, n = 55) – nesta categoria, inclui-se: campo de futebol, biblioteca, aquecimento, telhados, casas de banho, salas de aula, existência de cacifos. O “*horário e intervalos*”, é também bastante referido (11,0%, n = 17) devido ao pouco tempo de intervalo existente, assim como a frequência de intervalos reduzida, levando a que os alunos tenham as aulas de diferentes disciplinas, umas a seguir às outras, sem descanso, o que lhes limita também a hora de comerem logo de manhã – de salientar que este problema foi posteriormente resolvido. A menção aos “*computadores e o sistema de internet*” é uma das categorias mais respondidas (7,7%, n = 12).

Na tabela 28, encontram-se as opiniões sobre o que os alunos inquiridos consideraram que poderia ser melhorado na escola, em função da cultura, ciclo e sexo.

Tabela 28 – Opiniões dos alunos sobre o que pode ser melhorado na escola, em função da cultura maioritária (NC) e cultura cigana (C), ciclo que frequentam e sexo (N = 155).

O que poderia ser melhorado na escola?	Tipo de respostas	Cultura		Ciclo		Sexo	
		NC	C	2º ciclo	3º ciclo	Feminino	Masculino
	Não respondeu	2 1,5%	3 13,6%	3 5,0%	2 2,1%	4 5,2%	1 1,3%
Outras respostas	19 14,3%	-	5 8,3%	14 14,7%	4 5,2%	15 19,2%	
Infraestruturas da escola	43 32,3%	12 54,5%	24 40,0%	31 32,6%	29 37,7%	26 33,3%	
Computadores e sistema de internet	7 5,3%	5 22,7%	4 6,7%	8 8,4%	6 7,8%	6 7,7%	
Funcionamento do bar	8 6,0%	-	3 5,0%	5 5,3%	4 5,2%	4 5,1%	
Pinheiros/lagartas dos pinheiros	7 5,3%	-	6 10,0%	1 1,1%	3 3,9%	4 5,1%	
Horário e intervalos	15 11,3%	2 9,1%	8 13,3%	9 9,5%	9 11,7%	8 10,3%	
Tudo	20 15,0%	-	-	20 21,1%	11 14,3%	9 11,5%	
Nada	12 9,0%	-	7 11,7%	5 5,3%	7 9,1%	5 6,4%	
Total	133	22	60	95	77	78	

Da análise da tabela 28, e no que concerne ao que poderia ser melhorado na escola, verifica-se que:

Em relação às duas **culturas**, a “*infraestrutura da escola*” é a categoria mais respondida, existindo uma maior predominância, em termos de proporção, dos alunos da cultura cigana (54,5%, n = 12), comparativamente aos alunos da cultura maioritária (32,3%, n = 43). A segunda categoria mais respondida, em termos proporcionais, foi “*tudo*” nos alunos não ciganos, e “*computadores e sistema de internet*”¹⁰² nos alunos da cultura cigana.

Se compararmos em termos de respostas dadas por **ciclo**, pode-se observar que em ambos os ciclos, a categoria “*infraestruturas da escola*” foi a mais respondida, existindo uma predominância, em termos proporcionais, do 2º ciclo (40,0%, n = 24) sobre o 3º ciclo (32,6%, n = 31). Observa-se ainda que 21,1% dos alunos do 3º ciclo manifestaram que “*tudo*” na escola deveria ser melhorado, ao contrário dos alunos do 2º ciclo. Existe de facto, mais alunos do 2º ciclo, comparativamente aos alunos do 3º ciclo, a manifestar maior satisfação perante o que a escola lhes oferece, indicando “*nada*” como resposta (11,7% e 5,3%, respetivamente).

No que diz respeito às respostas dadas por **sexo**, não existe uma diferença significativa nas respostas dadas por ambos os sexos, existindo, no entanto, uma maior predominância de respostas, de ambos os sexos, nas “*infraestruturas da escola*”, com maior número de res-

¹⁰² O apreço pelo computador, para os alunos da cultura cigana, restringe-se à ação de jogar.

postas, em termos proporcionais, nas raparigas (37,7%, n = 29) do que nos rapazes (33,3%, n = 26), seguindo-se o “*horário dos intervalos*”, com 11,7% das raparigas a responderem, contra 10,3% dos rapazes.

- ***Opiniões sobre as atividades que os alunos inquiridos gostam ou gostariam de realizar na escola***

Na figura 23 e tabela 29, as frequências que se encontram nos gráficos de barras e nas respetivas tabelas de frequências, são superiores ao número de alunos inquiridos, por ter havido alunos que completaram as frases com mais do que uma resposta.

Na figura 23, encontram-se as representações sobre as atividades que, no global, os alunos inquiridos gostam ou gostariam de trabalhar na escola, remetendo para as “*atividades desportivas*”, como sendo as atividades que tem maior frequência de respostas no global (27,7%, n = 43). Nesta categoria as respostas variam entre: ginástica artística, natação, equitação, escalada, futsal, futebol, BTT, basquetebol, patinagem, andebol, ping-pong, esgrima e paintball.

A segunda atividade mais referida, está relacionada com a “*expressão artística*” (16,8%, n = 26) – aqui as respostas variam entre: dança, fatos de carnaval, música/tocar um instrumento, pintura, teatro. A terceira atividade mais referida, está relacionada com o trabalho de uma ou mais “*disciplinas*”, que abrange as disciplinas de: Educação Visual e Tecnológica, Matemática, Francês, Alemão, Educação Física, Informática, entre outras.



Figura 23. Opiniões dos alunos, no global, sobre as atividades que gostam ou gostariam de trabalhar na escola (N = 155)

Na tabela 29, encontram-se as representações dos alunos sobre as atividades que gostam ou gostariam de trabalhar na escola, em função da cultura, ciclo que frequentam e sexo.

Tabela 29- *Opiniões sobre as atividades que os alunos inquiridos gostam ou gostariam de trabalhar na escola em função da cultura maioritária (NC) e cultura cigana (C), ciclo que frequentam e sexo (N = 155).*

Tipo de resposta		Cultura		Ciclo		Sexo	
		NC	C	2º ciclo	3º ciclo	Feminino	Masculino
Que atividade gostas ou gostarias de trabalhar na escola?	Atividades desportivas	40 30,1%	3 13,6%	22 34,4%	21 23,1%	15 19,5%	28 35,9%
	Atividades relacionadas com expressão artística	24 18,0%	2 9,1%	14 21,9%	12 13,2%	20 26,0%	6 7,7%
	Horta	3 2,3%	3 13,6%	1 1,6%	5 5,5%	1 1,3%	5 6,4%
	Refere disciplina	11 8,3%	2 9,1%	8 12,5%	5 5,5%	6 7,8%	7 9,0%
	Feiras/clubes temáticos	6 4,5%	-	3 4,7%	3 3,3%	3 3,9%	3 3,8%
	Visitas de estudo	3 2,3%	1 4,5%	-	4 4,4%	2 2,6%	2 2,6%
	Outras respostas	17 12,8%	2 9,1%	10 41,7%	9 9,9%	8 10,4%	11 14,1%
	Nenhuma	20 15,0%	5 22,7%	2 3,1%	23 25,3%	13 16,9%	12 15,4%
	Não sabe ou não responde	9 6,8%	4 18,2%	4 6,3%	9 9,9%	9 11,7%	4 5,1%
Total		133	22	64	91	77	78

Da tabela 29, e em relação às atividades que os alunos gostam ou gostariam de trabalhar na escola, verifica-se que:

No que diz respeito às duas **culturas**, os alunos da comunidade cigana, 40,9% (n = 9) indicaram “nenhuma” ou “não sabe” ou “não responde” sobre as atividades que gostariam de trabalhar na escola. Isto significa que, em termos proporcionais, os alunos da cultura cigana manifestam menor interesse em desenvolver atividades na escola, comparativamente com os restantes alunos. Observa-se ainda que, apesar dos alunos da cultura cigana manifestarem maior preferência por “*atividades desportivas*” (13,6%, n = 3), estes não manifestam a mesma importância que os alunos da cultura maioritária (30,1%, n = 40). No entanto, os alunos da cultura cigana, preferem trabalhar na “*horta*” (13,6%, n = 3), comparativamente aos restantes alunos.

No que diz respeito ao **ciclo**, os alunos que frequentam o 2º ciclo, indicam que gostam

ou gostariam de trabalhar na escola, “*atividades desportivas*” (34,4%, n = 22), “*atividades relacionadas com expressão artística*” (21,9%, n = 14), referindo ainda atividades desenvolvidas numa determinada “*disciplina*” (12,5%, n = 8), que em termos proporcionais, apresentam maior percentagem do que os alunos do 3º ciclo. De referir ainda que existe uma grande percentagem de “*outras respostas*”, mas que por serem tão díspares, foi impossível categorizar – exemplos de algumas respostas são: trabalhar na secretaria, todas, luta de gelados, ajudar/trabalhar na biblioteca, “sim, para a escola não ser tão secante”. No que diz respeito aos alunos do 3º ciclo, estes apresentam a maior referência a “*nenhuma*” atividade (25,3%, n = 23). No entanto, as “*atividades desportivas*” e as “*atividades relacionadas com expressão artística*” também têm uma razoável representação.

No que se refere ao **sexo**, enquanto que as raparigas manifestaram uma maior preferência por “*atividade relacionadas com a expressão artística*” (26,0%, n = 20), os rapazes preferem mais as “*atividades desportivas*” (35,9%, n = 28). Há, no entanto, mais raparigas que “*não sabe ou não responde*” (11,7%, n = 9) e que não gostam nem gostariam de praticar uma atividade em concreto, respondendo para este efeito “*nenhuma*” (16,9%, n = 13).

- ***Opiniões dos alunos inquiridos face ao convívio com colegas de diferentes culturas***

Na figura 24, encontram-se as representações dos alunos inquiridos, no global, face ao convívio com colegas de diferentes culturas, observando-se que grande parte dos alunos, gostam de conviver com colegas de diferentes culturas (72,4%, n = 105).

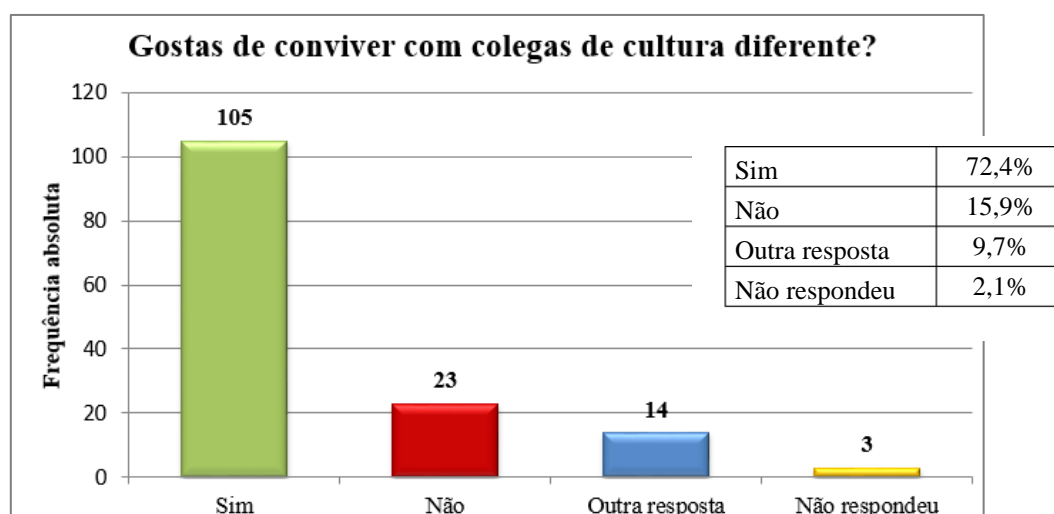


Figura 24. Opiniões dos alunos inquiridos, no global, face ao convívio com colegas de diferentes culturas (N = 145).

Na tabela 30, encontram-se as opiniões dos alunos inquiridos, face ao convívio com os colegas de diferentes culturas, em função da cultura, ciclo que frequentam e sexo.

Tabela 30 – Opiniões dos alunos inquiridos face ao convívio com colegas de diferentes culturas, em função da cultura maioritária (NC) e cultura cigana (C), ciclo que frequentam e sexo (N = 145).

	Tipo de resposta	Cultura		Ciclo		Sexo	
		NC	C	2º ciclo	3º ciclo	Feminino	Masculino
Gostas de conviver com colegas de cultura diferente?	Sim	85 69,1%	20 90,9%	49 86,0%	56 63,6%	54 75,0%	51 69,9%
	Não	22 17,9%	1 4,5%	2 3,5%	21 23,9%	10 13,9%	13 17,8%
	Outra resposta	14 11,4%	- 0,0%	3 5,3%	11 12,5%	7 9,7%	7 9,6%
	Não respondeu	2 1,6%	1 4,5%	3 5,3%	- 0,0%	1 1,4%	2 2,7%
Total		123	22	57	88	72	73

Da tabela 30, e em relação à convivência com os colegas de outras culturas, verifica-se que:

No que diz respeito às duas **culturas**, houve mais alunos da cultura cigana a responder, em termos de proporção, que gostam de conviver com alunos de outras culturas, comparativamente com os alunos da cultura maioritária (90,9% e 69,1%, respetivamente).

No que concerne aos alunos que frequentam o 2º e 3º **ciclo**, apesar de mais de metade dos alunos de ambos os ciclos gostarem de conviver com alunos de diferentes culturas, os alunos do 2º ciclo apresentam uma maior abertura face à diferença (86,0%, n = 49), comparativamente com os alunos do 3º ciclo (63,6%, n = 56). Há, no entanto, a referir, que houve uma pequena minoria de alunos da cultura maioritária, que responderam que gostam de conviver com colegas de diferentes culturas, desde que não sejam da cultura cigana.

Quanto ao **sexo**, as raparigas (75,0%, n = 54) têm maior abertura face às diferentes culturas do que os rapazes (69,9%, n = 51).

A fim de se testar se as diferenças entre culturas, ciclo e sexo, são estatisticamente significativas no que respeita à variável “*preferes estar noutra turma?*”, aplicou-se o teste de Qui-quadrado, cujo resultado e a hipótese formulada, se apresenta na tabela 31, tabela 32 e tabela 33, respetivamente.

Tabela 31 – Teste do Qui-Quadrado (χ^2) entre as variáveis nominais “cultura” e “gostas de conviver com colegas de cultura diferente?”

	χ^2	p	Hipóteses de estatísticas:
Gostas de conviver com colegas de cultura diferente?	5,93	0,052	H ₀ = Não há associação entre a variável “cultura” e a variável “gostas de conviver com colegas de cultura diferente” H ₁ = Há associação entre a variável “cultura” e a variável “gostas de conviver com colegas de cultura diferente”

Legenda: p - probabilidade

Da análise da tabela 31, verifica-se que o valor de probabilidade é 0,052, e sendo superior a 0,05 (5%), significa que em mais de 5% das vezes, os resultados obtidos no teste aplicado aos dados da amostra, são devido ao acaso. Assim, os resultados são não significativos, restando-se a H₀, pelo que não existe associação entre a variável “cultura” e a variável “gostas de conviver com colegas de cultura diferente”.

Tabela 32 - Teste do Qui-Quadrado (χ^2) entre as variáveis nominais “ciclo” e “gostas de conviver com colegas de cultura diferente?”

	χ^2	p	Hipóteses de estatísticas:
Gostas de conviver com colegas de cultura diferente?	14,77	0,005	H ₀ = Não há associação entre a variável “ciclo” e a variável “gostas de conviver com colegas de cultura diferente” H ₁ = Há associação entre a variável “ciclo” e a variável “gostas de conviver com colegas de cultura diferente”

Legenda: p - probabilidade

Da análise da tabela 32, verifica-se que existe associação entre a variável “ciclo” e a variável “gostas de conviver com colegas de cultura diferente”, por apresentar valores de probabilidade inferior a 0,05 (5%) – Neste caso, a probabilidade do resultado se dever ao acaso é de 0,005, o que nos dá a confiança necessária para se concluir que o resultado é estatisticamente significativo e que se rejeita a H₀ e se aceita a hipótese alternativa H₁. Logo pode-se concluir que existe uma maior predisposição dos alunos do 2º ciclo em se relacionar com alunos de diferentes culturas, comparativamente aos alunos do 3º ciclo.

Tabela 33 – Teste do Qui-Quadrado (χ^2) entre as variáveis nominais “sexo” e “gostas de conviver com colegas de cultura diferente?”

	χ^2	p	Hipóteses de estatísticas:
Gostas de conviver com colegas de cultura diferente?	0,48	0,788	H ₀ = Não há associação entre a variável “sexo” e a variável “gostas de conviver com colegas de cultura diferente” H ₁ = Há associação entre a variável “sexo” e a variável “gostas de conviver com colegas de cultura diferente”

Legenda: p - probabilidade

Da análise da tabela 33, verifica-se que o valor de probabilidade é 0,788, e sendo superior a 0,05 (5%), significa que em mais de 5% das vezes, os resultados obtidos no teste aplicado aos dados da amostra, são devido ao acaso. Assim, os resultados são não significativos, retendo-se a H_0 , pelo que não existe associação entre a variável “*sexo*” e a variável “*gostas de conviver com colegas de cultura diferente*”.

3.2. Análise da entrevista realizada ao mediador socio cultural da cultura cigana

A entrevista foi realizada a um mediador cigano de uma escola do distrito de Portalegre, e que de acordo com a ordem do guião da entrevista (anexo 19, p.181) e do resultado da análise de conteúdo (anexo 20, p. 182) se apresenta a respetiva interpretação e análise.

Quando questionado sobre a *importância, que as famílias e crianças ciganas dão à escola, comparativamente com as crianças da sociedade maioritária*, o mediador é da opinião que as famílias e crianças ciganas “*não dão a mesma importância*” apesar de atualmente considerar, que há cada vez mais famílias a olhar para a escola com outra mentalidade e a dar mais importância à escola por se preocuparem com o futuro dos seus filhos. Segundo o mediador, a razão pela qual esta mudança está a ocorrer, reside na mudança do seu modo de subsistência, em que antes o cigano trabalhava por conta própria para sustentar a família, sem ser necessário qualquer estudo.

De facto, o cigano português ao se encontrar mais vocacionado para as vendas ambulantes, vê-se em dificuldade com as grandes áreas de comércio, com preços competitivos, pelo que a liberdade que esse trabalho lhe poderia trazer, é substituído por trabalhos rurais, em que têm que trabalhar, no duro, para os outros. Este modo de vida, pode fazer com que os mesmos não queiram o mesmo tipo de vida para os seus filhos, dando-lhes a hipótese de terem a oportunidade para escolherem a sua vida profissional, valorizando a escola e o que esta tem para lhes dar.

Em relação às *estratégias que a sociedade e a escola devem adotar para conseguir inverter o interesse que os alunos cultura cigana têm pela escola, e para que as suas famílias se interessem pela escolarização dos seus filhos*, o mediador considera que “*as estratégias, são exemplos*” – exemplos de pessoas ciganas que tenham tido sucesso com a escola e

que sirvam de exemplo, para os pais das crianças em idade escolar. Estes exemplos que o mediador aponta, refere-se a alguém da comunidade cigana, que tenha estudado e tenha obtido sucesso no seu percurso escolar, de modo a concorrerem em igualdade de oportunidade a um emprego, com alguém da cultura maioritária, conseguindo por mérito, aquilo que se torna a sua forma de subsistência.

Para além dos “*exemplos*” supracitados, o mediador refere ainda que a “*mudança de políticas sociais*” deve ser outra estratégia a se adotar, dado que considera que as políticas sociais atuais fomentam o assistencialismo através do RSI e não incentivam a integração do cigano. De facto, Magano e Mendes (2014, p.17) consideram que “*em Portugal, os ciganos não são institucionalmente reconhecidos nem como minoria nacional, nem como minoria étnica, não existindo medidas de políticas públicas dirigidas especificamente a pessoas ciganas*”. Segundo as autoras (2014, pp.17, 19) as instâncias oficiais oscilam entre o desconhecimento face à cultura cigana e o não reconhecimento deste povo, o que dificulta tomar medidas ajustadas de forma a gerar transformações sociais, levando a que as medidas e políticas sociais públicas nacionais se pautem “*pelo seu carácter universalista e geral*”¹⁰³, muitas vezes pouco adequadas às características e necessidades básicas desta população” apesar de existir a «**Estratégia Nacional para a Integração das Comunidades Ciganas**»¹⁰⁴ - e “*embora não sendo diretamente o público-alvo de nenhuma medida de política social específica, as pessoas ciganas foram sendo abrangidas por algumas delas*” (Magano & Mendes, 2014, p. 20).

O mediador entrevistado refere ainda que, para haver uma integração, é necessário existir um acompanhamento aos membros da comunidade cigana e aos estudantes, o que significa, haver necessidade que este acompanhamento também seja realizado fora da escola, onde os alunos possam realizar os seus trabalhos de casa, e aprender outras atividades - daí a importância de terem um espaço na comunidade, com um mediador cigano e um professor, para os ajudar.

No fim da entrevista foi necessário colocar uma pergunta, não contemplada no guião, relacionada com os *conteúdos programáticos existentes nos currículos escolares*. E ao ser questionado se os considerava um incentivo para os alunos da cultura cigana, o mesmo respondeu, que não eram incentivo para aluno algum, especialmente para os ciganos. Isto porque

¹⁰³ O que na minha opinião, se caracteriza pelo assistencialismo social, familiar e de saúde.

¹⁰⁴ Estratégia referida na p. 58, vem implementar ou adaptar as estratégias nacionais de integração dos ciganos, em quatro domínios: o acesso à educação, ao emprego, aos cuidados de saúde e à habitação.

considera que os ciganos estão habituados à liberdade, devido à forma como são criados, e que por isso mesmo têm dificuldade em se manter sentados e fechados numa sala de aula a ouvir o professor a debitar matéria. No entanto, é ainda da opinião que “a *comunidade cigana não é diferente dos outros, nem tem que ser, nem tem que levar mais nada que os outros, são iguais*”, apontando a *educação dos países nórdicos*¹⁰⁵ como referência e à necessidade dos conteúdos serem um pouco modificados.

¹⁰⁵ Alguns exemplos adotados pelo ensino Finlandês: “os alunos determinam metas semanais com os seus professores e escolhem as tarefas que conseguem efetuar nos seus próprios ritmos”, “as aulas não são gastas, de forma alguma, em memorização silenciosa; a criança anda pela sala, colhe informações, pede ajuda ao professor, coopera com outros alunos e ocasionalmente até descansa no sofá”, “a escola segue os princípios pedagógicos do francês Célestin Freinet, que enfatiza o aprender fazendo e a orientação para a comunidade” (Ministério dos Negócios Estrangeiros da Finlândia, 2009).

Importante referir que em 2014, os países nórdicos se encontravam entre os países que mais investiram na área da educação, ao contrário de Portugal (dados retirados de PORDATA de [http://www.pordata.pt/Europa/Despesa+p%C3%BAblica+em+educa%C3%A7%C3%A3o+total+e+por+n%C3%ADvel+de+ensino+\(PPS\)-1351](http://www.pordata.pt/Europa/Despesa+p%C3%BAblica+em+educa%C3%A7%C3%A3o+total+e+por+n%C3%ADvel+de+ensino+(PPS)-1351)).

Capítulo 4 – Conclusões e discussão

De seguida apresentam-se as principais conclusões resultantes desta investigação, e sempre que se considerar pertinente, uma possível interpretação de cada uma delas.

Esta investigação permitiu constatar que os alunos, globalmente considerados, apresentam opinião de carácter predominantemente positivo sobre a escola, os professores, os funcionários, os colegas da escola, e a turma em que estão inseridos, verificando-se uma maior predominância de opiniões positivas nos alunos de 2.º ciclo, comparativamente aos do 3.º ciclo, nas raparigas, comparativamente aos rapazes, nas cinco dimensões consideradas.

Conclui-se ainda que os alunos de 2º ciclo, apresentam valores estatisticamente significativos, no que diz respeito a uma perceção mais positiva dos professores, funcionários e colegas da escola, comparativamente aos alunos do 3º ciclo, sendo que no 2º ciclo, a perceção positiva entre professores e funcionários é igual.

Estes resultados, e em particular à opinião mais favorável da escola e aos vários elementos da comunidade educativa no 2.º ciclo, comparativamente ao 3.º ciclo, são congruentes com os encontrados em outros estudos, efetuados noutras escolas (Martins, 2015).

De facto, os alunos do 3.º ciclo encontram-se na fase da adolescência, um período da vida em que ocorrem transformações de carácter morfológico e fisiológico que assinalam a instalação da função reprodutora e que se fazem acompanhar por alterações na vida social (maior autonomia em relação aos pais e adultos em geral, procura de uma maior convivência com os pares), descoberta e afirmação da sua própria identidade, que podem levar a um menor investimento na escola comparativamente aos alunos do 2.º ciclo. Esta fase da vida implica também um maior espírito crítico face à autoridade e por consequência aos professores (Sprinthall, & Collins, 1994), o que pode levar a uma opinião menos favorável face à escola e a um menor investimento na mesma por parte dos alunos do 3º ciclo, comparativamente aos do 2.º ciclo. Tal facto pode ser agravado nos alunos da cultura cigana, uma vez que a cultura cigana parece valorizar uma rápida transição da infância para a vida adulta, e um precoce assumir das responsabilidades adultas, muitas vezes ainda no final do período da adolescência (tal como referido por Montenegro (1999), quando apresentou algumas particularidades face às idades das crianças e as suas funções nas comunidades escolares, tabela 7, pp. 71, 72). Este período por sua vez tem vindo a ser progressivamente alargado na cultura maioritária,

criando também algum desconforto e ambivalência em jovens que já não são adolescentes, mas ainda não conseguiram assumir as responsabilidades da vida adulta.

Em relação às duas culturas presente neste estudo, e ainda no que concerne à percepção que os alunos têm sobre os professores, funcionário e colegas, os alunos da cultura cigana, apresentam uma opinião mais positiva sobre os funcionários e colegas da escola, comparativamente aos colegas da cultura maioritária, existindo uma opinião (estatisticamente significativa) menos positiva dos professores comparativamente aos funcionários.

Esta diferença de opiniões dos alunos da cultura cigana, no que concerne aos professores, pode radicar no facto destes alunos terem mais dificuldade em aceitar as regras impostas pelos professores, por não estarem habituados, nem a elas, nem a serem tão controlados, uma vez que são muitas vezes as regras da cultura maioritária que prevalecem.

Em relação ao que os alunos inquiridos *mais gostam da escola*, observa-se que a convivência entre pares, é a categoria mais mencionada pelo global dos alunos, mas em particular para os alunos da cultura maioritária comparativamente aos alunos da cultura cigana, os alunos do 3º ciclo comparativamente aos alunos do 2º ciclo (o que corrobora com a existência de problemas de relacionamento manifestados mais pelos alunos do 2º ciclo do que do 3º ciclo), e os rapazes comparativamente às raparigas.

No que diz respeito à convivência entre pares, a predominância dos alunos do 3º ciclo perante este domínio, talvez se deva ao facto dos alunos estarem a atravessar a fase da adolescência, tal como mencionado anteriormente, e como tal, se encontrarem com uma maior predisposição para se relacionarem mais com os seus pares.

No que diz respeito à convivência entre pares, nas culturas em causa, tendo em conta a observação diária, não existe convivência significativa entre as duas culturas, o que se presuppõe que a convivência entre pares, se refere apenas à convivência entre pares da sua própria cultura. Por outro lado, os alunos da cultura cigana gostam menos de conviver com os seus pares e quase metade destes alunos, não se encontram satisfeitos em relação à turma em que estão inseridos (com valores estatisticamente significativos), comparativamente aos alunos da cultura maioritária. Posto isto, fiquei surpreendida com estes resultados, e a única interpretação que me ocorre, sem querer generalizar, prende-se à existência de comportamentos mais agressivos como forma de domínio e de se impor perante o outro, que acredito ser algo valorizado pelos jovens da cultura cigana. Por outro lado, este tipo de comportamento, em sala de aula cria maior instabilidade e um ambiente menos profícuo de aprendizagem, pela dificulda-

de existente em se controlar atitudes consideradas normais por estes alunos, quando se encontram juntos. Em contrapartida, estes alunos valorizam mais as *aprendizagens*, comparativamente aos restantes alunos. Contudo dadas as dificuldades que eles têm na leitura e no cálculo formal, existe um forte impedimento em avançar autonomamente, necessitando de um apoio individualizado e constante, o que nem sempre é possível, perante os diferentes graus de conhecimento existentes, e por existir apenas um docente (apesar da presença de um mediador e por vezes de um TIL nas aulas) – o que cria por vezes instabilidade em contexto sala de aula, dado à impaciência demonstrada em esperar pelo docente.

Acredito que o gosto pela aprendizagem exista quando estão perante um conteúdo mais prático, em que possam manusear com as mãos, existindo mesmo curiosidade em aprender coisas diferentes. Daí mencionarem a horta como uma atividade que mais gostam ou gostariam de realizar na escola.

Ainda no que diz respeito às *aprendizagens* como sendo o que mais gostam, estas surgem mais, em termos proporcionais, no 2º ciclo, comparativamente ao 3º ciclo; e nas raparigas, comparativamente aos rapazes.

No que diz respeito, ao que os alunos inquiridos menos gostam da escola, as aprendizagens são as mais indicadas pelos alunos da cultura maioritária, pelos alunos do 3º ciclo comparativamente aos do 2º ciclo e pelos rapazes, comparativamente às raparigas.

Em relação ao que pode ser *melhorado na escola*, observa-se que as infraestruturas da escola foram as mais referenciadas, quer a nível global, quer em particular nos alunos da cultura cigana comparativamente aos restantes alunos, no 2º ciclo comparativamente ao 3º ciclo e nas raparigas comparativamente aos rapazes. Estes resultados são espetáveis perante as más condições físicas da escola, principalmente pela existência de telhados de amianto, que está proibido na UE desde 2005, e que é um perigo para a saúde de quem a frequenta. Apesar da urgência de uma nova escola, a sua construção está prevista há anos, mas sem data definida.

Quanto às *atividades* que os alunos *mais gostam ou gostariam de realizar na escola*, quase metade dos alunos da cultura cigana não tem qualquer tipo de preferência ou não sabe/não responde, sendo a horta a mais mencionada, tal como já foi supracitado. Os restantes alunos apontam as atividades desportivas, como sendo aquelas onde existe maior preferência. No 2º ciclo, os alunos preferem as atividades desportivas e artísticas, enquanto que um quarto

dos alunos do 3º ciclo não apresentam qualquer interesse por participar em qualquer tipo de atividade. As raparigas preferem atividades relacionadas com expressão artística, enquanto que os rapazes preferem as atividades desportivas. Esta constatação resulta das características supracitadas da adolescência e das características inerentes a cada sexo, influenciadas pelo meio familiar e ambiental em que estes alunos estão inseridos.

Globalmente os alunos gostam de *conviver com colegas de culturas diferentes*, existindo predominância dos alunos da cultura cigana nas respostas dadas, em termos proporcionais, comparativamente aos alunos da cultura maioritária. Já no que diz respeito ao ciclo, são os alunos do 2º ciclo (com resultados estaticamente significativos) e as raparigas que apresentam maior abertura face à diferença, comparativamente aos alunos de 3º ciclo e rapazes, respetivamente.

No que concerne aos resultados sobre a predominância dos alunos da cultura cigana face à convivência com colegas de outras culturas, sou da opinião que estes podem não ser representativos da realidade existente na escola, dado que no dia-a-dia, com estes alunos, constata-se que eles, muitas vezes, mostram dificuldade em se relacionar com os alunos da cultura maioritária, evitando participar em atividades com eles e evitando estar com eles. Contudo existem também casos pontuais de alunos que frequentam o currículo regular e que convivem com os colegas da turma, fora das aulas, o que sugere, que para haver inclusão é importante que os alunos da cultura cigana sejam incluídos nas turmas ditas regulares.

No que concerne à entrevista realizada ao mediador cigano, o mesmo considerou que as famílias ciganas não dão a mesma importância à escola, comparativamente às famílias da sociedade maioritária. Para reverter a situação, o mesmo considerou que é fundamental facultar às famílias ciganas exemplos de alunos ciganos, com sucesso no seu percurso escolar, inseridos meritoriamente no mercado de trabalho da cultura maioritária, sendo também fundamental existirem mudanças das políticas sociais, em Portugal, de forma a não se promover o assistencialismo.

Em suma, este trabalho permitiu conhecer em profundidade representações e opiniões dos alunos do 2.º e 3º ciclos sobre a escola, os, professores, os funcionários, os colegas da escola e as turmas onde estão inseridos; permitiu ainda saber o que consideram que poderia ser melhorado na escola, bem como o tipo de atividades que mais gostariam de fazer futuramente.

Dar voz às crianças e adolescentes constitui uma abordagem metodológica que respeita os direitos da criança/adolescente e acredita que estas são competentes para contribuir para melhorar os contextos onde vivem. Assim este estudo pode ajudar a escola e seus os professores num futuro próximo a organizar espaços e planificar atividades que vão ao encontro dos interesses dos adolescentes (Formosinho & Araújo, 2008), podendo com isto ajudar a promover a inclusão dos alunos da cultura cigana, na comunidade escolar, com o intuito de melhorar a convivência entre os alunos de diferentes culturas. Por outro lado, e tendo em conta a minha experiência profissional, corroborada com as respostas dadas no questionário, é importante promover a inclusão dos alunos da cultura cigana em turmas de currículo regular, no entanto, para que tal seja possível, o poder central, terá de mudar a sua postura perante os currículos escolares, as políticas sociais e dar mais estabilidade profissional e emocional aos seus docentes, para que os mesmos possam desenvolver o seu trabalho nas melhores condições possíveis.

Para finalizar, este estudo apresentou as seguintes limitações:

- Falta de apoio da Câmara Municipal, onde o Agrupamento está inserido, em facultar alguns dados referentes à população cigana residente no concelho, a fim de fazer uma melhor caracterização deste povo, por considerar que estaria a violar o sigilo existente e, por este, ser um trabalho de âmbito particular (mesmo sendo professora da escola que pertence ao concelho, e de certos dados serem, a meu ver, públicos) – não tendo obtido uma resposta formal de recusa, apesar do pedido ter sido feito formalmente.

- A não autorização, por parte do Diretor do Agrupamento de Escola, da divulgação do registo de faltas dos alunos da cultura cigana, mesmo sabendo que os alunos não seriam identificados, o que não permitiu comprovar o elevado nível de absentismo existente na maioria dos alunos da cultura cigana.

- Dado que o trabalho efetuado incide sobre as representações dos alunos e aquilo que os alunos escreveram sobre a escola, os professores, os funcionários, os colegas da escola e a turma, as respostas que foram dadas, podem efetivamente corresponder ao que pensam ou não, e, por conseguinte, pode existir a possibilidade de algumas dessas respostas terem sido influenciadas pela desejabilidade social.

- Havia intenção inicial de implementar um projeto de investigação-ação incidindo na Educação Intercultural e envolvendo todos os alunos, que se revelou impossível de concluir, devido à situação de abandono escolar e elevado absentismo manifestado por grande

parte dos alunos da cultura cigana. Este projeto de intervenção educativa, com alunos do 2º e 3º ciclo, do Ensino Básico, foi concebido com o objetivo de valorizar a diversidade cultural (como um fator de enriquecimento no desenvolvimento do aluno) e promover a inclusão dos alunos da cultura cigana na comunidade escolar, procurando melhorar a convivência entre os alunos de diferentes culturas, e desta cultura em particular com a cultura maioritária.

Para o efeito foram delineadas estratégias curriculares e extracurriculares para promover o diálogo intercultural, algumas foram implementadas e outras não, algumas envolveram alguns alunos que aderiram espontaneamente e algumas foram rejeitadas pelos alunos.

A primeira atividade sugerida e implementada foi a realização de um concurso de fotografia, sob o tema «*Costumes da minha família*», com o objetivo de dar a conhecer formas diferentes de estar na vida a fim de fomentar o enriquecimento pessoal. Para divulgar esse concurso, existiu um cartaz (anexo 21, p. 186) e um regulamento (anexo 22, p. 187) do concurso que permitiu orientar todas as fases do concurso. Este concurso, incluído no PAA da escola foi cumprido parcialmente dado que não teve os resultados esperados. Isto porque apesar de ser um concurso destinado a todos os alunos da escola, apenas parte dos alunos do 2º ciclo participaram, nenhum dos quais da cultura cigana. Tal facto se deveu à falta de interesse dos alunos da cultura cigana do 2º ciclo em participar, e à falta de tempo nas aulas de Educação Tecnológica (ET) do 3º ciclo, para se poder cumprir o programa da disciplina (o que foi informado, logo no início do ano).

Destacam-se como aspetos positivos o apoio financeiro da escola e da Câmara Municipal, que facultou todos os materiais necessários para a implementação do concurso, o que permitiu que não houvesse custos por parte dos alunos. Surgiu um interesse particular por parte de duas alunas do 3º ciclo, em participar, mesmo tendo que finalizar o trabalho em aulas de ET do 2º ciclo.

De futuro a fim de melhor conseguir a adesão dos alunos, sugere-se: tentar envolver os encarregados de educação, através do Diretor de Turma (DT), informando-os dos objetivos do concurso, no sentido de incentivar os alunos sobre a importância da sua participação; encontrar forma para desenvolver a atividade prática final para superar a lacuna da não participação de uma disciplina em concreto por falta de tempo devido à necessidade de cumprimento dos programas curriculares de algumas disciplinas (por exemplo, usar o tempo de oferta complementar, como foi usado com as duas alunas do 3º ciclo e generalizar à turma, ou o tempo de algum clube); e trabalhar a memória descritiva das fotografias nas disciplinas de Português, Tecnologia de Informação e Comunicação (TIC) permitindo uma interdisciplinaridade entre as três disciplinas (ET/EV, Português e TIC).

A segunda atividade previa a implementação de atividades curriculares com turmas onde a percentagem de alunos da cultura cigana era significativa, que seriam cumpridas quando as docentes considerassem que o deviam fazer, tendo em conta a planificação curricular de cada disciplina:

Na disciplina de português, o objetivo era o de encontrar palavras, frases ou provérbios da cultura cigana e ver o seu significado na cultura lusa, verificando qual a analogia que lhe correspondia, permitindo troca de conhecimento e de experiências, em turmas onde houvesse as duas culturas. Esta atividade visava dar a conhecer as semelhanças culturais usando saberes diferentes, existentes em ambas as culturas, no entanto não chegou a ser trabalhada. Poderá ser uma ideia a ser implementada no futuro como atividade curricular ou extracurricular.

Na disciplina de geografia, na turma de PCA, do 7.º ano de escolaridade, foi efetuada a localização dos destinos de trabalho sazonal, na Península Ibérica, das famílias dos alunos da cultura cigana, (dentro do tema: fluxos migratórios). Esta atividade foi desenvolvida e os destinos referenciados em aula pelos alunos, encontram-se referidos no rodapé da p. 84, do subcapítulo *‘Caracterização da População estudantil e do Meio em que está inserida’*. O objetivo era dar a conhecer os destinos de trabalhos sazonais das famílias ciganas residentes. De futuro poder-se-á envolver as famílias, para que as mesmas indiquem países, onde se encontram familiares, o que permitirá o diálogo intercultural e a presença dos pais na escola.

Na disciplina de Educação Física, pensou-se na possibilidade de os alunos da cultura cigana poderem ensaiar uma dança cigana a ser apresentada na festa final de ano letivo, com o objetivo de mostrar a dança e a música como forma de arte de uma cultura diferente. Contudo esta atividade não chegou a ser trabalhada, devido ao número reduzido de alunos desta comunidade.

Apesar de não ter conseguido tirar ilações sobre a parte do Projeto que foi implementada, devido ao elevado absentismo dos alunos da cultura cigana, deu para concluir, face às dificuldades sentidas, que este tipo de Projeto teria maior impacto, se fosse implementado e coordenado pelos DT. São os DT que articulam melhor com os diferentes docentes que constituem o Conselho de Turma, são eles que contactam os Encarregados de Educação, e são eles que fazem o elo de ligação entre a Escola e a Comunidade envolvente. Por outro lado, não há ninguém melhor do que cada docente que constitui o Conselho de Turma, para saber o que se poderá trabalhar, articular com outras disciplinas, e o que resulta melhor de acordo com o programa curricular da sua própria disciplina. Por tal razão, e dado que a Escola não

tem um Projeto de Educação Intercultural, sugere-se que a sua implementação, quaisquer que sejam as atividades desenvolvidas, seja da responsabilidade de todos os DT e professores da Escola, para se conseguir trabalhar em consonância para a inclusão de todos com todos. Penso só assim ser possível, a Escola se apropriar de um Projeto, como sendo seu, responsabilizando os docentes e a Comunidade Educativa pela sua implementação, que permita promover a inclusão dos alunos da cultura cigana, na comunidade escolar, com o intuito de melhorar a convivência entre os alunos de diferentes culturas.

De qualquer modo esta investigação permitiu inferir que a maioria dos alunos, independentemente da sua cultura, valoriza a escola, os professores, os funcionários, os colegas, dão importância à convivência entre pares na escola e às aprendizagens que nela efetuam. Um clima relacional positivo e saudável pode proporcionar um ambiente mais favorável às aprendizagens, à aceitação das diferenças e desigualdades e ao reconhecimento das semelhanças que podem facilitar a convivência social positiva.

Conclui-se dizendo que a Educação Intercultural é uma ferramenta importante para melhorar a convivência dos alunos, qualquer que seja a sua cultura, que deve ser implementada na educação para a cidadania nas escolas, de forma a ser inclusiva e participativa, desenvolvendo nos alunos competências técnicas (aprender a fazer), competências pessoais (aprender a ser), competências sociais (aprender a viver em conjunto) e competências de pensamento (aprender a conhecer).

Referências Bibliográficas

- Abrantes, P., Mauritti, R., & Roldão, M. (2011, junho). Efeitos TEIP – Avaliação de impactos escolares e sociais em sete territórios educativos de intervenção prioritária. Síntese dos Resultados. Ministério da Educação/DGICD/CIES-IUL. Lisboa. Obtido em 25 de fevereiro de 2017, de http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EPIPSE/estudoteip_sintese.pdf
- ACM (s.d.) Alto comissariado para as Emigrações. Site oficial. Obtido em 26 de setembro de 2017, de <http://www.acm.gov.pt/-/programa-opre-25-jovens-universitarios-das-comunidades-ciganas-recebem-bolsas-de-estudos>
- ADCMoura (s.d.). Obtido em 21 de outubro de 2016, de <http://www.adcmoura.pt/>
- AEM (2016). Projeto de Constituição de turma PIEF Mista de 2º e 3º ciclo do Agrupamento de Escolas de M.. *Programa Integrado de Educação e Formação. Agrupamento de Escolas de M. M.*, pp. 1-19.
- AEM (s.d.). Site oficial do Agrupamento de Escolas de M.. Documentos. Obtido em 4 de janeiro de 2017, <http://agvmonforte.webnode.pt/documentos/>
- Almeida, J. F. (1994). *Introdução à Sociologia*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Álvares, M., Calado, A., Estevão, P., Merlini, S., & Nalha, F. (2014). *Combate ao Abandono Escolar Precoce: Políticas e Práticas. Relatório Final de Projeto Cofinanciado pelo Programa Operacional de Assistência Técnica do Fundo Social Europeu (POAT/FSE)*. Lisboa: ISCTE Instituto Universitário de Lisboa.
- Arends, R. (1995). *Aprender a ensinar*. Lisboa: McGraw-Hill de Portugal.
- Barata, C. (2010, agosto 10). França começa a repatriar hoje ciganos para a Roménia. *Jornal Público*. Obtido em 20 de janeiro de 2017, de <https://www.publico.pt/mundo/jornal/franca-comeca-a-repatriar--hoje-ciganos-para-a-romenia-20045426>
- Bardin, L. (2011). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, Lda.
- Barros, J. A. (2013). Escravidão Clássica e Escravidão Moderna. Desigualdade e Diferença no Pensamento Escravista: uma comparação entre os antigos e os modernos. *Revista Ágora. Estudos Clássicos em Debate n.º 15*, pp. 195 - 230. Obtido em 25 de março de 2017, de <http://revistas.ua.pt/index.php/agora/article/view/2232>
- Bastos, M. (2014, setembro). *A Competência de Comunicação Intercultural: olhares sobre a natureza do conceito e suas dinâmicas de desenvolvimento. Serviços de Biblioteca, informação Documental e Museologia*. Universidade de Aveiro. Aveiro: UA Editora. Obtido em 5 de outubro de 2016, de [file:///C:/Users/Cristina/Downloads/Cadernos%20do%20LALE_serie-reflexoes6%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/Cristina/Downloads/Cadernos%20do%20LALE_serie-reflexoes6%20(2).pdf)
- Canário, R. (2008). Escola/Família/Comunidade para Uma Sociedade. *Conselho Nacional de Educação (CNE)*, (pp. 105 - 113). Lisboa. Obtido em 22 de abril de 2017, de

<http://www.cnedu.pt/pt/publicacoes/seminarios-e-coloquios/746-escola-familia-comunidade>

- Casa-Nova, M. (2008, junho). Tempos e lugares dos ciganos na educação escolar pública. *Colecção de opúsculos publicados no âmbito da obra comemorativa dos 10 anos do PETI*. p. 7 - 55. Lisboa. Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social Programa para Prevenção e Eliminação da Exploração do Trabalho Infantil (PETI). Obtido em 11 de fevereiro de 2017, de <http://hdl.handle.net/1822/8657>
- Coelho, A. (1995). *Os ciganos de Portugal: com um estudo sobre o calão*. Lisboa: D. Quixote. Obtido em outubro de 24 de 2016, de <http://purl.pt/24588>
- Coleção de Mochilas Pedagógicas (2001). Kit de Formação. *Aprendizagem Intercultural* (Conselho da Europa. Direcção Geral da Juventude e do Desporto ed.). Estrasburgo. Obtido em 5 de novembro de 2016, de <http://www.internacional.cne-escutismo.pt/LinkClick.aspx?fileticket=Ofkfo5wgzw%3D&tabid=2361&mid=4012>
- Cortesão, L., & Pacheco, N. (s.d.). O Conceito de Educação Intercultural. *Interculturalismo e Realidade Portuguesa*.
- DGDR (2014) - Direcção Geral do Desenvolvimento Regional. *Quadro Comunitário de Apoio III*. Obtido em 9 de outubro de 2016, de <http://www.qca.pt/dgdr/>
- DGE. (2016, junho). *Direcção Geral de Educação. Regulamento PIEF e PCA para 2016/2017*. Obtido em 26 de dezembro de 2016, de <http://www.dge.mec.pt/noticias/regulamentos-pief-e-pca-para-20162017>
- DGE. (s.d.a). *Direcção Geral de Educação*. Obtido em 8 de outubro de 2016, de <http://www.dge.mec.pt/educacao-intercultural>
- DGE (s.d.b). Escola Intercultural. Documento de Apoio ao Guião de Avaliação de Práticas de Educação 2015/2016 e 2016/2017. Direcção Geral de Educação. Alto Comissariado para as Migrações, I.P. pp. 1-3. Obtido em 7 de março de 2017, de <http://area.dge.mec.pt/selointercultural/>
- Dias, C. (2017, março 1). *Frases nas paredes ameaçam de morte ciganos de Moura*. *Jornal Público*. Obtido em 19 de março 2017, de <https://www.publico.pt/2017/03/01/sociedade/noticia/frases-pintadas-nas-paredes-ameacam-de-morte-a-comunidade-cigana-de-santo-aleixo-da-restauracao-1763577>
- Díaz-Aguado, M. (1996). *Escuela y tolerancia*. Madrid: Pirámide.
- EPIS (2016). *Empresários pela Inclusão Social*. Lisboa. Obtido em 8 de dezembro de 2016, de <http://www.epis.pt/homepage>
- EUR-Lex (2015, junho). Obtido em 20 de janeiro de 2017, de Integração social e económica dos ciganos: http://eur-lex.europa.eu/legal-content/PT/TXT/?uri=URISERV%3A171202_1
- FENPROF (2014, janeiro). *Jornal da FENPROF n° 269*. Ter autonomia é poder decidir. Obtido em 13 de janeiro de 2017, de https://issuu.com/jornalfenprof/docs/jf_jan2014_269
- Formosinho, J. & Araújo, S. (2008). *A escola vista pelas crianças*. Porto. Porto editora

- Gaspar, M. E. (2009). Práticas Inclusivas em Contexto Multicultural: Opiniões dos Professores numa Escola de 1º Ciclo. *Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra*. Obtido em 11 de março de 2017, de <http://hdl.handle.net/10316/12152>
- Infopédia (2017). *Artigos de apoio Infopédia. Porto Editora*. Obtido em 12 de março de 2017, de [https://www.infopedia.pt/\\$desigualdade-social](https://www.infopedia.pt/$desigualdade-social)
- Leite, C. (2002). *O currículo escolar e o multiculturalismo nos sistema educativo português*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Loureiro, M. J. (2012). SIDIII. 1ª versão artigo leonor corte real. SlideShare. Universidade de Aveiro. Obtido em 11 de fevereiro de 2017, de <https://pt.slideshare.net/MariaLoureiro1/sidiii-1-verso-artigo-leonor-corte-real>
- Magano, O., & Mendes, M. M. (2014). Ciganos e políticas sociais em Portugal. *Revista da Faculdade de Letras da Universidade do Porto. Número temático – Ciganos na Península Ibérica e Brasil: estudos e políticas sociais, 2014, pág. 15-35*. Obtido em 25 de fevereiro de 2017, de <http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/12897.pdf>
- Martins, M. J. D. (2015). Envolver os alunos na prevenção da indisciplina e do *bullying* na escola. *Revista Aprender*, n.º 36, pp. 39 - 47. Obtido em 24 de julho de 2017 em <http://legado.esep.pt/aprender/index.php/revistas/116-revista-aprender-n-36>
- Martins, M. J. D., & Carmo, R. (2016). Relações entre crianças e jovens em instituições de acolhimento. In Ordem dos Psicólogos Portugueses (Ed.). *Atas do IX Congresso iberoamericano de psicologia / 2.º congresso Ordem dos Psicólogos Portugueses*. Lisboa (pp 958-965). Obtido em setembro de 2016 em https://www.ordemdospsicologos.pt/ficheiros/documentos/livro_de_actas_2congresso_opp.pdf
- Mendes, M.E.S.M. (2010). Avaliação da qualidade em intervenção precoce, práticas no distrito de Portalegre. Tese de Doutoramento. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto. Obtido em 14 de outubro de 2017, de <http://hdl.handle.net/10216/53579>
- Mendes, M., Magano, O., & Candeias, P. (2014). *Estudo Nacional sobre as Comunidades Ciganas*. Lisboa: Alto Comissariado para as Migrações (ACM, IP). Obtido em 19 de dezembro de 2016, de http://www.poatfse.qren.pt/upload/docs/Documentos/estudo_ennic.pdf
- Ministério dos Negócios Estrangeiros da Finlândia (2009). Obtido em 6 de maio de 2017 de <http://www.finlandia.org.pt/public/default.aspx?contentid=124100>
- Montenegro, M. (1999). *Ciganos e Educação. Cadernos ICE*. Setúbal: Instituto das Comunidades Educativas.
- Montenegro, M. (2003). *Aprendendo com ciganos. Processo de ecoformação*. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação. Universidade de Lisboa. Lisboa: Educa.
- Neves, C. (2017, setembro 16). Diário de Notícias on-line, Sociedade. Obtido a 26 de setembro de 2017, de <https://www.dn.pt/sociedade/interior/ciganas-com-um-pe-na-tradicao-e-outro-na-universidade-8774405.html>

- Nunes, O. (1996, janeiro). O Povo Cigano. Edição do Autor de Parceria com a Obra Nacional da Pastoral dos Ciganos.
- Oliveira, D., & Sequeira, R. M. (2012). *A Interculturalidade na Escola e as Narrativas de Expressão Oral*. Lisboa: Lidel - Edições Técnicas, lda.
- Oliveira, N. (2011, abril). Diversidade e integração. *Revista Migrações*, n.º8., pp. 35-56. ACIDI. Lisboa. Obtido em 28 de janeiro de 2017, de http://www.om.acm.gov.pt/documents/58428/183863/Migracoes_8web35a56.pdf
- Pedro, A., Pires, L., & González, R. C. (2007). Contributos da educação intercultural na construção de uma sociedade pluralista e democrática numa perspectiva comparada – Portugal e Espanha. *Revista Antropológica*, n.º 10. Universidade Fernando Pessoa, Ed. Obtido em 6 de novembro de 2016, de <http://revistas.rcaap.pt/antropologicas/article/view/71/51>
- Pereira, A. (2004). *Educação Multicultural - Teorias e Práticas (Coleção Cadernos do CRIAP n.º 42)*. Porto: Asa Editores.
- Pereira, A.C. (2017, junho 18). Jornal Público on-line. *Tribunal considera que não se pode obrigar um menor casado a ir à escola*. Obtido em 18 de junho de 2017, de <https://www.publico.pt/2017/06/18/sociedade/noticia/relacao-do-porto-considera-que-nao-se-pode-obrigar-um-menor-casado-a-ir-a-escola-1775978>
- Pillay, N. (2010). Ciganos: Os Outros Europeus. *UNRIC; Centro Regional de Informação das Nações Unidas*. Obtido em 20 de janeiro de 2017, de <http://www.unric.org/pt/actualidade/opiniao/29423-ciganos-os-outros-europeus-navi-pillay-alta-comissaria-das-nacoes-unidas-para-os-direitos-humanos>
- Portal da habitação (2016). Obtido em 29 de dezembro de 2016, de https://www.portaldahabitacao.pt/pt/portal/programas_de_financiamento/per.html
- Porto Editora (s.d.), Dicionário de Língua Portuguesa. Programa de Software.
- Programa Escolhas (s.d.). *Programas Escolhas - 6ª Geração. Site Oficial*. Obtido em 16 de outubro de 2016, de <http://www.programaescolhas.pt>
- Projeto Encontros. (2010, junho). Observatório Sócio-demográfico das comunidades ciganas. *Projeto «Mais Sucesso Escolar»* (s.d.). Blog. Obtido em 18 de janeiro de 2017, de <http://mais-sucesso-escolar.blogspot.pt/p/teip3.html>
- Renascença (2016, novembro 29). Site oficial. Obtido em 20 de janeiro de 2017, de http://rr.sapo.pt/noticia/69792/ciganos_portugueses_sentem_se_os_mais_discriminados_da_europa
- Rita, P. L. (2003, dezembro). Multiculturalismo - Constrangimentos e desafios colocados à Escola pelos alunos oriundos de países de leste. *Revista Aprender* n.º28, pp. 114 - 127. Obtido em 11 de junho de 2017, <http://legado.esep.pt/aprender/index.php/revistas/106-revista-aprender-n-28>
- SentirAllha (2012, março 23). Blog. Obtido em 5 de Outubro de 2017 de <http://sentirilha.blogs.sapo.pt/51958.html>
- Sousa, A. (2005). *Investigação em Educação*. Lisboa: Livros Horizonte.

- Souta, L. (1997). *Multiculturalidade & Educação*. Porto: Profedições, Lda. Obtido em 29 de outubro de 2016, de <https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/6183/1/LIVROMulticEduc.pdf>
- Souta, L. (1999, fevereiro 8). Educação Multicultural - do imperativo social à ausência de políticas. Instituto Politécnico de Setúbal. *Página da Educação on-line*. Edição n.º 77, p. 26. Profedições, Lda. Obtido em 31 de outubro de 2016, de <http://www.apagina.pt/?aba=7&cat=77&mid=2>
- Sprinthall, N. & Collins (1994). *Psicologia do adolescente*. Lisboa: F. C. Gulbenkian
- Tribunal de Contas Europeu (2016a, maio 4). Iniciativas políticas e apoio financeiro da UE para a integração dos ciganos: realizaram-se progressos significativos na última década, mas são necessários mais esforços no terreno. *Relatório Especial n.º14/2016*. Obtido em 20 de janeiro de 2017, de <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/PT/TXT/PDF/?uri=CELEX:52016SA0014&qid=1484948296745&from=EN>
- Tribunal de Contas Europeu (2016b, junho 28). Integração dos ciganos: realizaram-se progressos significativos, mas subsistem obstáculos e dilemas, afirmam os auditores da UE. Comunicado de imprensa. Obtido em janeiro de 20 de 2017, de http://www.eca.europa.eu/Lists/ECADocuments/INSR16_14/INSR_ROMA_pt.pdf
- UNESCO (2009). Investir na Diversidade Cultural e no Diálogo Intercultural. *Relatório Mundial da UNESCO*. Obtido em 17 de outubro de 2016, de <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001847/184755por.pdf>
- Vau, M. H. (2011). *Minorias Étnicas e Escola: problemas e soluções para a praxis dos docentes. Tese de Doutoramento*. Universidade Fernando Pessoa. Porto. Obtido em 25 de março de 2017, de <http://hdl.handle.net/10284/3145>
- Vieira, R. (1995). Mentalidades, escola e pedagogia intercultural. *Revista ESC - Educação Sociedade e Culturas*, n.º 4, p. 127 - 147. Obtido em 31 de outubro de 2016, de <http://www.fpce.up.pt/ciie/revistaesc/pagina4.htm>
- Vieira, R. (2006, novembro 3). Entre o particular e o universal: a escola e a construção da cidadania global. *Comunicação apresentada no Colóquio Educação Global e Políticas de Cidadania*. Universidade de Lisboa. Lisboa. Obtido em 12 de março de 2017, de <http://hdl.handle.net/10400.8/530>
- Vilhena, I. (2016, julho 4). Correio do Minho on-line. *Alunos de etnia cigana serão guias por um dia no Mosteiro de S. Martinho de Tibães*. Braga. Obtido em 18 de março de 2017, de <http://www.correiodominho.com/noticias.php?id=95615>

Referências Legislativas

- Constituição da República Portuguesa (2005). *VII Revisão Constitucional. Assembleia da República. Lisboa*. Obtido em 30 de outubro de 2016, de <http://www.parlamento.pt/Legislacao/Paginas/ConstituicaoRepublicaPortuguesa.aspx>
- Decreto Lei n.º 43/89 de 3 de fevereiro (1989). Diário da República, n.º 29, 1.ª série, de 3 de fevereiro de 1989. pp. 456 – 461. Ministério dos Negócios Estrangeiros. Direção Geral dos Negócios Político-Económicos. Imprensa Nacional- Casa da Moeda S.A. Livrarias. Lisboa. Obtido em 4 de fevereiro de 2017, de http://www.ige.min-edu.pt/upload/GTAA/DL_43_89.pdf
- Decreto Lei n.º 115-A/98 de 4 de maio (1998). Diário da República, n.º 102, 1.ª série A, de 4 de maio de 1998. pp. 1988(2) – 1988(14). Ministério da Educação. Imprensa Nacional- Casa da Moeda S.A. Livrarias. Lisboa. Obtido em 22 de janeiro de 2017, de http://www.ige.min-edu.pt/upload/Legisla%C3%A7%C3%A3o/Dec_Lei_115-A_98.pdf
- Decreto-Lei n.º 75/2008 de 22 de abril (2008), Diário da República, n.º 79, 1.ª série, de 22 de abril de 2008. Pp. 2341 – 2356. Ministério da Educação. Imprensa Nacional – Casa da Moeda S.A. Livrarias. Lisboa. Obtido em 22 de janeiro de 2017, de http://www.sprc.pt/upload/File/PDF/Legislacao/Legislacao_Util/Ens_Nao_Superior/Gestao/Dir_Gestao_Estab_Ensino/Decreto%20Lei%2075-2008-%2022.04%20Gest%C3%A3o.pdf?phpMyAdmin=27673a7d4e3620daa5f377d6decde3d1
- Decreto-Lei n.º 139/2012 de 5 de julho (2012). Diário da República, n.º 129, 1.ª série, de 5 de julho de 2012. pp. 3476 – 3491. Ministério da Educação e Ciência. Imprensa Nacional- Casa da Moeda S.A. Livrarias. Lisboa. Obtido em 22 de janeiro de 2017, de http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Legislacao/dl_139_2012.pdf
- Decreto-Lei n.º 91/2013 de 10 de julho (2013). Diário da República, n.º 131, 1.ª série, de 10 de julho de 2013. pp. 4013 – 4015. Ministério da Educação e Ciência. Imprensa Nacional- Casa da Moeda S.A. Livrarias. Lisboa. Obtido em 22 de janeiro de 2017, de https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Legislacao/dl_91_2013_10_julho.pdf
- Decreto-Lei n.º 31/2014, de 27 fevereiro (2014). Diário da República n.º 41, 1.ª série, de 27 de fevereiro de 2014. pp. 1656 – 1660. Presidência do Conselho de Ministros. Imprensa Nacional- Casa da Moeda S.A. Livrarias. Lisboa. Obtido em 22 de janeiro de 2017, de <https://dre.pt/application/dir/pdf1sdip/2014/02/04100/0165601660.pdf>
- Decreto-Lei n.º 176/2014, de 12 dezembro (2014). Diário da República n.º 240, 1.ª série, de 12 de dezembro de 2014. pp. 6064 – 6068. Ministérios das Finanças e da Economia. Imprensa Nacional- Casa da Moeda S.A. Livrarias. Lisboa. Obtido em 22 de janeiro de 2017, de <https://dre.pt/application/file/63958168>
- Decreto do Presidente da República n.º 27-B/2007 de 16 de março (2007). Diário da República n.º 54, 1.ª série, de 16 de março de 2007. pp. 1640(2) – 1640(18). Presidência da República. Imprensa Nacional- Casa da Moeda S.A. Livrarias. Lisboa. Obtido em 22 de janeiro de <https://dre.pt/application/dir/pdf1s/2007/03/05401/00020018.pdf>

- Despacho n.º 119/ME/88 de 15 de julho (1988). Diário da República, n.º 62, 2.ª série, de 15 de julho de 1988. p. 6373. Ministério da Educação. Imprensa Nacional- Casa da Moeda S.A. Livrarias. Lisboa.
- Despacho n.º 147-B/ME/96 de 1 de agosto (1996). Diário da Republica, n.º 177, 2ª série, de 1 de agosto de 1996. p. 10719. Ministério de Educação. Imprensa Nacional- Casa da Moeda S.A. Livrarias. Lisboa. Obtido em 3 de fevereiro de http://www.prof2000.pt/users/eb23seia/site%20antigo/D_147.htm
- Despacho n.º 25931/2009 de 26 de novembro (2009). Diário da República, n.º 230, 2.ª série, de 26 de novembro de 2009. pp. 48391 – 48402. Ministério dos Negócios Estrangeiros e da Educação. Imprensa Nacional- Casa da Moeda S.A. Livrarias. Lisboa. Obtido em 2016 de outubro de 2016, de https://www.cidac.pt/files/5913/8512/8048/ened_2010_2015_publicada_dr_nov2009.pdf
- Despacho n.º 5048-B/2013 de 12 de abril (2013). Diário da República, n.º 72, 2.ª série, de 12 de abril de 2009. pp. 12320(4) – 48402. Ministério da Educação e Ciência. Gabinetes do Secretário de Estado do Ensino e da Administração Escolar e do Secretário de Estado do Ensino Básico e Secundário. Imprensa Nacional- Casa da Moeda S.A. Livrarias. Lisboa. Obtido em 2016 de outubro de 2016, de <https://dre.pt/application/dir/pdf2sdip/2013/04/072000002/0000400008.pdf>
- Despacho Conjunto 73/SEAE/SEEI/96 de 1 de agosto (1996). Diário da República. Nº 204, 2ª série (Supl.), de 3 de setembro. p. 12430 (14). Gabinetes dos Secretários de Estado da Administração Educativa e da Educação e Inovação. Imprensa Nacional- Casa da Moeda S.A. Livrarias. Lisboa. Obtido em 8 de outubro de 2016, de http://www.prof2000.pt/users/eb23seia/site%20antigo/d_147.htm#73
- Despacho Conjunto n.º 882/99, de 28 de setembro (1999). Diário da República, n.º 241, 2ª série, de 15 de outubro de 1999. pp. 15427 – 15428. Ministérios da Educação e do Trabalho e da Solidariedade. Imprensa Nacional- Casa da Moeda S.A. Livrarias. Lisboa. Obtido em 8 de outubro de 2016, de <http://www.pgdlisboa.pt/docpgd/files/G.pdf>
- Despacho Conjunto n.º 948/2003, de 25 de agosto (2003). Diário da República, n.º 233, 2ª série, de 26 de setembro de 2003. pp. 14618 – 14619. Ministérios da Educação e da Segurança Social e do Trabalho. Imprensa Nacional- Casa da Moeda S.A. Livrarias. Lisboa. Obtido em 8 de outubro de 2016, de https://drive.google.com/file/d/0B8nqdk_R94KqNTgxZGUwMTItMjNjYy00YzZhLTkzOGEtODRhODFIYTU4NTBj/view?layout=list&ddrp=1&sort=name&num=50#
- Despacho Conjunto n.º 171/2006, de 12 de janeiro (2006). Diário da República, 2ª série, n.º 30, de 10 de fevereiro de 2006. pp. 1970 – 1971. Ministérios da Educação e do Trabalho e da Solidariedade Social. Imprensa Nacional- Casa da Moeda S.A. Livrarias. Lisboa. Obtido em 8 de outubro de 2016, de <https://dre.tretas.org/dre/195197/despacho-conjunto-171-2006-de-10-de-fevereiro>
- Despacho Normativo n.º 1/2006 de 6 de Janeiro (2006). Diário da República, n.º 5, 1.ª série B, de 6 de janeiro de 2006. pp. 156 - 160. Ministério da Educação. Imprensa Nacional- Casa da Moeda S.A. Livrarias. Lisboa. Obtido em 30 de outubro de 2016, de http://www.dgae.mec.pt/web/14650/dservico_cadernos_legislacao

- Despacho Normativo n.º 55/2008 de 23 de outubro (2008). Diário da República, n.º 206, 2.ª série, de 23 de outubro de 2008. pp. 43128 – 43130. Ministério da Educação. Gabinete da Ministra. Imprensa Nacional- Casa da Moeda S.A. Livrarias. Lisboa. Obtido em 30 de outubro de 2016, de http://www.ige.min-edu.pt/upload/GTAA/DN_55_2008.pdf
- Despacho Normativo n.º 20/2012 de 3 de outubro (2012). Diário da República, n.º 192, 2.ª série, de 3 de outubro de 2008. pp. 33344 – 33346. Gabinetes do Secretário de Estado do Ensino e da Administração Escolar e da Secretária de Estado do Ensino Básico e Secundário. Imprensa Nacional- Casa da Moeda S.A. Livrarias. Lisboa. Obtido em 30 de outubro de 2016, de https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EPIPSE/despacho_normativo_20_2012.pdf
- Despacho Normativo n.º 19-A/2015 de 12 de Outubro (2015). Diário da República, n.º 129, 2.ª série, de 12 de outubro de 2015. pp. 29304(2) – 29304(10). Presidência do Conselho de Ministros. Gabinete do Secretário de Estado Adjunto do Ministro Adjunto e do Desenvolvimento Regional. Imprensa Nacional- Casa da Moeda S.A. Livrarias. Lisboa. Obtido em 30 de outubro de 2016, de <https://dre.tretas.org/dre/1773281/despacho-normativo-19-A-2015-de-12-de-outubro#anexos>
- Estatuto da Carreira Docente (2010). Decreto Lei n.º 75/2010 de 23 de junho. Diário da República, n.º 120, 1.ª série, de 23 de junho de 2010. pp. 2229 – 2237. Ministério da Educação. Imprensa Nacional- Casa da Moeda S.A. Livrarias. Lisboa. Obtido em 8 de fevereiro de 2017, de http://www.dgae.mec.pt/web/14654/gestao_carreira.
- LBSE (1986). Lei de Bases do Sistema Educativo. Lei n.º 46/86 de 14 de Outubro. Diário da República, n.º 237, 1ª série, de 14 de Outubro de 1986. pp. 3067 – 3081. Assembleia da República. Imprensa Nacional- Casa da Moeda S.A. Livrarias. Lisboa. Obtido em 8 de outubro de 2016, de https://dre.pt/web/guest/pesquisa/-/search/222418/details/normal?p_p_auth=QsATRD5b
- Lei n.º 115/97 de 19 de setembro (1997). Diário da República, n.º 217, 1.ª série B, de 19 de setembro de 1997. pp. 5082 - 5083. Assembleia da República. Imprensa Nacional- Casa da Moeda S.A. Livrarias. Lisboa. Obtido em 3 de fevereiro, de https://www.parlamento.pt/Legislacao/Paginas/Educacaoio_Geral_BasesSistemaEducativo.aspx
- Lei n.º 134/99 de 28 de agosto (1999). Diário da República, n.º 201, 1.ª série A, de 28 de agosto de 1999. pp. 5945 – 5947. Assembleia da República. Imprensa Nacional- Casa da Moeda S.A. Livrarias. Lisboa . Obtido em 22 de janeiro de 2017 de <http://www.igualdade.gov.pt/index.php/pt/menu-legislacao/discriminacao/694-lei-134-99.html>
- Lei n.º 24/99 de 22 de abril (1999). Diário da República, n.º 94, 1.ª série A, de 22 de abril de 1999. pp. 2124 – 2126. Assembleia da República. Imprensa Nacional- Casa da Moeda S.A. Livrarias. Lisboa . Obtido em 22 de Janeiro de 2017, de http://www.sprc.pt/upload/File/PDF/Legislacao/Legislacao_Util/Ens_Nao_Superior/Gestao/Dir_Gestao_Estab_Ensino/Lei%2024-99,%20de%2022%20de%2004.pdf?phpMyAdmin=27673a7d4e3620daa5f377d6decd e3d1

- Lei n.º 105/2001 de 31 de agosto (2001). Diário da República, n.º 202, 1.ª série A, de 31 de agosto de 2001. p. 5586. Assembleia da República. Imprensa Nacional- Casa da Moeda S.A. Livrarias. Lisboa. Obtido em 22 de Janeiro de 2017, de <https://dre.pt/application/dir/pdf1s/2001/08/202A00/55865586.pdf>
- Lei n.º 49/2005 de 30 de agosto (2005). Diário da República, n.º 166, Série I-A, de 30 de agosto de 2005. pp. 5122 - 5138. Assembleia da República. Imprensa Nacional- Casa da Moeda S.A. Livrarias. Lisboa. Obtido em 3 de fevereiro de 2017, de https://www.parlamento.pt/Legislacao/Paginas/Educacao_Geral_BasesSistemaEducativo.aspx
- Lei n.º 85/2009 de 27 de agosto (2009). Diário da República n.º 166, Série I, de 27 de agosto de 2009. pp. 5635 - 5636. Assembleia da República. Imprensa Nacional- Casa da Moeda S.A. Livrarias. Lisboa. Obtido em 3 de fevereiro de 2017, de https://www.parlamento.pt/Legislacao/Paginas/Educacao_Geral_BasesSistemaEducativo.aspx
- Lei n.º 65/2015 de 3 de julho (2015). Diário da República, n.º 128. Série I, de 3 de julho de 2015. pp. 4572. Assembleia da República. Imprensa Nacional- Casa da Moeda S.A. Livrarias. Lisboa. Obtido em 3 de fevereiro de 2017, de http://www.cnedu.pt/content/noticias/CNE/Lei_de_Bases_2015.pdf
- Portaria n.º 243/88, de 19 de abril (1988). Diário da República, n.º 91, 1.ª série, de 19 de abril de 1988. p. 1485. Ministério da Educação. Imprensa Nacional- Casa da Moeda S.A. Livrarias. Lisboa. Obtido em 8 de outubro de 2016, de <https://dre.pt/application/file/a/285057>
- Portaria n.º 1497/2008 de 19 de dezembro (2008). Diário da República, n.º 245, 1.ª série, de 19 de dezembro de 2008, pp. 8960 - 8967. Ministério da Solidariedade e da Segurança Social e da Educação. Imprensa Nacional- Casa da Moeda S.A. Livrarias. Lisboa. Obtido em 17 de março de 2017, de <https://dre.pt/application/dir/pdf1s/2008/12/24500/0896008967.pdf>
- Portaria n.º 139/2012 de 27 de julho (2012). Diário da República, n.º 129, 1.ª série, de 5 de julho de 2012. Pp. 3476-3491. Ministério da Educação e Ciência. Imprensa Nacional- Casa da Moeda S.A. Livrarias. Lisboa. Obtido em 17 de março de 2017, de http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Legislacao/dl_139_2012.pdf
- Portaria n.º 272/2012 de 4 de setembro (2012). Diário da República, n.º 171, 1.ª série, de 4 de setembro de 2012. pp. 5092 – 5099. Ministério da Solidariedade e da Segurança Social. Imprensa Nacional- Casa da Moeda S.A. Livrarias. Lisboa. Obtido em 8 de outubro de 2016, de <http://legislacaoportuguesa.com/portaria-n-o-2722012-d-r-n-o-171-serie-i-de-2012-09-04/>
- Portaria n.º 292 -A/2012 de 26 de setembro (2012), Diário da República, n.º 187, 1.ª série, de 26 de setembro de 2012. pp. 5442(2) – 5442(4). Ministério da Educação e da Ciência. Imprensa Nacional- Casa da Moeda S.A. Livrarias. Lisboa. Obtido em 17 de março de 2017 de <http://www.spn.pt/Media/Default/Info/7000/500/20/1/cursosvocacionais.pdf>
- Portaria n.º 74-A/2013 de 15 de fevereiro (2013). Ministério da Economia e do Emprego e da Educação e Ciência. Diário da República, n.º 33, 1.ª série, de 15 de fevereiro de 2013. Pp. 976(2)-976(10). Imprensa Nacional- Casa da Moeda S.A. Livrarias. Lisboa.

Obtido em 17 de março de 2017, de <http://www.eprm.pt/wp-content/uploads/2014/07/Princ%C3%ADpios-Orientadores-da-Organiza%C3%A7%C3%A3o-e-da-Gest%C3%A3o-dos-Curr%C3%ADculos-Portaria-N.%C2%BA-74-A2013-de-15-de-Fevereiro.pdf>

Portaria n.º 276/2013, de 23 de agosto (2013). Ministério da Educação e da Ciência. Diário da República, n.º 162, 1.ª série, de 23 de agosto de 2013. Pp. 5092-5096. Imprensa Nacional- Casa da Moeda S.A. Livrarias. Lisboa. Obtido em 17 de março de 2017, de http://www.spn.pt/Media/Default/Info/7000/500/20/3/vocacionais_2.pdf

Recomendação n.º 1/2001 de 15 de fevereiro (2001) — Minorias, educação intercultural e cidadania. Diário da República, n.º 57, II Série, de 8 de março de 2001. pp. 4389-4392. Conselho Nacional de Educação. Imprensa Nacional- Casa da Moeda S.A. Livrarias. Lisboa. Obtido em 30 de outubro de 2016, de http://www.cnedu.pt/content/antigo/files/cnepareceresmodule/Recomendacao_1_2001.pdf

Resolução da Assembleia da República n.º 42/2001 de 25 de junho (2001). Diário da República, n.º 144, I Série-A, de 25 de junho de 2001. pp. 3758-3771. Assembleia da República. Imprensa Nacional- Casa da Moeda S.A. Livrarias. Lisboa. Obtido em 30 de outubro de 2016, de [file:///C:/Users/Cristina/Downloads/resolucao da assembleia da republica n o 42 2001 parties article dans shall.pdf](file:///C:/Users/Cristina/Downloads/resolucao%20da%20assembleia%20da%20republica%20n%20o%2042%202001%20parties%20article%20dans%20shall.pdf)

Resolução da Assembleia da República n.º 10-A/2007 de 16 de março (2007). Diário da República, n.º 54, I Série, de 16 de março de 2007. pp. 1640(2)-1640(18). Assembleia da República. Imprensa Nacional- Casa da Moeda S.A. Livrarias. Lisboa. Obtido em 30 de outubro de 2016, de <https://dre.pt/application/dir/pdf1s/2007/03/05401/00020018.pdf>

RCM 25/2013 (2013). Resolução de Conselho de Ministros n.º 25/2013 de 17 de abril. Resolução do Conselho de Ministros n.º 25/2013 de 17 de abril. Diário da República, n.º 75, 1.ª série. pp. 2211 – 2239. Presidência do Conselho de Ministros. Lisboa. Obtido em 8 de outubro de 2016, de <http://legislacaoportuguesa.com/resolucao-do-conselho-de-ministros-n-o-252013-d-r-n-o-75-serie-i-de-2013-04-17/>

RCM 101/2015 (2015). Resolução de Conselho de Ministros n.º 101/2015 de 17 dezembro (2015). Diário da República n.º 250, Série I, de 23 de dezembro de 2015. pp. 9825 – 9838. Presidência do Conselho de Ministros. Imprensa Nacional- Casa da Moeda S.A. Livrarias. Lisboa. Obtido em 4 de fevereiro de 2017, de <https://infoeuropa.euroid.pt/files/database/000069001-000070000/000069687.pdf>

ANEXOS

Anexo 1 – Decreto do Presidente da República n.º 27-B/2007 de 16 de março e Resolução da Assembleia da República n.º 10-A/2007

PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA

Decreto do Presidente da República n.º 27-B/2007

de 16 de Março

O Presidente da República decreta, nos termos do artigo 135.º, alínea b), da Constituição o seguinte:

É ratificada a Convenção sobre a Protecção e a Promoção da Diversidade das Expressões Culturais e o respectivo anexo, adoptados pela 33.ª Conferência Geral da UNESCO, em Paris, em 20 de Outubro de 2005, aprovada pela Resolução da Assembleia da República n.º 10-A/2007 em 11 de Janeiro de 2007.

Assinado em 2 de Março de 2007.

Publique-se.

O Presidente da República, ANÍBAL CAVACO SILVA.

Referendado em 14 de Março de 2007.

O Primeiro-Ministro, *José Sócrates Carvalho Pinto de Sousa*.

ASSEMBLEIA DA REPÚBLICA

Resolução da Assembleia da República n.º 10-A/2007

Aprova a Convenção sobre a Protecção e a Promoção da Diversidade das Expressões Culturais e o respectivo anexo, adoptados pela 33.ª sessão da Conferência Geral da UNESCO, em Paris, em 20 de Outubro de 2005.

A Assembleia da República resolve, nos termos da alínea i) do artigo 161.º e do n.º 5 do artigo 166.º da Constituição, aprovar a Convenção sobre a Protecção e a Promoção da Diversidade das Expressões Culturais e o respectivo anexo, adoptados pela 33.ª sessão da Conferência Geral da UNESCO, em Paris, em 20 de Outubro de 2005, cujos textos, na versão autêntica na língua inglesa, bem como a respectiva tradução para a língua portuguesa, se publicam em anexo.

Aprovada em 11 de Janeiro de 2007.

O Presidente da Assembleia da República, *Jaime Gama*.

CONVENTION ON THE PROTECTION AND PROMOTION OF THE DIVERSITY OF CULTURAL EXPRESSIONS

The General Conference of the United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, meeting in Paris from 3 to 21 October 2005 at its 33rd session:

Affirming that cultural diversity is a defining characteristic of humanity;

Conscious that cultural diversity forms a common heritage of humanity and should be cherished and preserved for the benefit of all;

Being aware that cultural diversity creates a rich and varied world, which increases the range of choices and nurtures human capacities and values, and therefore is a mainspring for sustainable development for communities, peoples and nations;

Recalling that cultural diversity, flourishing within a framework of democracy, tolerance, social justice and mutual respect between peoples and cultures, is indispensable for peace and security at the local, national and international levels;

Celebrating the importance of cultural diversity for the full realization of human rights and fundamental freedoms proclaimed in the Universal Declaration of Human Rights and other universally recognized instruments;

Emphasizing the need to incorporate culture as a strategic element in national and international development policies, as well as in international development cooperation, taking into account also the United Nations Millennium Declaration (2000) with its special emphasis on poverty eradication;

Taking into account that culture takes diverse forms across time and space and that this diversity is embodied in the uniqueness and plurality of the identities and cultural expressions of the peoples and societies making up humanity;

Recognizing the importance of traditional knowledge as a source of intangible and material wealth, and in particular the knowledge systems of indigenous peoples, and its positive contribution to sustainable development, as well as the need for its adequate protection and promotion;

Recognizing the need to take measures to protect the diversity of cultural expressions, including their contents, especially in situations where cultural expressions may be threatened by the possibility of extinction or serious impairment;

Emphasizing the importance of culture for social cohesion in general, and in particular its potential for the enhancement of the status and role of women in society;

Being aware that cultural diversity is strengthened by the free flow of ideas, and that it is nurtured by constant exchanges and interaction between cultures;

Reaffirming that freedom of thought, expression and information, as well as diversity of the media, enable cultural expressions to flourish within societies;

Recognizing that the diversity of cultural expressions, including traditional cultural expressions, is an important factor that allows individuals and peoples to express and to share with others their ideas and values;

Recalling that linguistic diversity is a fundamental element of cultural diversity, and reaffirming the fundamental role that education plays in the protection and promotion of cultural expressions;

Taking into account the importance of the vitality of cultures, including for persons belonging to minorities and indigenous peoples, as manifested in their freedom to create, disseminate and distribute their traditional cultural expressions and to have access thereto, so as to benefit them for their own development;

Emphasizing the vital role of cultural interaction and creativity, which nurture and renew cultural expressions and enhance the role played by those involved in the development of culture for the progress of society at large;

Recognizing the importance of intellectual property rights in sustaining those involved in cultural creativity;

Being convinced that cultural activities, goods and services have both an economic and a cultural nature, because they convey identities, values and meanings, and must therefore not be treated as solely having commercial value;

Anexo 2 - CONVENÇÃO QUADRO PARA A PROTECÇÃO DAS MINORIAS NACIONAIS, publicado na Resolução da Assembleia da República n.º 42/2001 de 25 de junho de 2001 – versão em língua portuguesa da parte referenciada.

3758

DIÁRIO DA REPÚBLICA — I SÉRIE-A

N.º 145 — 25 de Junho de 2001

Για την Κυβέρνηση της Ελληνικής Δημοκρατίας:

Por el Gobierno del Reino de España:

Pour le Gouvernement de la République française:

Thar ceann Rialtas na hÉireann:
For the Government of Ireland:

Per il Governo della Repubblica italiana:

Pour le Gouvernement du Grand-Duché de Luxembourg:

Voor de Regering van het Koninkrijk der Nederlanden:

Für die Regierung der Republik Österreich:

Pelo Governo da República Portuguesa:

Suomen hallituksen puolesta:
På finska regeringens vägnar:

På svenska regeringens vägnar:

For the Government of the United Kingdom of Great Britain and Northern Ireland:

Declarações

1 — O Reino de Espanha declara a sua intenção de inserir dados no Sistema de Informação Aduaneiro depois de considerar, em relação a cada caso, os princípios de segurança jurídica e de presunção de inocência, especialmente sempre que os dados a inserir se relacionem com assuntos fiscais.

2 — A Dinamarca declara que, no que lhe diz respeito, o artigo 1.º se aplica unicamente às infracções penais em que a recepção de objectos roubados seja punível pelo direito dinamarquês, nomeadamente o artigo 191.º-A do Código Penal dinamarquês, relativo à recepção de estupefacientes associada a actos de contrabando particularmente graves.

Resolução da Assembleia da República n.º 42/2001

Aprova, para ratificação, a Convenção Quadro para a Protecção das Minorias Nacionais, aberta à assinatura dos Estados membros do Conselho da Europa em Estrasburgo, em 1 de Fevereiro de 1995.

A Assembleia da República resolve, nos termos da alínea i) do artigo 161.º e do n.º 5 do artigo 166.º da Constituição, aprovar, para ratificação, a Convenção Quadro para a Protecção das Minorias Nacionais, aberta à assinatura dos Estados membros do Conselho da Europa em Estrasburgo, em 1 de Fevereiro de 1995, cujas versões autênticas em língua francesa e inglesa, e tradução em língua portuguesa, seguem em anexo.

Aprovada em 5 de Abril de 2001.

O Presidente da Assembleia da República, *António de Almeida Santos*.

**CONVENTION-CADRE POUR LA PROTECTION
DES MINORITÉS NATIONALES**

Les Etats membres du Conseil de l'Europe et les autres Etats, signataires de la présente Convention-cadre:

Considérant que le but du Conseil de l'Europe est de réaliser une union plus étroite entre ses membres afin de sauvegarder et de promouvoir les idéaux et les principes qui sont leur patrimoine commun;

Considérant que l'un des moyens d'atteindre ce but est la sauvegarder et le développement des droits de l'homme et des libertés fondamentales;

(...)

of three months after the date of the deposit of the instrument of ratification, acceptance or approval.

Article 29

1 — After the entry into force of this framework Convention and after consulting the Contracting States, the Committee of Ministers of the Council of Europe may invite to accede to the Convention, by a decision taken by the majority provided for in article 20.d of the Statute of the Council of Europe, any non-member State of the Council of Europe which, invited to sign in accordance with the provisions of article 27, has not yet done so, and any other non-member State.

2 — In respect of any acceding State, the framework Convention shall enter into force on the first day of the month following the expiration of a period of three months after the date of the deposit of the instrument of accession with the Secretary General of the Council of Europe.

Article 30

1 — Any State may at the time of signature or when depositing its instrument of ratification, acceptance, approval or accession, specify the territory or territories for whose international relations it is responsible to which this framework Convention shall apply.

2 — Any State may at any later date, by a declaration addressed to the Secretary General of the Council of Europe, extend the application of this framework Convention to any other territory specified in the declaration. In respect of such territory the framework Convention shall enter into force on the first day of the month following the expiration of a period of three months after the date of receipt of such declaration by the Secretary General.

3 — Any declaration made under the two preceding paragraphs may, in respect of any territory specified in such declaration, be withdrawn by a notification addressed to the Secretary General. The withdrawal shall become effective on the first day of the month following the expiration of a period of three months after the date of receipt of such notification by the Secretary General.

Article 31

1 — Any Party may at any time denounce this framework Convention by means of a notification addressed to the Secretary General of the Council of Europe.

2 — Such denunciation shall become effective on the first day of the month following the expiration of a period of six months after the date of receipt of the notification by the Secretary General.

Article 32

The Secretary General of the Council of Europe shall notify the member States of the Council, other signatory States and any State which has acceded to this framework Convention of:

- a) Any signature;
- b) The deposit of any instrument of ratification, acceptance, approval or accession;
- c) Any date of entry into force of this framework Convention in accordance with articles 28, 29 and 30;

- d) Any other act, notification or communication relating to this framework Convention.

In witness whereof the undersigned, being duly authorised thereto, have signed this framework Convention.

Done at Strasbourg, this 1st day of February 1995, in English and French, both texts being equally authentic, in a single copy which shall be deposited in the archives of the Council of Europe. The Secretary General of the Council of Europe shall transmit certified copies to each member State of the Council of Europe and to any State invited to sign or accede to this framework Convention.

CONVENÇÃO QUADRO PARA A PROTECÇÃO DAS MINORIAS NACIONAIS



Os Estados membros do Conselho da Europa e os outros Estados signatários da presente Convenção Quadro:

Considerando que o objectivo do Conselho da Europa é o de realizar uma união mais estreita entre os seus membros a fim de salvaguardar e de promover os ideais e os princípios que constituem o seu património comum;

Considerando que um dos meios de alcançar este objectivo é a protecção e o desenvolvimento dos direitos do homem e das liberdades fundamentais;

Desejando dar seguimento à Declaração dos Chefes de Estado e de Governo dos Estados Membros do Conselho da Europa adoptada em Viena em 9 de Outubro de 1993;

Determinados a proteger a existência das minorias nacionais no seu próprio território;

Considerando que a recente evolução da história europeia demonstrou que a protecção das minorias nacionais é essencial à estabilidade, à segurança democrática e à paz do continente;

Considerando que uma sociedade pluralista e verdadeiramente democrática deve não apenas respeitar a identidade étnica, cultural, linguística e religiosa de qualquer pessoa pertencente a uma minoria nacional mas igualmente criar condições adequadas à expressão, à preservação e ao desenvolvimento dessa identidade;

Considerando que a criação de um clima de tolerância e de diálogo se revela necessária para que a diversidade cultural seja fonte, bem como factor, não de divisão mas de enriquecimento para cada sociedade;

Considerando que a realização de uma Europa tolerante e próspera não depende apenas da cooperação entre Estados mas assenta também numa cooperação transfronteiriça entre colectividades locais e regionais, no respeito pela constituição e pela integridade territorial de cada Estado;

Tendo em conta a Convenção para a Protecção dos Direitos do Homem e das Liberdades Fundamentais e Seus Protocolos;

Tendo em conta os compromissos relativos à protecção das minorias nacionais contidos nas Convenções e Declarações das Nações Unidas, bem como os documentos da Conferência sobre a Segurança e a Cooperação na Europa, nomea-

damente no Documento de Copenhaga de 29 de Junho de 1990;

Determinados a definir os princípios a respeitar e as obrigações deles decorrentes para assegurar, no seio dos Estados membros e de outros Estados que venham a tornar-se Partes no presente instrumento, a protecção efectiva das minorias nacionais e dos direitos e liberdades das pessoas pertencentes a estas últimas, no respeito do primado do direito, da integridade territorial e da soberania nacional;

Decididos a aplicar os princípios enunciados na presente Convenção Quadro por meio de legislação nacional e de políticas governamentais adequadas;

acordam no seguinte:

TÍTULO I

Artigo 1.º

A protecção das minorias nacionais e dos direitos e liberdades das pessoas pertencentes a estas minorias faz parte integrante da protecção internacional dos direitos do homem e, como tal, constitui um domínio da cooperação internacional.

Artigo 2.º

As disposições da presente Convenção Quadro são aplicadas de boa fé, num espírito de compreensão e de tolerância, bem como no respeito pelos princípios de boa vizinhança, relações amistosas e cooperação entre os Estados.

Artigo 3.º

1 — Qualquer pessoa pertencente a uma minoria nacional tem o direito de escolher livremente ser, ou não, tratada nessa qualidade, nenhum prejuízo podendo resultar dessa escolha ou do exercício dos direitos que dela decorram.

2 — As pessoas pertencentes a minorias nacionais podem exercer, individualmente ou em comum com outras, os direitos e as liberdades decorrentes dos princípios enunciados na presente Convenção Quadro.

TÍTULO II

Artigo 4.º

1 — As Partes comprometem-se a garantir a qualquer pessoa pertencente a uma minoria nacional o direito à igualdade perante a lei e a uma igual protecção da lei. Para o efeito, é proibida toda e qualquer forma de discriminação baseada na pertença a uma minoria nacional.

2 — As Partes comprometem-se a tomar, se necessário, as medidas adequadas a promover, em todos os domínios da vida económica, social, política e cultural uma igualdade plena e efectiva entre as pessoas pertencentes a uma minoria nacional e as pessoas pertencentes à maioria. Para o efeito, as Partes devem tomar em devida conta as condições específicas das pessoas pertencentes a minorias nacionais.

3 — As medidas tomadas nos termos do n.º 2 não são consideradas como um acto de discriminação.

Artigo 5.º

1 — As Partes comprometem-se a promover as condições adequadas a permitir às pessoas pertencentes a minorias nacionais a conservação e o desenvolvimento da sua cultura, bem como a preservação dos elementos essenciais da sua identidade, que são a sua religião, a sua língua, as suas tradições e o seu património cultural.

2 — Sem prejuízo das medidas tomadas no quadro da respectiva política geral de integração, as Partes abstêm-se de qualquer política ou prática tendente a uma assimilação, contra a respectiva vontade, das pessoas pertencentes a minorias nacionais e protegem essas pessoas de qualquer acção visando uma tal assimilação.

Artigo 6.º

1 — As Partes velam por promover o espírito de tolerância e o diálogo intercultural, bem como por tomar medidas adequadas a favorecer o respeito e a compreensão mútuos, bem como a cooperação entre todas as pessoas residentes no seu território, seja qual for a sua identidade étnica, cultural, linguística ou religiosa, nomeadamente nos domínios da educação, cultura e comunicação social.

2 — As Partes comprometem-se a tomar as medidas adequadas à protecção das pessoas que possam ser vítimas de actos de discriminação, hostilidade ou violência em razão da sua identidade étnica, cultural, linguística ou religiosa.

Artigo 7.º

As Partes velam por assegurar a qualquer pessoa pertencente a uma minoria nacional o respeito pelos direitos à liberdade de reunião pacífica e à liberdade de associação, à liberdade de expressão e à liberdade de pensamento, de consciência e de religião.

Artigo 8.º

As Partes comprometem-se a reconhecer a qualquer pessoa pertencente a uma minoria nacional o direito de manifestar a sua religião ou a sua convicção, bem como o direito de criar instituições religiosas, organizações e associações.

Artigo 9.º

1 — As Partes comprometem-se a reconhecer que o direito à liberdade de expressão de qualquer pessoa pertencente a uma minoria nacional compreende a liberdade de opinião e a liberdade de receber ou de comunicar informações ou ideias na língua minoritária, sem ingerência de autoridades públicas e sem consideração de fronteiras. No acesso aos meios de comunicação social, as Partes, no quadro do respectivo sistema legislativo, velam para que as pessoas pertencentes a uma minoria nacional não sejam discriminadas.

2 — O número anterior não proíbe às Partes sujeitar as empresas de rádio sonora, de televisão ou de cinema a um regime de autorização, não discriminatório e assente em critérios objectivos.

3 — As Partes não colocam obstáculos à criação e à utilização da imprensa escrita por pessoas pertencentes a minorias nacionais. No quadro legal da rádio sonora e da televisão, as Partes velam por proporcionar às pessoas pertencentes a minorias nacionais, na medida do possível e tendo em conta as disposições do n.º 1, a

Anexo 3 - Quadro de Legislação ou Programas que direta ou indiretamente abrangem a forma como é feita a integração/inclusão de alunos da cultura cigana (por ser esta, a comunidade em foco nesta investigação):

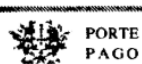
Diploma	Descrição	Legislação conexa	
		Montante	Jusante
Lei n.º 46/86 de 14 de outubro	Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE)	Constituição da República Portuguesa de 2 abril de 1976, com as alterações introduzidas pela VII revisão constitucional (2005): - art. 73º: Direito à educação - art. 74º: Direito à igualdade de oportunidades no ensino e o Estado garante o ensino básico, universal, obrigatório e gratuito	Lei n.º 115/97 de 19 de setembro. Lei n.º 49/2005 de 30 de agosto. Lei n.º 85/2009 de 27 de agosto: Estabelece o regime da escolaridade obrigatória de 12 anos, para as crianças e jovens que se encontram em idade escolar Lei n.º 65/2015 de 3 de julho.
Portaria n.º 243/88 de 19 de abril	Implementação dos Currículos Alternativos		Despacho Normativo n.º 1/2006 de 6 de janeiro de 2006: regula a constituição, funcionamento e avaliação de turmas com percursos curriculares alternativos
Despacho n.º 119/ME/88 de 15 de julho	Regulamenta as Escolas de Intervenção Prioritária – define os requisitos para a classificação de uma Escola de Intervenção Prioritária: Situadas em zonas ou localidades isoladas e frequentadas por um número considerável de crianças com dificuldades de aprendizagem, inadaptadas ou portadoras de deficiência e existência de insucesso escolar sistemático.		
Decreto-lei 296-A/95, de 17 de novembro (n.º 7, art.º 6º)	Cria o Alto-Comissário para a Imigração e Minorias Étnicas No âmbito da Educação visa proteger os imigrantes e as minorias étnicas, através da ação da família, das escolas e das estruturas sociais que compõem a comunidade		Decreto-Lei 3-A/96 de 26 de janeiro: Institui o Alto-Comissário para a Imigração e Minorias Étnicas Decreto-Lei n.º 39/98 de 27 de fevereiro: Cria o Conselho Consultivo para os Assuntos da Imigração.
Despacho n.º 147-B/ME/96 de 1 de agosto	Consagra a possibilidade de os estabelecimentos de educação e de ensino se associarem com vista à constituição de territórios educativos de intervenção prioritária (TEIP) Primeiro documento que refere a figura do mediador	Decreto-Lei n.º 43/89 de 3 de fevereiro - Consagra normativamente a autonomia das Escolas	Despacho Conjunto n.º 73/SEAE/SEEI/96 de 3 de setembro – define os agrupamentos de escolas que são considerados territórios educativos de intervenção prioritária. Despacho Conjunto n.º 188/97 de 4 de agosto – redefina os agrupamentos das escolas que se constituem como territórios educativos de intervenção prioritária para o ano letivo 1997-1998 e, condições em que se desenvolvem os respetivos projetos Decreto Lei n.º 115A/98 de 4 de maio (TEIP1), Lei n.º 24/99 de 22 de abril e Decreto-Lei n.º 75/2008 de 22 de abril – Aprova o regime de Autonomia, Administração e Gestão dos Estabelecimentos de Educação Pré-Escolar e dos Ensino Básico e Secundário

(Continuação)

Diploma	Descrição	Legislação conexa	
		Montante	Jusante
			<p>Despacho Normativo n.º 55/2008 de 23 de outubro (TEIP 2)</p> <p>Decreto-Lei n.º 224/2009 de 11 de setembro (autonomia).</p> <p>Decreto-Lei n.º 137/2012 de 2 de julho (autonomia).</p> <p>Despacho Normativo n.º 20/2012 de 3 de outubro (TEIP 3)</p>
Despacho conjunto n.º 882/99 de 28 de setembro	<p>Programa Integrado de Educação e Formação (PIEF)</p> <p>O PIEF é dinamizado pelo Programa para a Inclusão e Cidadania (PIEC) - que sucedeu ao Programa para Prevenção e Eliminação da Exploração do trabalho Infantil (PETI) - em parceria com o Ministério da Educação, com o Instituto de Segurança Social e o Instituto de Emprego e Formação Profissional do Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social.</p>		<p>Despacho n.º 948/2003 de 25 de agosto, revê e reformula o PIEF e introduz a implementação de um Plano de Educação e Formação (PEF) individual.</p> <p>Despacho Conjunto n.º 171/2006 de 10 de fevereiro</p> <p>Portaria n.º 272/2012 de 4 de setembro – cria o Programa de Apoio e Qualificação do PIEF – Programa Integrado de Educação e Formação (AQPIEF)</p>
Lei n.º 134/99 de 28 de agosto	Proíbe as discriminações no exercício de direitos por motivos baseados na raça, cor, nacionalidade ou origem étnica		
Lei n.º 105/2001 de 31 de agosto	Estabelece o estatuto legal do mediador sociocultural	<p>Despacho n.º 147-B/ME/96 de 1 de agosto</p> <p>Despacho conjunto 132/96, de 27 de julho: abre caminho para a institucionalização da mediação</p> <p>Despacho conjunto n.º 304/98, de 24 de abril: 1º primeiro diploma que explicitamente reconhece a figura do mediador</p> <p>Despacho conjunto n.º 946/99, de 3 de novembro: avanço na regulamentação da figura, ao nível da remuneração, acompanhamento e avaliação do desempenho</p>	
Despacho n.º 25931/2009 de 6 de novembro	Estratégia Nacional para o Desenvolvimento (2010-2015)		
Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho	Estabelece ofertas formativas no ensino básico e secundário	<p>Portaria n.º 1497/2008 de 19 de dezembro - Regula as condições de acesso, a organização, a gestão e o funcionamento dos cursos de aprendizagem, bem como</p>	<p>Portaria n.º 292 -A/2012, de 26 de setembro – cria os cursos vocacionais no ensino básico.</p> <p>Portaria n.º 276/2013, de 23 de agosto – cria os cursos vocacionais no ensino secundário</p>

(Continuação)			
Diploma	Descrição	Legislação conexa	
		Montante	Jusante
		a avaliação e a certificação das aprendizagens.	Portaria 74-A/2013 de 15 de fevereiro – regulamenta os cursos de aprendizagem para alunos que acabaram o 3º ciclo. Alterado pelo DL n.º 91/2013, de 10 de julho , e pelo DL n.º 176/2014 de 12 de dezembro .
Despacho n.º 5048-B/2013 de 12 de abril	Respeito da heterogeneidade na constituição das turmas, dando legitimidade ao Diretor do Agrupamento atender a outros critérios determinantes para o sucesso escolar.		
RCM n.º 25/2013 de 17 de abril	Estratégia Nacional para a Integração das Comunidades Ciganas		
Despacho Normativo n.º 19-A/2015 de 12 de outubro	Programa Escolhas		RCM n.º 101/2015 de 17 de dezembro
	Programa OPRE - enquadra-se na Estratégia Nacional para a Integração das Comunidades Cigana, passando a ser uma medida política, para incentivar a comunidade cigana a tirar um curso superior.		

Terça-feira 14 de Outubro de 1986



I Série — Número 237



DIÁRIO DA REPÚBLICA

PREÇO DESTE NÚMERO — 112\$00

1 — A renovação das assinaturas ou a aceitação de novos assinantes para qualquer das publicações oficiais deverá efectuar-se até ao final do mês de Janeiro, no que se refere às assinaturas anuais ou para as do 1.º semestre, e até 31 de Julho, para as que corresponderem ao 2.º semestre.

2 — Preço de página para venda avulso, 3\$50; preço por linha de anúncio, 80\$.

3 — Para os novos assinantes do *Diário da Assembleia da República*, o período da assinatura será compreendido de Janeiro a Dezembro de cada ano. Os números publicados em Novembro e Dezembro do ano anterior que completam a legislatura serão adquiridos ao preço de capa.

4 — Os prazos de reclamações de faltas do *Diário da República* para o continente e regiões autónomas e estrangeiro são, respectivamente, de 30 e 90 dias à data da sua publicação.

Toda a correspondência, quer oficial, quer relativa a anúncios e a assinaturas de «Diário da República» e do «Diário da Assembleia da República», deve ser dirigida à administração da Imprensa Nacional-Casa da Moeda, E. P., Rua de D. Francisco Manuel de Melo, 5 — 1092 Lisboa Codex.

IMPRENSA NACIONAL-CASA DA MOEDA, E. P.

AVISO

Por ordem superior e para constar, comunica-se que não serão aceites quaisquer originais destinados ao «Diário da República» desde que não tragam aposta a competente ordem de publicação, assinada e autenticada com selo branco.

SUMÁRIO

Assembleia da República:

Lei n.º 46/86:

Lei de Bases do Sistema Educativo.

Ministério dos Negócios Estrangeiros:

Portaria n.º 600/86:

Estabelece a constituição do mapa do pessoal assalariado da Embaixada de Portugal em Luanda, com efeitos a partir de 1 de Outubro de 1986.

Ministério da Agricultura, Pescas e Alimentação:

Decreto-Lei n.º 346/86:

Torna extensivo à glicose e ao xarope de glicose classificados na posição pautal 17.02, B, I, da Pauta dos Direitos de Importação o regime previsto no Decreto-Lei n.º 62/86, de 25 de Março.

Ministério da Educação e Cultura:

Portaria n.º 601/86:

Autoriza o Instituto Politécnico de Viana do Castelo, através da sua Escola Superior de Educação, a conferir o grau de bacharel em Educação Pré-Escolar e o diploma do curso de professores do ensino básico nas variantes de Português e Francês, Português e Inglês, Matemática e Ciências da Natureza, Educação Visual, Educação Musical e Trabalhos Manuais e aprova os respectivos planos de estudos.

Portaria n.º 602/86:

Autoriza a Escola Superior de Educação de Vila Real a conferir os graus de bacharel em Educação Pré-Escolar e em Ensino Primário e aprova os respectivos planos de estudos.

Declarações:

De terem sido autorizadas transferências de verbas no orçamento do Ministério no montante de 221 551 contos. De terem sido autorizadas transferências de verbas no orçamento do Ministério no montante de 359 013 contos.

Nota.— Foi publicado um suplemento ao *Diário da República*, n.º 165, de 21 de Julho de 1986, inserindo o seguinte:

Ministério da Agricultura, Pescas e Alimentação:

Portaria n.º 374-A/86:

Aplica a legislação comunitária relativa ao sector do tabaco em rama na campanha de 1986-1987.

ASSEMBLEIA DA REPÚBLICA

Lei n.º 46/86

de 14 de Outubro

Lei de Bases do Sistema Educativo

A Assembleia da República decreta, nos termos da alínea d) do artigo 164.º e da alínea e) do artigo 167.º da Constituição, o seguinte:

LEI DE BASES DO SISTEMA EDUCATIVO

CAPÍTULO I

Âmbito e princípios

Artigo 1.º

(Âmbito e definição)

1 — A presente lei estabelece o quadro geral do sistema educativo.

2 — O sistema educativo é o conjunto de meios pelo qual se concretiza o direito à educação, que se exprime pela garantia de uma permanente acção formativa orientada para favorecer o desenvolvimento global da personalidade, o progresso social e a democratização da sociedade.

3 — O sistema educativo desenvolve-se segundo um conjunto organizado de estruturas e de acções diversificadas, por iniciativa e sob responsabilidade de diferentes instituições e entidades públicas, particulares e cooperativas.

4 — O sistema educativo tem por âmbito geográfico a totalidade do território português — continente e regiões autónomas —, mas deve ter uma expressão

suficientemente flexível e diversificada, de modo a abranger a generalidade dos países e dos locais em que vivam comunidades de portugueses ou em que se verifique acentuado interesse pelo desenvolvimento e divulgação da cultura portuguesa.

5 — A coordenação da política relativa ao sistema educativo, independentemente das instituições que o compõem, incumbe a um ministério especialmente vocacionado para o efeito.

Artigo 2.º

(Princípios gerais)

1 — Todos os portugueses têm direito à educação e à cultura, nos termos da Constituição da República.

2 — É da especial responsabilidade do Estado promover a democratização do ensino, garantindo o direito a uma justa e efectiva igualdade de oportunidades no acesso e sucesso escolares.

3 — No acesso à educação e na sua prática é garantido a todos os portugueses o respeito pelo princípio da liberdade de aprender e de ensinar, com tolerância para com as escolhas possíveis, tendo em conta, designadamente, os seguintes princípios:

- a) O Estado não pode atribuir-se o direito de programar a educação e a cultura segundo quaisquer directrizes filosóficas, estéticas, políticas, ideológicas ou religiosas;
- b) O ensino público não será confessional;
- c) É garantido o direito de criação de escolas particulares e cooperativas.

4 — O sistema educativo responde às necessidades resultantes da realidade social, contribuindo para o desenvolvimento pleno e harmonioso da personalidade dos indivíduos, incentivando a formação de cidadãos livres, responsáveis, autónomos e solidários e valorizando a dimensão humana do trabalho.

5 — A educação promove o desenvolvimento do espírito democrático e pluralista, respeitador dos outros e das suas ideias, aberto ao diálogo e à livre troca de opiniões, formando cidadãos capazes de julgarem com espírito crítico e criativo o meio social em que se integram e de se empenharem na sua transformação progressiva.

Artigo 3.º

(Princípios organizativos)

O sistema educativo organiza-se de forma a:

- a) Contribuir para a defesa da identidade nacional e para o reforço da fidelidade à matriz histórica de Portugal, através da consciencialização relativamente ao património cultural do povo português, no quadro da tradição universalista europeia e da crescente interdependência e necessária solidariedade entre todos os povos do Mundo;
- b) Contribuir para a realização do educando, através do pleno desenvolvimento da personalidade, da formação do carácter e da cidadania, preparando-o para uma reflexão consciente sobre os valores espirituais, estéticos, morais e cívicos e proporcionando-lhe um equilibrado desenvolvimento físico;

c) Assegurar a formação cívica e moral dos jovens;

d) Assegurar o direito à diferença, mercê do respeito pelas personalidades e pelos projectos individuais da existência, bem como da consideração e valorização dos diferentes saberes e culturas;

e) Desenvolver a capacidade para o trabalho e proporcionar, com base numa sólida formação geral, uma formação específica para a ocupação de um justo lugar na vida activa que permita ao indivíduo prestar o seu contributo ao progresso da sociedade em consonância com os seus interesses, capacidades e vocação;

f) Contribuir para a realização pessoal e comunitária dos indivíduos, não só pela formação para o sistema de ocupações socialmente úteis, mas ainda pela prática e aprendizagem da utilização criativa dos tempos livres;

g) Descentralizar, desconcentrar e diversificar as estruturas e acções educativas, de modo a proporcionar uma correcta adaptação às realidades, um elevado sentido de participação das populações, uma adequada inserção no meio comunitário e níveis de decisão eficientes;

h) Contribuir para a correcção das assimetrias de desenvolvimento regional e local, devendo incrementar em todas as regiões do País a igualdade no acesso aos benefícios da educação, da cultura e da ciência;

i) Assegurar uma escolaridade de segunda oportunidade aos que dela não usufruíram na idade própria, aos que procuram o sistema educativo por razões profissionais ou de promoção cultural, devidas, nomeadamente, a necessidades de reconversão ou aperfeiçoamento decorrentes da evolução dos conhecimentos científicos e tecnológicos;

j) Assegurar a igualdade de oportunidade para ambos os sexos, nomeadamente através das práticas de coeducação e da orientação escolar e profissional, e sensibilizar, para o efeito, o conjunto dos intervenientes no processo educativo;

l) Contribuir para desenvolver o espírito e a prática democráticos, através da adopção de estruturas e processos participativos na definição da política educativa, na administração e gestão do sistema escolar e na experiência pedagógica quotidiana, em que se integram todos os intervenientes no processo educativo, em especial os alunos, os docentes e as famílias.

CAPÍTULO II

Organização do sistema educativo

Artigo 4.º

(Organização geral do sistema educativo)

1 — O sistema educativo compreende a educação pré-escolar, a educação escolar e a educação extra-escolar.

2 — A educação pré-escolar, no seu aspecto formativo, é complementar e ou supletiva da acção educativa da família, com a qual estabelece estreita cooperação.

3 — A educação escolar compreende os ensinamentos básico, secundário e superior, integra modalidades especiais e inclui actividades de ocupação de tempos livres.

4 — A educação extra-escolar engloba actividades de alfabetização e de educação de base, de aperfeiçoamento e actualização cultural e científica e a iniciação, reconversão e aperfeiçoamento profissional e realiza-se num quadro aberto de iniciativas múltiplas, de natureza formal e não formal.

SECÇÃO I

Educação pré-escolar

Artigo 5.º

(Educação pré-escolar)

1 — São objectivos da educação pré-escolar:

- a) Estimular as capacidades de cada criança e favorecer a sua formação e o desenvolvimento equilibrado de todas as suas potencialidades;
- b) Contribuir para a estabilidade e segurança afectivas da criança;
- c) Favorecer a observação e a compreensão do meio natural e humano para melhor integração e participação da criança;
- d) Desenvolver a formação moral da criança e o sentido da responsabilidade, associado ao da liberdade;
- e) Fomentar a integração da criança em grupos sociais diversos, complementares da família, tendo em vista o desenvolvimento da sociabilidade;
- f) Desenvolver as capacidades de expressão e comunicação da criança, assim como a imaginação criativa, e estimular a actividade lúdica;
- g) Inculcar hábitos de higiene e de defesa da saúde pessoal e colectiva;
- h) Proceder à despistagem de inadaptações, deficiências ou precocidades e promover a melhor orientação e encaminhamento da criança.

2 — A prossecução dos objectivos enunciados far-se-á de acordo com conteúdos, métodos e técnicas apropriados, tendo em conta a articulação com o meio familiar.

3 — A educação pré-escolar destina-se às crianças com idades compreendidas entre os 3 anos e a idade de ingresso no ensino básico.

4 — Incumbe ao Estado assegurar a existência de uma rede de educação pré-escolar.

5 — A rede de educação pré-escolar é constituída por instituições próprias, de iniciativa do poder central, regional ou local e de outras entidades, colectivas ou individuais, designadamente associações de pais e de moradores, organizações cívicas e confessionais, organizações sindicais e de empresa e instituições de solidariedade social.

6 — O Estado deve apoiar as instituições de educação pré-escolar integradas na rede pública, subvencionando, pelo menos, uma parte dos seus custos de funcionamento.

7 — Ao ministério responsável pela coordenação da política educativa compete definir as normas gerais da educação pré-escolar, nomeadamente nos seus aspectos pedagógico e técnico, e apoiar e fiscalizar o seu cumprimento e aplicação.

8 — A frequência da educação pré-escolar é facultativa, no reconhecimento de que à família cabe um papel essencial no processo da educação pré-escolar.

SECÇÃO II

Educação escolar

SUBSECÇÃO I

Ensino básico

Artigo 6.º

(Universalidade)

1 — O ensino básico é universal, obrigatório e gratuito e tem a duração de nove anos.

2 — Ingressam no ensino básico as crianças que completarem 6 anos de idade até 15 de Setembro.

3 — As crianças que completarem os 6 anos de idade entre 16 de Setembro e 31 de Dezembro podem ingressar no ensino básico se tal for requerido pelo encarregado de educação, em termos a regulamentar.

4 — A obrigatoriedade de frequência do ensino básico termina aos 15 anos de idade.

5 — A gratuidade no ensino básico abrange propinas, taxas e emolumentos relacionados com a matrícula, frequência e certificação, podendo ainda os alunos dispor gratuitamente do uso de livros e material escolar, bem como de transporte, alimentação e alojamento, quando necessários.

Artigo 7.º

(Objectivos)

São objectivos do ensino básico:

- a) Assegurar uma formação geral comum a todos os portugueses que lhes garanta a descoberta e o desenvolvimento dos seus interesses e aptidões, capacidade de raciocínio, memória e espírito crítico, criatividade, sentido moral e sensibilidade estética, promovendo a realização individual em harmonia com os valores da solidariedade social;
- b) Assegurar que nesta formação sejam equilibradamente inter-relacionados o saber e o saber fazer, a teoria e a prática, a cultura escolar e a cultura do quotidiano;
- c) Proporcionar o desenvolvimento físico e motor, valorizar as actividades manuais e promover a educação artística, de modo a sensibilizar para as diversas formas de expressão estética, detectando e estimulando aptidões nesses domínios;

(...)

3 — O acesso a cada curso do ensino superior deve ter em conta as necessidades em quadros qualificados e a elevação do nível educativo, cultural e científico do País, podendo ainda ser condicionado pela necessidade de garantir a qualidade do ensino.

4 — O Estado deve criar as condições que garantam aos cidadãos a possibilidade de frequentar o ensino superior, de forma a impedir os efeitos discriminatórios decorrentes das desigualdades económicas e regionais ou de desvantagens sociais prévias.

Artigo 13.º

(Graus e diplomas)

1 — No ensino superior são conferidos os seguintes graus:

- a) Bacharel;
- b) Licenciado;
- c) Mestre;
- d) Doutor.

2 — No ensino superior podem ainda ser atribuídos diplomas de estudos superiores especializados, bem como outros certificados e diplomas para cursos de pequena duração.

3 — No ensino universitário são conferidos os graus de licenciado, mestre e doutor e são atribuídos outros certificados e diplomas, sem prejuízo do disposto na alínea b) do n.º 1 do artigo 31.º

4 — No ensino politécnico é conferido o grau de bacharel e são atribuídos diplomas de estudos superiores especializados, bem como outros certificados e diplomas para cursos de pequena duração.

5 — Têm acesso aos cursos de estudos superiores especializados os indivíduos habilitados com o grau de bacharel ou licenciado.

6 — O diploma de estudos superiores especializados é equivalente ao grau de licenciado para efeitos profissionais e académicos.

7 — Os cursos de estudos superiores especializados do ensino politécnico que formem um conjunto coerente com um curso de bacharelato precedente podem conduzir à obtenção do grau de licenciado.

8 — O ensino universitário e o ensino politécnico são articulados entre si pelo reconhecimento mútuo do valor da formação e competências adquiridas em cada unidade e ainda através de um sistema de créditos baseado na análise dos planos de estudo.

9 — A duração dos cursos superiores que conferem graus deve ser regulamentada de forma a garantir o nível científico da formação adquirida.

Artigo 14.º

(Estabelecimentos)

1 — O ensino universitário realiza-se em universidades e em escolas universitárias não integradas.

2 — O ensino politécnico realiza-se em escolas superiores especializadas nos domínios da tecnologia, das artes e da educação, entre outros.

3 — As universidades podem ser constituídas por escolas, institutos ou faculdades diferenciados e ou por departamentos ou outras unidades, podendo ainda integrar escolas superiores do ensino politécnico.

4 — As escolas superiores do ensino politécnico podem ser associadas em unidades mais amplas, com designações várias, segundo critérios de interesse regional e ou de natureza das escolas.

Artigo 15.º

(Investigação científica)

1 — O Estado deve assegurar as condições materiais e culturais de criação e investigação científicas.

2 — Nas instituições de ensino superior serão criadas as condições para a promoção da investigação científica e para a realização de actividades de investigação e desenvolvimento.

3 — A investigação científica no ensino superior deve ter em conta os objectivos predominantes da instituição em que se insere, sem prejuízo da sua perspectivação em função do progresso, do saber e da resolução dos problemas postos pelo desenvolvimento social, económico e cultural do País.

4 — Devem garantir-se as condições de publicação dos trabalhos científicos e facilitar-se a divulgação dos novos conhecimentos e perspectivas do pensamento científico, dos avanços tecnológicos e da criação cultural.

5 — Compete ao Estado incentivar a colaboração entre as entidades públicas, privadas e cooperativas no sentido de fomentar o desenvolvimento da ciência, da tecnologia e da cultura, tendo particularmente em vista os interesses da colectividade.

SUBSECÇÃO IV

Modalidades especiais de educação escolar

Artigo 16.º

(Modalidades)

1 — Constituem modalidades especiais de educação escolar:

- a) A educação especial;
- b) A formação profissional;
- c) O ensino recorrente de adultos;
- d) O ensino a distância;
- e) O ensino português no estrangeiro.

2 — Cada uma destas modalidades é parte integrante da educação escolar, mas rege-se por disposições especiais.

Artigo 17.º

(Âmbito e objectivos da educação especial)

1 — A educação especial visa a recuperação e integração sócio-educativas dos indivíduos com necessidades educativas específicas devidas a deficiências físicas e mentais.

2 — A educação especial integra actividades dirigidas aos educandos e acções dirigidas às famílias, aos educadores e às comunidades.

3 — No âmbito dos objectivos do sistema educativo, em geral, assumem relevo na educação especial:

- a) O desenvolvimento das potencialidades físicas e intelectuais;

- b) A ajuda na aquisição da estabilidade emocional;
- c) O desenvolvimento das possibilidades de comunicação;
- d) A redução das limitações provocadas pela deficiência;
- e) O apoio na inserção familiar, escolar e social de crianças e jovens deficientes;
- f) O desenvolvimento da independência a todos os níveis em que se possa processar;
- g) A preparação para uma adequada formação profissional e integração na vida activa.

Artigo 18.º

(Organização da educação especial)

1 — A educação especial organiza-se preferencialmente segundo modelos diversificados de integração em estabelecimentos regulares de ensino, tendo em conta as necessidades de atendimento específico, e com apoios de educadores especializados.

2 — A educação especial processar-se-á também em instituições específicas quando comprovadamente o exijam o tipo e o grau de deficiência do educando.

3 — São também organizadas formas de educação especial visando a integração profissional do deficiente.

4 — A escolaridade básica para crianças e jovens deficientes deve ter currículos e programas devidamente adaptados às características de cada tipo e grau de deficiência, assim como formas de avaliação adequadas às dificuldades específicas.

5 — Incumbe ao Estado promover e apoiar a educação especial para deficientes.

6 — As iniciativas de educação especial podem pertencer ao poder central, regional ou local ou a outras entidades colectivas, designadamente associações de pais e de moradores, organizações cívicas e confessionais, organizações sindicais e de empresa e instituições de solidariedade social.

7 — Ao ministério responsável pela coordenação da política educativa compete definir as normas gerais da educação especial, nomeadamente nos seus aspectos pedagógicos e técnicos, e apoiar e fiscalizar o seu cumprimento e aplicação.

8 — Ao Estado cabe promover, a nível nacional, acções que visem o esclarecimento, a prevenção e o tratamento precoce da deficiência.

Artigo 19.º

(Formação profissional)

1 — A formação profissional, para além de complementar a preparação para a vida activa iniciada no ensino básico, visa uma integração dinâmica no mundo do trabalho pela aquisição de conhecimentos e de competências profissionais, por forma a responder às necessidades nacionais de desenvolvimento e à evolução tecnológica.

2 — Têm acesso à formação profissional:

- a) Os que tenham concluído a escolaridade obrigatória;
- b) Os que não concluíram a escolaridade obrigatória até à idade limite desta;
- c) Os trabalhadores que pretendam o aperfeiçoamento ou a reconversão profissionais.

3 — A formação profissional estrutura-se segundo um modelo institucional e pedagógico suficientemente flexível que permita integrar os alunos com níveis de formação e características diferenciados.

4 — A formação profissional estrutura-se por forma a desenvolver acções de:

- a) Iniciação profissional;
- b) Qualificação profissional;
- c) Aperfeiçoamento profissional;
- d) Reconversão profissional.

5 — A organização dos cursos de formação profissional deve adequar-se às necessidades conjunturais nacionais e regionais de emprego, podendo integrar módulos de duração variável e combináveis entre si, com vista à obtenção de níveis profissionais sucessivamente mais elevados.

6 — O funcionamento dos cursos e módulos pode ser realizado segundo formas institucionais diversificadas, designadamente:

- a) Utilização de escolas de ensino básico e secundário;
- b) Protocolos com empresas e autarquias;
- c) Apoios a instituições e iniciativas estatais e não estatais;
- d) Dinamização de acções comunitárias e de serviços à comunidade;
- e) Criação de instituições específicas.

7 — A conclusão com aproveitamento de um módulo ou curso de formação profissional confere direito à atribuição da correspondente certificação.

8 — Serão estabelecidos processos que favoreçam a recorrência e a progressão no sistema de educação escolar dos que completarem cursos de formação profissional.

Artigo 20.º

(Ensino recorrente de adultos)

1 — Para os indivíduos que já não se encontram na idade normal de frequência dos ensinos básico e secundário é organizado um ensino recorrente.

2 — Este ensino é também destinado aos indivíduos que não tiveram oportunidade de se enquadrar no sistema de educação escolar na idade normal de formação, tendo em especial atenção a eliminação do analfabetismo.

3 — Têm acesso a esta modalidade de ensino os indivíduos:

- a) Ao nível do ensino básico, a partir dos 15 anos;
- b) Ao nível do ensino secundário, a partir dos 18 anos.

4 — Este ensino atribui os mesmos diplomas e certificados que os conferidos pelo ensino regular, sendo as formas de acesso e os planos e métodos de estudos organizados de modo distinto, tendo em conta os grupos etários a que se destinam, a experiência de vida entretanto adquirida e o nível de conhecimentos demonstrados.

5 — A formação profissional referida no artigo anterior pode ser também organizada de forma recorrente.

(...)

Artigo 57.º

(Pessoal docente)

1 — A docência nos estabelecimentos de ensino particular e cooperativo integrados na rede escolar requer, para cada nível de educação e ensino, a qualificação académica e a formação profissional estabelecidas na presente lei.

2 — O Estado pode apoiar a formação contínua dos docentes em exercício nos estabelecimentos de ensino particular e cooperativo que se integram na rede escolar.

Artigo 58.º

(Intervenção do Estado)

1 — O Estado fiscaliza e apoia pedagógica e tecnicamente o ensino particular e cooperativo.

2 — O Estado apoia financeiramente as iniciativas e os estabelecimentos de ensino particular e cooperativo quando, no desempenho efectivo de uma função de interesse público, se integrem no plano de desenvolvimento da educação, fiscalizando a aplicação das verbas concedidas.

CAPÍTULO IX

Disposições finais e transitórias

Artigo 59.º

(Desenvolvimento da lei)

1 — O Governo fará publicar no prazo de um ano, sob a forma de decreto-lei, a legislação complementar necessária para o desenvolvimento da presente lei que contemple, designadamente, os seguintes domínios:

- a) Gratuitidade da escolaridade obrigatória;
- b) Formação de pessoal docente;
- c) Carreiras de pessoal docente e de outros profissionais da educação;
- d) Administração e gestão escolares;
- e) Planos curriculares dos ensinos básico e secundário;
- f) Formação profissional;
- g) Ensino recorrente de adultos;
- h) Ensino a distância;
- i) Ensino português no estrangeiro;
- j) Apoios e complementos educativos;
- l) Ensino particular e cooperativo;
- m) Educação física e desporto escolar;
- n) Educação artística.

2 — Quando as matérias referidas no número anterior já constarem de lei da Assembleia da República, deverá o Governo, em igual prazo, apresentar as necessárias propostas de lei.

3 — O Conselho Nacional de Educação deve acompanhar a aplicação e o desenvolvimento do disposto na presente lei.

Artigo 60.º

(Plano de desenvolvimento do sistema educativo)

O Governo, no prazo de dois anos, deve elaborar e apresentar, para aprovação na Assembleia da Repú-

blica, um plano de desenvolvimento do sistema educativo, com um horizonte temporal a médio prazo e limite no ano 2000, que assegure a realização faseada da presente lei e demais legislação complementar.

Artigo 61.º

(Regime de transição)

O regime de transição do sistema actual para o previsto na presente lei constará de disposições regulamentares a publicar em tempo útil pelo Governo, não podendo professores, alunos e pessoal não docente ser afectados nos direitos adquiridos.

Artigo 62.º

(Disposições transitórias)

1 — Serão tomadas medidas no sentido de dotar os ensinos básico e secundário com docentes habilitados profissionalmente, mediante modelos de formação inicial conformes com o disposto na presente lei, de forma a tornar desnecessária a muito curto prazo a contratação em regime permanente de professores sem habilitação profissional.

2 — Será organizado um sistema de profissionalização em exercício para os docentes devidamente habilitados actualmente em exercício ou que venham a ingressar no ensino, de modo a garantir-lhes uma formação profissional equivalente à ministrada nas instituições de formação inicial para os respectivos níveis de ensino.

3 — Na determinação dos contingentes a estabelecer para os cursos de formação inicial de professores a entidade competente deve ter em consideração a relação entre o número de professores habilitados já em exercício e a previsão de vagas disponíveis no termo de um período transitório de cinco anos.

4 — Enquanto não forem criadas as regiões administrativas, as competências e o âmbito geográfico dos departamentos regionais de educação referidos no n.º 2 do artigo 44.º serão definidos por decreto-lei, a publicar no prazo de um ano.

5 — O Governo elaborará um plano de emergência de construção e recuperação de edifícios escolares e seu apetrechamento, no sentido de serem satisfeitas as necessidades da rede escolar, com prioridade para o ensino básico.

6 — No 1.º ciclo do ensino básico as funções dos actuais directores de distrito escolar e dos delegados escolares são exclusivamente de natureza administrativa.

Artigo 63.º

(Disposições finais)

1 — As disposições relativas à duração da escolaridade obrigatória aplicam-se aos alunos que se inscreverem no 1.º ano do ensino básico no ano lectivo de 1987-1988 e para os que o fizerem nos anos lectivos subsequentes.

2 — Lei especial determinará as funções de administração e apoio educativos que cabem aos municípios.

3 — O Governo deve definir por decreto-lei o sistema de equivalência entre os estudos, graus e diplomas

do sistema educativo português e os de outros países, bem como as condições em que os alunos do ensino superior podem frequentar em instituições congêneres estrangeiras parte dos seus cursos, assim como os critérios de determinação das unidades de crédito transferíveis.

4 — Devem ser criadas condições que facilitem aos jovens regressados a Portugal filhos de emigrantes a sua integração no sistema educativo.

Artigo 64.º

(Norma revogatória)

É revogada toda a legislação que contrarie o disposto na presente lei.

Aprovada em 24 de Julho de 1986.

O Presidente da Assembleia da República, *Fernando Monteiro do Amaral*.

Promulgada em Guimarães em 23 de Setembro de 1986.

Publique-se.

O Presidente da República, MÁRIO SOARES.

Referendada em 30 de Setembro de 1986.

O Primeiro-Ministro, *Aníbal António Cavaco Silva*.

MINISTÉRIO DOS NEGÓCIOS ESTRANGEIROS

Direcção-Geral do Pessoal

Portaria n.º 600/86

de 14 de Outubro

Manda o Governo da República Portuguesa, pelo Ministro dos Negócios Estrangeiros, nos termos do § 1.º do artigo 158.º do Regulamento do Ministério dos Negócios Estrangeiros, com a nova redacção dada pelo Decreto n.º 433/72, de 3 de Novembro, que o mapa do pessoal assalariado da Embaixada de Portugal em Luanda, com efeitos a partir de 1 de Outubro de 1986, passe a ser o seguinte:

Embaixada de Portugal em Luanda:

- Um chanceler;
- Um secretário de 1.ª classe;
- Dois secretários de 2.ª classe;
- Três escriturários-dactilógrafos;
- Um consultor médico.
- Uma telefonista;
- Dois motoristas;
- Dois porteiros;
- Um zelador;
- Três guardas;
- Um contínuo;
- Um jardineiro;
- Três auxiliares de serviços.

Ministério dos Negócios Estrangeiros.

Assinada em 12 de Setembro de 1986.

O Ministro dos Negócios Estrangeiros, *Pedro José Rodrigues Pires de Miranda*.

MINISTÉRIO DA AGRICULTURA, PISCAS E ALIMENTAÇÃO

Decreto-Lei n.º 346/86

de 14 de Outubro

De acordo com o Regulamento CEE n.º 2730/75 do Conselho, de 29 de Outubro de 1975, a glicose e o xarope de glicose contendo em peso, no estado seco, 99 % ou mais de produto puro deverão ser submetidos ao mesmo regime de importação que a glicose com menor grau de pureza. As razões determinantes deste procedimento são transponíveis para a situação portuguesa.

Assim:

O Governo decreta, nos termos da alínea a) do n.º 1 do artigo 201.º da Constituição, o seguinte:

Artigo 1.º O regime previsto no Decreto-Lei n.º 62/86, de 25 de Março, para a glicose e o xarope de glicose classificados na posição pautal 17.02, B, II, da Pauta dos Direitos de Importação é extensível à glicose e ao xarope de glicose classificados na posição pautal 17.02, B, I, da mesma Pauta.

Art. 2.º Este diploma produz efeitos a partir de 1 de Março de 1986.

Visto e aprovado em Conselho de Ministros de 11 de Setembro de 1986. — *Aníbal António Cavaco Silva* — *Miguel José Ribeiro Cadilhe* — *Álvaro Roque de Pinho Bissai Barreto* — *Fernando Augusto dos Santos Martins*.

Promulgado em Guimarães em 23 de Setembro de 1986.

Publique-se.

O Presidente da República, MÁRIO SOARES.

Referendado em 30 de Setembro de 1986.

O Primeiro-Ministro, *Aníbal António Cavaco Silva*.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA

Portaria n.º 601/86

de 14 de Outubro

Sob proposta das comissões instaladoras do Instituto Politécnico de Viana do Castelo e da sua Escola Superior de Educação;

Considerando o disposto no Decreto-Lei n.º 59/86, de 21 de Março, e o disposto no Despacho n.º 78/MEC/86, de 3 de Abril, publicado no *Diário da República*, 2.ª série, de 15 de Abril de 1986;

Tendo em atenção o disposto na Portaria n.º 352/86, de 8 de Julho;

Ao abrigo do disposto no artigo 4.º do Decreto-Lei n.º 303/80, de 16 de Agosto, e do disposto no

PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA

Decreto do Presidente da República n.º 77/2009

de 27 de Agosto

O Presidente da República decreta, nos termos do artigo 135.º, alínea b), da Constituição, o seguinte:

É ratificado o Tratado da Organização Mundial da Propriedade Intelectual sobre Prestações e Fonogramas, adoptado em Genebra em 20 de Dezembro de 1996, aprovado pela Resolução da Assembleia da República n.º 81/2009, em 5 de Fevereiro de 2009.

Assinado em 30 de Julho de 2009.

Publique-se.

O Presidente da República, ANÍBAL CAVACO SILVA.

Referendado em 21 de Agosto de 2009.

O Primeiro-Ministro, *José Sócrates Carvalho Pinto de Sousa*.

Decreto do Presidente da República n.º 78/2009

de 27 de Agosto

O Presidente da República decreta, nos termos do artigo 135.º, alínea b), da Constituição, o seguinte:

Artigo 1.º

É ratificada a Convenção do Conselho da Europa Relativa ao Branqueamento, Detecção, Apreensão e Perda dos Produtos do Crime e ao Financiamento do Terrorismo, adoptada em Varsóvia em 16 de Maio de 2005, aprovada pela Resolução da Assembleia da República n.º 82/2009, em 3 de Julho de 2009.

Artigo 2.º

A República Portuguesa formula, nos termos previstos na Convenção referida no artigo anterior, as seguintes declarações:

a) Para efeitos do artigo 17.º da Convenção, a República Portuguesa declara que a referida disposição apenas se aplica às categorias de infracções constantes do anexo à Convenção do Conselho da Europa Relativa ao Branqueamento, Detecção, Apreensão e Perda dos Produtos do Crime e ao Financiamento do Terrorismo, tal com definidas pela sua legislação;

b) A aplicação do n.º 2 do artigo 31.º da Convenção é subordinada à existência de convenções bilaterais ou multilaterais de auxílio judiciário mútuo entre a República Portuguesa e a Parte de origem;

c) Para efeitos do artigo 33.º da Convenção, a República Portuguesa declara que a autoridade central é a Procuradoria-Geral da República, sita na Rua da Escola Politécnica, 140, 1269-269 Lisboa;

d) Para efeitos do disposto no artigo 35.º da Convenção, a República Portuguesa declara que os pedidos e peças anexas que lhe sejam dirigidos devem ser acompanhados da respectiva tradução para língua portuguesa ou para uma das línguas oficiais do Conselho da Europa;

e) Para efeitos do disposto no artigo 42.º da Convenção, a República Portuguesa declara que as informações ou elementos de prova prestados pelo Estado Português não

podem, sem seu consentimento, ser utilizados ou transmitidos pelas autoridades da Parte requerentes para fins de investigação ou procedimentos diferentes dos especificados no pedido.

Assinado em 30 de Julho de 2009.

Publique-se.

O Presidente da República, ANÍBAL CAVACO SILVA.

Referendado em 21 de Agosto de 2009.

O Primeiro-Ministro, *José Sócrates Carvalho Pinto de Sousa*.

ASSEMBLEIA DA REPÚBLICA

Lei n.º 85/2009

de 27 de Agosto

Estabelece o regime da escolaridade obrigatória para as crianças e jovens que se encontram em idade escolar e consagra a universalidade da educação pré-escolar para as crianças a partir dos 5 anos de idade.

A Assembleia da República decreta, nos termos da alínea c) do artigo 161.º da Constituição, o seguinte:

Artigo 1.º

Objecto

1 — A presente lei estabelece o regime da escolaridade obrigatória para as crianças e jovens que se encontram em idade escolar.

2 — A presente lei consagra, ainda, a universalidade da educação pré-escolar para todas as crianças a partir do ano em que atinjam os 5 anos de idade.

Artigo 2.º

Âmbito da escolaridade obrigatória

1 — Para efeitos do previsto no n.º 1 do artigo anterior, consideram-se em idade escolar as crianças e jovens com idades compreendidas entre os 6 e os 18 anos.

2 — O disposto no número anterior é também aplicável aos alunos abrangidos pelo disposto no Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de Janeiro, alterado pela Lei n.º 21/2008, de 12 de Maio.

3 — A escolaridade obrigatória implica, para o encarregado de educação, o dever de proceder à matrícula do seu educando em escolas da rede pública, da rede particular e cooperativa ou em instituições de educação e ou formação, reconhecidas pelas entidades competentes, determinando para o aluno o dever de frequência.

4 — A escolaridade obrigatória cessa:

a) Com a obtenção do diploma de curso conferente de nível secundário da educação; ou

b) Independentemente da obtenção do diploma de qualquer ciclo ou nível de ensino, no momento do ano escolar em que o aluno perfaça 18 anos.

5 — Os procedimentos exigíveis para a concretização do dever de proceder à matrícula e respectiva renovação são definidos por despacho do membro do Governo responsável pela área da educação.

(...)

MINISTÉRIO DA ECONOMIA

Instituto Português da Qualidade

Por despachos de 16-7-96 do presidente do Instituto Português da Qualidade:

Isabel Maria Delgado Cardoso, técnica auxiliar de 2.ª classe do quadro de pessoal do Instituto Português da Qualidade (área funcional: secretariado, documentação, informação e relações públicas) — nomeada definitivamente, precedendo concurso, técnica auxiliar de 1.ª classe do mesmo quadro, escalão 1, índice 200, considerando-se exonerada do seu anterior cargo a partir da data de aceitação do novo lugar.

Maria Emília Martins de Matos Canudo e Maria de Lourdes de Almeida Simões Aires Martins, técnicas auxiliares de 2.ª classe do quadro de pessoal do Instituto Português da Qualidade (área funcional: secretariado, documentação, informação e relações públicas) — nomeadas definitivamente, precedendo concurso, técnicas auxiliares de 1.ª classe do mesmo quadro, escalão 5, índice 240, considerando-se exoneradas dos seus anteriores cargos a partir da data de aceitação dos novos lugares.

(Não carecem de fiscalização prévia do TC.)

17-7-96. — O Director de Serviços, *Vicente Martins*.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO

GABINETE DO MINISTRO

Desp. 147-B/ME/96. — O processo educativo nas sociedades democráticas tem como finalidade o desenvolvimento e a formação de todos os cidadãos em condições de igualdade de oportunidades e no respeito pela diferença e autonomia de cada um.

Tal linha de orientação encontra-se expressa nos princípios consagrados no Programa do Governo, importando, por isso, criar condições que permitam garantir a universalização da educação básica de qualidade e promover o sucesso educativo de todos os alunos e, muito particularmente, das crianças e dos jovens que hoje se encontram em situações de risco de exclusão social e escolar.

Com efeito, os contextos sociais em que as escolas se inserem condicionam a atitude dos alunos face ao processo educativo institucional e formal, verificando-se que em áreas social e economicamente carenciadas ou integradas em processos de transformação sócio-económica o sucesso educativo é muitas vezes reduzido, situação igualmente constatável em zonas com número significativo de alunos de diferentes etnias, filhos de migrantes ou filhos de populações itinerantes.

Na sequência das medidas que vêm sendo adoptadas no sentido da introdução de mecanismos de apoio às populações mais carenciadas, importa continuar a aprofundar os esforços tendentes à criação, nas escolas, de condições geradoras de sucesso escolar e educativo dos seus alunos, definindo-se as medidas a desenvolver, com vista a atingir-se o objectivo primordial de promover a igualdade do acesso e do sucesso educativo da população escolar do ensino básico.

Por outro lado, parece ser manifesto que a rede e o parque escolares, fruto de sucessivas adições, exigem uma reorganização e adaptação às necessidades das crianças e dos jovens que frequentam nove anos de escolaridade básica, quer no mesmo estabelecimento de ensino quer em estabelecimentos diferentes que funcionem em rede.

Esta reorganização deve implicar uma reflexão que viabilize uma clara afirmação das escolas enquanto unidades de um determinado território educativo. No território educativo ajustam-se as condições espaciais da oferta educativa aos projectos das comunidades integrando os três ciclos do ensino básico e outras vertentes e intervenções educativas, designadamente a educação pré-escolar, a educação de adultos, a iniciação profissional, a educação especial, bem como os serviços de psicologia e orientação, de acção social e de saúde.

Este processo implica, de igual modo, o estabelecimento de relações de parceria com outras entidades que concorrem para a existência de uma efectiva articulação de espaços e recursos e para a construção de uma efectiva igualdade de oportunidades de formação. Por outro lado, a optimização dos meios humanos e materiais disponíveis em cada território educativo favorece a dinâmica de associação de escolas e de projectos e pode contribuir para uma visão integrada da intervenção educativa, com consequente rentabilização de recursos, em função de um projecto de território educativo e não de intervenções avulsas e, muitas vezes, desarticuladas.

Contrapõe-se assim o conceito de escola-organização ao conceito tradicional de escola-edifício. À nuclearização das escolas do 1.º ciclo

e dos jardins-de-infância contrapõe-se, no presente despacho, a possibilidade de relacionamento dos diversos ciclos do ensino básico e da educação pré-escolar, que se tem vindo a revelar como valorizadora da noção global de educação, facilitando simultaneamente uma mais eficiente gestão de recursos.

A experiência pedagógica a desenvolver a partir do próximo ano lectivo, que se deverá materializar na apresentação e desenvolvimento de projectos plurianuais dos territórios educativos de intervenção prioritária, visa, sem prejuízo da autonomia das escolas que os integram, a consecução de quatro objectivos centrais:

- 1.º A melhoria do ambiente educativo e da qualidade das aprendizagens dos alunos;
- 2.º Uma visão integrada e articulada da escolaridade obrigatória que favoreça a aproximação dos seus vários ciclos, bem como da educação pré-escolar;
- 3.º A criação de condições que favoreçam a ligação escola-vida activa;
- 4.º A progressiva coordenação das políticas educativas e a articulação da vivência das escolas de uma determinada área geográfica com as comunidades em que se inserem.

Neste contexto, a flexibilidade organizacional que se preconiza para as escolas que irão integrar-se, no ano lectivo de 1996-1997, na experiência dos territórios educativos de intervenção prioritária vai ao encontro do disposto no art. 39.º da Lei de Bases do Sistema Educativo e converge com os objectivos da realização pessoal e comunitária de cada indivíduo que a mesma lei preconiza no seu art. 3.º

Assim, determino:

1 — São considerados territórios educativos de intervenção prioritária os agrupamentos de escolas, nos quais se procederá, a partir do ano lectivo de 1996-1997, ao desenvolvimento de projectos que visem a melhoria da qualidade educativa e a promoção da inovação.

2 — As escolas integrantes de um território educativo de intervenção prioritária desenvolverão um trabalho conjunto com vista à elaboração de um projecto educativo, no qual deverá estar contemplada a intervenção de vários parceiros, designadamente professores, alunos, pessoal não docente, associações de pais, autarquias locais, associações culturais e associações recreativas.

3 — Sem prejuízo da autonomia dos estabelecimentos de educação e ensino que integram um território educativo de intervenção prioritária na concepção e organização do respectivo projecto educativo, este deverá contemplar, obrigatoriamente, a formulação das seguintes prioridades de desenvolvimento pedagógico:

- a) Criação de condições para a promoção do sucesso educativo e escolar das crianças e dos jovens, prevenindo, do mesmo modo, o absentismo e o abandono escolar, através da diversificação das ofertas formativas, designadamente do recurso a currículos alternativos que, sem prejuízo de um núcleo de aprendizagens fundamentais, tome em consideração as características específicas da população escolar, e do desenvolvimento de componentes inovadoras nos domínios da educação ambiental, artística e tecnológica e do ensino experimental das ciências;
- b) Definição das necessidades de formação do pessoal docente e não docente, bem como da comunidade, apresentando propostas de intervenção que possam dar resposta às necessidades identificadas, designadamente em articulação com os centros de formação das associações de escolas e com as instituições de formação inicial de docentes;
- c) Articulação estreita com a comunidade local, promovendo a gestão integrada de recursos e o desenvolvimento de actividades de âmbito educativo, cultural, desportivo e de ocupação de tempos livres, quer quanto às crianças e aos jovens inscritos nas escolas quer quanto ao desenvolvimento de actividades de educação permanente, nomeadamente de educação de adultos.

4 — O projecto educativo será apresentado à respectiva direcção regional de educação, entidade com a qual será negociado o seu desenvolvimento, quer na vertente pedagógica quer na vertente financeira.

5 — O acompanhamento ao desenvolvimento dos projectos é competência da respectiva direcção regional de educação, cabendo ao Departamento da Educação Básica a coordenação e o apoio técnico-científico ao processo e ao Instituto de Inovação Educacional a respectiva avaliação formativa, bem como a avaliação externa e global da experiência.

6 — As direcções regionais de educação, em articulação com o Departamento da Educação Básica e com o Instituto de Inovação Educacional, elaborarão relatórios intermédios do progresso da experiência no final do 1.º e do 2.º períodos do ano escolar e globais no final do mês de Junho.

7 — A coordenação nacional da experiência é assegurada por uma comissão, presidida pela directora do Departamento da Educação Básica, integrando representantes do Departamento da Educação Básica, do Instituto de Inovação Educacional, do Departamento de Programação e Gestão Financeira, da Inspeção-Geral da Educação e das direcções regionais de educação, a qual deverá articular a sua acção com os responsáveis de programas, equipas de missão e gabinetes existentes no Ministério da Educação cujo âmbito de intervenção se relacione com o desenvolvimento dos projectos.

8 — Os territórios educativos de intervenção prioritária beneficiarão de condições especiais para o desenvolvimento dos respectivos projectos no que se refere a:

- a) Relação professor-aluno;
- b) Dispensa de serviço lectivo dos directores de jardins-de-infância e de escolas do 1.º ciclo do ensino básico;
- c) Redução da componente lectiva dos professores do 2.º e 3.º ciclos do ensino básico, a qual deve revestir a forma de um crédito global de horas a atribuir a cada escola;
- d) Colocação de um ou mais professores de áreas específicas para a realização de actividades de complemento educativo e complemento curricular;
- e) Apoio especial por equipas dos Serviços de Psicologia e Orientação e de Educação Especial;
- f) Possibilidade de recurso ao apoio de animadores/mediadores.

9 — Para assegurar a coordenação das várias intervenções e a articulação entre a educação pré-escolar e os diferentes ciclos do ensino básico, é criado, em cada território educativo de intervenção prioritária, um conselho pedagógico do território educativo, cuja composição deverá incluir, de forma equilibrada, representantes dos vários níveis, modalidades e ciclos de ensino, podendo agregar, de acordo com o projecto apresentado, representantes das associações de pais, dos serviços locais de saúde e de segurança social, bem como da autarquia local.

10 — O projecto de território educativo de intervenção prioritária será sediado num dos estabelecimentos de educação ou de ensino que o integram, sendo a sua coordenação assegurada pelo respectivo órgão de gestão.

11 — A gestão administrativa e financeira dos projectos será apoiada pelos serviços administrativos de uma das escolas básicas integradas ou escolas básicas do 2.º e 3.º ciclos que integram o território educativo de intervenção prioritária.

12 — O desenvolvimento do disposto no presente despacho será definido por despacho conjunto dos Secretários de Estado da Administração Educativa e da Educação e Inovação.

8-7-96. — O Ministro da Educação, *Eduardo Carrega Marçal Grilo*.

Anexo à Portaria n.º 900/83, de 28 de Setembro (alteração)

Licenciatura em Planeamento

- 1 — Área científica do curso: Planeamento Regional e Urbano.
 2 — Duração normal do curso: dez semestres lectivos.
 3 — Total de unidades de crédito necessárias à conclusão do curso:
 170 unidades de crédito.

- 4 — Áreas científicas e distribuição das unidades de crédito:
 4.1 — Áreas científicas obrigatórias:

Planeamento Regional e Urbano.....	40
Economia.....	14
Geografia.....	14
Arquitectura.....	13
Engenharia Civil.....	9
Sociologia.....	7
Engenharia do Ambiente.....	6
Administração.....	6
Matemática.....	18
Ciências Físico-Químicas.....	7
Ciências Naturais.....	6
Língua Estrangeira.....	3

- 4.2 — Conjunto das áreas científicas optativas:

Planeamento Regional e Urbano.....	} 12
Geografia.....	
Economia.....	
Arquitectura.....	

- 4.3 — Projecto..... 15

Portaria n.º 243/88
de 19 de Abril

O Despacho Normativo n.º 73/86, de 5 de Agosto, deu origem ao projecto experimental de cursos nocturnos de ensino preparatório para adultos, que teve como objectivo uma melhor adequação aos trabalhadores-estudantes dos métodos, das técnicas, do currículo e dos programas deste nível de ensino.

Constata-se, porém, que, para além dos adultos que pretendem melhorar o seu nível cultural e educativo, muitos jovens abandonam o sistema regular sem terem obtido o diploma correspondente à escolaridade obrigatória. Estes jovens, segundo refere o relatório da OCDE sobre a política educativa portuguesa, aderem melhor a um programa de educação não formal do que a qualquer solução de tipo escolar formal.

A Direcção-Geral de Apoio e Extensão Educativa, a quem foi cometida a responsabilidade neste nível de formação pela Lei n.º 3/79 e pelo Plano Nacional de Alfabetização e Educação de Base de Adultos, capitalizou uma prática de utilização de métodos e técnicas adequados tanto à camada adulta da população, em geral, como a grupos específicos, que tem permitido a um número cada vez maior de cidadãos a obtenção de diplomas correspondentes e equivalentes aos vários graus de escolaridade obrigatória.

A definição da rede dos referidos cursos decorre igualmente da experiência adquirida, ao responder às necessidades expressas pelas comunidades e ou seus representantes e ao utilizar tipos de instalações diversificados: escolas secundárias, preparatórias ou primárias, autarquias, associações, empresas e outras, designadamente fora dos meios urbanos mais importantes e onde não existe qualquer outra alternativa.

Tendo em conta os dados da experiência referida e ainda a Lei de Bases do Sistema Educativo, entende-se que o projecto experimental de reestruturação dos cursos nocturnos constitui uma alternativa ao actual ensino preparatório nocturno e que há que proceder à sua generalização.

Assim, determino:

1 — Todos os cursos de ensino preparatório nocturno passarão, a partir do início do ano lectivo de 1988-1989, para a responsabilidade da Direcção-Geral de Apoio e Extensão Educativa.

2 — A estrutura curricular dos cursos referidos no n.º 1 é a que consta do Despacho Normativo n.º 73/86, de 25 de Agosto, e do n.º 5.º, n.º 2), alínea a), da Portaria n.º 95/87, de 10 de Fevereiro, para os cursos que prosseguem a estratégia de educação recorrente.

3 — Sempre que se provar adequado, a Direcção-Geral de Apoio e Extensão Educativa organizará currículos alternativos, para grupos específicos da população, de nível equivalente e correspondente aos referidos no número anterior.

4 — A rede de cursos será determinada, ano a ano, de acordo com as necessidades, podendo os cursos funcionar em instalações dependentes do Ministério da Educação, nomeadamente escolas dos diversos graus de ensino, em autarquias, empresas, associações e outras.

5 — São extintos todos os cursos de ensino preparatório cujo currículo seja o constante do Despacho n.º 95/77, de 13 de Julho.

5.1 — Aos participantes dos cursos referidos no número anterior será assegurada a conclusão do respectivo curso, quer mediante a realização de provas de avaliação final, ainda durante o ano lectivo de 1988-1989, quer através do sistema de equivalências já existente entre esses cursos e os criados pela presente portaria.

6 — A organização, a gestão e o acompanhamento dos cursos, o sistema de avaliação e equivalências e os programas serão objecto de despacho ministerial, a publicar no prazo de 60 dias a partir da data da publicação da presente portaria.

Ministério da Educação.

Assinada em 6 de Abril de 1988.

O Ministro da Educação, *Roberto Artur da Luz Carneiro*.

Portaria n.º 244/88
de 19 de Abril

Sob proposta da Universidade do Minho:

Ao abrigo do disposto nos Decretos-Leis n.ºs 173/80, de 29 de Maio, e 263/80, de 7 de Agosto, e no capítulo III do Decreto-Lei n.º 316/83, de 2 de Julho:

Manda o Governo da República Portuguesa, pelo Ministro da Educação, aprovar o seguinte:

1.º

Alterações

1 — A área de especialização em Ensino da Língua Portuguesa do curso especializado conducente ao mestrado em Educação pela Universidade do Minho passa a designar-se por área de especialização em Ensino da Língua e da Literatura Portuguesas.

2 — Em consequência do disposto no n.º 1 são alterados:

a) A alínea c) do n.º 1.º da Portaria n.º 405/86, de 26 de Julho, que passa a ter a seguinte redacção:

c) Ensino da Língua e da Literatura Portuguesas;

Artigo 6.º

Gestão e manutenção do registo

1 — Os elementos constantes do registo serão disponibilizados pela ERS para consulta pública no seu *website*, com excepção daqueles que por esta não sejam considerados de interesse público.

2 — Sempre que ocorrerem alterações em qualquer dos elementos das entidades registadas que tenham reflexo no registo na ERS, estão aquelas obrigadas a proceder à alteração do registo, nos 30 dias corridos seguintes, nos termos previstos no artigo 5.º do presente diploma.

3 — Cabe à ERS, no interesse dos utentes e dos operadores referidos no artigo 1.º da presente portaria, garantir a actualização do registo obrigatório, tomando todas as medidas necessárias à prossecução deste objectivo.

4 — No cumprimento do disposto no número anterior, a ERS pode proceder ao cancelamento do registo que não reúna as condições exigidas, após a notificação da entidade e subsistindo a falta desta, uma vez decorrido o prazo de 15 dias corridos.

Artigo 7.º

Certidão comprovativa do registo

1 — Todas as entidades registadas deverão afixar, em cada um dos seus estabelecimentos, em local público e bem visível, certidão comprovativa do registo com os elementos referidos no n.º 1 do artigo anterior.

2 — As entidades registadas podem obter as certidões referidas no número anterior a partir da aplicação informática que suporta os registos na ERS, sem qualquer custo adicional.

CAPÍTULO III

Taxas de registo

Artigo 8.º

Taxas de inscrição

1 — No acto de inscrição as entidades estão sujeitas ao pagamento de uma taxa calculada segundo a fórmula $TI = € 900 + € 25 \times NTS$, com um limite mínimo de € 1000 e um limite máximo de € 50 000, sendo TI a taxa de inscrição e NTS o número de técnicos de saúde da entidade proponente no momento da inscrição.

2 — Para os efeitos do disposto no número anterior, consideram-se técnicos de saúde os médicos, médicos dentistas, enfermeiros e técnicos de diagnóstico e terapêutica que exerçam actividades remuneradas nos estabelecimentos da entidade proponente, independentemente da natureza jurídica do vínculo de cada um daqueles profissionais com a entidade.

3 — O pagamento da taxa é efectuado no momento da inscrição, segundo as instruções constantes do formulário, emitindo a ERS o competente recibo de quitação.

4 — Não sendo processado o pagamento no acto da inscrição, o registo é considerado como inexistente, sendo os dados eliminados do sistema.

Artigo 9.º

Taxas de manutenção

1 — Pelos serviços de gestão, manutenção e publicidade do registo, consagrados no artigo 6.º deste diploma, e de emissão das certidões previstas no artigo 7.º, as entidades registadas deverão pagar uma taxa anual calculada segundo a fórmula $TM = € 450 +$

$+ € 12,50 \times NMTS$, com um limite mínimo de € 500 e um limite máximo de € 25 000, sendo TM a taxa de manutenção do registo e $NMTS$ o número médio anual de técnicos de saúde, definidos no n.º 2 do artigo 8.º, correspondente à média aritmética simples do número de técnicos de saúde dos estabelecimentos da entidade registada no final de cada mês do ano civil anterior ao do pagamento.

2 — O primeiro pagamento desta taxa vence-se 12 meses após o registo.

3 — No dia seguinte ao da data de vencimento do pagamento referido no número anterior, a entidade é notificada para proceder ao mesmo; caso a falta subsista decorridos que sejam 60 dias corridos, o registo é automaticamente cancelado.

4 — Para os anos consecutivos, aplicam-se as regras previstas nos números anteriores.

Artigo 10.º

Sanções

1 — O não cumprimento da obrigação de registo, prevista no artigo 3.º do presente diploma, constitui contra-ordenação nos termos do disposto na alínea *c*) do n.º 1 do artigo 43.º do Decreto-Lei n.º 309/2003, de 10 de Dezembro, sancionável com a coima máxima constante do n.º 2 do artigo 44.º do mesmo normativo, sem prejuízo de outras sanções previstas na lei.

2 — Sem prejuízo do previsto no número seguinte, as falsas declarações proferidas no âmbito do registo constituem infracção de natureza criminal, punível nos termos da lei geral, e implicam a nulidade do registo.

3 — O não cumprimento do disposto no n.º 2 dos artigos 5.º e 6.º do presente diploma constitui contra-ordenação nos termos do disposto na alínea *d*) do n.º 1 do artigo 43.º do Decreto-Lei n.º 309/2003, de 10 de Dezembro, punível nos termos do n.º 2 do artigo 44.º do mesmo diploma.

CAPÍTULO IV

Disposições finais

Artigo 11.º

Norma revogatória

É revogada a Portaria n.º 310/2005, de 23 de Março.

Artigo 12.º

Entrada em vigor

A presente portaria entra em vigor no dia seguinte ao da sua publicação.

O Ministro da Saúde, *António Fernando Correia de Campos*, em 14 de Dezembro de 2005.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO

Despacho Normativo n.º 1/2006

A Lei de Bases do Sistema Educativo, aprovada pela Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro, com as alterações introduzidas pelas Leis n.º 115-A/97, de 19 de Setembro, e 49/2005, de 30 de Agosto, consagra o carácter universal, obrigatório e gratuito do ensino básico, entre os princípios estruturantes da educação escolar, garantindo o direito a uma justa e efectiva igualdade de oportunidades no acesso e sucesso escolares.

A mesma Lei enuncia entre os objectivos a prosseguir pelo ensino básico a garantia de uma formação geral comum a todos os cidadãos que inter-relacione o saber e o saber fazer, a teoria e a prática, a cultura escolar e a cultura do quotidiano.

Em consonância com esta perspectiva, o artigo 11.º do Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de Janeiro, com as alterações introduzidas pelo Decreto-Lei n.º 209/2002, de 17 de Outubro, diploma que aprova a reorganização curricular do ensino básico, sublinha a necessidade de se implementarem percursos curriculares diversificados que tenham em consideração as necessidades dos alunos, de forma a assegurar o cumprimento da escolaridade obrigatória e combater a exclusão.

Acresce ainda que, de acordo com o disposto no referido normativo, compete às escolas, no desenvolvimento da sua autonomia e no âmbito do respectivo projecto educativo, conceber, propor e gerir outras medidas específicas de diversificação da oferta curricular, devidamente enquadradas por diplomas próprios.

Caracterizando-se a escola por ser um espaço plural, do ponto de vista social e cultural, em que as motivações, os interesses e as capacidades de aprendizagem dos alunos são muito diferenciados, importa garantir e flexibilizar dispositivos de organização e gestão do currículo destinados a alunos que revelem insucesso escolar repetido ou problemas de integração na comunidade educativa.

Neste sentido, e no seguimento das estratégias de intervenção definidas pelo Despacho Normativo n.º 50/2005, de 9 de Novembro, importa que as escolas promovam uma oferta educativa dirigida a alunos que, encontrando-se dentro da escolaridade obrigatória, apresentem insucesso escolar repetido ou risco de abandono precoce.

Nestes termos, e ao abrigo do disposto no n.º 3 do artigo 11.º do Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de Janeiro, com as alterações introduzidas pelo Decreto-Lei n.º 209/2002, de 17 de Outubro, determina-se o seguinte:

1 — É permitida a constituição de turmas com percursos curriculares alternativos, no âmbito do ensino básico, de acordo com o regulamento publicado em anexo ao presente despacho normativo e que deste faz parte integrante.

2 — Os percursos curriculares alternativos, agora previstos, destinam-se aos alunos até aos 15 anos de idade, inclusive, que se encontrem em qualquer das seguintes situações:

- a) Ocorrência de insucesso escolar repetido;
- b) Existência de problemas de integração na comunidade escolar;
- c) Ameaça de risco de marginalização, de exclusão social ou abandono escolar;
- d) Registo de dificuldades condicionantes da aprendizagem, nomeadamente: forte desmotivação, elevado índice de abstenção, baixa auto-estima e falta de expectativas relativamente à aprendizagem e ao futuro, bem como o desencontro entre a cultura escolar e a sua cultura de origem.

3 — No ano lectivo de 2006-2007, podem ingressar nas turmas previstas no presente despacho os alunos com idade até aos 18 anos desde que se encontrem a frequentar, no ano lectivo de 2005-2006, turmas com currículos alternativos.

4 — É revogado o despacho n.º 22/SEEI/96, de 20 de Abril, publicado no *Diário da República*, 2.ª série, n.º 120, de 19 de Junho de 1996.

5 — O presente despacho produz efeitos a partir da data da assinatura.

Ministério da Educação, 16 de Dezembro de 2005. — O Secretário de Estado da Educação, *Valter Victorino Lemos*.

ANEXO

REGULAMENTO PARA A CONSTITUIÇÃO, FUNCIONAMENTO E AVALIAÇÃO DE TURMAS COM PERCURSOS CURRICULARES ALTERNATIVOS.

I — Âmbito

1 — As turmas com percursos curriculares alternativos destinam-se a grupos específicos de alunos até aos 15 anos de idade, inclusive, que se apresentem em qualquer das seguintes situações:

- a) Ocorrência de insucesso escolar repetido;
- b) Existência de problemas de integração na comunidade escolar;
- c) Ameaça de risco de marginalização, de exclusão social ou abandono escolar;
- d) Registo de dificuldades condicionantes da aprendizagem, nomeadamente: forte desmotivação, elevado índice de abstenção, baixa auto-estima e falta de expectativas relativamente à aprendizagem e ao futuro, bem como o desencontro entre a cultura escolar e a sua cultura de origem.

2 — Os alunos com percursos curriculares alternativos que tenham atingido os 15 anos de idade e não tenham ainda concluído a escolaridade obrigatória deverão ser integrados em cursos de educação e formação, nos termos do despacho conjunto n.º 453/2004, de 27 de Julho.

II — Organização do percurso

1 — O percurso curricular alternativo é concebido com base nos seguintes elementos referenciais:

- a) Caracterização do grupo de alunos que o vai frequentar;
- b) Diagnóstico das competências essenciais a desenvolver para o cumprimento do ciclo de escolaridade do ensino básico;
- c) Habilitações de ingresso.

2 — A estrutura curricular de cada ciclo deve ter como referência os planos curriculares constantes do Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de Janeiro, com as alterações introduzidas pelo Decreto-Lei n.º 209/2002, de 17 de Outubro, acrescida de uma formação artística, vocacional, pré-profissional ou profissional que permita uma abordagem no domínio das artes e ofícios, das técnicas ou das tecnologias em geral.

3 — A matriz curricular apresentada por ciclo de ensino deve assegurar a aquisição de competências essenciais definidas para o ciclo de ensino a que se reporta o percurso alternativo, nomeadamente em Língua Portuguesa e Matemática, permitindo a permeabilidade entre percursos e a consequente transição para outras modalidades de formação, bem como a continuidade de estudos.

4 — A transição de um aluno com um percurso curricular alternativo para um curso de educação e formação só pode ocorrer no decurso do 1.º período ou no final do ano lectivo.

5 — A transição de um aluno com um percurso curricular alternativo para o currículo regular pode ocorrer em qualquer momento do ano lectivo.

6 — Os conteúdos do projecto são determinados tendo em consideração:

- a) Os resultados de uma avaliação diagnóstica;
- b) As necessidades e os interesses dos alunos, bem como o meio em que se inserem;
- c) O ajustamento e a articulação entre as diferentes componentes do currículo, bem como com outras actividades de enriquecimento curricular, nos termos do disposto no n.º 2.

7 — A carga horária semanal deve respeitar os limites fixados, por ano de escolaridade e ciclo de ensino, no Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de Janeiro, com as alterações introduzidas pelo Decreto-Lei n.º 209/2002, de 17 de Outubro, tendo em conta as características do grupo de alunos, não podendo, no entanto, ultrapassar os quatro blocos de noventa minutos diários.

8 — Atendendo à especificidade do público alvo dos percursos curriculares alternativos e à necessidade de promover um processo de aprendizagem mais individualizado, a constituição de turmas poderá ter como número mínimo 10 alunos.

9 — Os docentes de turmas com percursos curriculares alternativos devem reunir quinzenalmente para definição de estratégias de ensino e aprendizagem e acompanhamento da evolução dos alunos.

10 — Os projectos a apresentar pelas escolas devem, em regra, ser organizados por ciclo de ensino, podendo, contudo, ser elaborados projectos com duração inferior ao ciclo de ensino respectivo, caso as habilitações de entrada dos alunos assim o justifiquem.

III — Entidades promotoras

1 — A organização dos percursos curriculares alternativos pode ser da iniciativa das seguintes entidades:

- a) Escolas ou agrupamentos de escolas do ensino público;
- b) Escolas do ensino particular e cooperativo com autonomia ou paralelismo pedagógico;
- c) Escolas ou agrupamentos de escolas do ensino público ou escolas do ensino particular e cooperativo com autonomia ou paralelismo pedagógico, em parceria com outras entidades públicas ou privadas que assegurem componentes de formação artística e tecnológica ou vocacional e profissional.

2 — As entidades promotoras apresentam às direcções regionais de educação respectivas, até final do mês de Maio, as propostas de constituição de turmas com percursos curriculares alternativos referentes ao ano lectivo seguinte.

3 — A autorização para o funcionamento das turmas referidas no n.º 1 do n.º I é da competência do director regional de educação respectivo.

4 — A constituição de turma com percurso curricular alternativo é apresentada de acordo com o modelo em anexo a este Regulamento, devendo a escola apensar todos os documentos que considere necessários à respectiva homologação, nomeadamente os respectivos programas.

IV — Regime de assiduidade

Os alunos integrados nas turmas referidas no presente Regulamento estão sujeitos ao regime de assiduidade constante da Lei n.º 30/2002, de 20 de Dezembro — Estatuto do Aluno do Ensino não Superior.

V — Regime de avaliação

1 — A avaliação dos alunos deve reger-se pelo regime definido no Despacho Normativo n.º 1/2005, de 5 de Janeiro.

2 — No 1.º ciclo do ensino básico, a avaliação realiza-se de forma global, revestindo carácter descritivo e qualitativo.

3 — No 2.º ciclo do ensino básico, a avaliação realiza-se por disciplina ou área curricular, revestindo carácter descritivo e quantitativo.

4 — No 3.º ciclo do ensino básico, a avaliação realiza-se por disciplina ou área curricular, revestindo carácter descritivo e quantitativo, com dispensa da realização de exames nacionais, à excepção dos alunos que pretendam prosseguir estudos de nível secundário em cursos científico-humanísticos.

5 — Do processo individual do aluno deve constar:

- a) Material significativo revelador do seu percurso utilizado e produzido durante o processo de ensino e de aprendizagem;
- b) Elementos recolhidos sobre o percurso escolar, incluindo os pareceres de professores, psicólogos, assistentes sociais e outros intervenientes no processo educativo;
- c) Resultados da avaliação diagnóstica realizada no início da formação, bem como os respectivos instrumentos de avaliação;
- d) Informações sobre a assiduidade e outros aspectos relevantes, enquanto dados fundamentais da avaliação contínua;
- e) Registos de avaliação periódica e final;
- f) Registos de auto-avaliação;
- g) Autorização do encarregado de educação respeitante à frequência do percurso curricular alternativo.

6 — Aos alunos que venham a concluir com aproveitamento um percurso curricular alternativo organizado ao abrigo do disposto no presente despacho normativo será atribuído certificado comprovativo, do qual constarão as disciplinas e áreas curriculares frequentadas.

6.1 — Aos alunos que venham a concluir o 3.º ciclo do ensino básico com aproveitamento será atribuído o diploma a que se refere o n.º 80 do Despacho Normativo n.º 1/2005, de 5 de Janeiro.

7 — A obtenção de certificação escolar do 9.º ano de escolaridade através de um percurso curricular alternativo permite ao aluno o prosseguimento de estudos num dos cursos do nível secundário de educação.

7.1 — O prosseguimento de estudos em cursos científico-humanísticos só é possível desde que o aluno realize exames nacionais nas disciplinas de Língua Portuguesa e de Matemática.

VI — Acompanhamento e avaliação

1 — Ao conselho pedagógico de cada escola ou agrupamento de escolas cabe o acompanhamento pedagógico e a avaliação do funcionamento das turmas com percurso curricular alternativo.

2 — Às direcções regionais de educação compete o acompanhamento e avaliação das turmas de percurso curricular alternativo da respectiva área de intervenção, devendo proceder anualmente à apresentação de um relatório à Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

3 — À Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular compete elaborar, anualmente, um relatório global de âmbito nacional e apresentá-lo ao membro do Governo competente.

Anexo 9 – Exemplo de um caso concreto de sucesso de alunos, da cultura cigana, que frequentam uma turma de um curso vocacional (Vilhena, 2016, *Correio do Minho*, consultado em 18 de março, de <http://www.correiodominho.com/noticias.php?id=95615>)



Alunos de etnia cigana serão guias por um dia no Mosteiro de S. Martinho de Tibães



BRAGA

2016-07-04  visitas (955)  comentários (0)



autor

Isabel Vilhena

 contactar 1108 

Fundado em finais do século X, inícios do XI, o Mosteiro de S. Martinho de Tibães, antiga Casa-Mãe da Congregação Beneditina Portuguesa, foi reconstruído no último terço do século XI, transformando-se, com o apoio real e a concessão de Cartas de Couto, num dos mais ricos e poderosos mosteiros do norte de Portugal.

Uma história que será contada, pela primeira vez, por um grupo de alunos, maioritariamente de etnia cigana, que serão os guias do Mosteiro de Tibães, numa visita pelos diferentes locais do mosteiro que terá lugar na próxima quinta-feira ao final da tarde.

Este é o culminar de um projecto de educação com e através das artes intitulado ‘Quem tem medo?’, que resulta de uma parceria da Direcção Regional de Cultura do Norte/Mosteiro de S. Martinho de Tibães com a Escola EB 2,3 de Nogueira, do Agrupamento de Escolas Alberto Sampaio, no âmbito das Práticas Simuladas do Curso Vocacional de 2.º ciclo, que contou com o apoio da Câmara Municipal de Braga.

Sandra Roma, directora da turma do curso vocacional dirigido por Miguel Soares, explicou que “através da história do mosteiro, estes alunos começaram a aprender a deles. Eles não faziam ideia que na II Guerra Mundial, os ciganos também tinham sido perseguidos pelo Hitler e que, ao longo da história, não foram sempre expulsos, eram convidados pelas suas qualidades nas artes e na música para animar as festas dos reis”.

Maria de Lurdes Rufino, coordenadora do Mosteiro de Tibães, um dos espaços onde se desenvolveu o projecto ‘Quem tem medo’, acrescentou que “depois de conhecerem a história do mosteiro faz sentido que sejam eles os protagonistas desta história que irão transmitir a familiares, amigos e a quem quiser integrar a visita”.

A coordenadora do Mosteiro de Tibães sublinhou que, “através da oficina de teatro e da música que é inerente à cultura cigana, que importa valorizar, conseguimos desenvolver um conjunto de competências fundamentais para a vida toda. Por um lado, adquirem competências de leitura e interpretação dos textos, de disciplina, da noção da repetição para que saia bem, saber colocar a voz, saber estar em público e enfrentá-lo. Por fim, saber vencer os medos e, no final, o objectivo foi conseguido”.

Na recta final do projecto, o balanço é muito positivo, afirmou Sandra Roma . “Eles, pela primeira vez, estão preocupados em estudar e perguntam-me o que vai ser de nós para o ano e, isto há um ano atrás não seria possível”.

Ora, esta atitude transformadora na vida do grupo está estampada no rosto e nas palavras dos 13 jovens que integraram este projecto.

Para José Monteiro esta experiência foi transformadora porque “há um ano atrás pensava que não era capaz e superei o desafio. Depois de completar o 9.º ano vou arranjar trabalho”. Josué Sá contou que esta escolha lhe deu uma oportunidade e um novo alento. “Consegui vencer. Isto é apenas uma escala que eu vou continuar”. Amílcar Reis concluiu o 6.º ano e espera prosseguir os estudos. “O objectivo foi cumprido e, sobretudo, vencemos a batalha dos preconceitos mostrando que somos capazes”. Um ano depois, Jonatas Cardoso sente-se mais motivado, considerando que “quanto mais estudos tiver mais possibilidade tenho de arranjar emprego, de preferência numa loja”. Elias Rodrigues joga no Lomarense, mas quer prosseguir os estudos. “Sinto-me uma pessoa diferente e com motivação acrescida para mostrar que sou capaz de chegar ao topo”. Álvaro e Edna Maia são irmãos e confessaram que as suas vidas mudaram e contam o apoio dos pais. Álvaro quer ser professor e Edna educadora de infância. Também Liliana Pinto confessa que aprendeu muito neste último ano e quer concluir o 12.º ano. Vasilha Kirilova é búlgara e “este projecto veio provar que somos capazes de vencer os medos”.



Anexo 10 – Listagem de prioridades, medidas, metas e indicadores (Resolução do Conselho de Ministros n.º 25/2013 de 17 de abril, p. 2231-2234).

Eixo	Parceiro responsável	Prioridades	Medidas	Metas	Indicadores
Educação	Direção Geral de Educação (DGE) e Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência (DGEEC)	18. Melhorar o conhecimento da situação escolar dos alunos e formandos ciganos na escola	<p>Identificar agrupamentos com uma população cigana significativa.</p> <p>Monitorizar uma base de dados de alunos itinerantes que possibilite um registo organizado com dados dos alunos, por Direção Regional de Educação (DRE), por agrupamento.</p> <p>Produzir regularmente relatórios com vista a divulgar a situação das crianças e jovens no contexto escolar, com a apresentação de recomendações para ultrapassar obstáculos identificados.</p>	Produção regular de um relatório, até 2020, com vista a divulgar a situação das crianças e jovens no contexto escolar, com a apresentação de recomendações.	<p><i>N.º de agrupamentos com mais de 10,30,50,100,200 e 300 alunos ciganos;</i></p> <p><i>N.º de alunos em situação de itinerância;</i></p> <p><i>N.º de relatórios produzidos;</i></p> <p><i>N.º de boas práticas implementadas.</i></p>
		19. Garantir o acesso à Educação Pré-Escolar	<p>Divulgar e valorizar a importância da Educação Pré-Escolar (EPE) como promotora de sucesso, junto das mães/pais ciganos.</p>	<p>Frequência do ensino pré-escolar para aproximadamente 50% das crianças ciganas do sexo feminino e do sexo masculino até 2016 e a 100%, até 2020.</p> <p>Aquisição de competências, no domínio da linguagem, adequadas ao ingresso no 1.º ciclo por pelo menos 70% das crianças ciganas que frequentam na educação pré-escolar até 2016 e 90%, até 2020.</p>	<p><i>N.º de crianças ciganas do sexo feminino e do sexo masculino que ingressam no ensino pré-escolar.</i></p>
		20. Aumentar os índices de escolarização, garantindo que todas as crianças ciganas completam a escolaridade obrigatória	<p>Mobilizar a escola, como organização, para o sucesso dos alunos ciganos.</p> <p>Mobilizar a escola, como organização, para a gestão da diversidade cultural.</p>	<p>Garantir que cerca de 40% dos alunos ciganos concluem com sucesso a escola básica até 2016, e cerca de 60%, até 2020.</p> <p>Aproximar à taxa nacional, a taxa de sucesso dos agrupamentos que têm uma significativa população cigana, até 2020.</p> <p>Diminuir a taxa de retenção repetida nas escolas que têm uma significativa população cigana, aproximando-a à taxa nacional, até 2020.</p> <p>Formar até 1.500 docentes e técnicos.</p> <p>Aumentar o número de contactos regulares com as famílias ciganas em aproximadamente 30% e 60% até 2016 e 2020, respetivamente.</p>	<p><i>N.º de crianças ciganas do sexo feminino e masculino que completam a escolaridade obrigatória;</i></p> <p><i>N.º de escolas com iniciativas de sensibilização/aproximação aos pais e mães ciganos;</i></p> <p><i>N.º de casos divulgados anualmente;</i></p> <p><i>N.º de estabelecimentos de ensino com estratégias pedagógicas inovadoras.</i></p>

Eixo	Parceiro responsável	Prioridades	Medidas	Metas	Indicadores			
Educação			Divulgar e valorizar a importância da frequência e conclusão da escolaridade obrigatória, junto dos pais de etnia cigana, como uma oportunidade de futuro.					
			Incentivar a frequência de cursos de nível básico e secundário de dupla certificação para jovens ciganos, sempre que se revele adequado.	Aumentar o n.º de jovens ciganos em cursos de dupla certificação em cerca de 20% até 2016 e cerca de 40%, até 2020.				
			Estabelecer parcerias com serviços públicos e privados da comunidade, Igrejas e tecido associativo cigano.	Estabelecimento de 10 parcerias com serviços públicos e privados da comunidade, igrejas e tecido associativo cigano, até 2016, e de 30, até 2020.				
		21. Promover a continuidade da escolarização a nível do ensino secundário, incentivando à formação superior	Implementar um conjunto de incentivos à continuidade do percurso escolar.	75% de inscrições no 2.º Ciclo, até 2020.	N.º de jovens ciganos que completam o ensino secundário/cursos profissionais; N.º de jovens ciganos a frequentar o ensino superior; N.º de jovens ciganos que concluem o ensino superior.			
				30% de inscrições no 3.º Ciclo, até 2020. 10% de inscrições no Secundário, até 2020. 3% de inscrições no Ensino Superior, até 2020.				
		22. Prevenir o abandono escolar precoce	Incentivar as instituições a melhorar a sua intervenção tendo em vista a mobilização das famílias para o processo educativo.	Diminuição do abandono escolar das crianças ciganas em aproximadamente 40% e 60%, até 2016 e 2020, respetivamente.	N.º de crianças ciganas do sexo feminino e do sexo masculino que abandonam precocemente a escola por ano letivo;			
						Promover junto das comunidades ciganas as vantagens sociais da escolarização.	Participação de aproximadamente 30% das famílias das crianças ciganas nos percursos escolares dos seus filhos, até 2016, e de aproximadamente 60%, até 2020, respetivamente.	N.º de famílias ciganas que, em cada ano letivo, participam nas atividades de aproximação promovidas pelas escolas.
						Melhorar o envolvimento parental na escola.		
			Aumentar e flexibilizar as medidas de prevenção do abandono escolar precoce.	Estabelecimento de redes de Cooperação, até 2014.				
			Promover e diversificar medidas de prevenção do abandono escolar precoce nos agrupamentos, em particular nos Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP).	Estabelecimento de parcerias em 10 agrupamentos e/ou TEIP, até 2016, e 20, até 2020.				
Mobilizar o Programa Integrado de Educação e Formação (PIEF) para a reinserção escolar dos jovens ciganos.	Estabelecimento de planos de educação e formação individualizados para 200 jovens, até 2016, e 500, até 2020. Certificação escolar e profissional para 150 jovens, até 2016, e 350, até 2020.							

Eixo	Parceiro responsável	Prioridades	Medidas	Metas	Indicadores
Educação			Articular o Programa Escolhas com os Agrupamentos de referência dos alunos ciganos.	Desenvolvimento de competências sociais e de utilização das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) em 150 crianças e jovens, até 2016, e em 300 crianças e jovens, até 2020.	
			Garantir que as famílias ciganas têm condições de candidatura para acesso aos apoios sócio económicos escolares.	Aumento do número de candidaturas em aproximadamente 10% e 20%, até 2016 e 2020, respetivamente.	
			Promover a inscrição de alunos, ciganos nas Atividades de Enriquecimento Curricular.	Aumento do número de inscrições em aproximadamente 5% e 10%, até 2016 e 2020, respetivamente.	
			Promover a presença de alunos ciganos, nas atividades extra curriculares.	Aumento do número de participantes nas atividades extracurriculares em aproximadamente 5% e 10%, até 2016 e 2020, respetivamente.	
		23. Garantir o acesso à Aprendizagem ao longo da Vida	Promover a aquisição de competências básicas (leitura, escrita, matemática, cidadania, etc.).	Aumento anual de cerca de 3% e 6%, até 2016 e 2020, respetivamente, dos ciganos que acedem ao Sistema Nacional de Qualificações e Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (RVCC).	N.º de pessoas ciganas que, anualmente, se inscrevem nos programas do Sistema Nacional de Qualificações e RVCC; N.º de ciganos que, em cada ano, concluem os programas do Sistema Nacional de Qualificações e RVCC.
			Incentivar a frequência de percursos curriculares de dupla certificação-para adultos, no âmbito do Sistema Nacional de Qualificações.	Aumento anual de aproximadamente de 4% dos ciganos que concluem os programas do Sistema Nacional de Qualificações I e RVCC, até 2020.	
			Reconhecer e valorizar a importância das aprendizagens obtidas por via formal e informal, no âmbito do Sistema Nacional de Qualificações.		
		24. Promover a formação de agentes educativos na diversidade da cultura cigana, com a participação de elementos dessas comunidades enquanto formadores e interlocutores privilegiados	Abrir a escola à participação das comunidades ciganas na vida escolar.	Aumento em aproximadamente 10%, até 2014, da participação dos elementos das comunidades ciganas na vida escolar.	N.º de ações de formação/ano; N.º de docentes formados anualmente;
			Capacitar os agentes educativos.	Formação de cerca de 30% dos agentes educativos que trabalham com as comunidades ciganas, até 2016, e de cerca de 60%, até 2020.	
		25. Promover o combate à iliteracia	Realizar ações de sensibilização para a importância da escolarização junto das comunidades ciganas.	Realização de 100 ações de sensibilização até 2020, com recurso à Bolsa de Formadores do ACIDI, I.P. Aumento de aproximadamente de 15% e 30% de ciganos alfabetizados, até 2016 e 2020, respetivamente.	N.º de ações de sensibilização realizadas e número de participantes, desagregado por sexo; N.º de ações de alfabetização realizadas e número de participantes, desagregado por sexo.

2 — As entidades públicas e privadas têm o dever de colaborar com o tribunal, prestando as informações de que disponham e que lhes forem solicitadas.

3 — Só há lugar a inquérito nos processos e nos casos expressamente previstos no capítulo seguinte, quando a sua realização se revelar indispensável, nomeadamente se forem insuficientes as informações a que se refere o número anterior.

Artigo 147.º-C

Assessoria técnica complementar

1 — Em qualquer fase do processo tutelar cível, o juiz pode nomear ou requisitar assessores técnicos, a fim de assistirem a diligências, prestarem esclarecimentos, realizarem exames ou elaborarem pareceres.

2 — Quando o juiz nomear ou requisitar assessores que prestem serviços em instituições públicas ou privadas, devem estas prestar toda a colaboração, prevalecendo o serviço do tribunal sobre qualquer outro, salvo o caso de escusa justificada.

3 — Aos assessores podem ser opostos os impedimentos e recusas que é possível opor aos peritos em processo civil.

Artigo 147.º-D

Mediação

1 — Em qualquer estado da causa e sempre que o entenda conveniente, designadamente em processo de regulação do exercício do poder paternal, oficiosamente, com o consentimento dos interessados, ou a requerimento destes, pode o juiz determinar a intervenção de serviços públicos ou privados de mediação.

2 — O juiz homologa o acordo obtido por via de mediação se este satisfizer o interesse do menor.

Artigo 147.º-E

Contraditório

1 — As partes têm direito a conhecer as informações, relatórios, exames e pareceres constantes do processo, podendo pedir esclarecimentos, juntar outros elementos ou requerer a solicitação de informações que considere necessários.

2 — O juiz indefere, por despacho irrecorrível, os requerimentos que se mostrarem inúteis, de realização impossível ou com intuito manifestamente dilatatório.

3 — É garantido o contraditório relativamente às provas que forem obtidas pelos meios previstos no n.º 1.

Artigo 160.º-A

Dever de cooperação

O tribunal pode dirigir-se aos agentes consulares portugueses e requisitar a sua intervenção ou auxílio quanto a medidas e providências relativas a menores sob sua jurisdição, bem como solicitar o auxílio e os bons ofícios dos agentes consulares estrangeiros em Portugal quanto a menores de outros países residentes em território nacional.»

Artigo 3.º

Norma revogatória

É revogada a secção VIII do capítulo II do título III do Decreto-Lei n.º 314/78, de 27 de Outubro.

Artigo 4.º

Entrada em vigor

A presente lei entra em vigor conjuntamente com a lei de protecção das crianças e jovens em perigo, com excepção do artigo 147.º-B do Decreto-Lei n.º 314/78, de 27 de Outubro, aditado pelo artigo 2.º desta lei, que entra imediatamente em vigor.

Aprovada em 1 de Julho de 1999.

O Presidente da Assembleia da República, *António de Almeida Santos*.

Promulgada em 13 de Agosto de 1999.

Publique-se.

O Presidente da República, JORGE SAMPAIO.

Referendada em 18 de Agosto de 1999.

O Primeiro-Ministro, *António Manuel de Oliveira Guterres*.

**Lei n.º 134/99
de 28 de Agosto**

Proíbe as discriminações no exercício de direitos por motivos baseados na raça, cor, nacionalidade ou origem étnica

A Assembleia da República decreta, nos termos da alínea c) do artigo 161.º da Constituição, para valer como lei geral da República, o seguinte:

CAPÍTULO I

Princípios gerais

Artigo 1.º

Objecto

A presente lei tem por objecto prevenir e proibir a discriminação racial sob todas as suas formas e sancionar a prática de actos que se traduzam na violação de quaisquer direitos fundamentais, ou na recusa ou condicionamento do exercício de quaisquer direitos económicos, sociais ou culturais, por quaisquer pessoas, em razão da sua pertença a determinada raça, cor, nacionalidade ou origem étnica.

Artigo 2.º

Âmbito

A presente lei vincula todas as pessoas singulares e colectivas, públicas ou privadas.

Artigo 3.º

Discriminação racial

1 — Entende-se por discriminação racial qualquer distinção, exclusão, restrição ou preferência em função da raça, cor, ascendência, origem nacional ou étnica, que tenha por objectivo ou produza como resultado a anulação ou restrição do reconhecimento, fruição ou exercício, em condições de igualdade, de direitos, liberdades e garantias ou de direitos económicos, sociais e culturais.

2 — O disposto na presente lei não prejudica a vigência e aplicação das disposições de natureza legislativa, regulamentar ou administrativa, que beneficiem certos grupos desfavorecidos com o objectivo de garantir o exercício, em condições de igualdade, dos direitos nele referidos.

3 — O disposto na presente lei não prejudica igualmente a vigência e aplicação das disposições que restrinjam o reconhecimento de certos direitos a determinadas pessoas, com fundamento na Constituição, na lei ou em convenções internacionais regularmente ratificadas pelo Estado Português.

CAPÍTULO II

Práticas discriminatórias

Artigo 4.º

Práticas discriminatórias

1 — Consideram-se práticas discriminatórias as acções ou omissões que, em razão da pertença de qualquer pessoa a determinada raça, cor, nacionalidade ou origem étnica, violem o princípio da igualdade, designadamente:

- a) A adopção de procedimento, medida ou critério, directamente pela entidade empregadora ou através de instruções dadas aos seus trabalhadores ou a agência de emprego, que subordine a factores de natureza racial a oferta de emprego, a cessação de contrato de trabalho ou a recusa de contratação;
- b) A produção ou difusão de anúncios de ofertas de emprego, ou outras formas de publicidade ligada à pré-selecção ou ao recrutamento, que contenham, directa ou indirectamente, qualquer especificação ou preferência baseada em factores de discriminação racial;
- c) A recusa de fornecimento ou impedimento de fruição de bens ou serviços, por parte de qualquer pessoa singular ou colectiva;
- d) O impedimento ou limitação ao acesso e exercício normal de uma actividade económica por qualquer pessoa singular ou colectiva;
- e) A recusa ou condicionamento de venda, arrendamento ou subarrendamento de imóveis;
- f) A recusa de acesso a locais públicos ou abertos ao público;
- g) A recusa ou limitação de acesso aos cuidados de saúde prestados em estabelecimentos de saúde públicos ou privados;
- h) A recusa ou limitação de acesso a estabelecimento de ensino público ou privado;
- i) A constituição de turmas ou a adopção de outras medidas de organização interna nos estabelecimentos de ensino público ou privado, segundo critérios de discriminação racial, salvo se tais critérios forem justificados pelos objectivos referidos no n.º 2 do artigo 3.º;
- j) A adopção de prática ou medida por parte de qualquer órgão, funcionário ou agente da administração directa ou indirecta do Estado, das Regiões Autónomas ou das autarquias locais, que condicione ou limite a prática do exercício de qualquer direito;

- l) A adopção por entidade empregadora de prática que no âmbito da relação laboral discrimine um trabalhador ao seu serviço;
- m) A adopção de acto em que, publicamente ou com intenção de ampla divulgação, pessoa singular ou colectiva emita uma declaração ou transmita uma informação em virtude da qual um grupo de pessoas seja ameaçado, insultado ou aviltado por motivos de discriminação racial.

2 — É proibido despedir, aplicar sanções ou prejudicar por qualquer outro meio o trabalhador por motivo do exercício de direito ou de acção judicial contra prática discriminatória.

CAPÍTULO III

Órgãos competentes

Artigo 5.º

Comissão para a Igualdade e contra a Discriminação Racial

1 — A aplicação da presente lei será acompanhada por uma Comissão para a Igualdade e contra a Discriminação Racial, a criar junto da estrutura governamental responsável pela imigração e minorias étnicas.

2 — Compete especialmente à Comissão referida no número anterior:

- a) Aprovar o seu regulamento interno;
- b) Recolher toda a informação relativa à prática de actos discriminatórios e à aplicação das respectivas sanções;
- c) Recomendar a adopção das medidas legislativas, regulamentares e administrativas que considere adequadas para prevenir a prática de discriminações por motivos baseados na raça, cor, nacionalidade ou origem étnica;
- d) Promover a realização de estudos e trabalhos de investigação sobre a problemática da discriminação racial;
- e) Tornar públicos, por todos os meios ao seu alcance, casos de efectiva violação da presente lei;
- f) Elaborar e publicitar um relatório anual sobre a situação da igualdade e da discriminação racial em Portugal.

Artigo 6.º

Composição

A Comissão para a Igualdade e contra a Discriminação Racial é constituída pelas seguintes entidades:

- a) O Alto-Comissário para a Imigração e as Minorias Étnicas, que preside;
- b) Dois representantes eleitos pela Assembleia da República;
- c) Dois representantes do Governo, a designar pelos departamentos governamentais responsáveis pelo emprego, solidariedade e segurança social e pela educação;
- d) Dois representantes das associações de imigrantes;
- e) Dois representantes das associações anti-racistas;
- f) Dois representantes das centrais sindicais;
- g) Dois representantes das associações patronais;
- h) Dois representantes das associações de defesa dos direitos humanos;



PARTE C

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CIÊNCIA

Gabinetes do Secretário de Estado do Ensino e da Administração Escolar e do Secretário de Estado do Ensino Básico e Secundário

Despacho n.º 5048-B/2013

O Despacho n.º 14 026/2007, de 11 de junho, publicado no *Diário da República*, 2.ª série, n.º 126, de 3 de julho de 2007, com sucessivas alterações, vinha definindo um conjunto de normas relacionadas com as matrículas, distribuição dos alunos por agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas, regime de funcionamento dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário e constituição de turmas.

No desenvolvimento do Programa do XIX Governo Constitucional, foram adotadas medidas de política educativa, designadamente nos domínios da autonomia, administração e gestão das escolas, da organização e da gestão dos currículos dos ensinos básico e secundário, da avaliação dos conhecimentos a adquirir e das capacidades a desenvolver pelos alunos, do regime de matrícula e de frequência no âmbito da escolaridade obrigatória das crianças e dos jovens com idades compreendidas entre os 6 e os 18 anos, dos direitos e deveres do aluno e o compromisso dos pais ou encarregados de educação e dos restantes membros da comunidade educativa na sua educação e formação.

As alterações legislativas daí decorrentes, associadas à necessidade de integrar um conjunto de normas que verse e regulamente as diversas áreas e matérias relacionadas com as matrículas, frequência, distribuição de alunos e constituição de turmas, determinam que se proceda à revogação do despacho acima mencionado.

Por outro lado, procura-se também ir ao encontro do objetivo do Governo de desenvolver progressivamente a liberdade de escolha, por parte das famílias, do projeto educativo e da escola. Simultaneamente, ampliar a autonomia e a responsabilidade das escolas, ao nível da sua organização e funcionamento, através da implementação de modelos descentralizados de gestão, no âmbito dos quais é conferido aos órgãos de administração e gestão um quadro de competências mais alargado.

Assim, e tendo presente os princípios consignados, designadamente, na Lei de Bases do Sistema Educativo, aprovada pela Lei n.º 46/86, de 14 de outubro, alterada pelas Leis n.ºs 115/97, de 19 de setembro, 49/2005, de 30 de agosto, e 85/2009, de 27 de agosto, no Estatuto do Aluno e Ética Escolar, aprovado pela Lei n.º 51/2012, de 5 de dezembro, no regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, aprovado pelo Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril, com as alterações introduzidas pelos Decretos-Lei n.ºs 224/2009, de 11 de setembro, e 137/2012, de 2 de julho, no regime de matrícula e de frequência no âmbito da escolaridade obrigatória, aprovado pelo Decreto-Lei n.º 176/2012, de 2 de agosto, determina-se:

I — Disposições gerais

Artigo 1.º

Objeto e âmbito

1- O presente despacho estabelece os procedimentos exigíveis para a concretização da matrícula e respetiva renovação, e normas a observar, designadamente, na distribuição de crianças e alunos, constituição de turmas e período de funcionamento dos estabelecimentos de educação e de ensino.

2- O presente despacho aplica-se, nas respetivas disposições:

- a) Aos agrupamentos de escolas e às escolas não agrupadas da rede pública;
- b) Aos estabelecimentos de ensino particular e cooperativo com contratos de associação;
- c) A outras instituições de educação e ou formação, reconhecidas pelas entidades competentes.

Artigo 2.º

Conceitos

Para efeitos do presente despacho, entende-se por:

a) «Encarregado de educação» - quem tiver menores a residir consigo ou confiados aos seus cuidados;

- i. Pelo exercício das responsabilidades parentais;
- ii. Por decisão judicial;

iii. Pelo exercício de funções executivas na direção de instituições que tenham menores, a qualquer título, à sua responsabilidade;

iv. Por mera autoridade de facto ou por delegação, devidamente comprovada, por parte de qualquer das entidades referidas nas sublinhas anteriores;

v. O progenitor com quem o menor fique a residir, em caso de divórcio ou de separação e na falta de acordo dos progenitores;

vi. Um dos progenitores, por acordo entre estes ou, na sua falta, por decisão judicial, sobre o exercício das funções de encarregado de educação, estando estabelecida a residência alternada do menor;

vii. O pai ou a mãe que, por acordo expresso ou presumido entre ambos, é indicado para exercer essas funções, presumindo-se ainda, até qualquer indicação em contrário, que qualquer ato que pratica relativamente ao percurso escolar do filho é realizado por decisão conjunta do outro progenitor.

b) «Ano escolar» - período de tempo compreendido entre o dia 1 de setembro de cada ano e o dia 31 de agosto do ano seguinte;

c) «Ano letivo» - período de tempo contido dentro do ano escolar no qual são desenvolvidas as atividades escolares, correspondente a um mínimo de 180 dias efetivos;

d) «Estabelecimento de educação e de ensino» - agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas da rede pública e estabelecimentos de ensino particular e cooperativo, com contrato de associação;

e) «Matrícula» - ato formal pelo qual a criança, jovem ou adulto ingressa, pela primeira vez, na educação pré-escolar, no ensino básico ou no ensino secundário, nas situações previstas no n.º 1 do artigo 4.º.

II — Frequência, matrícula e renovação de matrícula

Artigo 3.º

Frequência

1- A frequência de estabelecimentos de educação e de ensino implica a prática de um dos seguintes atos:

- a) Matrícula;
- b) Renovação de matrícula.

2- A frequência da educação pré-escolar é facultativa e destina-se às crianças com idades compreendidas entre os 3 anos e a idade de ingresso no 1.º ciclo do ensino básico.

3- A frequência do ensino básico ou do ensino secundário é obrigatória para os alunos com idades compreendidas entre os 6 e os 18 anos, sem prejuízo do disposto no n.º 2, do artigo 8.º, da Lei n.º 85/2009, de 27 de agosto.

4- A obrigatoriedade de frequência, referida no número anterior, cessa com a obtenção do diploma de curso conferente de nível secundário de educação ou, independentemente da obtenção de diploma de qualquer ciclo ou nível de ensino, no momento do ano escolar em que o aluno perfaça 18 anos de idade.

5- Os alunos com necessidades educativas especiais que frequentam o ensino básico com currículo específico individual, nos termos da alínea e) do n.º 2 o artigo 1.º do Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro, alterado pela Lei n.º 21/2008, de 12 de maio, frequentam o ensino secundário ao abrigo da referida disposição legal.

6- A frequência do ensino básico ou do ensino secundário após a cessação da obrigatoriedade prevista no n.º 4 tem carácter facultativo, com as restrições enunciadas no artigo seguinte.

7- A frequência do ensino recorrente, de nível secundário, obedece ao disposto nos artigos 10.º e 11.º da Portaria n.º 242/2012, de 10 de agosto.

8- A frequência de outras modalidades de ensino obedece às respetivas disposições legais em vigor.

Artigo 4.º

Matrícula

1- A matrícula tem lugar para ingresso, pela primeira vez:

- a) Na educação pré-escolar;
- b) No 1.º ciclo do ensino básico;
- c) No ensino secundário recorrente;
- d) Em qualquer ano de escolaridade dos níveis e modalidades de ensino, por parte dos alunos que pretendam alterar o seu percurso formativo, nas situações e nas condições legalmente permitidas;

(...)

prioridade aos alunos com melhor classificação final na disciplina de Educação Visual, aplicando-se, em caso de igualdade de classificações, as prioridades referidas no n.º 2 do artigo anterior.

Artigo 13.º

Prioridades na matrícula ou renovação de matrícula nos ensinos básico e secundário recorrente

Nos ensinos básico e secundário recorrente, as vagas existentes em cada estabelecimento de educação e de ensino, para matrícula ou renovação de matrícula, são preenchidas dando-se prioridade, sucessivamente, aos alunos:

- a) Com necessidades educativas especiais de carácter permanente, de acordo com o artigo 19.º do Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro, com as alterações introduzidas pelas Lei n.º 21/2008, de 12 de maio;
- b) Com maior proximidade geográfica à sua respetiva residência ou local de atividade profissional;
- c) Outras prioridades e ou critérios estabelecidos pelo estabelecimento de educação e de ensino.

IV — Listas, distribuição, transferências e mudança de curso

Artigo 14.º

Divulgação das listas de crianças e alunos que requereram ou a quem foi renovada a matrícula

Em cada estabelecimento de educação e de ensino são elaboradas e afixadas as listas de crianças e alunos que requereram ou a quem foi renovada a matrícula, de acordo com os seguintes prazos:

- a) Até 5 de julho, no caso de matrículas na educação pré-escolar e no ensino básico;
- b) Até ao 3.º dia útil após o período estipulado no n.º 2 do artigo 5.º do presente despacho, no caso de matrículas no ensino secundário;
- c) Até 29 de julho, no caso das crianças e alunos admitidos na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário, em resultado do processo de matrícula e de renovação de matrícula.

Artigo 15.º

Distribuição das crianças e dos alunos pelos estabelecimentos de educação ou de ensino pretendidos

1- Sempre que se verifique a inexistência de vaga para a criança ou o aluno em todos os estabelecimentos de educação ou de ensino, de acordo com as preferências manifestadas, após a aplicação das prioridades referidas no presente despacho, o pedido de matrícula ou a renovação de matrícula fica a aguardar decisão, a proferir até 29 de julho, no estabelecimento de educação e de ensino indicado como última preferência, devendo este remeter os referidos pedidos aos serviços do Ministério da Educação e Ciência competentes, para encontrarem as soluções mais adequadas, tendo sempre em conta a prioridade da criança ou do aluno em vagas recuperadas em todos os outros estabelecimentos de educação ou de ensino pretendidos.

2- O processo da criança ou do aluno deverá permanecer no estabelecimento de educação e de ensino de origem, ao qual será solicitado pelo estabelecimento de educação e de ensino onde vier a obter vaga.

Artigo 16.º

Transferência e mudança de curso

1- Ao regime de transferência é aplicável o previsto no artigo 10º do Decreto-Lei n.º 176/2012, de 2 de agosto, e nos diplomas legais que regulamentam as diferentes ofertas educativas e formativas.

2- A autorização da mudança de curso, requerida pelo encarregado de educação ou pelo aluno, quando maior, dentro da mesma ou para outra oferta educativa ou formativa, pode ser concedida até ao 5.º dia útil do 2.º período letivo, desde que exista vaga nas turmas constituídas, sem prejuízo do disposto no n.º 8.

3- O disposto no número anterior não se aplica no caso de outras ofertas educativas ou formativas para as quais esteja explicitamente prevista diferente regulamentação.

4- Aos candidatos habilitados com qualquer curso do ensino secundário só é permitida a frequência de outro curso, bem como uma nova matrícula e inserção em outras disciplinas do curso já concluído ou de outros cursos, desde que, feita a distribuição dos alunos, exista vaga nas turmas constituídas.

5- Aos candidatos habilitados com qualquer curso do ensino recorrente é permitida a frequência de outro curso da mesma oferta educativa, ou de outras disciplinas do curso já concluído, nas condições mencionadas no número anterior.

6- A classificação obtida em outras disciplinas do curso já concluído pode contar, por opção do aluno, para efeitos de cálculo da média final de curso, desde que a frequência seja iniciada no ano letivo seguinte ao da conclusão do curso e a disciplina concluída no período correspondente ao ciclo de estudos da mesma.

7- A realização de disciplinas do ensino secundário, após os prazos referidos anteriormente, é regulada pelo regime de avaliação em vigor aquando da sua realização e, embora não produza efeitos no diploma do ensino secundário, é sempre certificada.

8- Os alunos do 12.º ano que, no final do ano letivo, pretendam realizar exames nacionais de disciplinas não incluídas no seu plano de estudos, com a finalidade de reformular o seu percurso formativo, por mudança de curso, devem solicitar a mudança do curso até ao 5.º dia útil do 3.º período letivo.

V — Constituição de turmas, funcionamento e rede escolar

Artigo 17.º

Constituição de turmas

1- Na constituição das turmas devem prevalecer critérios de natureza pedagógica definidos no projeto educativo e no regulamento interno do estabelecimento de educação e de ensino, competindo ao diretor aplicá-los no quadro de uma eficaz gestão e rentabilização de recursos humanos e materiais existentes e no respeito pelas regras constantes do presente despacho.

2- Na constituição das turmas deve ser respeitada a heterogeneidade das crianças e jovens, podendo, no entanto, o diretor perante situações pertinentes, e após ouvir o conselho pedagógico, atender a outros critérios que sejam determinantes para a promoção do sucesso e o combate ao abandono escolares.

Artigo 18.º

Constituição de turmas na educação pré-escolar

1- Na educação pré-escolar as turmas são constituídas por um número mínimo de 20 e um máximo de 25 crianças.

2- Quando se trate de um grupo homogêneo de crianças de 3 anos de idade, o número de crianças por turma não poderá ser superior a 15.

3- As turmas da educação pré-escolar que integrem crianças com necessidades educativas especiais de carácter permanente, cujo programa educativo individual o preveja e o respetivo grau de funcionalidade o justifique, são constituídas por 20 crianças, não podendo incluir mais de 2 crianças nestas condições.

Artigo 19.º

Constituição de turmas no 1.º ciclo do ensino básico

1- As turmas do 1.º ciclo do ensino básico são constituídas por 26 alunos.

2- As turmas do 1.º ciclo do ensino básico, nos estabelecimentos de ensino de lugar único, que incluam alunos de mais de 2 anos de escolaridade, são constituídas por 18 alunos.

3- As turmas do 1.º ciclo do ensino básico, nos estabelecimentos de ensino com mais de 1 lugar, que incluam alunos de mais de 2 anos de escolaridade, são constituídas por 22 alunos.

4- As turmas que integrem alunos com necessidades educativas especiais de carácter permanente, cujo programa educativo individual o preveja e o respetivo grau de funcionalidade o justifique, são constituídas por 20 alunos, não podendo incluir mais de 2 alunos nestas condições.

Artigo 20.º

Constituição de turmas nos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico

1- As turmas dos 5.º ao 9.º anos de escolaridade são constituídas por um número mínimo de 26 alunos e um máximo de 30 alunos.

2- Nos 7.º e 8.º anos de escolaridade, o número mínimo para a abertura de uma disciplina de opção do conjunto das disciplinas que integram as de oferta de escola é de 20 alunos.

3- As turmas que integrem alunos com necessidades educativas especiais de carácter permanente, cujo programa educativo individual o preveja e o respetivo grau de funcionalidade o justifique, são constituídas por 20 alunos, não podendo incluir mais de 2 alunos nestas condições.

Artigo 21.º

Constituição de turmas no ensino secundário

1- Nos cursos científico-humanísticos e nos cursos do ensino artístico especializado, nas áreas das artes visuais e dos audiovisuais, no nível secundário de educação, o número mínimo para abertura de uma turma é de 26 alunos e o de uma disciplina de opção é de 20 alunos.

Anexo 13 – Notícia sobre a decisão de um tribunal no que diz respeito à não obrigação, de um menor casado da cultura cigana, à escolaridade obrigatória (Pereira, A.C, 2017, Jornal Público on-line, consultado em 18 de junho 2017, de <https://www.publico.pt/2017/06/18/sociedade/noticia/relacao-do-porto-considera-que-nao-se-pode-obrigar-um-menor-casado-a-ir-a-escola-1775978>)

P TRAGÉDIA EM PEDRÓGÃO GRANDE EXAMES NACIONAIS 2017 BREXIT MERCADO DE TRANSFERÊNCIAS DONALD TRUMP

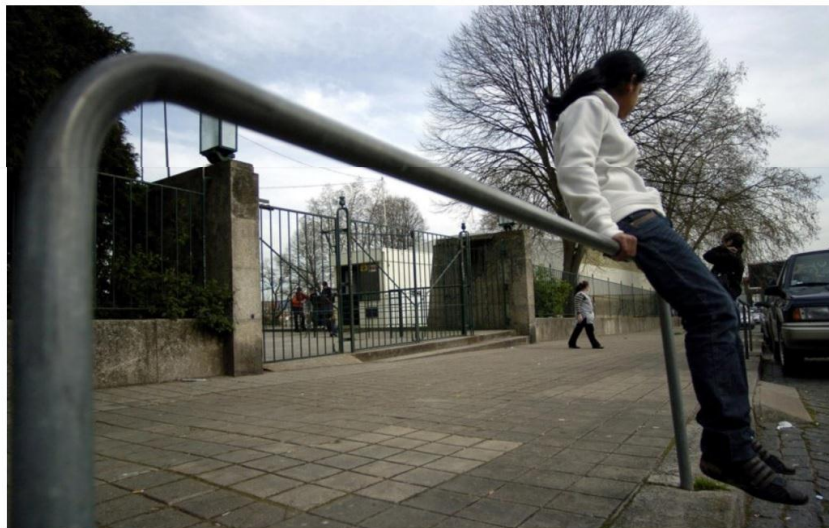
Recomendado para si 1/1 Porquê? – a pergunta que fica depois do incêndio de Pedrogão Grande

Tribunal considera que não se pode obrigar um menor casado a ir à escola

Rapazes e raparigas entre 16 e 18 anos emancipados pelo casamento deixam de estar sujeitos a medidas de promoção e protecção. Mas há quem questione: "Como é que um tribunal decide que alguém não pode ser obrigado a fazer a escolaridade obrigatória?"

ANA CRISTINA PEREIRA - 18 de Junho de 2017, 7:31

50 PARTILHAS    



PAULO PIMENTA

A rapariga, de 16 anos, frequentava o 7.º ano. Casou-se e deixou de aparecer nas aulas. A família argumentou que, pela tradição cigana, não podia voltar à escola. O Ministério Público (MP) quis forçar o regresso. O Tribunal de Matosinhos entendeu que ninguém pode obrigar um menor emancipado pelo casamento e reger a sua vida de forma contrária à sua vontade. A Relação do Porto deu-lhe razão.

A rapariga, de 16 anos, frequentava o 7.º ano. Casou-se e deixou de aparecer nas aulas. A família argumentou que, pela tradição cigana, não podia voltar à escola. O Ministério Público (MP) quis forçar o regresso. O Tribunal de Matosinhos entendeu que ninguém pode obrigar um menor emancipado pelo casamento e reger a sua vida de forma contrária à sua vontade. A Relação do Porto deu-lhe razão.

A matéria plasmada no acórdão do Tribunal da Relação, datado de 18 de Maio, é complexa. Convoca a Constituição da República, o Código Civil, a Lei de Bases do Sistema Educativo, a Lei de Promoção e Protecção de Crianças e Jovens em Perigo. O que deve prevalecer?

O MP descreve uma "situação de perigo para a educação, a formação e o desenvolvimento integral" daquela rapariga. E argumenta que o sistema de protecção deverá ser accionado sempre que os pais ou o representante legal ponham em perigo crianças ou jovens, ou quando haja perigo resultante da acção de outros ou dos próprios. Fazendo "uma interpretação restritiva" da lei, o Tribunal de Matosinhos considerou que a legitimidade para intervir terminara quando a jovem se casara.

A idade mínima de casamento, em Portugal, é 16 anos. Até aos 18, a conservatória do registo civil exige uma autorização dos pais ou dos representantes legais. Conforme o Código Civil, ao casar-se, um menor fica emancipado, o que quer dizer que adquire “plena capacidade de exercício de direitos”.

A que futuro poderá aspirar uma rapariga que nem sequer concluiu o 7.º ano? As feiras estão a acabar

Vanessa Matos

“Sendo certo que o menor emancipado continua sujeito à escolaridade obrigatória, a plena capacidade jurídica de que goza estando livremente habilitado a reger a sua pessoa implica que deixe de ser legítimo tanto aos seus pais (porque cessam as responsabilidades parentais) como ao Estado, através do sistema de protecção, intervir no sentido de orientar a vida do jovem de forma contrária à sua vontade”, concluiu o Tribunal de Matosinhos, ao arquivar o processo.

A Lei de Promoção e Protecção não distingue jovens emancipados de não emancipados. Também estes últimos “têm direito à protecção que o Estado lhes oferece”, sustentou o MP, no recurso para a Relação. Apesar de emancipada, a rapariga está em idade de escolaridade obrigatória. Cabe-lhe fazer a sua matrícula. E há suspeita de outros perigos. “Um casamento precoce não será ele próprio um factor de risco?”



Todas as semanas há um jovem de 16 anos que se casa

Para o MP, não havia razão para não instruir o processo. Quanto muito, o tribunal poderia equiparar os jovens emancipados aos jovens com menos de 21 anos que são abrangidos pela Lei de Promoção e Protecção, caso o queiram, quando a intervenção é iniciada antes dos 18 anos. Abria assim a possibilidade de se aplicar uma medida de “apoio para autonomia de vida”, que daria à rapariga acesso a programas de formação, salvaguardando-a de “uma previsível dependência do marido”.

Tradição cigana vs lei

A Relação do Porto discordou do MP. Considerou que, sendo um menor emancipado equiparado a um maior, “não se lhe aplicam as medidas de promoção e protecção previstas para os menores ou para os maiores entre os 18 e os 21 que peçam a sua continuação”. “Na verdade, não estando pendente qualquer medida, não se coloca a possibilidade da sua continuação.”

A educação necessária a qualquer cidadão numa sociedade moderna corresponde a 12 anos de escolaridade, ou 18 anos de idade. Não se está na escola até aos 18 anos porque se é criança. Está-se na escola até aos 18 anos por uma necessidade social

Manuel Sarmento

No acórdão, os desembargadores Teles de Menezes, Mário Fernandes e Leonel Seródio citam um outro, da Relação de Lisboa, de 20 de Março de 2012, segundo o qual as tradições ciganas não se sobrepõem ao imperativo de frequentar o ensino até ao fim da escolaridade obrigatória.

Naquele caso, uma rapariga e os pais justificaram o abandono escolar com a primeira menstruação. Disseram que, pela cultura cigana, a menina tinha de deixar a escola para preservar a “pureza”. A primeira instância achou que tal ensejo era legítimo. E a Relação que não. “As realidades sociológicas não são estáticas e não é aceitável que a justificação para a menor deixar de frequentar o ensino obrigatório seja a preservação da sua “pureza”, escreveu o desembargador Afonso Henrique Cabral Ferreira. “Há que explicar aos pais da menor que uma coisa não exclui a outra e que a escolaridade obrigatória visa defender as crianças e os jovens, evitando que entrem prematuramente no mercado de trabalho com prejuízo para ao seu normal desenvolvimento psico-social. Esse trabalho pedagógico deve ser exercido junto dos pais da menor.”

A decisão da Relação de Lisboa já foi apresentada no Centro de Estudos Judiciários como exemplar. Mas a situação que esteve agora em análise no Porto é diferente, dizem os desembargadores. “No nosso caso, a menor deixou de o ser para efeitos legais, passando a ser equiparada a maior pela emancipação, pelo que, sendo livre de gerir a sua pessoa, não pode ser através de um processo de promoção e protecção que se lhe imporá a frequência da escola.”

Conforme o Código Civil, ao casar-se, um menor fica emancipado, o que quer dizer que adquire “plena capacidade de exercício de direitos”

Decisão polémica

"Como é que um tribunal decide que alguém não pode ser obrigado a fazer a escolaridade obrigatória?", questiona Vanessa Matos, da Ribaltambição — Associação para a Igualdade de Género nas Comunidades Ciganas. "A que futuro poderá aspirar uma rapariga que nem sequer concluiu o 7.º ano? As feiras estão a acabar."

Para Maria José Casa-Nova, coordenadora do Núcleo de Educação para os Direitos Humanos da Universidade do Minho, o que está em causa não é a Lei de Promoção e Protecção, é o "acesso e a universalidade da educação". "O significativo não é a relevância da emancipação por via do casamento, mas a relevância do acesso ao conhecimento escolarmente transmitido, potenciando a formação de cidadãs e cidadãos críticos e humanistas", reage.

"A escolaridade obrigatória não foi alargada para os 18 anos por a infância ser a idade da frequência escolar", lembra Manuel Sarmento, investigador do Instituto de Estudos da Criança. "Isso teve a ver com um juízo de outra natureza, que aliás se consensualizou na Assembleia da República. É que a educação necessária a qualquer cidadão numa sociedade moderna corresponde a 12 anos de escolaridade, ou 18 anos de idade. Não se está na escola até aos 18 anos porque se é criança. Está-se na escola até aos 18 anos por necessidade social."

As leis têm um carácter universal. "A escolaridade obrigatória aplica-se na cidade e no campo, a meninos e a meninas, de etnia dominante ou minoritária", sublinha aquele sociólogo. Esse universalismo, diz ainda, é que permite uma efectiva igualdade de direitos. Por vezes há choques. Mas, sublinha, os choques resolvem-se "através do sensibilização, da intervenção social ou pedagógica".

Anexo 14 - Resposta da CPCJ com base na decisão do juiz, face a um caso referenciado pelo Agrupamento de Escolas



Serviços do Ministério Público de Portalegre
Secção de Processos

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO Av. Liberdade, 16 - Palácio da Justiça - 7301-851 Portalegre
245302272 Fax: 245331135 Mail: mp.portalegre.to@tribunais.org.pt

REGISTO DE CORRESPONDÊNCIA

ENTRADA 23/03/2011 SAÍDA 1/1

TIPO of AMEA ALU

CLASSIFICAÇÃO P-Ind.

Resposta de pedido de acesso a informação

32/11.3TAPTG 1370242
Exma. Senhora
Presidente da Comissão de Protecção de Crianças e Jovens
de [redacted]
Centro Comunitário de Convívio, 1.º Andar
Apartado 4
7450-999 [redacted]

Processo: 32/11.3TAPTG	Proc. Administrativo	N/Referência: 1370242 Data: 14-03-2011
Autor: Ministério Público e outro(s)...		
Menor: [redacted]		

Assunto: comunicação de decisão

Tenho a honra de comunicar a V.ª Ex.ª, de que nos autos de Processo Administrativo acima mencionados a correrem termos nestes Serviços do Ministério Público respeitantes ao menor [redacted], foi proferido despacho de ARQUIVAMENTO, conforme consta da cópia que se junta.

Com os melhores cumprimentos.

O Procurador Adjunto;

Solicita-se que na resposta seja indicada a referência deste documento e n.º de processo

Processado por computador



50

Serviços do Ministério Público de Portalegre

Secção de Processos

Av. Liberdade, 16 - Palácio da Justiça - 7301-851 Portalegre
Telef: 245302272 Fax: 245331135 Mail: mp.portalegre.tc@tribunais.org.pt

Processo: 32/11.3TAPTG	Proc. Administrativo	1367314
------------------------	----------------------	---------

---CONCLUSÃO:-

Em 10 de Março de 2011

Processo do advogado suscip
=CLS=

*Seja dispêndio processado em
computador.*

10-03-2011

[Signature]

TRIBUNAL JUDICIAL DA COMARCA DE PORTALEGRE
MINISTÉRIO PÚBLICO



A Comissão de Protecção de Crianças e Jovens (C.P.C.J.) de [REDACTED] comunicou ao Ministério Público junto deste Tribunal Judicial de Portalegre, em conformidade com o disposto no artigo 68.º, alínea b), da Lei de Protecção de Crianças e Jovens em Perigo (doravante designada L.P.C.J.P., aprovada pela Lei n.º 147/99, de 1.09), a situação relativa ao menor [REDACTED], nascido a 15 de Junho de 1995, em virtude de não ter sido possível obter o consentimento dos progenitores para a intervenção da referida Comissão – cfr. fls. 1.

Tal situação havia sido sinalizada àquela C.P.C.J., pelo facto de, no decurso do presente ano lectivo de 2010/2011, o menor não ter comparecido no estabelecimento de ensino, verificando-se uma situação de abandono escolar – o menor estava integrado numa turma PIEF (Programa Integrado de Educação Formação) de 2.º ciclo, tendo à data do abandono escolar 15 anos de idade (cfr. fls. 10 a 12).

Inquirida a fls. 21, a mãe do menor referiu que o mesmo não pretende regressar à escola, não só porque não tem qualquer motivação para aprender, mas também porque se considera inferiorizado junto de crianças mais pequenas.

Tais declarações foram secundadas pelo pai do menor – cfr. citadas fls. 21.

Foi solicitado, aos Serviços da Segurança Social, a realização de inquérito quanto às condições sócio-económicas, e morais do agregado familiar do menor [REDACTED] por forma a aferir da necessidade de se instaurar Processo Judicial de Promoção e Protecção.

Do referido relatório social, junto a fls. 28, resulta, em síntese, o seguinte:

- O menor, (actualmente com 15 anos de idade), é um jovem de etnia cigana com absentismo escolar verificado ao longo dos quatro últimos períodos lectivos – a que acresce a falta de aproveitamento, uma vez que já teve quatro retenções no 2.º ano e uma no 4.º.
- O seu agregado familiar beneficia do Rendimento Social de Inserção, e como tal, encontra-se sujeito à execução e cumprimento de um Plano de Inserção.

TRIBUNAL JUDICIAL DA COMARCA DE PORTALEGRE
MINISTÉRIO PÚBLICO

- No presente ano lectivo o jovem [REDACTED] veio a ser integrado numa turma PIEF (Programa Integrado de Educação e Formação) e, em consequência, obrigado a frequentar a escola.
- O que não veio a suceder, em virtude da total desmotivação do jovem [REDACTED] para voltar a frequentar o ensino.

No citado relatório conclui-se que "(...) atendendo à idade do jovem e às questões culturais e atitudes sociais próprias desta etnia (...) não se justifica avançar para qualquer medida de Promoção e Protecção, pois será junto das Entidades de primeira linha (nomeadamente a Escola e a Equipa do Rendimento Social de Inserção) que esta problemática deverá ser trabalhada" – cfr. fls. 28.

Ora, dispõe o artigo 3.º, n.º 1 da L.P.C.J.P., no âmbito da promoção dos direitos e da protecção das crianças e jovens em perigo que, só é legítima a intervenção do Estado "... quando os pais, o representante legal ou quem tenha a guarda de facto ponham em perigo a segurança, saúde, formação, educação ou desenvolvimento, ou quando esse perigo resulte de acção ou omissão de terceiros ou da própria criança ou do jovem a que aqueles não se oponham de modo adequado a removê-lo".

Visam as medidas elencadas no artigo 35.º, n.º 1, da L.P.C.J.P., assegurar o afastamento desse perigo, promover as condições que permitam proteger e promover a segurança, saúde, formação, educação, bem-estar e desenvolvimento integral da criança ou jovem e, por último, garantir a sua recuperação física e psicológica, nos casos em que estes sejam, por qualquer forma, vítimas de exploração ou abuso – cfr. artigo 34.º da L.P.C.J.P..

O perigo a que se reportam os aludidos normativos concretiza-se, pois, na "...existência de uma situação de facto que ameace a segurança, saúde, formação, educação ou desenvolvimento da criança ou do jovem, não se exigindo a verificação da efectiva lesão da segurança, saúde, formação ou educação ou desenvolvimento. Basta, por isso, a criação de um real e muito provável perigo, ainda longe de dano sério." – cfr. Tomé Ramião, in "Lei de Protecção de Crianças e Jovens em Perigo, anotada e comentada", Quid Juris, 2003, p. 24.

Situação de perigo essa que terá, necessariamente, de ser actual – neste sentido vd. artigos 98.º, n.º 1 e 111.º da L.P.C.J.P..

TRIBUNAL JUDICIAL DA COMARCA DE PORTALEGRE
MINISTÉRIO PÚBLICO


32
P

Motivo pelo qual, inexistindo, em concreto, uma situação de perigo actual, ocorrerá, naturalmente, a desnecessidade de aplicação de qualquer medida de promoção e protecção.

Perante o circunstancialismo supra descrito é forçoso concluir que não se verifica, nem subsiste, em relação ao menor ██████████, qualquer das situações de perigo elencadas no artigo 3.º, n.º 2 da L.P.C.J.P., nem qualquer outra que importe acautelar.

Com efeito, o próprio menor, actualmente com 15 (quinze) anos de idade, não tem demonstrando disponibilidade ou sequer motivação para prosseguir os estudos – conforme resulta da análise do seu percurso escolar. Inexistindo nos autos qualquer situação que possa indiciar a existência de perigo para o bem-estar do jovem, ou para o seu desenvolvimento integral.

É verdade que, perante a diferença de culturas, deverá prevalecer tanto quanto possível o direito das crianças e jovens à educação – vd. artigos 43.º e 70.º da Constituição da República Portuguesa. Mas tal prevalência terá que passar, necessariamente, pelo respeito da diferença cultural que caracteriza a comunidade cigana.

Razão pela qual, no caso vertente, não é possível ignorar o facto do menor ser já um jovem (com 15 anos de idade), dotado de autonomia e vontade própria e socialmente inserido na comunidade cigana, não sendo viável a imposição da frequência do ensino obrigatório.

*

Face ao exposto entende-se não ser necessária qualquer intervenção, pois que, como supra se referiu, a situação actual e concreta do menor ██████████, não configura qualquer perigo que; nos termos do disposto no artigo 3.º da L.P.C.J.P., justifique a aplicação de medida de promoção e protecção.

*

Assim sendo, determina-se o arquivamento do presente Processo Administrativo, em conformidade com o disposto no artigo 74.º da L.P.C.J.P..

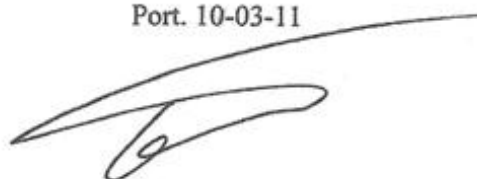
*

TRIBUNAL JUDICIAL DA COMARCA DE PORTALEGRE
MINISTÉRIO PÚBLICO

33
P

Notifique os pais do menor e a C.P.C.J. de [REDACTED]

Port. 10-03-11

A handwritten signature in black ink, consisting of a long horizontal stroke followed by a loop and a vertical stroke.

Anexo 15 - Frases nas paredes ameaçam de morte ciganos de Moura (Dias, 2017, Jornal Público on-line, consultado em 19 de março 2017, de <https://www.publico.pt/2017/03/01/sociedade/noticia/frases-pintadas-nas-paredes-ameacam-de-morte-a-comunidade-cigana-de-santo-aleixo-da-restauracao-1763577>)

≡ P HOLANDA OPERAÇÃO MARQUÊS OFFSHORES DONALD TRUMP MONTEPIO

Frases nas paredes ameaçam de morte ciganos de Moura

Alto Comissariado para as Migrações apresentou queixa ao Ministério Público.

CARLOS DIAS · 1 de Março de 2017, 6:52



A comunidade de etnia cigana de Santo Aleixo da Restauração, no concelho de Moura, voltou a ser vítima de ameaças de morte. Em Setembro já tinha sido [alvo de ataques incendiários, que não pouparam casas, viaturas automóveis](#) e até o edifício da igreja onde as famílias realizavam o seu culto religioso.

Nos últimos dias, e em crescendo, foram surgindo nas paredes de casas e muros da freguesia frases escritas exigindo a expulsão da comunidade ou a “morte aos ciganos”. São acompanhadas de cruces e de caixões pintados a negro. O alto-comissário para as Migrações, Pedro Calado, disse ao PÚBLICO que tem “acompanhado a situação” e que na segunda-feira esta entidade apresentou queixa-crime ao Ministério Público. Os conflitos com a comunidade cigana de Santo Aleixo da Restauração “atingiram um nível que nos preocupa”, nota.

À intranquilidade provocada pela “violência racista que veiculam ódio e ameaças xenófobas”, descreve José Falcão, dirigente da organização SOS Racismo, veio juntar-se o “pânico” gerado na noite de 23 de Fevereiro com “o lançamento de petardos para o interior dos quintais das casas onde vivem as famílias ciganas”.

Se a comunidade já vivia sobressaltada, “passou a viver em pânico”, conta ao PÚBLICO Prudêncio Canhoto, presidente da Associação de Mediadores Ciganos. A dimensão que “a afronta” tomou, suscita-lhe um alerta: “ Se não param com as provocações, ainda vamos assistir a uma tragédia.”

Os membros da etnia cigana contam que evitam agora circular pelas ruas, onde estão inscritas as frases a ameaçá-los de morte. “Dá-lhes pânico”, diz o mediador, dando conta que “nem as paredes do cemitério escaparam” às frases ameaçadoras. “É um crime” acentua Prudêncio Canhoto que tem acompanhado o desenrolar dos conflitos desde que começaram, no passado mês de Setembro.

Depois de uma certa acalmia que se verificava desde Dezembro, “as famílias ciganas voltaram a ser vítimas de situações que mais lembram a actuação do Ku Klux Klan” um gesto que “pode estar a ser encorajado pela ausência de medidas das instituições, pela inoperância das autoridades policiais, pela impunidade das práticas racistas e xenófobas”, sublinha José Falcão. O conteúdo das frases, comenta ainda, desconforta quem as lê, “tem um impacto fortíssimo”.

Manuel Caixinha, porta-voz das famílias ciganas, confirma ao PÚBLICO que nos últimos cinco dias “puseram escritos nas paredes, e na do cemitério também. “Depois mandaram duas bombas para o quintal do meu mano. Estamos todos com medo de mandar os nossos filhos à escola com receio que os levem.” Não sabe quem lhes quer fazer mal, diz apenas que “há um pouco de racismo nas ofensas” que são feitas.

O porta-voz do Comando Territorial de Beja da GNR, capitão Pedro Ribeiro, faz saber que a corporação não recebeu “qualquer denuncia” sobre a existência de “conflitos” em Santo Aleixo da Restauração. “Nada de oficial nos chegou nas últimas semanas”, acrescentou o militar, frisando que a situação “tem estado calma”, depois do pico de conflitos registado em Setembro e Outubro do ano passado.

Para o presidente da Câmara de Moura, Santiago Macias, os conflitos que envolvem a comunidade cigana de Santo Aleixo da Restauração revelam, essencialmente, “um problema de segurança pública”.

Questionário de completamento de frases

Martins & Ribeiro (2016)

Este questionário tem como objetivo conhecer quais as representações dos alunos sobre a sua escola, bem como sobre as relações que estabelecem com os diferentes elementos da comunidade educativa

Dados de Identificação:

Género: F M

Idade: _____

Nível de Escolaridade: _____

AS RESPOSTAS A ESTE QUESTIONÁRIO SÃO CONFIDENCIAIS.

1) A Escola para mim é _____

Porque? _____

2) O que mais gosto da escola é _____

Porque? _____

3) O que menos gosto da escola é _____

Porque? _____

4) Os professores da escola são _____

5) Os funcionários da escola são _____

6) Os colegas da escola são _____

7) A turma em que estou inserido é _____

8) Preferias estar noutra turma? Porquê? _____

9) O que poderia ser melhorado na escola? _____

10) Que atividades gostas ou gostarias de trabalhar na escola? _____

11) Gostas de conviver com colegas de culturas diferentes? _____ Porquê? _____

Anexo 17 – Declaração da Orientadora do mestrado, pedindo autorização à DGE para aplicação de um questionário aos alunos do Agrupamento de Escolas



**ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS SOCIAIS DO
INSTITUTO POLITÉCNICO DE PORTALEGRE**

Assunto: Pedido de autorização para aplicação de um questionário aos alunos do Agrupamento de Escolas de Monforte.

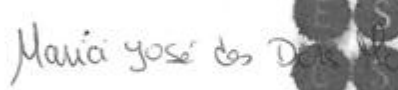
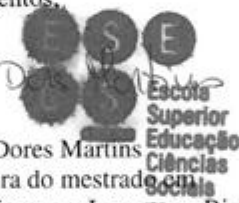
Exmo. Sr. Diretor Geral de Educação

Cristina Manuela Ferreira Ribeiro, estudante do 2.º ano do Mestrado em Educação e Proteção de Crianças e Jovens em Risco da Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Instituto Politécnico de Portalegre, a realizar a sua dissertação/projeto, com o tema “Representações sobre a escola, diversidade cultural e inclusão social”, solicita a Vª Exª a autorização para a aplicação de um questionário aos alunos do Agrupamento de Escolas de [redacted] de forma abranger toda a população escolar do 2º e 3º ciclos do Ensino Básico desta escola. Esta investigação decorre sob a orientação da Professora Doutora Maria José D. Martins da Escola Superior de Educação e Ciências Sociais de Portalegre, que é simultaneamente a coordenadora do referido mestrado.

O cronograma da colheita de dados será definido juntamente com a Direção do Agrupamento, com o intuito de interferir o menos possível nas rotinas dos alunos e respetivos professores. Os objetivos enunciados, a metodologia descrita e o instrumento a aplicar, pela mestranda, enviados na nota metodológica foram previamente aprovados pela orientadora de mestrado.

Torna-se importante ressaltar que a participação da instituição neste estudo será relevante para clarificar quais as representações dos alunos de diferentes etnias sobre a escola, valorizando as manifestações culturais das diferentes etnias e a inclusão social. Todos os dados recolhidos através do questionário serão anónimos e os dados trabalhados ao longo do projeto serão confidenciais.

Portalegre, 12 de outubro de 2016
Com os melhores cumprimentos,



Profª Drª Maria José das Dores Martins
(Orientadora e Coordenadora do mestrado em
Educação e Proteção de Crianças e Jovens em Risco)



Anexo 18 – Pedido de autorização do uso do inquérito em meio escolar à DGE



Monitorização de Inquéritos em Meio Escolar

[Início](#) » [Consultar inquéritos](#) » **Ficha de inquérito**

Identificação da Entidade / Interlocutor

Nome da entidade:
Cristina Manuela Ferreira Ribeiro

Nome do Interlocutor:
Cristina Manuela Ferreira Ribeiro

E-mail do interlocutor:
cristinaribeiro1969@hotmail.com

Cristina Manuela Ferreira Ribeiro

[Sair](#)

Área reservada

- Dados da entidade
- Consultar inquéritos
- Registrar inquérito
- Instruções

Dados do Inquérito

Número de registo:
0568900001

Designação:
Representações sobre a escola, diversidade cultural e inclusão social

Descrição:
• Questionário aberto de completamento de frases com 11 perguntas com vista a aplicar no início do ano lectivo a todos os alunos e no final do ano a dois grupos de alunos (um grupo que participou no projeto de intervenção e um que não participou). Ver a nota metodológica que se encontra em anexo, onde se encontra uma descrição mais detalhada.

Objectivos:
Conhecer as representações dos alunos de diferentes níveis de escolaridade e de diversas etnias sobre a escola, os professores, os colegas e a sua turma. Na nota metodológica que se encontra em anexo, estão descritos os objetivos do projeto, onde se inclui o questionário, de uma forma mais detalhada.

Periodicidade:
Anual

Data do início do período de recolha de dados:
07-11-2016

Data do fim do período de recolha de dados:
09-07-2017

Universo:
167 alunos do Agrupamento de Escolas de [redacted] (sede)

Unidade de observação:
aluno

Método de recolha de dados:
Análise de dados documentais; Inquéritos

Inquérito registado no Sistema Estatístico Nacional:
Não

Inquérito aplicado pela entidade:
Sim

Instrumento de inquirição:
05689_201610171843_Documento1.pdf (PDF - 301,99 KB)

Nota metodológica:
05689_201610251225_Documento2.pdf (PDF - 306,57 KB)

Outros documentos:
05689_201610171843_Documento3.zip (ZIP - 1,33 MB)

Data de registo:
17-10-2016

Versão:
1 (1)

- Início
- Pesquisar inquéritos

Anexo 19 – Guião da entrevista realizada

Designação dos blocos	Objetivos	Perguntas	Observações
Os ciganos face à escola	Conhecer o ponto de vista de um membro da comunidade cigana, sobre a forma como a escolarização é vista pela comunidade cigana.	1. Considera que as famílias ciganas e as crianças da cultura cigana dão a mesma importância à escola que as restantes? Porquê?	Dependendo das respostas dadas pelo entrevistado, poder-se-á incluir outras perguntas
Estratégias a implementar para mudar o interesse dos alunos pela escola	Saber qual a opinião, de um membro da comunidade cigana, sobre as estratégias a adotar, para inverter o interesse pela escolarização, dos alunos e respetivas famílias.	2. Que estratégias se deve adotar para conseguir inverter o interesse que os alunos da cultura cigana têm pela escola, e para que as suas famílias se interessem pela escolarização dos seus filhos?	

Entrevistadora: *Considera que as famílias ciganas e as crianças da cultura cigana dão a mesma importância à escola que as restantes? Porquê?*

Entrevistado: *Não dão a mesma importância à escola. Agora o porquê, existem vários porquês não é... mas... hoje em dia começa-se a dar muito mais importância. Antigamente, eu sei porque não se dava a mesma importância. Porque a comunidade cigana não precisava de trabalhar, desculpe, não precisava de estudar. Porquê? Porque chegava ali aos 16, 17 anos, 18 anos, casava, ia trabalhar nas férias. Então a necessidade de ganhar dinheiro num trabalho, não existia, ou seja, eu não preciso de trabalhar para os outros, eu trabalho para mim. Porque o cigano é mesmo isto, é muito independente. O cigano não gosta de ser mandado, o cigano gosta de fazer, mas ninguém o pode mandar. Então era muito mais fácil, eu trabalhar para mim na feira do que estar a trabalhar para os outros. Por isso os estudos não me serviam de nada. Isso antigamente. O cigano tinha as feiras, as feiras davam, sobravam, hã, o cigano não precisava de ter estudos para poder comprar uma peça de roupa e vendê-la. O cigano não precisava de ter estudos para comprar restos de lojas e vendê-las. O cigano precisava era de ser astuto... inteligente... pro negócio. Hoje não, hoje o cigano é obrigado a estudar. Acredito que a maior parte dos ciganos ainda não dão valor à escola, mas é por desconhecimento, porque, como hoje aqui em Monforte... nota-se que é uma comunidade muito fechada. O interior é muito complicado, porque as pessoas quase que não têm direito às coisas! ou seja, não se informam sobre as coisas. Andam à escola, porque são obrigados a ir à escola. Não andam à escola porque têm que estudar para um dia mais tarde terem um bom futuro, ou seja, o cigano ainda não olha para escola com o objetivo de... ter um trabalho no futuro. Olha para a escola como uma obrigação, deixa andar, ele tem que lá andar. Alguns deles diz que “eu tenho que andar até ao 9º ano para tirar a carta”, ou seja, este é o objetivo deles. Mas acredito que, cada vez mais, os pais já dão importância à escola, porque antigamente, por exemplo, não se via um miúdo no jardim de infância. Hoje em dia já existe muitos miúdos no jardim de infância. E isto já é uma mentalidade que está a mudar, ou seja, já há sinais que a comunidade cigana já olha para a escola com outra mentalidade. Mas que ainda há um défice muito grande em relação à sociedade à sociedade maioritária, isso não tenho dúvidas nenhuma, a comunidade cigana não dá o mesmo valor que dá a sociedade maioritária à escola.*

Entrevistadora. *Que estratégias se deve adotar para conseguir inverter o interesse que os alunos da cultura cigana têm pela escola, e para que as suas famílias se interessem pela escolarização dos seus filhos?*

Entrevistado: *As estratégias são exemplos.... Figuras, ou seja, pessoas ciganas que tenham tido sucesso com a escola e que sirvam de exemplo para esses pais, paraaa... você falava-me em estratégias, certo? Penso que uma das grande estratégias é... é.. o exemplo, é a figura da pessoa, ou seja, a pessoa estudou, a pessoa tem um emprego, os miúdos veem, os pais veem e dizem “epá, eu gostava que o meu filho também tivesse sucesso, também tivesse um emprego. Aquela pessoa estuda, está na faculdade, gostava que o meu filho também fizesse isso” – e são essas coisas, pequenas coisas, que fazem com que os pais pensem um pouco mais além. Também a necessidade... como eu estava a dizer à pouco, de... de... de meios de sustentabilidade, ou seja, se já não se consegue vender nas feiras, tem que se arranjar um trabalho. Se for a uma Camara Municipal e se encontrar um cigano detrás do balcão a trabalhar, é bom – são exemplos que os pais depois veem. Depois também, é... um bocadinho da mudança, da mentalidade também... ou seja, as políticas sociais, também. Você diz-me, o que é que isso tem a ver com... com... com os ciganos irem estudar? Oportunidade! Porque ainda existe, e agora fora daquele contexto que tínhamos ali à pouco, ainda existe uma grande discriminação, e quando se vai concorrer a um posto de trabalho, o.. o cigano, independentemente se tem os mesmos estudos que o outro, é sempre o outro escolhido, e não o cigano. E penso que as políticas sociais têm que olhar um bocadinho mais para esta comunidade, porque ao fim e ao cabo, a comunidade cigana... não deixa de ser um problema para o governo e para o país, porque não há uma integração e ao não haver uma integração, só quem perde... é o governo, porque se o cigano não trabalhar, tem que ter um meio de sustenta... sustentabilidade. E qual é que é o meio de sustenta... sustentabilidade que ele tem? É o RSI, é o Rendimento Mínimo de Inserção. Porque toda a gente tem direito a ter condições para viver. Se essa comunidade cigana trabalhar... logicamente já tem que ter estudos. E para ter estudos tem que haver um incentivo, por parte do governo, para trabalhar com estas crianças para estudar. Se estas crianças estudarem, estas crianças irão ter um emprego, e se se estas crianças tiverem um emprego, estas crianças não vão depender do Estado para viver. Logo à partida o Estado está a poupar milhões e milhões de euros. Onde é que se tem de começar? Por baixo! Não a começar de cima para baixo, é de baixo para cima, porque há muito à mania de darem ordens lá em cima, e os de baixo fazerem. O melhor é virem cá abaixo, e.. saber aquilo que se pensa, e aquilo que se sente cá em baixo, que é para depois se começar a construir de*

ci...baixo para cima as coisas. O acompanhamento aos membros da comunidade cigana, aos estudantes, é fundamental! O miúdo cigano, eu costumo dizer isto sempre, quando sai da escola, a primeira coisa que ele amanda fora é a mochila. O cigano não quer estudar. Porquê? Não existe um apoio! Vai para o bairro social, os miúdos estão a jogar à bola, os miúdos estão a andar de skate, os miúdos estão a andar de bicicleta, os miúdos estão a fazer brincadeiras, eles vão brincar. Se houvesse por exemplo um centro lúdico... num bairro social... com uma professora, dentro daquele bairro mais um animador, ou um dinamizador, as coisas eram diferentes! O miúdo saía, fazia o trabalho de casa e de seguir ia brincar no computador, por exemplo. É isso que eu me refiro. As políticas às vezes também tem que mudar um pouco isto, e acho que é uma das maneiras para a comunidade cigana ter sucesso na escola é essa, é começar-se a trabalhar com as comunidades ciganas não só na escola, mas fora dela. Porque na escola, são obrigados a andar cá, não só obrigados são obrigados a ter sucesso, só são obrigados a andar cá. E o ter sucesso vem depois, com a tal figura que eu lhe estou a dizer, ou a necessidade de arranjar um emprego – penso que só assim é que se consegue mudar alguma coisa.

Entrevistadora: *E acha que os conteúdos programáticos que existem atualmente nas escolas, são incentivo para os miúdos? Como é que se pode dar a volta?*

Entrevistado: *Para nenhum miúdo. Penso que “a escola é uma seca”. Você bem tem o exemplo da Finlândia. Nos países nórdicos já se utiliza muito aquela coisa da escola livre. O miúdo não é obrigado a estar ali sentado numa cadeira... à espera que o professor dê lá a matéria – interesse ou não me interesse, tenho que estar a ouvir aquilo. É complicado... vamos lá ver, eu não sou contra este último, não digo que seja mau, o nosso ensino português, porque é muito bom, mas torna-se aborrecido... para estas crianças, atenção! Vamos lá ver... A comunidade cigana não é diferente dos outros, nem tem que ser, nem tem que levar mais nada que os outros, são iguais! Só que existe uma grande diferença... é a forma como são criadas. Aqui em Monforte, ou se é miúdos que vem para a escola com 6 anos, e onde é que eles são criados? No meio do nada, no meio do tud... do tud... do campo, ou seja, são pessoas que são livres! A liberdade! São pessoas livres completamente... de mente, livres físicas e depois chegam a uma sala de aula e espetam com eles sentados numa cadeira, com aulas de 50 minutos, 60 minutos, 1 hora. Uma criança da sociedade majoritária não aguenta 1 hora, imagine um cigano, nem 5 minutos consegue estar sentado numa cadeira. Ou seja, a atenção*

não se centra no professor, a atenção centra-se em “quando é que eu vou sair desta cadeira para ir brincar”, percebe? Por isso acho que os conteúdos escolares têm que mudar um bocadinho em relação a isso, principalmente no que diz respeito à liberdade que uma criança pode ter dentro de uma sala de aula. Porque se uma criança se sentar numa sala de aula... e estiver a olhar para o professor, e se aquilo que o professor lhe está a dizer não lhe diz nada, ele além de não ouvir o professor, há.. consegue distrair o do lado, consegue gozar com o outro, não se levanta, não deixa o professor dar a aula. Os conteúdos têm que ser... têm que ser, um pouco estudados, mas não falo só da comunidade cigana, mas da sociedade em geral, porque acho que, não digo que são errados, porque não são, mas podiam ser um pouco modificados. E o caso disso, de sucesso, têm sido os países nórdicos que cada vez, estão a adotar estas técnicas, até mesmo o horário, é diferente, os miúdos... um miúdo levar uma semana inteira dentro de uma escola... de verão ainda se leva porque o dia é grande, mas agora de inverno? Entra a escola às 8 da manhã e sai da escola às 6 da tarde, e vai para casa - porque é de noite. Ou seja, a criança, o único que faz é aqui na escola – acha que o miúdo pode gostar da escola? É claro que não. Ou seja, tem que se mudar um pouco disto tudo. Não sou eu que vou mudar, porque eu sou um simples funcionário público, mas as políticas, as políticas sociais têm que mudar neste especto.



CONCURSO FOTOGRAFICO

"COSTUMES DA MINHA FAMILIA"

1ª fase: Deves tirar fotografias aos costumes da tua família (festividades, celebrações, hábitos, tradições, ...) que ocorrem ao longo do ano letivo, até à data que te será indicado pela tua professora de Educação Tecnológica ou Educação Visual.

2ª fase: Deves escolher a fotografia mais bonita e representativa dos costumes da tua família, entre todas as fotografias que tiraste (quantas mais tirares mais opções de escolha terás).



3ª fase: Na aula de Educação Tecnológica irás trabalhar essa fotografia e verás um resultado **DESLUMBRANTE**.

4ª fase: Serão selecionados os dois melhores trabalhos que receberão um **PRÉMIO** surpresa, a ser entregue na festa final de ano. Nesta mesma festa serão expostos os trabalhos selecionados pelo júri do concurso, juntamente com uma memória descritiva desse costume (passado a computador e com as regras explicitas no Regulamento do Concurso).

A leitura deste cartaz não invalida a leitura do Regulamento do Concurso!

CONTAMOS COM O TÊU EMPENHO!

O concurso fotográfico é um concurso dinamizado pelo Agrupamento de Escolas de M██████, aberto à participação de todos os alunos que frequentem o Agrupamento de Escolas de ████████, do 5º ao 9º ano de escolaridade.

CAPÍTULO I - OBJECTIVOS

- 1.1.** O concurso tem como principal objetivo divulgar as diferenças culturais existentes, tal como é vivida pelos alunos e suas famílias do Agrupamento de Escolas de N██████ e incentivá-los a desenvolver e a valorizar a criatividade no âmbito da fotografia.
- 1.2.** Os trabalhos que se encontrarem em perfeitas condições estéticas serão apresentados na festa final do ano letivo.

CAPÍTULO II - CONCORRENTES

Cada participante poderá tirar as fotografias que entender, aproveitando as festividades, celebrações, hábitos e tradições que ocorrerem ao longo do ano letivo. No entanto, apenas poderá escolher uma – a que considere a melhor e a mais representativa do tema proposto a concurso.

CAPÍTULO III - ESPECIFICAÇÕES TÉCNICAS DE ACESSO

Os participantes deverão apresentar a fotografia escolhida com as seguintes especificidades:

- i)** A fotografia deve ser a cores e com dimensões 210 cm x 297 cm (formato da folha A4).
- ii)** No verso da fotografia, deve estar corretamente identificada o nível de escolaridade, turma, número e nome do concorrente. Essa identificação deverá ser a caneta de feltro preto ou azul, para não marcar a imagem.
- iii)** Terá como tema aspetos relacionados com “os costumes da minha família”.
- iv)** A cada trabalho resultante, da técnica aplicada na aula de Educação Tecnológica ou Educação Visual, que venha a ser apresentado na festa final de ano, deverá ser acompanhado de uma memória descritiva onde conste o título da fotografia e uma breve descrição do costume familiar, motivo fotografado, a data em que foi feito o registo fotográfico e /ou a razão da sua apresentação a concurso.
- v)** Essa memória descritiva deverá ser entregue numa folha A4, devidamente identificada, passada a computador, com estilo de letra “Times New Roman”, título com tamanho 26 e corpo de texto com tamanho 20. O espaço entre linha deverá ser de 1,5.

CAPÍTULO IV - ENTREGA DAS FOTOGRAFIAS

- 4.1.** As fotografias devem ser entregues às docentes de Educação Tecnológica ou Educação Visual das respetivas turmas a que os alunos fazem parte até ao dia que as mesmas docentes indicarem.
- 4.2.** Os concorrentes devem apresentar as memórias descritivas da fotografia com o nome do concorrente na data que lhe for indicado pelas docentes. Caso seja necessário, os alunos poderão e deverão pedir auxílio na elaboração do texto aos docentes que os acompanham.

CAPÍTULO V - JÚRI

- 5.1.** Os trabalhos finais serão apreciados por um júri, composto pelas professoras Cristina Ribeiro, Helena Bengala, Maria José Amaral, Paula Parreira, e pelas mediadoras Lígia Mirão e Maria Elisa Esperança.
- 5.2.** O Júri reserva-se ao direito de não atribuir prémios se a falta de qualidade dos trabalhos o justificar, e de atribuir prémios com igual mérito.
- 5.3.** Da decisão do Júri não cabe reclamação.

CAPÍTULO VI - PRÉMIOS

- 6.1.** Serão atribuídos prémios aos dois melhores trabalhos globais (quadro da fotografia + memória descritiva)
- 6.2.** A divulgação dos vencedores e a entrega dos prémios será entregue na festa final de ano letivo.

CAPÍTULO VII - EXPOSIÇÃO

- 7.1.** Será realizada uma exposição na festa final do ano letivo onde serão apresentados os melhores trabalhos.
- 7.2.** Os concorrentes transmitem ao Agrupamento de Escolas de [REDACTED] e a outras entidades de interesse o direito de utilizar as imagens que apresentem no âmbito do presente concurso, para reprodução no site da Escola ou noutros meios de comunicação/divulgação considerados pertinente.
- 7.3.** Todos os trabalhos expostos são devolvidos aos concorrentes no final da festa do ano letivo, ou no dia útil seguinte, sendo os mesmos responsáveis pelo levantamento dos seus trabalhos.

CAPÍTULO VIII - DISPOSIÇÕES GERAIS

- 8.1.** Só serão admitidos a concurso os trabalhos que respeitem o presente regulamento.
- 8.2.** Os casos omissos neste Regulamento serão resolvidos por deliberação do júri do concurso de acordo com o Regulamento apresentado.
- 8.3.** Eventuais esclarecimentos devem ser solicitados a qualquer um dos elementos do júri, indicado no capítulo V.