

# PROJETO 3I: MEDIAÇÃO INTERCULTURAL, INCLUSÃO E EDUCAÇÃO

**Isabel Sofia Fernandes Moio**

Técnica de Orientação, Reconhecimento e Validação de Competências. Centro Qualifica do Agrupamento de Escolas de Pombal. Doutorada em Ciências da Educação (especialidade de Educação Permanente e Formação de Adultos). Centro de Estudos Interdisciplinares do Século XX – Universidade de Coimbra

## **Resumo:**

O Programa Escolhas centra-se na promoção da inclusão social de crianças e jovens de contextos socioeconómicos vulneráveis e visa a igualdade de oportunidades, inclusive educativas. Em 2017, o município de Pombal assinou um protocolo que previa a execução de atividades destinadas a crianças e jovens da comunidade cigana desta cidade. O Projeto 3I (Intervir, Integrar e Incluir), inserido nesse Programa, visa uma mudança de atitude face à escola desses/as alunos/as. Com este estudo auscultou-se a opinião de Facilitadores/as do município relativamente ao Projeto 3I e identificaram-se as mais-valias do desempenho dessa função. Para tal, foi realizada uma entrevista focalizada de grupo. Os resultados sugerem que a sua intervenção contribuiu para que os/as alunos/as da comunidade cigana perspetivassem mais positivamente a sua relação com a escola e concluiu-se que os/as Facilitadores/as consideram ter assumido um papel essencial, promovendo uma real Educação para os Direitos Humanos.

**Palavras-chave:** Projeto 3I; Comunidade cigana; Inclusão; Educação.

## **A mediação (inter)cultural no reforço do direito à educação**

Nas secções seguintes falar-se-á da comunidade cigana e o acesso desta à educação, do Programa Escolas (fazendo uma breve contextualização) e da importância da mediação (inter)cultural enquanto estratégia de mediação.

## **Comunidade cigana e acesso à educação**

A educação é um dos direitos consagrado na Declaração Universal dos Direitos Humanos, pelo que a participação de todas as pessoas, numa condição de igualdade de oportunidades, é um indiscutível exercício de cidadania.

nia. Também a Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 46/86, de 14 de outubro) se posiciona claramente em relação a este direito, referindo que “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” (p. 3068).

As últimas duas décadas têm sido permeáveis a este desígnio e o Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, que estabelece o regime legal para a educação inclusiva, convoca o sistema educativo para encontrar respostas para a participação e o sucesso de todos/as os/as alunos/as. Segundo a Direção-Geral da Educação (doravante DGE) (2019), apenas desta forma é possível garantir a inclusão e o sucesso educativo de todos/as.

As comunidades ciganas encontram-se, historicamente, entre aquelas em que este trabalho carece de maior consolidação, pois o sucesso escolar das crianças e jovens ainda contrasta com o insucesso e a desistência precoce de muitos estudantes (DGE, 2019). Para Magano e Mendes (2016), apesar dos esforços levados a efeito através de algumas políticas sociais e educativas, a maioria das pessoas de comunidades ciganas continua a apresentar baixos níveis de escolaridade, elevadas taxas de insucesso escolar e abandono escolar.

O preâmbulo da Resolução do Conselho de Ministros n.º 25/2013 refere que as pessoas das comunidades ciganas encontram-se em Portugal há cerca de 500 anos, sendo conhecidas as dificuldades experienciadas no que respeita à inserção social. Opinião idêntica é partilhada por Cortesão, Stoer, Casa-Nova e Trindade (2005), ao referirem que, se procedermos a uma análise socio-histórica acerca da permanência desta comunidade em Portugal, é possível verificar que “essa história é feita de lutas, conflitos e persistências, reveladoras das representações sociais negativas da sociedade maioritária em relação a este povo” (p. 17). Casa-Nova (2006) sublinha que o elevado absentismo escolar de crianças e jovens de comunidades ciganas tem sido considerado, sobretudo desde a década de 90 do século XX, um problema de cariz social identificado por entidades públicas, docentes e técnicos/as superiores.

É de salientar que os últimos anos têm sido produtivos na criação de iniciativas que visam o fortalecimento da relação entre as comunidades ciganas e a escola, o que legitima a existência de políticas educativas promotoras da inclusão e do sucesso educativo de todas as crianças e jovens da comunidade cigana (DGE, 2019). A título de exemplo, a DGE (2019) identifica o aumento do número de crianças das comunidades ciganas a frequentar a educação pré-escolar, o aumento da taxa de escolarização (com destaque para o ensino básico) e o número crescente de jovens que acedem ao ensino superior. No entanto, estes indicadores não significam que os esforços devam cessar, pois é necessário desenvolver mecanismos (ou adaptar os existentes), tendo em consideração as características e as especificidades culturais das comunidades ciganas, de forma a assegurar uma efetiva educação de qualidade, a conclusão da escolaridade obrigatória e o acesso à aprendizagem ao longo da vida (Resolução do Conselho de Ministros n.º 25/2013). É ainda através desta Resolu-

ção que é aprovada a *Estratégia Nacional para a Integração das Comunidades Ciganas 2013-2020* (ENICC), assumindo como meta a promoção da melhoria dos indicadores de bem-estar e de integração das pessoas de comunidades ciganas. Esta Estratégia elege várias prioridades, remetendo a 20.<sup>a</sup> para o aumento dos índices de escolarização, dado ser seu apanágio que todas as crianças ciganas concluam a escolaridade obrigatória.

Mais recentemente, em 2018, através da Resolução do Conselho de Ministros n.º 154, o Governo procedeu à revisão da ENICC, assumindo como uma das prioridades o reforço da escolarização. Dessa revisão resulta ainda a necessidade de alargamento do período de vigência da Estratégia até 2022, permitindo aprofundar a intervenção e introduzir medidas que melhor se ajustem aos novos desígnios. Todo este contexto legitima a implementação do Programa Escolhas, sendo um dos seus propósitos “apostar em atividades que atuam em áreas como a prevenção do abandono escolar (em especial com as raparigas) e a promoção do sucesso escolar” (Carvalhais, 2013, p. 36).

## **Programa Escolhas**

O Estado português tem revelado preocupação não apenas em relação às desigualdades em termos de acesso à educação, mas também ao insucesso escolar (Magano & Mendes, 2016). No que diz especificamente respeito às comunidades ciganas, essa preocupação não iniciou somente após a aprovação da *Estratégia Nacional para a Integração das Comunidades Ciganas 2013-2020* (ENICC). Em 2001 já havia sido criado o Programa Escolhas, enquanto política pública com atuação na área da inclusão social, através da Resolução do Conselho de Ministros n.º 4, de 9 de janeiro.

Tratou-se de um programa experimental desenvolvido em territórios vulneráveis, com implementação direta em bairros problemáticos dos distritos de Lisboa, Porto e Setúbal, estendendo-se posteriormente à escala nacional (Matos, Simões, Figueira & Calado; 2012; Calado, 2014). É, portanto, uma iniciativa de âmbito nacional, promovida pela Presidência do Conselho de Ministros e integrada no Alto Comissariado para as Migrações, vocacionada para a melhoria da inclusão social de crianças e jovens provenientes de contextos socioeconómicos vulneráveis, particularmente dos/as descendentes de imigrantes e minorias étnicas – entre as quais se incluem crianças e jovens de comunidades ciganas –, visando a igualdade de oportunidades e o reforço da coesão social (Calado, 2014; Carvalhais, 2013; Magano & Mendes, 2016). Neste sentido, o Programa Escolhas procura fomentar a igualdade, a não discriminação e a coesão social através de estratégias de dinamização comunitária e de medidas que incentivem a educação, a formação, a qualificação e o exercício de uma cidadania ativa.

Desde a sua génese, o Programa Escolhas assentou, segundo Calado (2014), num “modelo preventivo, social, integrado e baseado no exercício do comportamento pró-social” (p. 63). Trata-se de uma intervenção em que

a ênfase é colocada nas potencialidades das pessoas, mais do que nos seus problemas (Carvalhais, 2013). É, assim, um projeto de grande amplitude e ambicioso, pois aposta no desenvolvimento integrado das crianças e jovens através da construção positiva do seu desenvolvimento, incluindo a promoção de competências sociais, emocionais e cognitivas (Calado, 2014).

Para Carvalhais (2013), os resultados positivos evidenciados por este Programa advêm do facto de “desenvolver a sua intervenção com base num conjunto de princípios exigentes, ambiciosos e inovadores” (p. 33). Na realidade, trata-se de apoiar o desenvolvimento dos/as beneficiários/as para que sejam capazes de interagir na comunidade e compreender o mundo que os/as rodeia, com autoestima, tolerância e níveis mais elevados de qualificação e de capital social e relacional (Calado, 2014).

O Programa Escolhas destaca ainda o papel dos mediadores nas escolas, como voltará a ser reforçado na ENICC. É precisamente a função da mediação (inter)cultural como intervenção social que a subsecção seguinte enfatizará.

### **Importância da mediação (inter)cultural enquanto intervenção social**

A crescente valorização social do trabalho em rede e da participação das pessoas e das comunidades na procura de soluções para os seus problemas tem vindo a motivar o surgimento de novas práticas sociais promotoras de coesão social (Costa e Silva, Caetano, Freire, Moreira, Freire & Ferreira, 2010).

Uma delas é a mediação intercultural, modalidade de intervenção de terceiras partes, em situações sociais de multiculturalidade, orientada para a consecução do reconhecimento do outro e da aproximação das partes (Giménez, 1997)). Isso implica comunicação, compreensão mútua, aprendizagem, convivência e regulação de conflitos. Desta forma, privilegia-se a cooperação e a participação na procura de uma solução para eventuais conflitos ou problemas – que seja satisfatória e potencialmente duradoura – e, por conseguinte, a construção de laços sociais e a coesão social (Costa e Silva, Piedade, Morgado & Ribeiro, 2016).

Na perspetiva de Matos e colaboradores (2012), a interação positiva é indispensável para o relacionamento das crianças e jovens com as instâncias de socialização, quer se trate da família, do grupo de pares, da escola, da comunidade ou da própria cultura. É neste sentido que a mediação pode ser considerada uma dessas novas práticas e, numa vertente socioprofissional, a figura do mediador, como ator interveniente no restabelecimento de laços e interações sociais inexistentes ou frágeis, tem vindo a ser reconhecida como socialmente relevante (Costa e Silva *et al.*, 2010).

Na Resolução do Conselho de Ministros n.º 25/2013 é possível ler que o trabalho do Alto Comissariado para a Imigração e Diálogo Intercultural e dos mediadores ciganos (que, por seu intermédio, têm vindo a receber for-

mação e a ser colocados em diversos municípios do país) é uma prática encorajadora enquanto exemplo de intervenção junto das comunidades ciganas. Segundo Cruz (2013), a questão dos mediadores é fundamental quando se fala sobre a população cigana, o que leva a autora a afirmar que “há anos que andamos a falar de mediadores e há anos que se espera por um enquadramento legal da profissão que valorize e reconheça o importante trabalho dos mediadores ciganos” (p. 108).

A noção de mediação encontra-se associada a uma multiplicidade de práticas. Contudo, é possível encontrar um denominador comum, pois essas práticas são, fundamentalmente, sociais e educativas (Costa e Silva *et al.*, 2010). Além disso, a função dos mediadores torna-se ainda mais relevante se se pensar, como refere Cruz (2013, p. 108), que uma escola verdadeiramente inclusiva é constituída por docentes, não docentes, assistentes operacionais, técnicos e mediadores.

Atualmente, a mediação é muito mais do que uma mera técnica alternativa de resolução de conflitos. Constitui uma modalidade de regulação social, promotora da emancipação e da coesão social e, quando aplicada no contexto escolar, pode ainda ser facilitadora da participação das novas gerações na construção da democracia e da educação para a paz (Costa e Silva *et al.*, 2010).

Desta forma, quando pensado nesse contexto, o trabalho dos mediadores justifica-se também porque a ligação positiva das crianças e jovens a uma pessoa adulta significativa é essencial no desenvolvimento de respostas adaptativas e no crescimento de uma pessoa saudável e funcional (Matos *et al.*, 2012). É neste âmbito, e no sentido de responder a estes desígnios, que surge o trabalho dos/as Facilitadores/as do Projeto 3I – Intervir, Integrar e Incluir que o município de Pombal implementa desde o ano letivo de 2017/2018 e que será de seguida apresentado.

### **Projeto 3I: o caso do município de Pombal<sup>1</sup>**

O Projeto 3I E6G<sup>2</sup> foi aprovado e implementado, no município de Pombal, a partir do ano letivo de 2017/2018, no seguimento de uma candidatura apresentada ao Programa Escolhas, cuja missão é, como já referido, promover a inclusão social de crianças e de jovens de contextos socioeconómicos vulneráveis, visando a igualdade de oportunidades e o reforço da coesão social.

Este Projeto visa o fomento da inclusão, contribuindo simultaneamente para a educação formal e não-formal, bem como para a formação e qualifica-

---

1 Subsecção redigida com base na informação que consta da publicação intitulada *Educação para a Vida: sustentabilidade, cidadania, valores e atitudes*, da autoria do município de Pombal (2018).

2 O *Projeto 3I – Intervir, Integrar e Incluir* insere-se no Programa Escolhas – 6.ª Geração (E6G). O período de vigência desta Geração decorreu entre 2016 e 2018, tendo na altura o Programa sido renovado pela Resolução do Conselho de Ministros n.º 101/2015, de 23 de dezembro.

ção profissional da comunidade cigana.

O consórcio que concretiza esta iniciativa é constituído pelo município de Pombal (entidade promotora), a Associação de Desenvolvimento e Iniciativas Locais de Pombal (ADILPOM, entidade gestora), os Agrupamentos de Escolas de Pombal e Gualdim Pais e a Comissão de Proteção de Crianças e Jovens de Pombal (CPCJ).

O protocolo assinado entre estas entidades permitiu, em 2017/2018, a execução de um diverso conjunto de atividades e ações destinadas a crianças e jovens com idades compreendidas entre os 6 e os 30 anos, com dois objetivos basilares: a) diminuir o absentismo escolar e o abandono escolar precoce; b) contribuir para a consciencialização da importância da participação, através do exercício de direitos e deveres, como forma de combater a exclusão social.

O Projeto 3I – Intervir, Integrar, Incluir (doravante, Projeto 3I)<sup>3</sup> promove a coesão social e a cidadania ativa, assentando numa metodologia participativa, em que o verdadeiro envolvimento da comunidade cigana é fundamental na programação e implementação das atividades. Uma das mais-valias deste Projeto tem sido a certificação e integração de Facilitadores/as da comunidade cigana, posteriormente contratados pela entidade promotora do projeto (município) e pela entidade gestora (ADILPOM), no sentido de acompanharem e garantirem a assiduidade das crianças e jovens às aulas e intervirem junto das respetivas famílias, sensibilizando-as para a importância do prosseguimento do percurso escolar dos seus educandos.

O Projeto 3I tem contemplado a realização de atividades em diversas áreas, tais como: desenvolvimento de competências de leitura, poesia e expressão artística (“Encontrar o outro nos livros”); saúde, responsabilidade de vigilância e prevenção (“Bairro em intervenção); e reportagem fotográfica (“O meu olhar sobre Pombal”). Estas atividades têm permitido olhar para as diferenças individuais como oportunidades para enriquecer as aprendizagens e vivências, no contexto de uma rede mais alargada. Neste sentido, o Projeto 3I não emerge apenas dos problemas, mas sobretudo das oportunidades nas quais a intervenção é uma realidade viável.

## Metodologia

Com o propósito de auscultar a opinião de Facilitadores/as do município de Pombal relativamente ao Projeto 3I, foi realizado o estudo que se descreverá de seguida, caracterizando os participantes, os instrumentos utilizados para a recolha de dados e os procedimentos adotados.

## Participantes

A amostra foi constituída por quatro Facilitadores/as (cf. Quadro 1), da

---

<sup>3</sup> Subsecção redigida com base na informação que consta do *Boletim Rede Portuguesa das Cidades Educadoras*, da autoria da Rede de Cidades Educadoras (2019), número 39.

comunidade cigana de Pombal, que desempenharam funções de mediação no ano letivo de 2018/2019 em agrupamentos de escolas do município de Pombal.

Quadro 1. Caracterização dos participantes

<b>Código de identificação<sup>4</sup></b>	<b>Idade</b>	<b>Habilitações académicas (anos)</b>
F1F	38	6
F2F	32	6
F3M	42	9
F4M	31	9

Como é possível verificar, dois participantes são do sexo feminino e dois do sexo masculino, com média de idades, de 35 e 37 anos (arredondamento às unidades), respetivamente. Quanto às habilitações académicas, os dois participantes do sexo feminino possuem o 6.º ano de escolaridade e os do sexo masculino são detentores do 9.º ano.

## **Instrumentos**

Foi realizada uma entrevista focalizada de grupo, com o intuito de captar as perceções dos/as Facilitadores/as relativamente aos benefícios do Projeto 3I para os/as alunos/as da comunidade cigana de Pombal, especificamente no que diz respeito à sua relação com a escola e com as aprendizagens formais.

Para tal, o guião foi elaborado por blocos, cada um com questões específicas, tendo sido seguidos os conselhos de Amado e Ferreira (2013, p. 214), para quem “a entrevista deve ser estruturada em termos de blocos temáticos e de objetivos, constituindo esse ‘instrumento’ o que passamos a designar por *guião* de entrevista”. Deste guião constam os objetivos gerais, os objetivos específicos, as questões orientadoras e as questões de recurso (a utilizar quando os participantes não avançam no desenvolvimento do tema ou não atingem o grau de explicitação desejável).

O bloco de apresentação representou o primeiro contacto com os participantes, motivo pelo qual se destinava à explicitação dos objetivos do estudo, sendo também o momento em que se fazia referência aos aspetos de natureza ética. O segundo bloco teve como objetivo a recolha de dados de natureza sociodemográfica, e os restantes serviram para conduzir a entrevista no sentido da temática a explorar. O último bloco foi elaborado com dois objetivos: em primeiro lugar, fazer uma síntese da própria entrevista; em segundo, coincidindo com o seu término, agradecer a disponibilidade e o contributo dos/as Facilitadores para o estudo.

Procedeu-se ainda à elaboração de uma grelha de registo de observações

4 A letra F inicial significa “Facilitador/a” e as letras F e M finais referem-se ao sexo dos participantes.

para anotar informações que pudessem ser importantes aquando da análise de dados.

## Procedimentos

Primeiramente, contactou-se a Câmara Municipal de Pombal, para auscultar a possibilidade de realizar o presente estudo. Formalizada a autorização, foi agendado dia e hora para realização da entrevista focalizada de grupo (doravante designada por entrevista). A opção por esta técnica de recolha de dados decorre da possibilidade de construção coletiva do conhecimento, uma vez que as informações pretendidas surgem do contexto de interação.

A entrevista teve como âncora o guião. Após a apresentação e contextualização do estudo, foi solicitada autorização para proceder à gravação, através de registo áudio, o que não se concretizou devido ao facto de um dos participantes referir que se sentiria inibido.

Antes de passar a palavra aos participantes, foi também clarificada a importância da sua participação através da manifestação das suas opiniões e forma pessoal de interpretar os acontecimentos, pelo que não se deveriam preocupar com respostas “certas” ou “erradas”. Além disso, foram informados sobre o direito de não responder a alguma das questões colocadas.

Foi, então, passada a palavra aos participantes. Adotando os conselhos de Amado e Ferreira (2013), aqueles foram incentivados a partilhar a sua experiência de forma voluntária e de modo a conferir uma base às suas opiniões.

Perto do final, fez-se uma síntese da própria entrevista, solicitando aos participantes que, livremente e se o pretendessem, acrescentassem sugestões ou comentários. Por fim, teceu-se uma palavra de reconhecimento pela sua disponibilidade e colaboração e entregou-se um cartão de agradecimento a cada participante.

Na posse do material, os nomes dos participantes foram substituídos pelo código de identificação que consta do Quadro 1 e foram eliminadas parcelas de informação que pudessem comprometer a sua identidade.

Na sequência das opções metodológicas assumidas e tendo em consideração a natureza semântica dos dados recolhidos, a técnica de tratamento de dados adotada foi a análise de conteúdo. A constituição do corpo documental consiste no primeiro momento da análise de conteúdo, pois é dos dados em bruto que se parte, sendo o material analisado de acordo com o princípio da exaustividade (Esteves, 2006). Segue-se uma fase de “várias leituras sucessivas, verticais [...], inicialmente ‘flutuantes’, mas cada vez mais seguras, minuciosas e decisivas” (Amado, Costa & Crusoé, 2013, p. 311), que possibilitam uma primeira organização dos dados a analisar e uma inventariação de áreas temáticas relevantes.

Portanto, o processo de categorização implica duas etapas: (1) recorte e diferenciação vertical; e (2) reagrupamento e comparação horizontal dos recortes feitos na fase anterior. Na primeira, procede-se ao esquiteamento

do texto, ou seja, à sua fragmentação em sucessivos recortes com significado. Neste caso, é a interpretação do conteúdo que dita os títulos atribuídos a cada recorte, não esquecendo que devem interrelacionar-se também com os objetivos e os temas dos diferentes blocos dos guíões (Amado, Costa & Crusóe, 2013).

Depois de definir as categorias, procedeu-se à elaboração da matriz de análise de conteúdo que está na base da apresentação dos resultados e da respetiva discussão.

## Resultados

Com base no referencial teórico que orientou a reflexão em torno do tema em análise, seguiu-se o processo de categorização e definiu-se um conjunto de categorias relacionadas com as dimensões consideradas fundamentais. Neste processo, foram construídas cinco categorias de análise, tendo em consideração os objetivos do estudo: 1) *motivos que levaram a ser Facilitador/a*; 2) *impacto do Projeto 3I na relação alunos/as-escola*; 3) *impacto do Projeto 3I na relação alunos/as-aprendizagem*; 4) *dificuldades iniciais e/ou receios durante o Projeto 3I*; e 5) *ganhos com a experiência como Facilitador/a*. De seguida são apresentadas as categorias, subcategorias e indicadores apenas da segunda e terceira categoria (Quadro 1 e Quadro 2, respetivamente), dado serem estas as que respeitam diretamente ao presente artigo.

Quadro 1. Descrição da categoria *Impacto do Projeto 3I na relação alunos/as-escola*

<b>Categoria</b>	<b>Impacto do Projeto 3I na relação alunos-escola</b>	
<b>Subcategorias</b>	<b>Indicadores</b>	<b>N</b>
Assiduidade	Número de faltas de comparência às aulas	3
Respeito	Consideração pelo Outro	3

No que diz respeito à assiduidade, três participantes consideraram que o seu trabalho e intervenção tiveram impacto no comportamento dos/as alunos/as, uma vez que o número de faltas de comparência às aulas diminuiu muito: “no início, a campanha tocava e eles não iam para as aulas... Tínhamos de ir falar com eles e até os acompanhávamos às salas. No final do ano já não era preciso (...), já iam sozinhos assim que tocava a campanha” (F3M); “só a parte das faltas... houve aí uma grande melhoria! Só isso foi já uma grande vitória para nós!” (F4M); “isso foi uma grande conquista” (F2F).

O respeito, entendido neste contexto como a consideração pelo Outro, foi também um dos eixos em que os participantes sentiram mudanças significativas, uma vez que “os últimos [alunos] queriam ser sempre os primeiros [nas filas]” (F1F) e depois “os alunos passaram a ter mais respeito e educação, tanto com auxiliares como com os professores” (F2F); estas mudanças foram

também percecionadas por docentes e assistentes operacionais (“mesmo os auxiliares e os professores diziam que houve uma grande melhoria”, como referiu F2F).

No Quadro 2 é apresentada a organização da categoria *Impacto do Projeto 3I na relação alunos-aprendizagem*.

Quadro 2. Descrição da categoria *Impacto do Projeto 3I na relação alunos/as-aprendizagem*

<b>Categoria</b>	<b>Impacto do Projeto 3I na relação alunos-aprendizagem</b>	
<b>Subcategorias</b>	<b>Indicadores</b>	<b>n</b>
Interesse	Perceção de utilidade das aulas e conteúdos programáticos	3
Resultados escolares	Classificações obtidas pelos/as alunos/as	1

No que concerne ao impacto do Projeto 3I na relação alunos-aprendizagem, os participantes consideram que este teve um efeito positivo: “acho que começaram a ter mais interesse... Depois dizíamos que iam ao Oceanário e ficavam mais entusiasmados e interessados” (F2F); “alguns, sim [passaram a ter mais interesse nas aulas]” (F3M).

Relativamente aos resultados escolares, F3M referiu que “também houve melhoria nas notas, isso foi-nos dito pelos coordenadores das escolas”, mas “não podemos melhorar de um dia para o outro... Leva tempo...”.

## Discussão e conclusões

Os testemunhos dos/as Facilitadores/as levam a crer que o balanço positivo da sua atividade se traduziu nos benefícios do Projeto, sob dois pontos de vista fundamentais: a) na relação dos/as alunos/as da comunidade cigana com a escola; b) na relação dos/as alunos/as da comunidade cigana com a aquisição de aprendizagens. De facto, o número de faltas de comparência às aulas foi reduzindo ao longo do ano letivo e os/as alunos/as mostravam-se, no último período escolar, mais empenhados e interessados na (e pela) escola e no seu próprio processo de aprendizagem, cientes de que as ferramentas básicas que aí se adquirem são uma importante chave para ampliar oportunidades educativas e formativas e, futuramente, abrir portas no mercado de trabalho. Estes resultados podem levar a considerar que a mudança de atitude dos/as alunos/as da comunidade cigana se deveu ao papel dos/as Facilitadores/as que, no desempenho de funções como mediadores, conseguiram regular os conflitos, promovendo simultaneamente o fortalecimento de laços sociais e a coesão social e corroborando, desta forma, a perspetiva de Costa e Silva e colaboradores (2016). Estes indicadores sugerem que a sua atitude para com os/as alunos/as assentou numa interação positiva – o que vai ao encontro do

que defendem Matos e colaboradores (2012) –, sem a qual a comunicação e a resolução de conflitos ficariam comprometidas e/ou não atingiriam o sucesso que, neste caso, os resultados evidenciam.

O decréscimo do número de faltas de comparência às aulas é outro dos aspetos positivos a salientar. Numa sociedade em que o conhecimento se dilui rapidamente, tornando-se obsoleto e a necessitar de contínua atualização, o paradigma da aprendizagem ao longo (e em todos os espaços) da vida adquire maior visibilidade, pelo que urge incentivar as crianças e jovens da comunidade cigana a investir no seu percurso escolar.

Pode concluir-se, então, que o Programa Escolhas surge não apenas do foco nos problemas, mas também das oportunidades de intervenção, apostando no desenvolvimento integral das crianças e jovens e na concretização de experiências e interações positivas entre alunos/as da comunidade cigana e não pertencentes a esta. Por esta via, incentiva a inclusão social, ao mesmo tempo que procura garantir o sucesso educativo a todos/as. Neste contexto, os/as Facilitadores/as, no exercício da sua função de mediação, desempenham um papel importante. O enquadramento legal dessa profissão legitimasse, assim, pelo sucesso dos resultados alcançados enquanto práticas sociais e educativas, que promovem relações de cooperação e facilitam a comunicação e a descoberta participada de soluções. Como referido, da escola não fazem apenas parte professores, pois o pessoal não docente (incluindo, aqui, os/as Facilitadores/as) assume um papel fundamental para a construção de uma verdadeira escola inclusiva.

Embora não seja correto extrapolar os resultados deste estudo – devido à exiguidade da amostra e à especificidade geográfica em que foi realizado –, estes levam a crer que o Projeto 3I, implementado no município de Pombal, assume utilidade pública ao favorecer a miscigenação cultural e ao contribuir para a mudança de atitudes dos/as alunos/as provenientes da comunidade cigana relativamente à escola e ao seu próprio processo de aprendizagem.

Porém, este permanece um campo em aberto para a realização de mais estudos, de modo a contribuir para o conhecimento e a compreensão aprofundados do tema, com a consciência de que a construção de uma escola com práticas interculturais é um desafio do século XXI no sentido de proporcionar o acesso e o sucesso a todos/as os/as alunos/as, incluindo os/as provenientes de grupos vulneráveis e de minorias étnicas, como é o caso das crianças e jovens de comunidades ciganas.

## Referências

ALTO COMISSARIADO PARA A IMIGRAÇÃO E DIÁLOGO INTERCULTURAL. *Estratégia Nacional para a Integração das Comunidades Ciganas 2013-2020*. Lisboa: Gabinete de Apoio às Comunidades Ciganas, 2013.

AMADO, J., & FERREIRA, S. A entrevista na investigação educacional. In J. Amado (Coord.), **Manual de investigação qualitativa em educação** (pp. 207-

232). Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2013.

AMADO, J., COSTA, A. P., & CRUSOÉ, N. A técnica de análise de conteúdo. In J. Amado (Coord.), **Manual de investigação qualitativa em educação** (pp. 301-349). Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2013.

CALADO, P. O papel da educação não-formal na inclusão social: a experiência do Programa Escolhas. **Interações**, 29, 60-94, 2014.

CARVALHAIS, G. Programa Escolhas. In O. Magano & M. M. Mendes (Orgs.), **Ciganos portugueses: olhares cruzados e interdisciplinares em torno de políticas sociais e projectos de intervenção social e cultural** (pp. 30-38). Lisboa: Centro de Estudos das Migrações e das Relações Interculturais, 2013.

CASA-NOVA, M. A relação dos ciganos com a escola pública: contributos para a compreensão sociológica de um problema complexo e multidimensional. **Interações**, 2, 155-182, 2006.

CORTESÃO, L., STOER, S., CASA-NOVA, M. J., & TRINDADE, R. **Ponte para outras viagens – escola e comunidade cigana: representações recíprocas**. Lisboa: Alto Comissariado para a Imigração e Minorias Étnicas, 2005.

COSTA E SILVA, A., PIEDADE, A., MORGADO, M., & RIBEIRO, M. Mediação intercultural e território: estratégias e desafios. In Alto Comissariado para as Migrações (Coord.), **Entre iguais e diferentes: a mediação intercultural – Atas das I Jornadas da Rede de Ensino Superior para a Mediação Intercultural** (pp. 9-29). Lisboa: Alto Comissariado para as Migrações, 2016.

COSTA E SILVA, A., CAETANO, A., FREIRE, I., MOREIRA, M., FREIRE, T., & FERREIRA, A. Novos actores no trabalho em educação: os mediadores socioeducativos. **Revista Portuguesa de Educação**, 23(2), 119-151, 2010.

CRUZ, A. A intervenção social com vista ao combate ao abandono escolar. In O. MAGANO & M. M. MENDES (Orgs.). **Ciganos portugueses: olhares cruzados e interdisciplinares em torno de políticas sociais e projectos de intervenção social e cultural** (pp. 106-110). Lisboa: Centro de Estudos das Migrações e das Relações Interculturais, 2013.

DIREÇÃO-GERAL DA EDUCAÇÃO. *Promover a inclusão e o sucesso educativo das comunidades ciganas – Guião para as escolas*. Lisboa: Ministério da Educação, 2019.

ESTEVES, M. Análise de conteúdo. In J. Lima & J. A. Pacheco (Orgs.), **Fazer investigação – Contributos para a elaboração de dissertações e teses** (pp. 105-126). Porto: Porto Editora, 2006.

GIMÉNEZ, C. La naturaleza de la mediación intercultural. **Revista de Migraciones** 2, 125-159, 1997.

MAGANO, O., & MENDES, M. M. Constrangimentos e oportunidades para a continuidade e sucesso das pessoas ciganas. **Configurações**, 18, 8-26, 2016.

MATOS, M. G., SIMÕES, C., FIGUEIRA, I., & CALADO, P. Dez anos de escolhas em Portugal: quatro gerações, uma oportunidade. **Psicologia, Saúde & Doenças**, 13(2), 191-2018, 2012.

MUNICÍPIO DE POMBAL. **Educação para a Vida: sustentabilidade, cidadania,**

valores e atitudes. Pombal: Autor, 2018.

PORTUGAL. Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho. *Diário da República* n.º 129 – 1.ª série. Lisboa: Presidência do Conselho de Ministros.

PORTUGAL. Lei n.º 46/86 de 14 de outubro. *Diário da República* n.º 237/86 – I Série A. Lisboa: Ministério da Educação e Cultura.

REDE PORTUGUESA DAS CIDADES EDUCADORAS. **Boletim Rede Portuguesa das Cidades Educadoras** (n.º 39). Lisboa: Município de Lisboa, 2019.

RESOLUÇÃO DO CONSELHO DE MINISTROS N.º 101/2015 DE 23 DE DEZEMBRO. *Diário da República* n.º 250/2015 – 1.ª Série. Lisboa: Presidência do Conselho de Ministros.

RESOLUÇÃO DO CONSELHO DE MINISTROS N.º 154/2018 DE 29 DE NOVEMBRO. *Diário da República* n.º 230 – 1.ª série. Lisboa: Presidência do Conselho de Ministros.

RESOLUÇÃO DO CONSELHO DE MINISTROS N.º 25/2013 DE 17 DE ABRIL. *Diário da República* n.º 75/2013 – 1.ª Série. Lisboa: Presidência do Conselho de Ministros.

RESOLUÇÃO DO CONSELHO DE MINISTROS N.º 4/2001 DE 09 DE JANEIRO. *Diário da República* n.º 7/2001 – I Série B. Lisboa: Presidência do Conselho de Ministros.