

## PROJETO 3I: MEDIAÇÃO INTERCULTURAL, INCLUSÃO E EDUCAÇÃO

### PROJETO 3I: INTERCULTURAL MEDIATION, INCLUSION AND EDUCATION

Isabel Sofia Fernandes Moio<sup>1</sup>

#### Resumo

O Programa Escolhas, de âmbito nacional, centra-se na promoção da inclusão social de crianças e jovens de contextos socioeconómicos vulneráveis, como minorias étnicas, visando a igualdade de oportunidades e o reforço da coesão social.

Em 2017, o município de Pombal assinou um protocolo, entre várias entidades locais, que previa a execução de um conjunto de atividades destinadas a crianças e jovens, dos 6 aos 30 anos, provenientes das comunidades ciganas desta cidade e residentes nos bairros sociais. O Projeto 3I (Intervir, Integrar e Incluir), inserido no Programa Escolhas, visa uma mudança de atitude face à escola e à sua importância no futuro pessoal e profissional de alunos/as da comunidade cigana.

Com o presente estudo pretendeu-se, por um lado, auscultar a opinião de Facilitadores/as do município de Pombal relativamente ao Projeto 3I e, por outro, conhecer as mais-valias que o desempenho desta função teve para os/as próprios/as. Para tal, foi realizada uma entrevista focalizada de grupo, tendo os resultados sugerido que a sua intervenção contribuiu para que os/as alunos/as da comunidade cigana passassem a perspetivar de forma mais positiva a sua relação com a escola e com as

---

<sup>1</sup> Centro Qualifica do Agrupamento de Escolas de Pombal, Pombal, Portugal. Universidade de Coimbra, CEIS20, Coimbra, Portugal. [isabel.moio@fpce.uc.pt](mailto:isabel.moio@fpce.uc.pt).

aprendizagens formais. Concluiu-se ainda que os/as Facilitadores/as consideram ter assumido um papel relevante, beneficiando em termos pessoais e profissionais.

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

### **Abstract**

“Programa Escolhas” (Choices Program) is a nationwide program focused on promoting the social inclusion of children and young people from vulnerable socio-economic backgrounds, such as ethnic minorities, aiming at equal opportunities and strengthening social cohesion.

In 2017, Pombal Municipality signed a protocol, between local entities, foreseeing the execution of a set of activities aimed at children and young people, between 6 and 30 years old, from the gypsy communities of this city and living in the poor neighbourhoods. The “Project 3I” (to Intervene, to Integrate and to Include), inserted in the “Choices Program”, aims at an attitude change towards school and its importance in the personal and professional future of students from the Gipsy community.

The present study was intended to, on one hand, listen to the Pombal Municipality Facilitators’ opinion on Projeto 3I and, on the other, to get to know the gains that those functions gave them. To do so, a group focused interview was done, the results showing that their intervention helped gipsy community students to look at their relationship with the school and formal learning in a more positive way. Another conclusion was that the Facilitators consider having had a relevant role, gaining both in professional and personal terms.

**Keywords:** Project 3I; Gipsy community; Inclusion; Education.

## 1. O papel da mediação (inter)cultural no reforço do direito à educação

A educação é um dos direitos fundamentais. Como tal, deve promover-se o acesso e o sucesso a todas as crianças e jovens, incluindo as provenientes de minorias étnicas e grupos socioeconómicos desfavorecidos. O Programa Escolhas e, mais recentemente, a *Estratégia Nacional para a Integração das Comunidades Ciganas 2013-2020* vieram reforçar o papel dos mediadores, enquanto promotores da intervenção social e educativa. É sobre estas temáticas que incidirão as subsecções seguintes.

### 1.1. Comunidades ciganas e acesso à educação

A educação é um dos direitos que se encontra consagrado na Declaração Universal dos Direitos Humanos, pelo que a participação de todas as pessoas, numa condição de igualdade de oportunidades, é um valor essencial de exercício de cidadania. Também a Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 46/86, de 14 de outubro) se posiciona de forma clara quanto a este direito, postulando 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, continua a convocar o sistema de ensino para encontrar respostas educativas para a participação e o sucesso de todos/as os/as alunos/as, o que implica definir estratégias que os/as motivem e que promovam a construção de uma relação empática com as famílias (sobretudo com aquelas que não possuem laços estreitos com a escola). Apenas desta forma, no ponto de vista da Direção-Geral da Educação (doravante DGE) (2019), será possível garantir a inclusão e o sucesso educativo de todos/as, sendo este um dos mais significativos desafios do sistema educativo português.

Não é suficiente, porém, que as crianças e jovens acumulem uma determinada quantidade de conhecimentos; urge que desenvolvam competências que lhes permitam adaptar-se a um mundo em mudança. Neste sentido, Delors (2005) defende que a educação deve organizar-se em torno de quatro aprendizagens essenciais que, ao longo

da vida, representarão os pilares do conhecimento: *Aprender a Conhecer* (aquisição de instrumentos que visam a compreensão), *Aprender a Fazer* (ação sobre o meio envolvente), *Aprender a Viver Juntos* (participação e cooperação) e *Aprender a Ser* (integração das três aprendizagens precedentes).

As comunidades ciganas encontram-se, historicamente, entre aquelas em que este trabalho carece de uma maior consolidação, na medida em que o sucesso escolar das crianças e jovens ainda contrasta com o insucesso e a desistência precoce de muitos estudantes (DGE, 2019). Na opinião de Magano e Mendes (2016), apesar dos esforços encetados 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. É de salientar, porém, que o afastamento das comunidades ciganas não é específico da sociedade portuguesa, pois verifica-se em outros países, como são os casos de Espanha, França, Alemanha, Holanda, Áustria, Bélgica, Suécia, Grécia, Bulgária e Roménia (Casa-Nova, 2006).

No preâmbulo da Resolução do Conselho de Ministros n.º 25/2013 lê-se que, oriundas do Nordeste da Índia, as pessoas das comunidades ciganas encontram-se em Portugal há cerca de 500 anos, sendo conhecidas as dificuldades por elas sentidas no que respeita à inserção social. Opinião idêntica é partilhada por Cortesão, Stoer, Casa-Nova e Trindade (2005), quando referem que, ao procedermos a uma análise socio-histórica acerca da permanência desta comunidade em Portugal, é possível ver 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 tanto por entidades públicas como por docentes e técnicos/as superiores. Apesar de um dos principais desafios residir no facto de tanto as organizações educativas como as comunidades ciganas serem heterogéneas – o que dificulta a definição de modelos eficazes em todos os contextos –, o perfil e formação dos/as profissionais, o envolvimento das famílias e da comunidade e o apoio de

entidades externas assumem-se como boas práticas (Abrantes, Seabra, Caeiro & Almeida e Costa, 2016).

É de destacar que os últimos anos têm sido profícuos na criação de iniciativas que visam fortalecer a relação entre as comunidades ciganas e a escola, existindo hoje programas em curso no que respeita a 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. Contudo, estes indicadores não significam que os esforços devam cessar, pois é necessário desenvolver mecanismos (ou adequar os existentes), tendo em consideração as características e as especificidades culturais das comunidades ciganas, de modo a assegurar uma efetiva educação de qualidade, a conclusão da escolaridade obrigatória e o acesso à aprendizagem ao longo (e em todos os espaços) da vida (Resolução do Conselho de Ministros n.º 25/2013). É ainda através desta Resolução 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.ª para o aumento dos índices de escolarização, procurando garantir que todas as crianças ciganas completem a escolaridade obrigatória. Afirma, por isso, a importância de promover (junto das respetivas famílias) a imagem de uma escola na qual vale a pena apostar e confiar. Neste sentido, a divulgação de casos de sucesso poderá potenciar a escola como uma mais-valia, incentivando todas as crianças ciganas a concluírem a escolaridade obrigatória. Para Cruz (2013), “ser cigano não é sinal de um destino traçado geneticamente” (p. 108) e, por esse motivo, é crucial acreditar no potencial de cada criança e jovem e não desistir deles.

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. Daí resulta a necessidade de alargamento do período de

vigência desta 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).

## 1.2. 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.

Tratava-se, na altura, segundo Calado (2014), de um programa experimental que teve lugar em territórios vulneráveis. Matos, Simões, Figueira e Calado (2012) corroboram esta posição, referindo que consistiu, inicialmente, num projeto implementado em bairros problemáticos dos distritos de Lisboa, Porto e Setúbal (visando a prevenção da criminalidade e a inserção social), estendendo-se depois à escala nacional e envolvendo centenas de técnicos/as e milhares de destinatários/as.

Esta é, portanto, uma iniciativa de âmbito geográfico 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 encontram crianças e jovens de comunidades ciganas –, visando a igualdade de oportunidades e o reforço da coesão social (Calado, 2014; Carvalhais, 2013; Magano & Mendes, 2016). Nesta ótica, 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, o emprego e o empreendedorismo, bem como o exercício de uma cidadania ativa.

Desde a sua génese, o Programa Escolhas assentou, no ponto de vista de Calado (2014), num “modelo preventivo, social, integrado e baseado no exercício do comportamento pró-social” (p. 63). Segundo Carvalhais (2013), trata-se de uma intervenção em que a ênfase é colocada nos problemas, mas sobretudo nas potencialidades das pessoas. Sendo um projeto de grande amplitude, o seu esforço deve centrar-se no desenvolvimento de capacidades para integrar sentimentos (competências emocionais), formas de pensar (competências cognitivas) e ações (competências comportamentais), com o intuito de ajudar as crianças e jovens a concretizarem objetivos específicos que elas/es próprias/os definem (Calado, 2014). Neste sentido, pode considerar-se que o Programa Escolhas é ambicioso, pois pretende apostar no desenvolvimento integrado das crianças e jovens, através da construção positiva do seu desenvolvimento, incluindo a promoção de competências sociais, emocionais e cognitivas.

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). De forma global, e ainda na perspetiva de Calado (2014), o Programa Escolhas tem vindo a ser bem-sucedido quanto ao impacto produzido a nível pessoal, social e comunitário, pois recorre “à mobilização da sociedade civil para a implementação de projetos *bottom-up* que envolvem parceiros locais na promoção da inclusão social de crianças e jovens dos contextos socioeconómicos mais vulneráveis” (p. 61).

Pelos seus fins e natureza, este Programa concorre para a prossecução dos objetivos das estratégias e dos planos nacionais, designadamente nas áreas da cidadania, da igualdade e da educação, bem como de compromissos internacionais como a Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável. 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.

### 1.3. Mediação (inter)cultural como 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, que, no ponto de vista de Giménez (1997), consiste numa modalidade de intervenção de terceiras partes, em situações sociais de multiculturalidade, orientada para a consecução do reconhecimento do outro e da aproximação das partes. Tal implica, na sua perspetiva, comunicação, compreensão mútua, aprendizagem, convivência e regulação de conflitos. Neste sentido, a mediação privilegia a cooperação e a participação na procura de uma solução para eventuais conflitos ou problemas – que seja satisfatória e potencialmente duradoura – e, por conseguinte, promove 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 revela-se indispensável para o relacionamento das crianças e jovens com as instâncias de socialização, quer se trate da família ou do seu grupo de pares, quer da escola, da comunidade ou da própria cultura. É neste sentido que a mediação pode ser considerada uma dessas novas modalidades. Enquanto prática socioprofissional, a figura do mediador, como ator interveniente no restabelecimento de laços e interações sociais inexistentes ou debilitadas, tem sido simbólica e 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 formação 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 tem sido amplamente mobilizada e 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). A função dos mediadores é ainda mais relevante se se pensar, como refere Cruz (2013, p. 108), que “a escola não são só professores e o papel dos não docentes numa verdadeira escola inclusiva é importantíssimo, como é o caso dos auxiliares, dos técnicos e dos 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 (em primeira instância a família, mas igualmente, com muita frequência, os profissionais do Programa Escolhas) é crucial 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 2017-18 e que será de seguida apresentado.

## 2. Do Programa Escolhas ao Projeto 3I: o caso do município de Pombal

No âmbito do Programa Escolhas, o município de Pombal apresentou candidatura para desenvolver um conjunto de atividades inseridas no Projeto 3I – Intervir, Integrar e Incluir (doravante, Projeto 3I). É especificamente sobre este Projeto e os seus objetivos que as subsecções seguintes incidirão.

### 2.1. Surgimento da iniciativa<sup>2</sup>

O Projeto 3I E6G<sup>3</sup> foi aprovado e implementado, no município de Pombal, a partir do ano letivo de 2017-18, no seguimento de uma candidatura apresentada ao Programa Escolhas, cuja missão é, como já referido no presente artigo, 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 fomentar a inclusão, contribuindo simultaneamente para a educação formal e não-formal, bem como para a formação e qualificação 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 2017-18, 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 aglutinadores: por um lado, diminuir o absentismo escolar e o abandono escolar precoce; por outro, contribuir para

---

<sup>2</sup> Esta subsecção foi elaborada 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).

<sup>3</sup> 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.

a consciencialização da importância da participação, através do exercício de direitos e deveres, como forma de combater a exclusão social.

## 2.2. O significado do Projeto 3I na comunidade cigana de Pombal<sup>4</sup>

O Projeto 3I promove a coesão social e a cidadania ativa, assentando numa metodologia participativa, onde o verdadeiro envolvimento da comunidade cigana tem sido fundamental, tanto na programação das atividades, como na sua implementação. O trabalho em rede consistiu, essencialmente, na implementação de medidas com vista à diminuição do absentismo escolar, com especial ênfase no combate ao insucesso e abandono escolar das crianças e jovens residentes nos Bairros Margens do Arunca e São João de Deus.

Uma das mais-valias deste Projeto foi a certificação e integração de quatro 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. Permitiu-se, assim, o acesso de todos os intervenientes a informação e a recursos facilitadores do seu papel no desenvolvimento e potenciação das aprendizagens e promoveram-se com regularidade – na sede disponibilizada para o Projeto (“Casa Amarela”), no espaço escolar, na biblioteca municipal, no teatro-cine, na rua e nos bairros – momentos de partilha e de debate de ideias, privilegiando as relações de proximidade e as intervenções em contextos formais e informais.

O Projeto 3I contemplou 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

---

<sup>4</sup> Esta subsecção foi redigida com base na informação que consta do *Boletim Rede Portuguesa das Cidades Educadoras*, da autoria da Rede de Cidades Educadoras (2019), número 39.

permitiram que se olhasse 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.

### 3. 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.

#### 3.1. Participantes

A amostra deste estudo foi constituída por quatro Facilitadores/as (cf. Quadro 1), da comunidade cigana de Pombal, que desempenham funções de mediação desde o ano letivo de 2018-19 em agrupamentos de escolas do município de Pombal.

Quadro 1. Caracterização dos participantes

Código de identificação <sup>5</sup>	Idade	Habilitações académicas (anos)
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

<sup>5</sup> A letra *F* inicial significa “Facilitador/a” e as letras *F* e *M* finais referem-se ao sexo dos participantes.

feminino possuem o 6.º ano de escolaridade e os do sexo masculino são detentores do 9.º ano.

### 3.2. Instrumentos

Para a recolha de dados foi realizada uma entrevista focalizada de grupo, tendo o respetivo guião sido construído após um esforço de delimitação da informação que se pretendia obter.

Este momento tinha como intuito centrar-se na partilha das perceções dos/as Facilitadores/as relativamente aos eventuais 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. Além disso, pretendia-se também conhecer as mais-valias que o desempenho de funções como Facilitadores/as tivera para os/as próprios/as, em termos pessoais e profissionais.

Para tal, a versão completa do guião de entrevista focalizada de grupo foi elaborada 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 apenas 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 e meta-reflexão sobre a própria entrevista; em segundo, coincidindo com o seu término, agradecer a disponibilidade, a participação e o contributo dos/as Facilitadores para o estudo.

Apesar de esta versão do guião incluir toda a informação necessária à recolha de dados, optou-se por elaborar um documento no qual se incluíram apenas as questões orientadoras e as questões de recurso, ou seja, uma versão simplificada, de modo a facilitar a gestão da entrevista.

Procedeu-se ainda à elaboração de uma grelha de registo de observações para anotar informações que pudessem ser importantes aquando da análise de dados.

### **3.3. Procedimentos**

Num primeiro momento, contactou-se a Câmara Municipal de Pombal, no sentido de auscultar a possibilidade de realizar o presente estudo. Formalizada a autorização, foram agendados o dia e a hora para a entrevista focalizada de grupo (doravante designada como 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 simplificado, como referido anteriormente. Após um breve momento de apresentação e de contextualização do estudo, foi solicitada autorização para proceder à gravação (através de registo áudio). No entanto, um dos participantes referiu que se sentia inibido nessa situação, pelo que não estaria à vontade para partilhar as suas opiniões. Por esse motivo, em grupo tomou-se a decisão de respeitar o seu sentimento e não se procedeu à gravação áudio. Tal obrigou a registar mais notas na grelha de observações do que as que se registariam caso a entrevista fosse gravada.

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 acerca do direito de não responder a alguma das questões colocadas.

Foi, então, passada a palavra aos participantes. Seguindo os conselhos de Amado e Ferreira (2013), aqueles foram incentivados a partilhar a sua experiência de forma

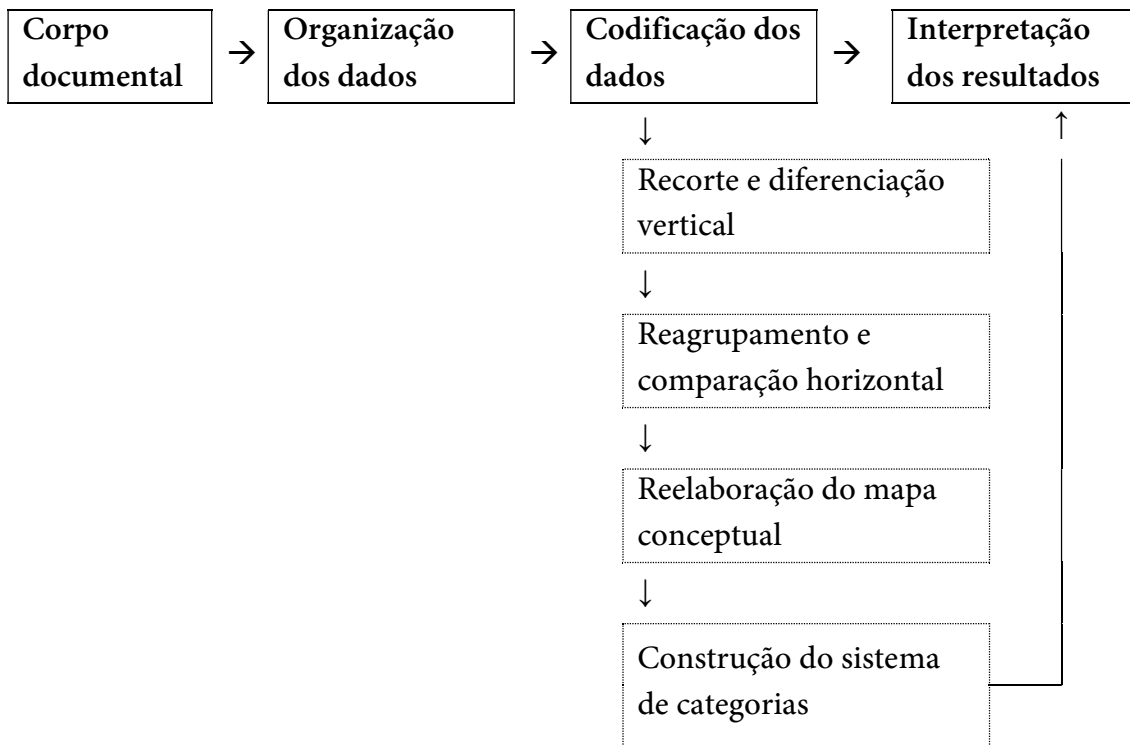
voluntária e de modo a conferir uma base às suas opiniões; para tal, foi necessária uma atmosfera aberta que contribuísse para que se sentissem à vontade para colaborar e expor as suas ideias e sentimentos.

Perto do final, fez-se uma síntese e uma meta-reflexão sobre a 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 referido no 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. Em termos gerais, pode dizer-se que esta técnica trata da desmontagem de um discurso e da produção de outro, novo, “através de um processo de localização-atribuição de traços de significação, resultado de uma relação dinâmica entre as condições de produção do discurso a analisar e as condições de produção da análise” (Vala, 1986, p. 104). Desta forma, o processo seguiu as etapas indicadas na Figura 1.

Figura 1. Etapas da 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 recolhido 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.

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 esquartejamento 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 guiões (Amado, Costa & Crusoé, 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.

#### 4. 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. De seguida, são apresentadas as categorias, subcategorias e indicadores, começando pela categoria *Motivos que levaram a ser Facilitador/a* (Quadro 2).

Quadro 2. Descrição da categoria “Motivos que levaram a ser Facilitador/a”

Categoria	Motivos que levaram a ser Facilitador/a	n
Subcategorias	Indicadores	
Projeto socialmente útil	Perceção de utilidade do Projeto 3I junto de alunos/as da comunidade cigana	3
Experiência profissional	Nova experiência em contexto laboral	3

Três participantes perspetivaram o Projeto 3I como socialmente útil, tendo F3M referido que “pensei que ia ser uma mais-valia para os alunos da comunidade cigana” e F4M salientado que “era uma forma de sermos mais prestáveis para os professores”. Também para três participantes, tratou-se de uma nova experiência profissional, como comprovam os seguintes recortes: “era uma descoberta, uma coisa diferente” (F2F); “[era] uma nova experiência que ia fazer com que nos pudéssemos inteirar do que se passa nas escolas, das dificuldades e necessidades dos professores e também dos auxiliares” (F4M).

A categoria seguinte (*Impacto do Projeto 3I na relação alunos-escola*) foi organizada nas subcategorias que constam do Quadro 3.

Quadro 3. Descrição da categoria “Impacto do Projeto 3I na relação alunos-escola”

Categoria	Impacto do Projeto 3I na relação alunos-escola	
Subcategorias	Indicadores	n
Assiduidade	Número de faltas de comparecimento às aulas	3
Respeito	Consideração pelo Outro	3

Relativamente à assiduidade, três participantes consideraram que o seu trabalho e intervenção tiveram impacto no comportamento dos/as alunos/as, uma vez que, como referiram, o número de faltas de comparecimento 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 ir falar com eles, 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 4 é apresentada a organização da categoria *Impacto do Projeto 3I na relação alunos-aprendizagem*.

Quadro 4. Descrição da categoria “Impacto do Projeto 3I na relação alunos-aprendizagem”

Categoria	Impacto do Projeto 3I na relação alunos-aprendizagem	
Subcategorias	Indicadores	n
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).

Quanto 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...”.

No Quadro 5 é apresentada a categoria *Dificuldades iniciais e/ou receios durante o Projeto 3I* (sentidos pelos/as Facilitadores/as).

Quadro 5. Descrição da categoria “Dificuldades iniciais e/ou receios durante o Projeto 3I”

Categoria	Dificuldades iniciais e/ou receios durante o Projeto 3I	
Subcategorias	Indicadores	n
Comunicação com alunos/as	Estabelecimento de diálogo com os/as alunos/as	2
Recetividade dos pais	Acolhimento de pais/mães de alunos/as não pertencentes à comunidade cigana	1
Impacto do Projeto 3I	Reflexo do Projeto 3I na atitude dos/as alunos/as	2

Tratando-se de uma “experiência nova” (F1F), pautou-se por alguns receios iniciais, nomeadamente ao nível da comunicação com os/as alunos/as: “tinha medo de não me conseguir ambientar, porque estamos habituados a crianças, mas às nossas, não às dos outros” (F1F). Além disso, F2F referiu que “no início tive algum receio de não nos aceitarem... as mães dos alunos que não são da comunidade cigana... por ser cigana e estar na escola e poderem pensar ‘porque é que ela ‘tá aqui?’, ‘porque é que ela aceita recados?’, ‘o que é que ela ‘tá a fazer no portão, à entrada da escola?’”. Já para F3M e F4M, o maior receio consistia em que o Projeto 3I não se espelhasse nas mudanças pretendidas, ou seja, que “não desse bons resultados, que não houvesse melhorias” (F3M).

Por fim, é apresentada, no Quadro 6, a última categoria, ou seja, *Ganhos com a experiência como Facilitador/a*.

Quadro 6. Descrição da categoria “Ganhos com a experiência como Facilitador/a”

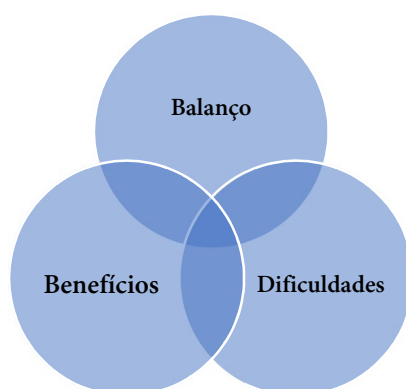
Categoria	Ganhos com a experiência como Facilitador/a	
Subcategorias	Indicadores	n
Ganhos profissionais	Mais-valias em termos profissionais	4
Enriquecimento pessoal	Mais-valias em termos pessoais	4

O Projeto 3I refletiu-se em ganhos evidentes para todos os participantes, tanto sob o ponto de vista profissional como pessoal. Por um lado, permitiu ter “mais portas abertas” (F2F) e compreender melhor todos os profissionais que exercem funções nas escolas, uma vez que “nós não sabíamos como é que as coisas funcionavam dentro dos portões e passámos a saber entender melhor os alunos, mas também os professores e os auxiliares; porque estávamos perto deles todos os dias” (F4M). Por outro lado, “sentimo-nos valorizados porque os funcionários não conseguiam resolver alguns problemas. Fomos úteis!” (F4M) e “Só de ver a alegria dos alunos, eu ficava contente e satisfeita de vê-los assim entusiasmados” (F1F).

## 5. Discussão e conclusões

Tendo como âncora a moldura teórica do presente artigo e os resultados apresentados, considera-se que é possível recuperar algumas das ideias-chave e, com elas, apresentar as principais conclusões do estudo. A Figura 2 ilustra a relação entre aquelas que podem ser consideradas as três categorias aglutinadoras do estudo, a saber: as principais dificuldades sentidas pelos/as Facilitadores/as no início e/ou durante o Projeto 3I; os benefícios do Projeto 3I (nos/as alunos/as da comunidade cigana e na relação destes/as com a escola e com a aprendizagem); e o balanço da sua experiência enquanto Facilitadores/as, percecionada pelos/as próprios/as.

Figura 2. Categorias aglutinadoras do estudo realizado



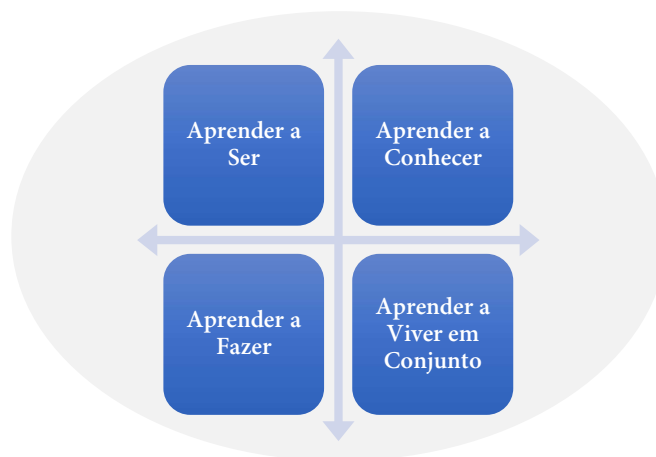
Apesar de, inicialmente, os/as Facilitadores/as terem sentido alguns receios (mais do que dificuldades), sobretudo por temerem não conseguir interagir e comunicar com eficácia com os/as alunos/as e pelo que as outras pessoas pudessem pensar sobre a sua permanência nas instituições escolares locais, esse sentimento foi-se dissolvendo à medida que o Projeto decorria e a sua autoconfiança aumentava. Assim, os participantes fazem um balanço muito positivo da sua experiência, sublinhando a forma como esta contribuiu para o seu enriquecimento pessoal, mas também para a abertura de novas portas no mundo laboral.

Os testemunhos dos/as Facilitadores/as levam a crer que esse 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-se 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 poderão ser 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, enquanto mediadores e assentando a sua conduta na comunicação assertiva, conseguiram regular os conflitos, promovendo

simultaneamente o fortalecimento de laços sociais e a coesão social e corroborando, desta forma, a perspectiva de Costa e Silva e colaboradores (2016). Estes indicadores sugerem que a sua atitude para com os/as alunos/as teve como pilar uma 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, se evidencia.

Extraindo os benefícios da tríade apresentada na Figura 2, pode estabelecer-se uma ligação entre estes e os quatro pilares da Educação, sendo o Projeto 3I simbolizado pela figura oval (Figura 3).

Figura 3. Quatro Pilares da Educação (Delors, 2005)



A DGE (2019, p. 6) reforça que “é importante assentar na partilha de práticas de escolas que têm vindo a conseguir que os alunos das comunidades ciganas encontrem na escola um espaço de aprendizagem e de felicidade”. De acordo com os dados recolhidos e a análise por eles proporcionada, crê-se que o Projeto 3I, em Pombal, pode ser considerado uma boa prática pelos resultados alcançados ao longo do ano letivo de 2018-19, os quais contribuíram para que os/as alunos/as da comunidade cigana encontrassem na escola um lugar com significado; por conseguinte, um lugar que lhes permitiu (re)descobrir formas de *Aprender a Ser*.

O decréscimo do número de faltas de comparecimento 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. *Aprender a Conhecer* é, por isso, essencial para se conseguir responder com sucesso aos desafios do dia a dia e almejar uma posição profissional se não definitiva (uma vez que não existem “empregos para a vida” como outrora), pelo menos mais confortável. Deste modo, o (*Aprender a*) *Fazer* decorre do *Conhecer*, pois as bases teóricas adquiridas na escola são os alicerces que permitirão aos/às alunos/as, fora dessas paredes, construir o seu projeto individual de carreira.

A DGE (2019, p. 6) afirma também que “nenhuma escola tem a receita certa, nenhuma tem a solução infalível [...]. Mas nenhuma desistiu dos alunos e todas acreditaram que a educação para todos era possível”; além disso, o sucesso é construído nas escolas, envolvendo todos os elementos da comunidade educativa (alunos/as, famílias e professores/as). Apenas assim, e com o espaço escolar imbuído de significado, é possível a todos (sob o ponto de vista coletivo) e a cada um (na sua individualidade), *Aprender a Viver em Conjunto*. Citando Calado (2014, p. 71), a interação humana, através da “participação, do reconhecimento da rede de proximidade, do serviço à comunidade e no reforço da pertença e da afiliação são desideratos decisivos para uma inclusão que passa, também, por sentirmos que fazemos parte de algo maior do que nós”.

Em suma, 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 (assumindo uma função de mediação) desempenham um papel importante. O enquadramento legal dessa profissão legitima-se, 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. De facto, e como já referido, a escola não é apenas constituída por professores, e o papel do pessoal não docente (incluindo, aqui, os/as

Facilitadores/as) revela-se essencial para a construção de uma verdadeira escola inclusiva.

Embora não seja correto extrapolar os resultados deste estudo – devido à exiguidade da amostra, mas também à especificidade geográfica em que o mesmo foi realizado (tendo em consideração que cada território terá as suas próprias dinâmicas) –, estes levam a crer que o Projeto 3I, implementado pelo município de Pombal, se reveste de utilidade pública, ao favorecer a miscigenação cultural e contribuir para a mudança de atitudes dos/as alunos/as provenientes da comunidade cigana relativamente à escola e ao seu próprio processo de aprendizagem.

Permanece em aberto, porém, um importante terreno para a realização de mais estudos, de modo a contribuir para o conhecimento e a compreensão aprofundados deste tema, com a consciência de que a construção de uma escola com práticas pedagógicas e educativas interculturais é um desafio e um desígnio 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.

## 5. Agradecimentos

A realização deste trabalho não teria sido possível sem a abertura das portas do município de Pombal, e respetivo Pelouro da Educação, ao conhecimento científico e à partilha de boas práticas. Por esse motivo, não seria correto concluir este artigo sem deixar uma palavra de apreço, agradecimento e reconhecimento pela cordialidade demonstrada.

## 6. Referências bibliográficas

Abrantes, P., Seabra, T., Caeiro, T., Almeida, S., & Costa, R. (2016). A escola dos ciganos: contributos para a compreensão do insucesso e da segregação escolar a partir de um estudo de caso. *Configurações*, 18, 47-66.



- Alto Comissariado para a Imigração e Diálogo Intercultural (2013). *Estratégia Nacional para a Integração das Comunidades Ciganas 2013-2020*. Lisboa: Gabinete de Apoio às Comunidades Ciganas.
- Amado, J., & Ferreira, S. (2013). A entrevista na investigação educacional. In J. Amado (Coord.), *Manual de investigação qualitativa em educação* (pp. 207-232). Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Amado, J., Costa, A. P., & Crusoé, N. (2013). 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.
- Calado, P. (2014). O papel da educação não-formal na inclusão social: a experiência do Programa Escolhas. *Interações*, 29, 60-94.
- Carvalhais, G. (2013). 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.
- Casa-Nova, M. (2006). A relação dos ciganos com a escola pública: contributos para a compreensão sociológica de um problema complexo e multidimensional. *Interações*, 2, 155-182.
- Cortesão, L., Stoer, S., Casa-Nova, M. J., & Trindade, R. (2005). *Ponte para outras viagens – escola e comunidade cigana: representações recíprocas*. Lisboa: Alto Comissariado para a Imigração e Minorias Étnicas.
- Costa e Silva, A., Piedade, A., Morgado, M., & Ribeiro, M. (2016). 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.
- Costa e Silva, A., Caetano, A., Freire, I., Moreira, M., Freire, T., & Ferreira, A. (2010). Novos actores no trabalho em educação: os mediadores socioeducativos. *Revista Portuguesa de Educação*, 23(2), 119-151.
- Cruz, A. (2013). 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.
- 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.

- Delors, J. (Coord.) (2005). *Educação: um Tesouro a Descobrir: relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI*. Porto: Edições Asa.
- Direção-Geral da Educação (2019). *Promover a inclusão e o sucesso educativo das comunidades ciganas – Guião para as escolas*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Esteves, M. (2006). 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.
- Giménez, C. (1997). La naturaleza de la mediación intercultural. *Revista de Migraciones* 2, 125-159.
- 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.
- Magano, O., & Mendes, M. M. (2016). Constrangimentos e oportunidades para a continuidade e sucesso das pessoas ciganas. *Configurações*, 18, 8-26.
- Matos, M. G., Simões, C., Figueira, I., & Calado, P. (2012). Dez anos de escolhas em Portugal: quatro gerações, uma oportunidade. *Psicologia, Saúde & Doenças*, 13(2), 191-2018.
- Município de Pombal (2018). *Educação para a Vida: sustentabilidade, cidadania, valores e atitudes*. Pombal: Autor.
- Rede Portuguesa das Cidades Educadoras (2019). *Boletim Rede Portuguesa das Cidades Educadoras* (n.º 39). Lisboa: Município de Lisboa.
- 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.
- Vala, J. (1986). A análise de conteúdo. In A. S. Silva & J. M. Pinho (Orgs.), *Metodologia das Ciências Sociais* (pp. 101-128). Porto: Afrontamento.