



CATÓLICA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
E PSICOLOGIA

PORTO

CRIANÇAS E JOVENS CIGANOS/AS NAS ESCOLAS PORTUGUESAS: PRÁTICAS E EXPERIÊNCIAS DE PSICÓLOGOS/AS NA INCLUSÃO

Dissertação apresentada à Universidade Católica Portuguesa
para obtenção do grau de Mestre em Psicologia

- Especialização em Psicologia da Educação e Desenvolvimento Humano -

Ana Isabel Miranda Ferreira

Porto, julho de 2023



CATÓLICA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
E PSICOLOGIA

PORTO

CRIANÇAS E JOVENS CIGANOS/AS NAS ESCOLAS PORTUGUESAS: PRÁTICAS E EXPERIÊNCIAS DE PSICÓLOGOS/AS NA INCLUSÃO

Dissertação apresentada à Universidade Católica Portuguesa
para obtenção do grau de Mestre em Psicologia

- Especialização em Psicologia da Educação e Desenvolvimento Humano -

Ana Isabel Miranda Ferreira

Trabalho efetuado sob a orientação de
Marisa Simões Carvalho

Porto, julho de 2023

Agradecimentos

À Universidade Católica Portuguesa, por ser o significado de “casa” durante os últimos cinco anos. Por me proporcionar momentos de aprendizagens, reflexão, crescimento enquanto pessoa e profissional.

À Professora Marisa Simões Carvalho, minha orientadora, por todo o apoio, dedicação, disponibilidade, empatia, motivação que me foi demonstrando ao longo deste longo e belo percurso. A professora Marisa representa o melhor exemplo que pode existir do significado de “ser psicólogo/a”. Obrigada por me incentivar, encorajar e abrir horizontes. Obrigada por me permitir explorar e inovar.

Às/Aos psicólogas/os, participantes do estudo, que se mostraram interessados e motivados para participar e colaborar com as suas ricas e variadas experiências. Obrigada pela empatia nos momentos de entrevista e pela disponibilidade. As entrevistas representaram momentos de aprendizagem e reflexão.

À Professora Dra. Rosário Cunha, à Professora Dra. Catarina Morais e à Professora Dra. Lurdes Veríssimo pela disponibilidade, envolvimento e empatia demonstrada, representando e caracterizando da melhor maneira os/as docentes da Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa.

À professora Dra. Joana Cruz e à Dra. Ana Melo, pela disponibilidade demonstrada ao longo deste caminho enriquecedor e desafiante.

Aos meus Pais e Avó. À minha irmã. Ao Cláudio. À minha família, de sangue e de coração, e aos/às meus/minhas amigos/as. Obrigada por serem os seres de luz da minha vida, a minha rede de suporte. O abraço de todos os dias e de todos os momentos. A fé, a coragem, a motivação, o amor, a alegria.

A todas as entidades e todos/as aqueles/as que se cruzaram comigo, a nível profissional, que me incentivaram e motivaram a continuar o meu percurso como trabalhadora-estudante, com empatia e compreensão.

A todos/s, o meu sincero agradecimento.

Lista de Anexos

Anexo 1 – Tabela com os dados respetivos aos/às participantes do estudo

Anexo 2 – Guião da Entrevista Semiestruturada

Anexo 3 – Ficha de Dados Sociodemográficos

Anexo 4 – Consentimento Informado

Anexo 5 – Tabela pormenorizada do Sistema Geral de Categorias

RESUMO

Nos últimos anos, a inclusão demonstrou-se uma prioridade, como um direito de todas as crianças e jovens a uma educação de qualidade. O conceito de educação inclusiva desafia as práticas de psicólogos/as escolares, particularmente, com comunidades em maior risco de marginalização ou exclusão como é o caso de pessoas ciganas. Estima-se que, aproximadamente, 40 a 60 mil pessoas ciganas vivam em Portugal e que, cerca de, 25 mil representem crianças e jovens ciganos/as nas escolas portuguesas. Neste sentido, é essencial explorar como as experiências e práticas dos/as psicólogos/as escolares têm impacto na inclusão de crianças e jovens ciganos/os. A abordagem metodológica adotada neste estudo qualitativo foi a grounded theory, onde se exploram as experiências e práticas de 7 psicólogos/as escolares, através de entrevistas semi-estruturadas, sobre o papel do/a psicólogo/a na inclusão de crianças e jovens ciganos/os nas escolas portuguesas. Neste estudo compreendeu-se aspetos inerentes à inclusão das comunidades ciganas no âmbito da sociedade e educação, à escola e às práticas de psicólogos/as escolares. Nas modalidades de intervenção dos/as psicólogos/as para a promoção da inclusão da comunidade cigana pode-se salientar a avaliação, a consulta psicológica, a consultadoria, os projetos de promoção de desenvolvimento psicológico e a advocacia.

Palavras-Chave: Ciganos/as, Inclusão, Educação Inclusiva, Práticas de Psicólogos/as Escolares; Experiências de Psicólogos/as Escolares.

ABSTRACT

In recent years, inclusion has become a priority, as a right of all children and young people to a quality education. The concept of inclusive education challenges the practices of school psychologists, particularly with communities that represent ethnic minorities, such as Gypsies (Roma). In a broader view of inclusion, the role of the school psychologist is fundamental, being important for those who are at greater risk of exclusion. It is estimated that approximately 40.000 to 60.000 Roma people live in Portugal and that around 25.000 represent Roma children and young people in Portuguese schools. In this sense, it is essential to explore how the experiences and practices presented by school psychologists reveal an impact on the inclusion of Gypsy children and young people, considering different perspectives. The methodological approach adopted in this qualitative study was the grounded theory, in which the experiences and practices of 7 school psychologists are explored, through semi-structured interviews, on the role of the psychologist in the inclusion of Roma children and young people in Portuguese schools. In this study, aspects inherent to the inclusion of gypsy communities in society and education, the school and the practices of school psychologists were understood. In terms of interventions by psychologists to promote inclusion in the Roma community, assessment, psychological consultations, consultancy, projects to promote psychological development and advocacy can be highlighted.

Keywords: Gypsies (Roma), Inclusion, Inclusive Education, Practices of School Psychologists, Experiences of School Psychologists.

Índice

1. Introdução.....	1
2. Estado da Arte	2
2.1. A Comunidade Cigana: caracterização e perspetiva histórica.....	2
2.2. Comunidade Cigana: a Educação e a Escola.....	5
2.3. Educação Inclusiva: A inclusão de crianças e jovens ciganos/as	7
2.4. O Papel do/a Psicólogo/a Escolar na Inclusão de Crianças e Jovens Ciganos/as	10
3. Método.....	13
3.1. Participantes.....	15
3.2. Materiais	16
3.3. Procedimento de Recolha de Dados	16
3.4. Análise de Dados e Procedimentos de Tratamento de Dados	17
4. Apresentação dos Resultados.....	18
5. Discussão dos Resultados.....	32
7. Conclusões	35
8. Referências Bibliográficas	37
9. Anexos.....	43

1. Introdução

Nos últimos anos, houve um aumento nas preocupações em relação à inclusão de todas as crianças e jovens nas escolas, especialmente aqueles em situação de maior risco de marginalização (Rutigliano, 2020). Em Portugal, essa questão reflete-se nas políticas educacionais e nas práticas das escolas e profissionais envolvidos. Os psicólogos escolares desempenham um papel fundamental nesse contexto, com atribuição de diversas funções e responsabilidades, especialmente relacionadas à inclusão (NASP, 2020; OPP, 2017). A literatura científica em Psicologia também tem enfatizado o papel dos psicólogos no trabalho com populações marginalizadas ou em maior risco de marginalização, como é o caso das comunidades ciganas (Ballard et al., 2021; Moreira et al., 2023).

A comunidade cigana é considerada a minoria étnica da Europa com um maior número de cidadãos, sendo composta por cerca de 10 a 12 milhões de pessoas. Destes 10 a 12 milhões de cidadãos (Rêgo, 2013) estima-se que aproximadamente 40 a 60 mil pessoas ciganas vivam em Portugal (Moreira et al., 2023; ACM, 2017). Apesar do aumento progressivo da participação da comunidade cigana na sociedade, e nas suas diferentes estruturas, persistem dificuldades relacionadas com a sua inclusão e participação social plenas (Moreira et al., 2022). Nestas comunidades, associadas à pobreza e exclusão social, persistem trajetórias de vida pautadas pelo abandono escolar precoce e insucesso escolar (Marques, 2016).

A inclusão de pessoas ciganas deve, por isso, ser uma preocupação das escolas e, em especial, dos/as psicólogos/as escolares. No entanto, modelos de suporte prático que levem em consideração as práticas baseadas em evidências com essas populações, bem como suas especificidades contextuais e culturais, são escassos, assim como as orientações e recursos disponíveis para a prática da psicologia escolar com essas populações (Marques, 2016). Portanto, é necessário desenvolver modelos conceituais que apoiem a prática dos psicólogos escolares na inclusão de crianças e jovens, garantindo uma prática informada, culturalmente responsiva e eticamente alinhada com os princípios e valores da profissão. Este trabalho procurou contribuir para o desenvolvimento de um modelo conceitual de suporte à prática dos psicólogos escolares na inclusão de crianças e jovens ciganos, com base nas experiências e práticas dos

psicólogos nas escolas portuguesas. Utilizando uma metodologia de grounded theory, foram analisadas perspetivas sobre experiências e práticas, resultando em um modelo representativo das práticas dos psicólogos escolares e fornecendo informações para práticas futuras nas escolas. Para tal, recorreu-se à recolha de dados através de entrevistas semiestruturadas a sete psicólogos/as escolares, de vários distritos de Portugal.

Este trabalho está organizado em duas partes principais: enquadramento teórico, onde apresentamos: a Comunidade Cigana: caracterização e perspetiva histórica; a Comunidade Cigana: a Educação e a Escola; a Educação Inclusiva: a inclusão de crianças e jovens ciganos/as e; o Papel do/a Psicólogo/a Escolar na inclusão de crianças e jovens; estudo empírico, onde se apresentam as opções metodológicas e procedimentos e, finalmente, a apresentação e discussão dos resultados, respetivas conclusões e implicações práticas.

2. Estado da Arte

2.1. A Comunidade Cigana: caracterização e perspetiva histórica

Atualmente, a comunidade cigana é considerada a minoria étnica da União Europeia com mais cidadãos, sendo composta por entre 10 e 12 milhões de indivíduos (Rêgo, 2013). Destes 10 a 12 milhões de cidadãos, estima-se que aproximadamente 40 a 60 mil pessoas ciganas vivam em Portugal (ACM, 2017; ACIDI, 2013; Moreira et al., 2023).

Apesar da existência de pessoas ciganas por todo o mundo, a sua difusão começou há aproximadamente mil anos, dirigindo-se para a Europa e Médio Oriente. Provenientes da Índia, o povo cigano, foi escravo na Roménia no período da Idade Média, foi perseguido pelos nazis, sendo milhares assassinados em campos de concentração (Júlio, 2012).

O percurso da comunidade cigana foi marcado por dificuldades, sendo estes vistos como permanentes estrangeiros, pessoas sem pátria, encarados como ladrões de crianças e animais, portadores de doenças e maldições (Pivetti et al., 2017). Deste modo, na história da comunidade cigana, sempre existiu preconceito, exclusão social, e

violência em relação a pessoas ciganas (Júlio, 2012). Aliás, durante muito tempo, não existiu a preocupação em se conhecer a comunidade cigana do ponto de vista histórico e cultural, mantendo-se uma conceção estereotipada e promotora de vulnerabilidades (Marques, 2016).

Numa perspetiva alusiva à caracterização e visão histórica, com o evoluir dos séculos, a comunidade cigana tem-se mantido fiel às suas tradições e cultura, conservando a semelhança com a estrutura social cigana do grupo interno (Rosário et al., 2017). As tradições e valores culturais ciganos são ensinados e reproduzidos ao longo das gerações (Moreira et al., 2022). Deste modo, a *Lei Cigana* e a família a que cada cigano pertence, prevalece sobre a vontade individual de cada um. A *Lei Cigana* é o conjunto de regras que visam a estabilidade das comunidades e que se sobrepõe à constituição e aos tribunais dos países onde vivem. Os conflitos existentes nesta cultura são resolvidos entre as pessoas e grupos através da *palavra de honra*. Na cultura cigana, os mais velhos têm mais poder que os mais novos, assim como os homens mais poder que as mulheres (Rêgo, 2013).

Historicamente, as crianças eram envolvidas nos processos do sustento familiar, ao atingir o limiar etário entre os 10 e os 12 anos. As diferenças de género também estão presentes no processo de socialização. Desde cedo, existe a diferenciação consoante o sexo, sendo as crianças socializadas de forma distinta de acordo com as expectativas, papéis e tarefas que lhes destinarão. Os rapazes tendem a aprender as atividades do pai, através da função de ajudar os pais nas vendas nas feiras e as raparigas tendem a aprender com a mãe, através da execução de tarefas domésticas e a guarda dos irmãos mais novos (Marques, 2016).

Apesar de se revelar uma comunidade com foco principal nos homens, recai sobre as mulheres a ideia de honra, esta adquirida através do cumprimento rigoroso do seu papel social. Este papel social implica ter um forte controlo dos seus desejos, manter a virgindade até ao casamento, ser fiel ao marido, ter um número considerado elevado de filhos, com o objetivo de manter a força económica e político-social da família. A ideia de honra também passa por manter uma boa imagem física e boa postura, todavia alguns maridos defendem que a sua esposa “já não tem a quem agradar”, demonstrando o sentimento de posse e domínio em relação à mulher (Valente, 2014). Desde crianças que as mulheres interiorizam esta ideia referida anteriormente,

submetendo-se ao poder da figura masculina, enfrentando assim inúmeros obstáculos em função de uma sociedade estruturada por relações de género desiguais (Bonomo, 2017).

Todavia, apesar desta realidade, a mulher cigana detém o poder de “desfazer” um casamento prometido desde a infância. O poder feminino é notório de uma forma mais subliminar, através da expectativa que a mulher fique em casa a educar os filhos, cabe-lhe igualmente dirigir-se aos organismos públicos e sociais e vender nas feiras. Na comunidade cigana é valorizada a mulher astuta e capaz de tomar conta da família, porém, é defendido que as mulheres devem apresentar comportamentos contidos, enquanto os homens devem evidenciar pela ousadia, nas pequenas proezas do quotidiano (Valente, 2014).

Como consequência da pressão familiar e da comunidade, surgem os casamentos precoces de adolescentes com menos de 16 anos (Rutigliano, 2020). Este marco na vida cigana acarreta um maior peso nas mulheres, vistas como principais cuidadoras, mães e responsáveis por todas as tarefas domésticas (Marques, 2016). Segundo o patriarcado na comunidade cigana, as mulheres seguem as condições dos maridos, ou seja, se são ciganas e casam com um homem não cigano, têm de adotar o estilo de vida e práticas dos não ciganos, porém, se não são ciganas e casam com um homem cigano têm de adotar as práticas dos ciganos (Valente, 2014).

Tradicionalmente, as meninas da comunidade cigana são retiradas precocemente das escolas, como ato de preservação da cultura cigana, da comunidade e como princípio básico para manter a identidade (Moreira et al., 2022). Esta retirada pode ser entendida como uma estratégia para evitar contactos com rapazes não ciganos, encaminhando a jovem menina para um casamento precoce, garantindo deste modo a virgindade até ao casamento (Rêgo, 2013). Deste modo, as meninas adquirem responsabilidades orientadas para assumirem o seu futuro como mães e esposas, visto que, a mulher cigana é a *guardiã do lar* e da família (Marques, 2016). Assim, o papel da mulher cigana também está relacionado com a educação dos filhos pequenos e filhas até à idade do casamento, transmitindo e mantendo as tradições (Pizzinato, 2009).

O modo de vida da comunidade cigana tende a aumentar o grau de vulnerabilidade face a situações de pobreza. A comunidade cigana tem vindo a revelar vulnerabilidade relativamente aos mecanismos de empobrecimento e marginalização,

onde os seus membros, na maioria, se encontram em situação de desvinculação estrutural face ao mercado de trabalho (Stark & Berlinschi, 2020). Os ciganos apresentam uma baixa taxa de alfabetização, absentismo e estigma escolar, sendo que as crianças ciganas tendem a apresentar mais dificuldades de aprendizagem no âmbito da leitura e da escrita quando comparadas com crianças não ciganas (Eurostat, 2018). Deste modo, aparece como consequência o abandono escolar, a baixa qualificação profissional, a dificuldade de inserção profissional, a ausência de prática de trabalho assalariado e a baixa participação sociopolítica (Marques, 2016).

2.2. Comunidade Cigana: a Educação e a Escola

Na comunidade cigana dá-se especial importância às aprendizagens informais e não-formais, adquiridas em contexto real no seu quotidiano (Marques, 2016). Durante muito tempo, para a maioria dos pais, apenas era necessário que os filhos soubessem ler e escrever, sendo estas as competências básicas suficientes para o exercício das atividades profissionais familiares. Todavia, nas últimas décadas, é provável que as opiniões dos pais sobre a educação se tenham vindo a alterar. Por exemplo, Bhopal (2004), num estudo sobre as perceções de pais e mães ciganos/as sobre a educação, indica que, mesmo tendo experiências negativas de escolarização, pais ciganos expressam o desejo que os seus filhos frequentem a escola, querendo que os mesmos permaneçam assiduamente na educação formal até à idade de deixar a escola, vendo a educação como fundamental, acreditando que empregos tradicionalmente associados à comunidade cigana, não estariam disponíveis num futuro para os seus filhos rapazes.

Ainda assim, persistem conceções diferentes em função do género, desvalorizando-se a frequência escolar das meninas, que têm uma função a cumprir na casa da família. Porém, no estudo referido, alguns pais afirmaram que os seus estilos de vida eram restritos e o ensino secundário daria mais oportunidades aos seus filhos (Bhopal, 2004). Parece que as opiniões sobre a educação formal são diversas dentro da comunidade cigana, variando ao longo do tempo, dispersando-se entre uma perspetiva positiva e de oportunidade e uma perspetiva do ensino formal negativa (Thomson, 2013).

Num outro trabalho, que explora as implicações da educação no apoio do desenvolvimento social e mobilidade das pessoas ciganas, O'Hanlon (2010) destaca um ponto fundamental: os grupos ciganos são frequentemente descritos como *ocupantes das margens da sociedade*, implicando assim que sejam vistos como “doentes” e que precisam de ajuda e apoio para aceder à cultura dominante pela maioria. Embora o sistema educativo tenha sido socialmente construído para atender às necessidades de uma força de trabalho alfabetizada e disciplinada numa economia do conhecimento (O'Hanlon, 2010), hoje a sua função é mais ampla, procurando atender aos princípios de diversidade e inclusão. Por conseguinte, afirma O'Hanlon (2010, p.242):

Toda a noção de reforçar a educação e, conseqüentemente, uma cultura dominante deve ser constantemente questionada. Quando as comunidades optam pela não participação em instituições sociais, isso não deve ser punido, particularmente para minorias ameaçadas que não podem sobreviver a menos que perpetuem suas próprias tradições e cultura.

Deixar de ter acesso à educação formal é frequentemente precedido por um colapso nas relações família-escola, o que poderá relacionar-se com a dissonância cultural sentida pelas famílias. Isto é, as famílias ciganas sentem que há uma contradição entre as normas culturais da escola e as da sua própria comunidade. Derrington e Kendall (2007) analisaram as experiências de alunos ciganos, à medida que se transferiam do 1.º Ciclo do Ensino Básico para o 2.º Ciclo do Ensino Básico e levantaram a hipótese de que a taxa de abandono escolar pode ser atribuída, pelo menos em parte, à dissonância cultural. A educação de crianças e jovens ciganos/as pode ser considerada uma ameaça à identidade cultural, mas também podem fornecer um fórum para a expressão da diferença e da diversidade. Deste modo, devem ser tomadas medidas, seguindo um paradigma respeitante da educação inclusiva, para garantir que o sistema educacional enriqueça a cultura cigana e não a enfraqueça (Thomson, 2013).

A este propósito, as escolas adotam estratégias muito diversas de acolhimento, em função da cultura de escola, dos seus modos de organização, dos recursos humanos e até das características da comunidade educativa e dos territórios onde se inserem (Direção-Geral da Educação, 2019). Em todo o caso, um aspeto que parece comum aos casos mais bem-sucedidos é a existência de uma cultura escolar inclusiva e com matriz intercultural, com acesso a profissionais de referência que trabalham a diferentes níveis

(assistentes operacionais, assistentes técnicos, psicólogos/as, docentes e diretores) em quem as comunidades confiam, com quem podem dialogar e a quem recorrem em busca de apoio, nomeadamente quando se confrontam com dificuldades e desafios (OECD, 2022). O próprio envolvimento de alunos e pais, nomeadamente daqueles que têm funções de representação, constitui uma importante alavanca de sucesso (Galvão & Marques, 2018). A construção destes laços de pertença à escola tem-se revelado fundamental para o sucesso educativo de muitas crianças ciganas e para a integração das suas famílias (Direção-Geral da Educação, 2019).

2.3. Educação Inclusiva: A inclusão de crianças e jovens ciganos/as

O número de alunos/as ciganos/as matriculados/as nas escolas portuguesas aumentou nos últimos anos. No ano letivo 2016/2017, o número de ciganos/as inscritos/as nas escolas portuguesas representavam um total de 12963 pessoas, desde a Educação Pré-Escolar até ao Ensino Secundário, enquanto no ano letivo de 2018/2019 o número de ciganos/as inscritos/as aumentou para 25140 pessoas (Casa-Nova et al., 2022). Atualmente, estima-se que cerca de 25000 crianças e jovens ciganos/as frequentem as escolas portuguesas.

O ano letivo 2017/2018 trouxe uma série de mudanças na política educacional em Portugal relacionadas com a promoção da inclusão como um valor e uma prioridade política (Alves, 2020), aspeto de relevo no incentivo ao acesso, aprendizagem e participação de pessoas ciganas nas escolas. Todavia, continuam a ser prioridades nas agendas governamentais europeias, reduzir o número de alunos/as ciganos/as que reprovam um ano escolar, assim como as suas elevadas taxas de absentismo e abandono escolar precoce (Moreira et al., 2023).

Nas últimas décadas, o debate em torno da educação inclusiva tem-se intensificado internacionalmente, emergindo conceções mais amplas, centradas na diversidade e na sua valorização, bem como no combate a todas as formas de exclusão, discriminação e marginalização, nomeadamente pela eliminação de barreiras à expressão da diversidade (Ainscow, 2021). Acedo e colaboradores (2009), definem a inclusão como “an on-going process aimed at offering quality education for all while respecting diversity and the different needs and abilities, characteristics and learning

expectations of the students and communities, eliminating all forms of discrimination” (Acedo et al., 2009, p.126). Desta definição destacamos três aspetos principais.

Em primeiro lugar, dá destaque ao conceito de diversidade, alargando o âmbito de análise e aplicação da educação inclusiva ao considerar múltiplas dimensões. A diversidade refere-se às diferenças individuais relacionadas com idade, localização geográfica, género, orientação sexual, língua, cultura, religião, capacidades físicas e mentais, classe social, estatuto de imigração, entre outros (Cerna, 2020). Com efeito, a diversidade traduz-se na individualidade de cada pessoa e a inclusão mais não é do que valorizar esta individualidade (Carvalho et al., 2023) e reconhecê-la no âmbito da educação e da sociedade.

Em segundo lugar, a inclusão é assinalada como um processo em construção para garantir que todos os alunos têm acesso a uma educação de qualidade. Esta formulação tem fortes implicações do ponto de vista dos processos e dos recursos de operacionalização das práticas educativas nas escolas assim como do direito da universalidade da educação inclusiva de qualidade. A condição chave da inclusão é a garantia continuada de construção de ambientes e oportunidades para todos, considerando, por isso, os contextos ou ecologia da escola e da comunidade, os recursos pessoais, locais e institucionais e os processos para garantir acesso, participação e aprendizagem (Azorín, 2018).

Em terceiro lugar, a necessidade de atendermos a situações de maior risco ou vulnerabilidade de exclusão ou discriminação. Nas escolas (e nas sociedades) persistem barreiras que colocam crianças e jovens em situação de maior desvantagem, por exemplo, relacionadas com a raça, a classe social, a religião, o género, as capacidades, entre outras, pelo que a inclusão passa pelo reconhecimento, identificação e remoção dessas barreiras (Ainscow, 2021).

Nesta perspetiva, a inclusão e a equidade apresentam-se como base de uma educação transformadora, valorizando a diversidade de alunos/as e promovendo a aprendizagem dos/as mesmos/as (Ainscow et al., 2006). Porém, atualmente, o significado de inclusão e educação inclusiva demonstra-se como um desafio, dependendo do esclarecimento e apropriação das definições pela importância que se revestem para as práticas escolares (Cruz et al., 2021).

Atualmente, a educação inclusiva sustenta-se na oferta de ambientes de aprendizagem de alta qualidade e diversos para todos, recusando ser entendida como somente a soma de iniciativas e esforços para grupos específicos. Um sistema educacional inclusivo responde às características diversas, específicas e únicas de cada aluno/a, especialmente daqueles que estão em risco de marginalização ou insucesso, em vez de responder separadamente a alguns/algumas alunos/as. Nesta lógica, o respeito pela diversidade cultural, local e individual é valorizado e revela-se como um conceito central no processo de educação inclusiva (Opertti & Brandy, 2011).

Em Portugal, as políticas educativas alinham-se com os princípios da diversidade e da inclusão. O Decreto-Lei n.º 54/2018 é um referente nacional para construção de escolas mais inclusivas para todos, visa a promoção de uma “escola inclusiva onde todos e cada um dos alunos, independentemente da sua situação pessoal e social, encontram respostas que lhes possibilitam a aquisição de um nível de educação e formação facilitadoras da sua plena inclusão social” (p.2918). Nesta lógica, o Decreto-Lei n.º 54/2018 coloca a aprendizagem dos/as alunos/as no centro, pedindo às escolas o reconhecimento do valor da diversidade dos/as alunos/as, adaptando os processos de ensino às características e condições individuais dos/as alunos/as. A valorização das suas potencialidades e interesses e a mobilização dos recursos existentes para que todos/as os/as alunos/as possam aprender e participar na vida escolar, também se verificam como prioridades (Alves, 2019).

Nesta mesma lógica, a inclusão dos/as alunos/as ciganos/as continua a ser uma preocupação fundamental na Europa e em Portugal. Os sistemas educativos enfrentam desafios que tendem a impedir a implementação eficiente de políticas e projetos a longo prazo. A literatura apresenta como principais desafios a segregação territorial e na educação, o *anticiganismo*, as perspetivas e visões culturais e a falta de formação profissional para a gestão da diversidade (OECD, 2022). Frequentemente, a diversidade que a cultura cigana oferece é encarada como uma “deficiência”, pois o sistema educacional não é personalizado tendo em conta as origens sociais, económicas e linguísticas (Klun & Bartol, 2021). Deste modo, garantir que todos/as os/as estudantes ciganos/as tenham igual acesso a uma educação de qualidade e se sintam incluídos é fundamental para lidar com a marginalização e exclusão das comunidades ciganas. Por

mais que a educação seja uma ferramenta poderosa para a mobilidade social, a inclusão é crucial para fomentar a igualdade e promover a justiça social (OECD, 2022).

No âmbito da inclusão de crianças e jovens ciganos/as nas escolas em Portugal é essencial ter especial atenção a práticas relacionadas com o acolhimento das próprias crianças, jovens e adultos; com a rede escolar em que se inserem e a distribuição dos/as alunos/as; com as modalidades educativas, a constituição de turmas e a distribuição do serviço docente; com os professores e pessoal não docente; com o ambiente escolar inclusivo; com o currículo e com as práticas pedagógicas; com a relação com as comunidades e as parcerias; com os/as mediadores/as interculturais e técnicos/as de juventude, assim como a sua ação na comunidade escolar; e com o acompanhamento, monitorização e avaliação (Direção-Geral da Educação, 2019). Cada comunidade educativa é única e deve encontrar estratégias e respostas que mais se adequam aos seus contextos, o que implica também a responsabilidade de analisar e melhorar continuamente as suas práticas.

2.4. O Papel do/a Psicólogo/a Escolar na Inclusão de Crianças e Jovens Ciganos/as

O papel dos/as psicólogos/as em contexto escolar tem vindo a ser cada vez mais reconhecido, nacional e internacionalmente (EFPA, 2022; ISPA, 2021; NASP, 2020; OPP, 2017). Neste contexto, os/as psicólogos/as desempenham funções e atividades diversificadas procurando contribuir para a aprendizagem e desenvolvimento, bem-estar e inclusão de todos/as os/as alunos/as (OPP, 2017). A intervenção de Psicólogos/as Escolares e da Educação deve contribuir para o desenvolvimento integral e o bem-estar psicológico dos indivíduos, para o sucesso escolar e aprendizagem ao longo da vida, para a realização pessoal e profissional, para o estabelecimento de relações interpessoais e ambientes institucionais positivos, seguros e de suporte, além de prevenir fenómenos de violência, comportamentos de risco e exclusão social (OPP, 2017).

O contributo dos/as psicólogos/as escolares para a inclusão tem vindo a ser particularmente assinalado (NASP, 2020; OPP, 2018). A história da Psicologia Escolar em Portugal põe em evidência o progressivo reconhecimento e transformação do papel de psicólogos/as para responder aos desígnios da educação (OPP, 2018).

A trajetória da psicologia escolar foi marcada, durante vários anos, pelas concepções médico-clínicas de avaliação e de intervenção individual, centrando-se em práticas de referência, diagnóstico e categorização. Esta abordagem não se mostrou eficaz em responder à diversidade e à importância dos problemas escolares e na produção de informações relevantes para a intervenção educativa, surgindo a necessidade de repensar os modelos de prestação de serviços e as práticas profissionais em psicologia escolar (Mendes, 2020).

Deste modo, à medida que a psicologia escolar se aproximou de um modelo conceptual ecológico-sistémico, o papel de psicólogos/as escolares necessitou de expandir, através dos seus papéis e funções profissionais e do alargamento do âmbito de atuação aos contextos e aos adultos significativos na vida de crianças e adolescentes, apostando no seu desenvolvimento e capacitação como estratégia de intervenção. Posteriormente, associando a uma crescente consciencialização da necessidade de potenciar o impacto dos serviços de psicologia junto da comunidade escolar, psicólogos/as foram estimulados a adotar práticas referentes a uma abordagem multinível de prevenção, baseadas na evidência, orientada por dados e por processos sistemáticos de resolução de problemas (Mendes, 2020). Além disso, o reconhecimento do modelo ecológico na psicologia estimulou a identificação de diversas possibilidades de intervenção aos psicólogos/as escolares, permitindo um impacto junto de grupos numerosos e diversificados, ao serem direcionados para os variados sistemas e contextos (Mendes, 2020). Atualmente, espera-se dos/as psicólogos/as escolares que sejam capazes de contribuir para a melhoria da qualidade de vida dos/as intervenientes dos contextos educativos, valorizando as intervenções preventivas nos diversos contextos e interações que promovam o desenvolvimento integral da pessoa (OPP, 2017).

Com efeito, os/as psicólogos/as escolares devem reunir um perfil de competências que lhes permita assumir responsabilidades em variadas funções e atividades. Devem conhecer e mobilizar modalidades de intervenção diversas tais como a consultadoria, a formação, as avaliações psicológicas e psicopedagógicas e o apoio psicológico e psicopedagógico (OPP, 2017). Além disso, mais recentemente, os/as psicólogos/as escolares têm sido chamados a desenvolver outro tipo de práticas tais como desenvolvimento e coordenação de projetos, gestão e liderança de equipas,

advocacia e influência comunitária e política (Ballard et al., 2021; Loftus-Rattan et al., 2023).

Em 2018, com a publicação do Decreto-Lei n.º 54/2018, a centralidade dos/as psicólogos/as escolares na concretização dos princípios de justiça social e de inclusão vê-se reforçada, por exemplo, com a sua inclusão como elemento permanente numa estrutura chave para a inclusão nas escolas – Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva (EMAEI). Contudo, a ação dos psicólogos nas escolas tem, frequentemente, uma amplitude que se estende para além do seu papel nas Equipas Multidisciplinares de Apoio à Educação Inclusiva. Enquanto profissional independente, que goza de autonomia técnica e científica, e competências relevantes na intervenção em toda a escola e comunidade, atribuem-se-lhe funções diversas relacionadas com a construção de ambientes mais inclusivos (e.g., consultadoria, liderança e coordenação de projetos e de equipas, advocacia e ativismo, desenvolvimento profissional e capacitação) (NASP, 2020; OPP, 2020). Como indica a NASP (2020), “school psychologists ensure that their knowledge, skills, and professional practices reflect understanding and respect for human diversity and promote effective services, advocacy, and social justice for all students, families, and schools” (p.2). Nesta lógica, o papel de psicólogos/as escolares na educação inclusiva tem-se revelado fundamental, entre outros, pela sua ação para e junto de crianças e jovens em situações de maior risco ou desvantagem.

No que diz respeito à inclusão de crianças e jovens ciganos/as, os/as psicólogos/as podem, assim, assumir-se como uma figura central ao contribuir para a sua aprendizagem e participação efetivas na escola e na comunidade. Isto implica que os/as psicólogos/as conheçam a população cigana e as suas especificidades, se coloquem como figuras de confiança e de segurança na relação com crianças e famílias, sejam ativistas na defesa dos direitos de todas as crianças, e destas em particular, e na prevenção de situações de exclusão, discriminação e racismo e apoiem a escola e docentes na definição de estratégias pedagógicas inclusivas (Ballard et al., 2021; Direção-Geral da Educação, 2019; NASP, 2020). Uma das práticas que tem vindo a ganhar destaque na intervenção de psicólogos/as escolares com populações em maior risco de marginalização, como é o caso de pessoas ciganas, é a advocacia.

No âmbito da advocacia, os/as psicólogos/as escolares têm o papel de defender os direitos e o bem-estar dos estudantes e famílias, utilizando os seus conhecimentos em Psicologia e Educação para promover mudanças nas escolas e influenciar políticas, que beneficiarão crianças em idade escolar, outros/as alunos/as e famílias (NASP, 2020). As seguintes ações são exemplos de práticas de advocacia que as/os psicólogas/os escolares podem adotar: incentivar alunos/as a formar grupos e clubes para promoverem os seus próprios interesses; solicitar ativamente o *feedback* dos/as alunos/as sobre questões relacionadas com a justiça social na escola; criar oportunidades para a liderança estudantil através de projetos, tarefas e clubes e; incentivar os intervenientes da escola a assumir uma postura empática e solidária em relação à defesa dos alunos (Ballard et al., 2021). Além disso, o empoderamento e capacitação da comunidade bem como a colaboração escola-família são ações importantes visto que as experiências positivas da identidade grupal reforçam o sentimento de pertença a um grupo e reduzem a marginalização (Varga et al., 2020).

Apesar da centralidade das/os psicólogas/os escolares nos processos de inclusão, em especial de pessoas em maior risco de marginalização, a maioria dos profissionais reconhece não ter experiência necessária e formação suficiente para a intervenção com populações específicas como o caso da população cigana (Gonçalves, 2011). Este facto coloca desafios acrescidos no processo de inclusão de crianças e jovens, em particular dos/as ciganos/as. Nesta lógica, parece apresentar-se como relevante a exploração e compreensão das práticas e experiências de psicólogos/as escolares relativamente à inclusão de crianças e jovens ciganos/as.

3. Método

Com este trabalho, pretende-se conhecer as experiências e práticas dos/as psicólogos/as no processo de inclusão de crianças e jovens ciganos/os nas escolas portuguesas e contribuir para o desenho de um modelo conceptual de suporte à prática dos/as psicólogos/as escolares para a inclusão de crianças e jovens ciganos/os. São objetivos específicos:

1. Compreender as concepções e atitudes dos/as psicólogos/as relativamente à comunidade cigana e sua cultura, relativamente às crianças e jovens ciganos/as na escola e às especificidades e fatores críticos relacionados com a sua inclusão;
2. Conhecer os modelos e as práticas de inclusão existentes na escola para promover a inclusão de todos os alunos e, em particular, de crianças e jovens ciganos/as;
3. Conhecer princípios e modelos organizadores da intervenção dos/as psicólogos/as na escola para potenciar a inclusão de todos/as os/as alunos/as e, em particular, de crianças e jovens ciganos/as;
4. Identificar e descrever intervenções dos/as psicólogos/as na escola para potenciar a inclusão de todos/as os/as alunos/as e, em particular, de crianças e jovens ciganos/as;
5. Desenhar um modelo de análise e de suporte à prática dos/as psicólogos/as escolares para a inclusão de crianças e jovens ciganos/os.

Adotou-se uma metodologia qualitativa que nos permite explorar de forma aprofundada as experiências e práticas dos/as psicólogos/as escolares na perspetiva destes. Trata-se de conhecer a sua experiência subjetiva, contextualizada e idiossincrática, a partir da qual se identificam padrões de ação relevantes para a descrição de práticas e o desenho de modelos de suporte à prática.

A abordagem metodológica adotada neste estudo qualitativo foi a *grounded theory*. A *grounded theory* procura gerar teoria a partir dos dados recolhidos no estudo (Charmaz, 2014). Devido à escassez de estudos referentes à temática em questão, a *grounded theory* mostrou-se adequada por permitir explorar significados e experiências associados a fenómenos complexos e pouco estudados, bem como contribuir para a construção de teoria sobre os mesmos (Carvalho et al., 2019). Justificou-se esta opção metodológica não só pelos objetivos de investigação, orientados para a construção de um modelo conceptual que fundamente a intervenção de psicólogos/as para a inclusão de crianças e jovens ciganos/as no contexto escolar, mas também pela natureza qualitativa e experiencial dos dados recolhidos (Pinto et al., 2003).

A *grounded theory* pode caracterizar-se como um processo iterativo de análise de dados, sustentado no questionamento e comparação constantes, com vista a gerar teoria substantiva (Strauss & Corbin, 1998). Por conseguinte, são condições básicas da

grounded theory: (1) o processo iterativo, baseado na interação entre a recolha e a análise de dados; (2) a amostragem teórica e saturação teórica, que acontece quando as categorias encontradas começam a estabilizar e os casos novos não trazem nada de novo ao investigador; (3) a sensibilidade teórica, que informa o processo dialético constante entre os dados e os conceitos; (4) os códigos, memorandos e conceitos necessários à análise; (5) a comparação e questionamento constantes usados como ferramentas de codificação; (6) princípios de avaliação da teoria (o ajustamento, funcionalidade, relevância e modificabilidade) e; (7) a teoria substantiva, uma teoria relativamente específica a um grupo e/ou lugar, que se aplica a tópicos de uma disciplina (Carvalho, 2021). Neste processo, são seguidos procedimentos específicos de codificação: (1) codificação aberta, que consiste na decomposição, análise, comparação, conceptualização e categorização dos dados, (2) codificação axial, que consiste na reorganização dos dados com base no estabelecimento de ligações entre as categorias, e (3) codificação seletiva, que consiste na seleção da categoria central, ou seja, do fenómeno à volta do qual todos os outros são integrados (Strauss & Corbin, 1998). Neste trabalho, tivemos em conta as condições e os procedimentos específicos descritos para esta metodologia.

3.1. Participantes

Os participantes deste estudo constituem uma amostra teórica de 7 psicólogos/as em exercício em contexto escolar, dos distritos de Leiria, Lisboa, Porto e Santarém.

O grupo de psicólogos/as integra participantes de ambos os sexos (85% de mulheres; 15% de homens), com idades compreendidas entre os 37 e os 57 anos ($M = 46.57$; $DP = 9.396$) e entre 13 e os 33 anos de tempo de serviço ($M = 21.86$; $DP = 9.08$). O grupo de participantes exerce funções nas escolas como Psicólogo/a do Serviço de Psicologia e Orientação (SPO) diretamente na escola (6 participantes) e de Psicólogo/a alocado/a a projetos externos especificamente dirigidos a populações ciganas (1 participante).

As escolas onde os/as participantes exercem funções têm um número mínimo de 1015 alunos/as e um número máximo de 2938 alunos/as. Relativamente ao número de

crianças e jovens ciganos/as nas escolas encontra-se compreendido entre quatro e 184 alunos/as, desde o Ensino Pré-Escolar ao Ensino Secundário.

No Anexo 1, encontram-se informações mais pormenorizadas de acordo com os dados dos participantes.

3.2. Materiais

O instrumento de recolha de dados foi a entrevista semiestruturada (Anexo 2). A entrevista é reconhecida como uma técnica de excelência para a recolha de dados, privilegiando experiências do quotidiano, histórias de vida e linguagem do senso comum utilizada pelo público-alvo estudado (Batista et al., 2017), o que nos parece adequado aos objetivos de estudo. Foi utilizado um guião de entrevista constituído por quatro blocos de questões abertas: (1) Conceções sobre a experiência do/a psicólogo/a com crianças e jovens ciganos/as; (2) Conceções sobre os preconceitos e estereótipos relativamente à cultura cigana; (3) Conceções sobre a inclusão dos alunos ciganos na escola; (4) Conceções sobre as ações dos psicólogos/as para a inclusão dos alunos/as ciganos/as (Ferreira & Carvalho, 2022).

Para além da entrevista e respetivo guião, foi utilizada uma Ficha de Dados Sociodemográficos (Anexo 3), para recolha de dados sobre os participantes: idade, sexo, habilitações académicas, tempo de serviço, características da escola onde exerce funções, a função e informações sobre o número de alunos/as ciganos/as que frequentam a escola e os níveis de ensino respetivamente.

3.3. Procedimento de Recolha de Dados

Foram adotados os procedimentos propostos na literatura para a utilização da *grounded theory* (Charmaz, 2014; Strauss & Corbin, 1998).

Após a construção dos instrumentos de recolha de dados, procedeu-se à sua aplicação, respeitando cuidados de enquadramento da investigação, apresentação do guião de entrevista e confidencialidade das respostas. Os participantes foram informados dos aspetos diversos da investigação e preencheram o consentimento

informado (Anexo 4). A recolha de dados sociodemográficos foi realizada previamente à entrevista.

As entrevistas foram realizadas por uma investigadora (estudante de Mestrado em Psicologia), treinada para este propósito. Ocorreram no formato online com a duração média de 90 minutos.

A investigação envolveu um processo iterativo sustentado na recolha e análise simultâneas dos dados. A análise dos dados informou a conclusão do processo de recolha e, conseqüentemente, determinou a construção da amostra deste estudo. Com efeito, a amostra é teórica e a sua constituição respondeu ao princípio da saturação teórica.

3.4. Análise de Dados e Procedimentos de Tratamento de Dados

Concretamente quanto à análise dos dados, inicialmente foram definidas as unidades de análise, tendo-se tomado como critério, o facto de definirem uma ideia única (Strauss & Corbin, 1998). A cada unidade de análise foi atribuído um código constituído pelo participante (PSI – psicólogo/a entrevistado/a), o número de participante e o número da unidade de análise. O exame das unidades de análise conduziu à identificação e enumeração de conceitos. A progressiva especificação dos conceitos contribuiu para a reformulação e renomeação das categorias. Simultaneamente, os procedimentos de comparação fizeram emergir relações entre os conceitos convergindo em categorias conceptuais de maior abstração.

Depois de analisadas as respostas, reviu-se todo o trabalho de categorização por referência às unidades de análise e à resposta global dos participantes. Isto conduziu a uma primeira reorganização dos dados, consubstanciados em domínios, categorias e sub-categorias (codificação aberta). Em seguida, a partir de um processo de questionamento indutivo, especificou-se e descreveu-se as diferentes categorias. Posteriormente, através de um processo de questionamento dedutivo, confrontaram-se as categorias com os dados do fenómeno em estudo. Os procedimentos de questionamento e comparação constantes permitiram estabelecer relações entre as categorias (codificação axial) e identificar um conjunto de categorias centrais hierárquicas comuns aos vários protocolos (codificação seletiva). Por fim, foi elaborada a narrativa descritiva e respetivo modelo gráfico ilustrativo do fenómeno em estudo,

sempre com recurso ao questionamento e comparação constantes e por referência ao discurso dos participantes.

Ao longo da análise, foi efetuado um registo de procedimentos, que se consubstanciou numa ficha de análise das respostas e que inclui: (i) a resposta global dos participantes, organizada em unidades de análise, (ii) os códigos atribuídos às unidades de análise, (iii) as categorias descritivas, (iv) as categorias conceptuais e (v) comentários/memorandos. Foram desenvolvidos, ainda, diagramas expressivos da relação hierárquica entre as categorias. Recorreu-se ao *software Nvivo*, versão 20, com objetivos de compilação e gestão dos dados, o que facilitou a análise por referência a critérios tais como a elaboração de modelos descritivos e gráficos do fenómeno em estudo. É de notar que a nomeação dos domínios e das categorias foi orientada pelo discurso dos participantes, mas também pela literatura. O conhecimento prévio dos investigadores e a literatura informaram o contexto conceptual, as questões de investigação e a análise e discussão dos resultados.

No decurso do processo foram garantidos alguns cuidados metodológicos, nomeadamente, de modo a garantir o ajustamento, a funcionalidade e a relevância da teoria em elaboração. Para assegurar a credibilidade do processo de codificação e de verificação recorreu-se constantemente ao discurso dos participantes. Questões de plausibilidade e de confiança relativamente aos dados foram acauteladas ao longo do processo, quer em termos de coerência conceptual dos resultados, quer em termos de verosimilhança com a experiência dos participantes.

4. Apresentação dos Resultados

Nesta secção apresentam-se os resultados obtidos a partir das respostas dos participantes. A apresentação dos resultados está organizada de forma sequencial e descritiva de acordo com os domínios identificados: (A) Sociedade e educação, (B) Escola e (C) Práticas de psicólogos/as escolares. Cada domínio inclui um conjunto de categorias que emergiram das respostas dos/as participantes, conforme se apresenta na tabela 1. No Anexo 5, encontram-se descritos pormenorizadamente os domínios, categorias e subcategorias.

Tabela 1*Domínios, categorias e subcategorias*

Domínio	Categoria	Subcategoria
A. Sociedade e educação	A1. Cultura e Identidade	
	A2. Diversidade(s) e Interseccionalidade	
	A3. Representatividade	
	A4. Condições de vida	
	A5. Representações sociais, preconceito e discriminação	
	A6. Percursos	
B. Escola	B1. Atividades	
	B2. Recursos	
	B3. Parceiros	
	B4. Equipas e Lideranças	
	B5. Práticas para a Inclusão	
	B6. Relação Família-Escola	
C. Práticas de Psicólogos/as Escolares	C1. Conhecimentos, Competências e Atitudes	
	C2. Princípios, Condições e Disponibilização do Serviço	
	C3. Modalidades de intervenção	C3.1. Avaliação psicológica C3.2. Consulta psicológica C3.3. Consultadoria

C3.4. Projetos de promoção
do desenvolvimento
psicológico

C3.5. Advocacia

4.1. Perspetivas e experiências dos psicólogos escolares quanto à inclusão de pessoas ciganas na sociedade e na educação

O domínio Sociedade e Educação reflete um conjunto de questões políticas, históricas e sociais que se associam à inclusão das pessoas ciganas na sociedade e na educação. Inclui as seguintes categorias: (1) Cultura e identidade, (2) Diversidade(s) e interseccionalidade, (3) Representatividade, (4) Condições de vida, (5) Representações sociais, preconceito e discriminação e, (6) Percursos.

4.1.1. Cultura e Identidade

A categoria Cultura e Identidade refere-se às perspetivas e conceções dos participantes relativamente à cultura e identidade da comunidade cigana, incluindo-se aspetos relacionados com as tradições, valores e vivências. Os participantes referem-se a dimensões históricas e culturais que decorrem do seu contacto com pessoas e famílias ciganas no âmbito do seu trabalho em contexto escolar.

Os participantes referiram-se a tradições da cultura cigana como o casamento, a maternidade e as festas (“O foco delas é mesmo arranjar um namorado e casar, essas têm esse foco”, PSI7.2), a hierarquia dominante nas comunidades ciganas (“... funciona um pouco como hierarquia e as pessoas mais velhas ainda não têm esse respeito pela escola...”, PSI2.8), a vivência do luto após o falecimento de familiares (“... O luto nos ciganos é... eles não podem ouvir música, eles não podem ver filmes...”, PSI7.1) e os valores que os/as ciganos/as apresentam (“quando há abertura para falar destas questões, eles trazem outro tipo de problemas, quase de uma forma já adulta, também era importante ouvi-los nesse aspeto, porque têm aqui uma perspetiva diferente do adolescente que não é da comunidade cigana, preocupam-se já com outro tipo de coisas”, PSI2.10). Há, ainda, referência a diferenças em função do género (“... O que

acaba por ser mesmo um problema até em questões de género, as raparigas, os rapazes, todas essas especificidades que eles têm, que a própria comunidade tem.”, PSI2.1).

4.1.2. Diversidade(s) e interseccionalidade

Nesta categoria incluiu-se aspetos relacionados com as conceções e perspetivas dos participantes quanto à diversidade e à interseccionalidade, assumindo estes conceitos como centrais nos modelos e práticas de inclusão.

Os discursos sobre a diversidade centraram-se em dois aspetos principais: por um lado, a existência de crianças e jovens provenientes de diferentes países e culturas, o que coloca desafios diversos, não só relacionados com a cultura e identidade cigana, mas como múltiplas culturas e identidades; por outro lado, a diversidade da comunidade cigana (também reportada na literatura).

A propósito da diversidade cultural nas escolas, decorrente dos fenómenos migratórios ocorridos nos últimos anos, o participante PSI2.1 afirma:

(...) a comunidade cigana distinguia-se por ser a comunidade cigana, atualmente temos muitas comunidades na escola, já não é só a comunidade cigana, nós temos uma realidade atualmente muito diferente, temos pessoas de todos os lados do mundo (...).

O participante PSI3.1 destaca, por outro lado, a diversidade e a complexidade da comunidade cigana:

(...) podemos dizer que temos aqui três comunidades...que não será assim, que são os que vivem no bairro social são os mais pobres, depois temos as famílias que vivem nos prédios e, portanto, estão dispersas aqui pela zona e depois aqueles que grande poder económico que são os que vivem nas vivendas.

A diversidade aqui enunciada decorre das especificidades da zona geográfica em questão do ponto de vista da distribuição e condições da comunidade cigana. Contudo, outros participantes referem a diversidade cultural na comunidade.

Tendo em conta a multiplicidade de vivências e experiências referidas, entendemos designar a categoria de Diversidade(s) para acentuar múltiplas dimensões da diferença bem como a complexidade e multiplicidade em cada dimensão.

Associamos, ainda, o conceito de Interseccionalidade, apresentado na literatura, e aqui relevante em alguns discursos.

Na categoria Interseccionalidade inclui-se representações da fusão de múltiplas identidades marginalizadas como a *multidiscriminação* sobre a saúde mental nos/as ciganos/as (“Nós aqui há uns anos tivemos um caso desses, uma mulher cigana que se suicidou, jogou-se da ponte e ninguém a ajuda, porque para muitas pessoas, as ciganas não têm depressão. Não têm doenças do foro psicológico, psiquiátrico.”, PSI3.2), sobre a orientação sexual dos/as ciganos (“um menino e uma menina, são situações que perceberam gostaram de outro do mesmo sexo e aquilo na comunidade cigana é completamente proibido.”, PSI7.2) e sobre a saúde física dos/as ciganos/as (“... nós temos crianças com problemas e nós temos até uma criança deficiente que vem à escola em cadeira de rodas e realmente existem doenças e os ciganos são como nós, aquilo que existe em nós também existe neles.”, PSI7.5). Os aspetos referidos neste âmbito são apresentados como fatores que são ignorados ou silenciados e que colocam em maior situação de risco pessoas ciganas.

4.1.3. Representatividade

Nesta categoria inclui-se os discursos que remetem para a representatividade das pessoas ciganas nas comunidades e nos diferentes espaços e estruturas. A conceção subjacente é que a representatividade é uma condição fundamental e indicador de inclusão, pelo que é esperado que em contextos onde a maiores comunidades ciganas, também estas estejam mais representadas nas instituições e lugares de decisão. Nas entrevistas realizadas foi referida a representatividade da comunidade cigana nas escolas.

Dentro representatividade inclui-se a importância de pessoas ciganas exercerem funções nas escolas seja como profissionais com vínculo contratual à escola ou ao ministério da educação, seja como mediadores no âmbito de projetos locais. A este propósito a participante PSI4.5 afirmou que “...mediadora de etnia cigana é também muito, muito importante porque há muitas questões culturais que a comunidade maioritária desconhece e que acho que é importante haver esta ligação e este trabalho e depois os miúdos sentem-se muito mais identificados...”.

Foi também aqui considerado o envolvimento e acolhimento das famílias ciganas nas escolas, com a atribuição de funções nas associações de encarregados de educação ou na representação de encarregados de educação tal como descreve o participante PSI5.1:

(...) trazer mais elementos da comunidade para a escola, nomeadamente as famílias...pertencerem, por exemplo, às associações de pais, ou seja, haver uma representação maior ao envolver mais também podemos ter outro tipo de ganhos...é incluir mais as famílias, eles às vezes também não querem muito, mas também porque não se sentem, se calhar muito importantes nisso e sentem alguma reserva ou até vergonha de vir, mas isso seria um aspeto mesmo importante, eu acho.

4.1.4. Condições de vida

Nesta categoria inclui-se o conhecimento com base nas perspetivas e experiências que os psicólogos demonstraram sobre as condições de vida dos/as ciganos/as. Nas condições de vida incluem-se as medidas e apoio políticos como o rendimento social de inserção (“...muitas vezes este subsídio faz com que nos conseguimos manter as nossas tradições...”, PSI2.1), a criação de habitações e a destruição dos acampamentos e barracas (“...a habitação para a comunidade, há um bairro lá em cima, mas que já foi, ao nível do município isso tem tido uma intervenção e portanto... barracas não há, são casinhas, era um bairro mais antigo, mas de facto tem tido melhoramentos e obras...”, PSI5.1; “... o último executivo camarário começou a tentar desmantelar este acampamento e tentar integrar as famílias como referi maioritariamente em casas camarárias, são em bairros sociais.”, PSI6.1), a qualidade das habitações das comunidades ciganas (“... eu nunca estive em casa de nenhum, mas sei como é que funciona. Os da aldeia, eu nunca vi, não sei se é mesmo uma barraca ou se é uma casa de cimento, mas lá dentro está dividida por...não tem paredes, aquilo está dividido por cortinados.”, PSI7.1) e a ausência de recursos financeiros (“... os nossos não têm condições financeiras para recorrerem ao privado e nós temos aqui casos de depressão, as depressões mais graves...”, PSI7.3).

Embora os participantes tenham referido situações de alteração que parecem configurar melhoria de condições de vida, esta categoria tende a apresentar um conjunto

de dificuldades ou falta de condições que aumentam o risco exclusão e desvantagem das crianças e jovens ciganas/os na educação e na sociedade.

4.1.5. As representações sociais, o preconceito e a discriminação

Nesta categoria inclui-se perspetivas, conceções e experiências dos participantes quanto às representações sociais, preconceito e discriminação relativamente às pessoas ciganas. Nas representações sociais inclui-se conjuntos de conhecimentos, opiniões e imagens que permitem associar a cultura cigana como a união das pessoas da comunidade cigana, isto é, como socialmente se representa a comunidade ou a pessoa cigana. As representações sociais dominantes continuam a ser negativas, o que tende a associar-se a situações de preconceito e discriminação. No preconceito inclui-se a desconfiança que as pessoas não ciganas sentem sobre a comunidade cigana (“Ainda há alguma desconfiança... vamos dizer assim, alguma desconfiança em relação a esta população, fruto também do facto de só muito recentemente a nível da comunidade em geral se estar a fazer a inclusão destas famílias em zonas habitacionais...”, PSI6.1), a violência e reatividade que, por vezes, se associam os/as ciganos/as (“... baixa tolerância à frustração, qualquer coisa é tudo para o conflito, tudo para a porrada, resolvem tudo à porrada porque os pais também são assim...”, PSI7.21; “... é uma comunidade muito reativa...”, PSI2.5) e os estereótipos que a comunidade cigana suporta (“...também ao nível de consumo de tabaco, álcool, também era um grupo de jovens muito propenso...”, PSI2.4; “... porque quando os pais estão presos, eles têm de estar aqui para que não percam o RSI...”, PSI7.6). Na discriminação inclui-se o racismo que a comunidade cigana é alvo que se encontra retratado pelo participante PSI3.5:

(...) mas esse racismo... as pessoas dizem “ah não sou racista”, mas depois fazem o comentário... um olho no burro e outro no cigano. Mas aqui, estas comunidades, ainda me lembro, enquanto aluna aqui de haver acampamentos e famílias que estavam nos limites do concelho, essas famílias foram todas realojadas, as mais pobres no bairro social e é esse bairro social que é sempre cercado e as pessoas associam sempre quando há essas operações da PSP de tráfico de droga e de armas.

4.1.6. Percursos

Esta categoria refere-se ao conjunto de referências que descrevem os percursos das pessoas ciganas, em especial os percursos escolares e profissionais e as mudanças sentidas nos últimos anos quanto ao aumento da frequência escolar e escolaridade destas crianças e jovens. Nos percursos inclui-se o nível de habilitação que os/as alunos/as ciganos/as alcançam, comparando com experiências anteriores (“... no 3º Ciclo eles não chegavam lá e agora já estão a chegar.”, PSI3.1) e os percursos inspiradores e marcados pela diferença (“... terminou o 12º ano de cozinha e está a trabalhar num restaurante, terminou o 12º ano e está a trabalhar num restaurante de renome aqui em T. (cidade). Que é muito bom. São sucessos, temos um aqui, outro ali, mas são os nossos sucessos.”, PSI7.1)

4.2. Perspetivas e experiências dos psicólogos escolares quanto às práticas das escolas para a inclusão de pessoas ciganas

O domínio Escola reflete um conjunto de práticas e recursos disponíveis que se associam à inclusão de alunos/as ciganos/as nas escolas. Inclui as seguintes categorias: (1) Atividades, (2) Recursos, (3) Parceiros, (4) Equipas e Liderança, (5) Práticas para a Inclusão e, (6) Relação família-escola.

4.2.1. Atividades

Nesta categoria inclui-se as perspetivas e as experiências que os/as psicólogos/as demonstraram sobre as atividades realizadas nas escolas que procuram a promoção da inclusão das pessoas ciganas. É de notar que estas atividades incluem atividades “universais” como o desporto escolar (“... desporto escolar, temos campeões em boccia, por exemplo, também são campeões em xadrez...”, PSI2.1) ou atividades especificamente dirigidas a pessoas ciganas como a utilização de kits pedagógicos adaptados à cultura cigana (“... utilizamos muito um kit que é o... e que está disponível no site da Direção Geral de Educação que foi testado, a nossa escola foi piloto que é da AMUCIP e que é um kit pedagógico e que se chama Romano Atmo que tem uma série de materiais pedagógicos destinados a sensibilizar crianças e jovens e as suas famílias, portanto, este kit é só com materiais que têm a ver com a cultura cigana...”, PSI4.1), a criação de grupos iterativos de partilha de experiências, expectativas e desafios (“... são de várias faixas etárias, pode haver mais novas, mais velhas e sobretudo partilham as

suas expectativas, os desafios com as quais se deparam, as experiências que têm, quais é que estão a ser as dificuldades que sentem...”, PSI4.3) e partilha de tradições entre as culturas (“... um concurso em que, cada turma, por exemplo, inscreve-se e tem como objetivo decorar uma mesa e mostrar pratos que são típicos de um determinado país, de uma determinada região, de uma determinada cultura...”, PSI4.5).

4.2.2. Recursos

Nesta categoria inclui-se as perspetivas e as experiências que os/as psicólogos/as demonstraram sobre os recursos existentes (e respetiva qualidade) que procuram a promoção da inclusão dos/as ciganos/as. Esta categoria inclui a referência à existência de recursos humanos específicos como a mediação (“... a colocação de um mediador, há autarquias que fizeram isso, de mediadores para aproximação às famílias...”, PSI3.2) e a formação dos recursos humanos das escolas (“... é preciso formar os professores para tentarem compreender melhor, conhecer melhor, as características inerentes às tradições da etnia cigana, no fundo para poderem contextualizar, poderem também integrar nas suas práticas pedagógicas, as experiências das próprias crianças”, PSII.1).

4.2.3. Parceiros

Nesta categoria apresentam-se incluídos os conhecimentos acerca os parceiros existentes que procuram a promoção da inclusão dos/as ciganos/as, como os clubes de futebol da zona (PSI2.2), a Comissão de Proteção de Crianças e Jovens (CPCJ) (PSI2.3), o Observatório das Comunidades Ciganas (PSI2.4), as empresas que se mostram disponíveis para o apoio da transição para o mercado de trabalho (“... Delta, com a empresa Delta, que permitiu integrar o jovem que tinha terminado o curso de técnico de comércio num curso profissional nosso.”, PSI2.6), as autarquias (“... as Autarquias têm muitos projetos...”, PSI3.1), as equipas multidisciplinares (“... termos aqui muitas parcerias e trabalhamos muito enquanto gabinete, numa equipa multidisciplinar...”, PSI4.2), a Associação para o Desenvolvimento de Mulheres Ciganas Portuguesas (AMUCIP) (PSI4.3) e o Alto Comissariado para as Migrações (ACM) (PSI4.3).

4.2.4. Equipas e Liderança

Nesta categoria apresentam-se incluídos os conhecimentos acerca as equipas existentes e a liderança das escolas que possam causar impacto na inclusão dos/as

ciganos/as. Nas equipas incluem-se as equipas multidisciplinares de apoio à educação inclusiva (EMAEI) nas escolas (“... Gabinete de Intervenção Social e Psicológica que é composto pelo Serviço de Psicologia, pelo Serviço Social, neste momento nós somos dois psicólogos e meio (risos), temos uma colega a meio tempo, temos uma educadora social e uma assistente social e aqui temos a mediação.”, PSI4.1). Na liderança inclui-se a direção da escola (“... tem mesmo a ver com a visão da direção, eu acho que aqui a direção da minha escola tem um papel muito importante na forma, na visão que tem do que é trabalhar com esta comunidade...”, PSI4.5). Na ótica dos/as participantes, as equipas existentes e a liderança revelam-se importantes pois permite intervir em conjunto em vários domínios, com vários intervenientes e permite compreender o papel e impacto do exemplo relativamente a uma liderança inclusiva.

4.2.5. Práticas para a inclusão

Nesta categoria apresentam-se incluídos as referências a princípios e práticas existentes nas escolas que procuram a promoção da inclusão de todos e, em particular de crianças e jovens ciganos/os. Inclui-se aqui as referências as intervenções de carácter universal, tal como apresentadas no Decreto-Lei n.º 54/2018 (“... se o processo de educação daqueles jovens estiver a fluir, não tem de haver um programa específico só para este tipo de jovens e atualmente é o que acontece, tanto trabalhamos de forma universal...”, PSI2.1; “...as medidas educativas no Decreto-Lei 54 são bastante abrangentes”, PSI5.1). Também se incluem aqui princípios e valores associados à inclusão tais como a aceitação da diferença (“Uma escola inclusiva é uma escola que aceita a diferença, que está preparada, que aceita a diferença, mas que está preparada...”, PSI2.2) e a valorização da diversidade (“Uma escola inclusiva é uma escola que trate de todos com respeito, valorizando as suas diferenças.”, PSI3.2).

4.2.6. Relação família-escola

Nesta categoria apresentam-se incluídas as experiências e os conhecimentos acerca da relação entre a família e a escola existente que causa impacto na inclusão dos/as ciganos/as. A relação entre a família e a escola é maioritariamente caracterizada como uma relação de colaboração (“As famílias cooperam bastante, colaboram.”, PSI1.1), de respeito (“... relação de respeito, acima de tudo de respeito.”, PSI1.3) e de

proximidade (“...proximidade que nós temos com as pessoas...”, PSI4.2). Além disso, são referidas atividades que procuram aprofundar a relação família-escola tal como descrito pelo participante PSI4.1:

... temos ações de formação e de sensibilização quer connosco enquanto gabinete, nós até temos uma que é Os pontos nos is em que ouvimos muito, fazemos tipo uma tertúlia, em que convidamos os encarregados de educação, ouvimos muito o que eles têm a dizer em relação ao que sentem em relação à escola e nós também aquilo que nós achamos que é fundamental e os cuidados que eles devem ter com os filhos.

4.3. Práticas dos psicólogos escolares na inclusão de crianças e jovens ciganas/os

O domínio Práticas de Psicólogos Escolares reflete conjuntos de práticas e conhecimentos dos/as psicólogos/as que promovem a inclusão de alunos/as ciganos/as nas escolas onde exercem funções. Inclui as seguintes categorias: (1) Conhecimentos, competências e atitudes, (2) Princípios, condições e disponibilização do serviço e, (3) Modalidades de intervenção.

4.3.1. Conhecimentos, competências e atitudes

Nesta categoria apresentam-se incluídos os conhecimentos, as competências e as atitudes dos/as psicólogos/as considerados relevantes no âmbito da inclusão, em particular de pessoas ciganas.

Nos conhecimentos incluem-se aspetos relacionados com as especificidades da cultura e identidade cigana, com recursos e materiais existentes para o trabalho com pessoas ciganas e com as recomendações existentes para o trabalho dos psicólogos com esta população. Os participantes referiram a apropriação de programas de empoderamento de meninas ciganas (“... tem alguns programas para trabalhar e empoderar as mulheres ciganas...”, PSI1.1) e de programas de combate ao absentismo (“...verifiquei recentemente que um dos livros que lá está que achei muito interessante, é em banda desenhada que é “Eu sou cigana” para trabalhar com a importância do ir à escola, mais para refletir sobre o que nós podemos fazer, conheço esses materiais.”, PSI3.1), a apropriação das diretrizes da Ordem dos Psicólogos (PSI1.3; PSI3.2; PSI4.2;

PSI5.1) e consequentemente, a necessidade das mesmas. A este propósito, o participante PSI4.3 afirma que:

Eu acho que era importante, era importante tal como há com, por exemplo, com migrantes, com outras comunidades. A Ordem até tem tido um papel importante em termos de ter divulgado muitos folhetos, muitas orientações ultimamente e cada vez acho que tem mais esse trabalho e acho que também é importante estas questões da comunidade cigana parece-me que a percentagem de população que temos neste momento justifica também este tipo de intervenção por parte da ordem.

Nas competências inclui-se a reflexão sobre as suas práticas e sobre os instrumentos utilizados no âmbito da avaliação da comunidade cigana. Este aspeto foi referido pelas especificidades e dificuldades que levanta:

(...) o nível de avaliações psicológicas solicitadas para alunos ciganos começa a ser enorme, a nós psicólogos diz-nos algo... eles são portugueses, não é? Pronto, sabe que um dos instrumentos que utilizamos tanto é uma WISC, por exemplo, para fazermos uma avaliação cognitiva. Eu tenho dúvidas que aquilo esteja aferido porque... isto é uma questão que estou a levantar... (PSI2.5)

(...) há determinados aspetos que já estão obsoletos e não só para a comunidade cigana...temos uma WISC que, por exemplo, temos um telefone, não é, de discar números que os miúdos não sabem o que é isso, isso já não existe, só no museu, portanto, agora os telefones são completamente diferentes... (PSI4.4)

(...) pensando muito na questão da WISC que nós continuamos a utilizar, de facto, há uma série de provas que não têm nada a ver com a realidade deles, não vamos poder...ao utilizarmos, os resultados que temos estão obviamente enviesados... (PSI6.1)

Nas atitudes incluiu-se o respeito pela diferença e a valorização da diversidade (“...respeitando muito as suas tradições...”, PSI1.2; “Nós temos de saber respeitar tradições, só respeitando os outros é que eles também conseguem respeitar a nós.”, PSI2.4), a valorização do indivíduo enquanto pessoa e ser único (“...não interessa se ele é cigano, interessa é se é o A. ou o B., interessa-me é o nome dele.”, PSI2.3), a promoção do sentimento de pertença e do envolvimento (“Nós não nos esquecemos de

ti. Nós estamos preocupados contigo.”, PSI3.4) e a desmitificação de crenças sobre o/a psicólogo/a (“...desmitificar esta questão dos psicólogos estarem associados a situações perturbadoras, os psicólogos também ajudam os meninos, também ajudam os professores...”, PSI3.5).

4.3.2. Princípios, condições e disponibilização do serviço

Nesta categoria apresentam-se aspetos relacionados com os princípios, as condições e a disponibilização do serviço dos/as psicólogos/as.

Nos princípios inclui-se o princípio onde as intervenções se baseiam num carácter universal (“... o meu trabalho tem sido igual ao trabalho com todas as outras crianças, portanto eu não consigo diferenciar a minha prática com o trabalho que faço com outras crianças.”, PSI1.1) e o ajuste das expectativas sobre os/as alunos/as ciganos/as (“Todas estas crianças aprendem, portanto...também têm facilidade na aprendizagem, mas têm as medidas universais como todos os alunos têm e portanto, esta questão das expectativas, deles terem altas expectativas sobre elas e depois também eles valorizarem as tradições e tentarem de alguma forma integrá-las na sala de aula...”, PSI1.2).

Nas condições inclui-se as condições que o serviço de psicologia reúne (“... nunca tivemos qualquer dificuldade em conseguir a adesão ou a autorização das famílias para a nossa intervenção...”, PSI6.5).

Na disponibilização do serviço inclui-se as intervenções diretas (“O que é que vamos fazer individualmente...”, PSI2.2) e indiretas dos/as psicólogos/as (“... o que vamos fazer junto de docentes e o que vamos fazer junto das famílias...”, PSI2.2).

4.3.3. Modalidades de intervenção

Nesta categoria são apresentadas as modalidades de intervenção que os participantes utilizam para a inclusão de alunos/as ciganos/as nas escolas onde exercem funções. Inclui as seguintes subcategorias: (1) Avaliação, (2) Consulta Psicológica, (3) Consultadoria, (4) Projetos de Promoção do Desenvolvimento Psicológico e, (5) Advocacia.

4.3.3.1. Avaliação

Nesta subcategoria apresentam-se práticas de avaliação psicológica e/ou psicopedagógica em situações diversas (“... fiz-lhe a avaliação neurocognitiva e psicopedagógica...”, PSI1.1; “... começamos a intervir de forma mais individualizada juntos destes alunos, quer seja a nível da avaliação psicológica...”, PSI2.1; “... aqui o meu papel será mais na parte da escolaridade, ou seja, identificar dificuldades de aprendizagem...”, PSI5.1).

4.3.3.2. Consulta Psicológica

Nesta subcategoria apresentam-se incluídas diferentes práticas de intervenção psicológica, com objetivos e configurações diversas. Incluem-se intervenções para a promoção de competências socioemocionais (“... uma ação dirigida para ela de forma seletiva para também desenvolver a sua capacidade de autorregulação...”, PSI1.2), o apoio psicopedagógico (“... o apoio psicopedagógico a estes jovens, que muitos deles carecem desse apoio.”, PSI2.1), o apoio na transição (“... um dos grandes trabalhos que nós temos é ao nível do encaminhamento para ofertas formativas...”, PSI2.2), o acompanhamento psicológico individual (“... acompanhamentos individuais...”, PSI4.1) e o desenvolvimento vocacional (tal como ilustrado a seguir).

Nós ao nível da Orientação Vocacional... muitas vezes convidamos nos finais de ano letivo, alunos que já estão no secundário para virem aqui falar aos colegas do 9º ano, das suas experiências, dos seus cursos, das suas opções e estes alunos também são convidados a participar para serem um exemplo para os outros como “eu cheguei até aqui, é possível fazermos isto. (PSI5.1)

4.3.3.3. Consultadoria

Nesta subcategoria apresentam-se incluídas as ações de consultadoria, entendidas como uma modalidade de intervenção que pressupõe o estabelecimento de uma relação entre três partes (consultor, consulente e cliente), assumindo um formato colaborativo e participativo resultando na produção de conhecimentos e estratégias (“... o psicólogo acaba por ser aqui uma ponte, portanto entre a escola e as famílias...”, PSI1.2). Na perspetiva dos participantes, a consultoria é realizada com pais e encarregados de educação e docentes.

4.3.3.4. Projetos de Promoção do Desenvolvimento Psicológico

Nesta subcategoria apresentam-se incluídos projetos de promoção do desenvolvimento psicológico como projetos no âmbito da leitura e da escrita (PSI3.1) (“... eu comecei a ter essa necessidade de, ao nível da leitura e da escrita, estabelecer programas...”) e no âmbito da promoção de competências socioemocionais (PSI4.1) (“... desenvolvemos programas de competências socioemocionais, todas essas mais valias e fazemo-lo de uma forma geral para todos os alunos...”).

4.3.3.5. Advocacia

Nesta subcategoria são incluídas diferentes práticas de advocacia, que se traduzem num conjunto de ações afirmativas, pela defesa dos direitos humanos, e em particular das populações marginalizadas. É aqui referida a defesa dos direitos e interesses dos/as alunos/as no âmbito da saúde mental, envolvendo a promoção e afirmação da cultura cigana, da diferença e da diversidade, procurando garantir o acesso equitativo a serviços e reduzir o estigma social (“... tentar contagiar os meus colegas que são, de uma forma mais próxima, quem trabalha com elas, que eu não estou sempre com elas, para que realmente acreditem nestas crianças...”, PSII.4).

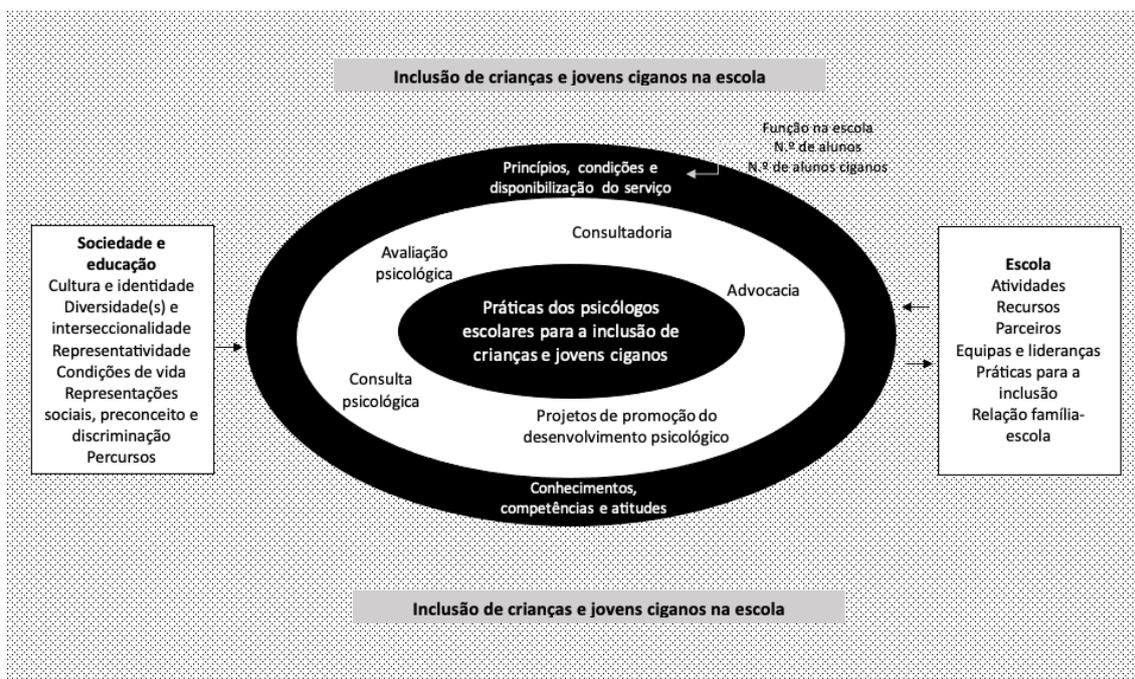
5. Discussão dos Resultados

Nos últimos anos, as preocupações com a inclusão de todas as crianças e jovens nas escolas, e em particular daqueles que se encontram em situação de maior risco de marginalização, acentuou-se (Rutigliano, 2020). Em Portugal, esta questão traduz-se nas políticas educativas e nas práticas das escolas e dos seus profissionais. As/Os psicólogas/os escolares desempenham um papel fundamental nas escolas, sendo-lhes atribuídas funções e responsabilidades diversas, designadamente quanto à inclusão (NASP, 2020; OPP, 2017). A literatura científica em Psicologia também tem vindo a assinalar o papel das/os psicólogas/os com populações marginalizadas ou em maior risco de marginalização como é o caso das comunidades ciganas (Ballard et al., 2021; Moreira et al., 2023). Ainda assim, os modelos de suporte à prática que tenham em conta as práticas baseadas em evidência com estas populações assim como as especificidades contextuais e culturais são escassos assim como as orientações e recursos existentes para a prática em psicologia escolar com estas populações (Marques, 2016). Por conseguinte, o desenho de modelos conceptuais que suportem a prática

dos/as psicólogos/as escolares na inclusão de crianças e jovens são necessários de modo a garantir uma prática informada, culturalmente responsiva e eticamente alinhada com princípios e valores da profissão. Este trabalho procurou contribuir para o desenho de um modelo conceptual de suporte à prática dos/as psicólogos/as escolares para a inclusão de crianças e jovens ciganos/os partindo das experiências e práticas dos/as psicólogos/as nas escolas portuguesas. Através de uma metodologia de *grounded theory*, analisaram-se perspectivas sobre experiências e práticas que permitiram chegar um modelo representativo das práticas das/os psicólogas/os escolares e informar as práticas futuras nas escolas. A figura 1 ilustra a integração dos dados recolhidos e representa o modelo referido.

Figura 1

Modelo ilustrativo das práticas dos/as psicólogos/as escolares para a inclusão de crianças e jovens ciganos/as



A trajetória da psicologia escolar foi marcada de forma inicial pelas concepções médico-clínicas de avaliação e de intervenção individual, centrando-se em práticas de referenciação, diagnóstico e categorização. Esta abordagem não se mostrou eficaz em responder à diversidade e à importância dos problemas escolares e na produção de

informações relevantes para a intervenção educativa (Mendes, 2020). Porém, segundo os/as participantes, a avaliação e a intervenção individual ainda se mostram presentes nas modalidades de intervenção associadas ao processo de inclusão das crianças e jovens ciganos/as. Contudo, embora estas modalidades persistam, os participantes problematizaram sobre as mesmas, identificando as dificuldades e limitações das mesmas, destacando a relevância de outro tipo de modalidades de intervenção.

O trabalho dos/as psicólogos/as escolares, em particular ao acomodar modelos inclusivos, tem vindo a fazer uso de outras modalidades como através da consultadoria, da liderança e da coordenação de projetos e de equipas, da advocacia e do ativismo, do desenvolvimento profissional e da capacitação (NASP, 2020; OPP, 2020). Segundo os/as participantes, para além da avaliação, foram valorizadas modalidades de intervenção importantes na inclusão de crianças e jovens ciganos/as como a consultadoria (referida por seis de sete participantes), as intervenções, como o apoio psicopedagógico e desenvolvimento vocacional (referidas por seis de sete participantes), a advocacia (referida por três de sete participantes) e a promoção do desenvolvimento psicológico (referida por cinco de sete participantes). Tendo em consideração as funções dos/as participantes do estudo, as práticas mais valorizadas por psicólogos/as com funções disponíveis a todos/as os/as alunos/as das escolas (seis de sete) encontram-se entre a advocacia, a consultadoria e as intervenções diretas e indiretas, enquanto considerando a perspetiva de psicólogos/as alocados/as a projetos destinados especificamente às crianças e jovens ciganos/as, a modalidade mais valorizada apresenta-se como a avaliação. Este dado estimula a reflexão em torno das práticas universais versus práticas mais focalizadas ou dirigidas, bem como acerca das respetivas vantagens e desvantagens. Neste caso particular, parece que a contratação no âmbito de um projeto especificamente dirigido à população cigana tende a induzir a práticas de intervenção direta, individual e focada em diagnóstico através de avaliação psicológica, quando estas práticas levantam questões do ponto de vista da sua adequação e eficácia (Dolean & Cãlugã, 2020).

As modalidades a que os/as participantes recorrem traduzem diferentes modos de disponibilização de serviço, isto é, se recorrem a intervenções diretas ou indiretas, como advocacia, consultadoria, projetos de promoção de desenvolvimento psicológico

(OPP, 2017). Deste modo, implica que os/as psicólogos/as reúnam conhecimentos e competências, bem como atitudes alinhadas com princípios de inclusão.

Deste modo, no que diz respeito à inclusão de crianças e jovens ciganos/as, os/as psicólogos/as podem e devem assumir-se como figuras centrais ao contribuir para a sua aprendizagem e participação efetivas na escola e na comunidade, valorizando a diferença e a diversidade, existindo um trabalho de articulação entre as práticas adotadas pelos/as psicólogos/as e as práticas adotadas pelas escolas. Isto implica que os/as psicólogos/as conheçam a população cigana e as suas especificidades, assim como as questões sociais, políticas e histórias que estão associadas aos/às ciganos/as, sendo valorizada esta ideia também por parte dos/as participantes do estudo. Posteriormente, é fundamental que os/as psicólogos/as se coloquem como figuras de confiança e de segurança na relação com crianças e famílias, sejam ativistas na defesa dos direitos de todas as crianças, e destas em particular, e na prevenção de situações de exclusão, discriminação e racismo e apoiem a escola e docentes na definição de estratégias pedagógicas inclusivas (Ballard et al., 2021; NASP, 2020).

7. Conclusões

Com este estudo procurou-se compreender as práticas de psicólogos/as para a valorização da diversidade da cultura cigana e inclusão da mesma. No que concerne às práticas de psicólogos, podemos salientar a importância de conhecer a cultura cigana, as suas próprias competências e as atitudes de psicólogos/as que acarretam impacto na inclusão dos/as alunos/as ciganos/as, assim como as modalidades que são utilizadas no âmbito da inclusão, destacando a avaliação, a consulta psicológica, a consultadoria, os projetos que são criados, implementados e avaliados e a advocacia.

Este trabalho ao contribuir para a investigação de práticas, perceções e experiências de psicólogos/as relacionadas com a inclusão de crianças e jovens ciganos/as nas escolas portuguesas, conseqüentemente, também contribuiu para a promoção de um possível desenho de um modelo conceptual que suporta a prática dos/as psicólogos/as escolares na inclusão de crianças e jovens, podendo tornar-se vantajoso, na medida em que, os modelos conceptuais tornam-se necessários de modo a garantir uma prática informada, culturalmente responsiva e eticamente alinhada com princípios e valores da profissão.

No âmbito deste estudo surgem limitações a nível do tempo e do número de participantes, visto que a recolha de dados através de entrevistas torna-se dispendiosa, o número de participantes não foi superior devido a este aspeto e característica do método de recolha de dados adotado. Caso o número de participantes fosse superior, poderia ser possível constatar e comparar outras perspetivas importantes para o estudo.

Sugere-se, enquanto objeto de futuras investigações, as barreiras e facilitadores relativamente às práticas de inclusão de crianças e jovens ciganos/as nas escolas portuguesas; a análise da perceção dos alunos/as ciganos/as sobre a sua inclusão nas escolas portuguesas e; a análise de perceções sobre a saúde mental dos/as alunos/as ciganos e possíveis intervenções nesse âmbito, visto que, segundo a literatura encontra-se como uma área fragilizada (Myers, 2022).

8. Referências Bibliográficas

- Acedo, C., Amadio, M., Opertti, R., Brady, J., Duncombe, L., Weyermann, M., . . . Xu, X. (Eds.) (2009). *Defining an inclusive education agenda: Reflections around the 48th Session of the International Conference on Education*. Geneva, UNESCO IBE. Retrieved from: <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001868/186807e.pdf>
- ACID-Alto Comissariado para a Imigração e Diálogo Intercultural (2013). *Estratégia nacional para a integração das comunidades ciganas*. ACID
- Ainscow, M. (2012). Moving knowledge around: Strategies for fostering equity within educational systems. *Journal of Educational Change*, 13, 289-310. <https://doi.org/10.1007/10833-012-9182-5>.
- Ainscow, M. (2020). Promoting inclusion and equity in education: Lessons from international experiences. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 6(1), 7-16. <https://doi.org/10.1080/20020317.2020.1729587>
- Ainscow, M., Booth, T., & Dyson, A. (2006). *Improving schools, developing inclusion*. Routledge.
- Alves, I. (2019) International inspiration and national aspirations: inclusive education in Portugal. *International Journal of Inclusive Education*, 23(7-8), 862-875. <https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1624846>
- Alves, I. (2020) Enacting education policy reform in Portugal – the process of change and the role of teacher education for inclusion. *European Journal of Teacher Education*, 43(1), 64-82. <https://doi.org/10.1080/02619768.2019.1693995>
- Alves, I., Campos Pinto, P., & Pinto, T. J. (2020). Developing inclusive education in Portugal: Evidence and challenges. *Prospects*, 49, 281-296.
- Ballard, S., Bender, S. L., Daniels, B., & Molina Palacios, A. (2021). School psychology leadership for marginalized students. *Principles of leadership in school psychology*, 103-124.

- Batista, E. C., de Matos, L. A. L., & Nascimento, A. B. (2017). A entrevista como técnica de investigação na pesquisa qualitativa. *Revista Interdisciplinar Científica Aplicada*, 11(3), 23-38.
- Bonomo, M., Melotti, G., & Pivetti, M. (2017). Representações sociais de mulher cigana entre população não-cigana brasileira e italiana: ancoragem psicológica e social. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 33.
- Bryant, A. & Charmaz, K. (Eds.). (2007). *The sage handbook of grounded theory*. Sage Publications.
- Carvalho, M. (2021). A utilização da grounded theory em estudos sobre educação inclusiva. *New Trends in Qualitative Research*, 7, 396-402.
- Carvalho, M., Azevedo, H., Vale, C., & Fonseca, H. (2019). Diversity, inclusion, and education: Challenges in perspective. *EDULEARN19 Proceedings*, 8157-8162.
- Casa-Nova, M., Aydin, I., & Moreira, L. (2022). *Perfil Escolar das Comunidades Ciganas 2018/19: Análise de dados*. Observatório das Comunidades Ciganas (ObCig).
- Charmaz, K. (2014). *Constructing grounded theory / Kathy Charmaz: a step-by-step guide*. Sage publications.
- Clarke, V., & Braun, V. (2017). Thematic analysis. *Journal of Positive Psychology*, 12(3), 297–298. <https://doi.org/10.1080/17439760.2016.1262613>
- Coelho, V. (2016). *A integração da etnia cigana na cidade de Alcobaça* (Tese de doutoramento não publicada). Politécnico de Leiria.
- Cruz, J., Azevedo, H., Fonseca, H., & Carvalho, M. (2021). *Resposta à Diversidade: Caminhos e Desafios da Educação Inclusiva*. Centro de Formação de Associação de Escolas dos Concelhos de Marco de Canaveses e Cinfães.
- Derrington, C., & Kendall, S. (2007). Still in school at 16? Conclusions from a longitudinal study of gypsy traveller students in English secondary schools. In Bhatti, G., Gaine, C., Gobbo, F. and Leeman, Y. (eds.) *Social justice and intercultural education: An open ended dialogue*. Trentham Books.

- Dolean, D. & Călugăr A. (2020). How reliably can we measure a child's true IQ? Socio-economic status can explain most of the inter-ethnic differences in general non-verbal abilities. *Frontiers in Psychology*, 11, e2000. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.02000>
- Direção-Geral da Educação (2019). *Promover a Inclusão e o Sucesso Educativo das Comunidades Ciganas - Guião para as Escolas*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).
- Eurostat. (2018). *Statistics on young people neither in employment nor in education or training*. Eurostat
- Florian, L. (2014). What counts as evidence of inclusive education? *European Journal of Special Needs Education*, 29(3), 286–294. <https://doi.org/10.1080/08856257.2014.933551>
- Galvão, J., & Marques, R. (2018). Como envolver os pais nas práticas educativas na educação pré-escolar e ensino do 1.º ciclo do ensino básico? *Revista da UI_IPSantarém-Unidade de Investigação do Instituto Politécnico de Santarém*, 6(1), 37-46.
- Gonçalves, A. (2011). *Competência intercultural: da perceção das famílias de minorias étnicas à dos técnicos* (Tese de doutoramento não publicada). Instituto Universitário de Lisboa.
- IHRU. (2015). *Caracterização das condições de habitação das comunidades ciganas residentes em Portugal*. Instituto da Habitação e Reabilitação Urbana (IHRU).
- Jesus, D. (2004). Atuando em contexto: o processo de avaliação numa perspectiva inclusiva. *Psicologia & Sociedade*, 16(1), 37–49. <https://doi.org/10.1590/S0102-71822004000100004>
- Júlio, C. (2012). *Amor, vinculação e bem-estar subjetivo: um estudo com adultos de etnia cigana* (Tese de doutoramento não publicada). Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.
- Karpowicz, D. S. (2014). A unidade na diversidade: aspectos sobre a construção da identidade cigana. *Oficina do Historiador*, 7(1), 138-152.

- Klun, L., & Bartol, M. (2021). Conceptualising the Roma Child and the Roma Parent in Pedagogical Contexts. *Journal of Contemporary Educational Studies / Sodobna Pedagogika*, 72(1), 144–170.
- Li, C. (2021). Educational Experiences of the Gypsy, Roma and Traveller Communities and How Educational Psychologists Engage With the Communities. *Educational Psychology Research and Practice*, 7(2), 1-11.
- Loftus-Rattan, S. M., Wrightington, M., Furey, J., & Case, J. (2023). Multi-Tiered System of Supports: An Ecological Approach to School Psychology Service Delivery. *Teaching of Psychology*, 50(1), 77–85. <https://doi.org/10.1177/00986283211024262>
- Marques, R. (2016). *O sucesso no percurso escolar da etnia cigana* (Tese de doutoramento não publicada). Politécnico de Leiria.
- Mendes, S. (2020). *A prática profissional da psicologia escolar*. Ordem dos Psicólogos
- Monteiro, A. P., Francisco, I., Antunes, C., & Pereira, R. (2013). Saúde mental em grupos étnicos minoritários: Representações sobre saúde mental em adultos e crianças de comunidades ciganas residentes na região centro de Portugal. *Portuguese Journal of Mental Health Nursing / Revista Portuguesa de Enfermagem de Saude Mental*, 9, 36–40.
- Moreira, T., Martins, J., Núñez, J. C., Oliveira, A., Martins, J., & Rosário, P. (2023). Acculturation and school engagement: The case of Portuguese students with Roma background. *Revista de Psicodidáctica*, 28(1), 67-79.
- Moreira, T., Rosário, P., Azevedo, R., Núñez, J., & Fuentes, S. (2022). Living on a double-edged sword: Intergenerational perspectives of women from Gypsy groups about the influence of education on cultural identity. *International Journal Of Educational Research*, 111, e101915. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2021.101915>.
- Moreira, P., Bilimória, H., & Lopes, S. (2022). Engagement with school in Gypsy students attending school in Portugal. *Intercultural Education*, 33(2), 173–192.

- Mozzato, A. R., Grzybovski, D., & Teixeira, A. N. (2016). Análises qualitativas nos estudos organizacionais: as vantagens no uso do software nvivo®. *Revista Alcance*, 23(4), 578-587. <https://doi.org/alcance.v23n4.p578-587>.
- Myers, M. (2022). *Gypsy, Roma, and Traveller Pupils and Mental Wellbeing*. Taylor & Francis.
- O'Hanlon, C. (2010) Whose education? The inclusion of Gypsy/Travellers: continuing culture and tradition through the right to choose educational opportunities to support their social and economic mobility. *Compare: A journal of Comparative and International Education*, 40(2), 239-254.
- OECD (2022). Review of Inclusive Education in Portugal. *Reviews of National Policies for Education*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/a9c95902-en>.
- Operti, R., & Brady, J. (2011). Developing inclusive teachers from an inclusive curricular perspective. *Prospects*, 41(3), 459–472. <https://doi.org/10.1007/s11125-011-9205-7>
- Ordem dos Psicólogos (2018). *A Intervenção das/os Psicólogas/os no Contexto Educativo*.
- Ordem dos Psicólogos (2020). *Sobre articulação entre diferentes profissionais nas escolas, face ao mesmo público de crianças e jovens*.
- Pereira, F., Crespo, A., Trindade, A., Cosme, A., Croca, F., & Breia, G. et al. (2018). *Para uma Educação Inclusiva: Manual de Apoio à Prática*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.
- Pivetti, M., Melotti, G., Bonomo, M. (2017). *An exploration of social representations of the Roma woman in Italy and Brazil: Psychosocial anchoring to emotional reactions*. Elsevier.
- Pizzinato, A. (2009). Identidade narrativa: papéis familiares e de gênero na perspectiva de meninas ciganas. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, 61(1), 38–48.
- Portugal. Decreto-lei n.º 54/2018 de 6 de julho do Ministério da Educação. Diário da República: I série, n.º 129,2018. <https://dre.pt/dre/detalhe/decreto-lei/54-2018-115652961>

- Rêgo, S. (2013). *Contribuintes da Psicologia Comunitária para a criação de respostas educativas integradas às comunidades ciganas* (Mestrado em Psicologia Comunitária). ISPA.
- Ribeiro, C., & Martins, M. (2017). Representações sobre a escola, educação intercultural e inclusão. *Revista de Estudios e Investigación En Psicología y Educación, 08*. <https://doi.org/10.17979/reipe.2017.0.08.2908>
- Rosário, P., Núñez, J. C., Vallejo, G., Azevedo, R., Pereira, R., Moreira, T., ... Valle, A. (2017). Promoting Gypsy children's behavioural engagement and school success: Evidence from a four-wave longitudinal study. *British Educational Research Journal, 43*(3), 554–571. <https://doi.org/10.1002/berj.3271>
- Rutigliano, A. (2020). *Inclusion of Roma students in Europe: A literature review and examples of policy initiatives*. OECD Education Working Papers
- Sousa, C. J. & Moreira, L. (2022) *Aprofundamento do estudo nacional sobre as comunidades ciganas. Análise de resultados do inquérito aplicado aos municípios – dados de 2015/16. ObCig Fact Sheets, 4*. Observatório das Comunidades Ciganas.
- Stark, O., & Berlinschi, R. (2020). Community influence as an explanatory factor why Roma children get little schooling. *Public Choice, 189*, 93–114. <https://doi.org/10.1007/s11127-020-00860-z>
- Strauss, A. & Corbin, J. (1998). *Basics of qualitative research. Techniques and procedures for developing grounded theory*. Sage Publications.
- Thomson, L. (2013). *The perceptions of teaching staff about their work with gypsy, roma, traveller children and young people* (not published doctoral thesis). University of Birmingham.
- Valente, S. (2014). *Políticas de integração social cigana em Coimbra: a importância da mulher cigana* (Tese de doutoramento não publicada). Universidade de Coimbra.

Varga, A., Trendl, F., & Vitéz, K. (2020). Development of positive psychological capital at a Roma Student College. *Hungarian Educational Research Journal*, 10(3), 263-279.

9. Anexos

Anexo 1 – Tabela com os dados respetivos aos/às participantes do estudo

Participante	PSI1	PSI2	PSI3	PSI4	PSI5	PSI6	PSI7
Idade	37 anos	38 anos	46 anos	57 anos	54 anos	57 anos	37 anos
Sexo	Feminino	Masculino	Feminino	Feminino	Feminino	Feminino	Feminino
Habilitações Académicas	Doutoramento	Licenciatura	Mestrado	Licenciatura	Licenciatura	Licenciatura	Mestrado
Tempo de Serviço	13 anos	14 anos	21 anos	30 anos	30 anos	33 anos	12 anos
Características da Escola	Pública	Pública	Pública	Pública	Pública	Pública	Pública
	Agrupada	Agrupada	Agrupada	Agrupada	Agrupada	Agrupada	Agrupada
	Territórios Educativos de Intervenção Prioritária		Territórios Educativos de Intervenção Prioritária	Contrato Interadministrativo	Com contrato de autonomia		
Nº Total de Alunos/as na Escola	1015	2330	1800	2938	1466	2053	2185
Níveis de Educação e Ensino	Educação Pré-Escolar	Educação Pré-Escolar	Educação Pré-Escolar	Educação Pré-Escolar	Educação Pré-Escolar	Educação Pré-Escolar	Educação Pré-Escolar
	1º Ciclo do	1º Ciclo do	1º Ciclo do	1º Ciclo do Ensino	1º Ciclo do	1º Ciclo do	1º Ciclo do

	Ensino Básico	Ensino Básico	Ensino Básico	Básico	Ensino Básico	Ensino Básico	Ensino Básico
	2º Ciclo do Ensino Básico	2º Ciclo do Ensino Básico	2º Ciclo do Ensino Básico	2º Ciclo do Ensino Básico	2º Ciclo do Ensino Básico	2º Ciclo do Ensino Básico	2º Ciclo do Ensino Básico
	3º Ciclo do Ensino Básico	3º Ciclo do Ensino Básico	3º Ciclo do Ensino Básico	3º Ciclo do Ensino Básico	3º Ciclo do Ensino Básico	3º Ciclo do Ensino Básico	3º Ciclo do Ensino Básico
	Ensino Secundário	Ensino Secundário	Ensino Secundário	Ensino Secundário		Ensino Secundário	
			Educação e Formação de Adultos			Educação e Formação de Adultos	
						Programa Integrado de Educação e Formação	
Função/ Cargo	Psicóloga	Psicólogo	Psicóloga	Psicóloga – Serviço de Psicologia e Orientação	Psicóloga - Serviço de Psicologia e Orientação	Psicóloga - Serviço de Psicologia e Orientação	Psicóloga Clínica
Nº de Crianças e Jovens Ciganas/as na Escola	4	38	184	106	45	65	64
Ciclos de Ensino	1º Ciclo do	Educação Pré-	Educação Pré-	Educação Pré-	Educação Pré-	Educação Pré-	Educação Pré-

que frequentam as Crianças e Jovens Ciganos/as	Ensino Básico	Escolar	Escolar	Escolar	Escolar	Escolar	Escolar
	2º Ciclo do Ensino Básico	1º Ciclo do Ensino Básico	1º Ciclo do Ensino Básico	1º Ciclo do Ensino Básico	1º Ciclo do Ensino Básico	1º Ciclo do Ensino Básico	1º Ciclo do Ensino Básico
		2º Ciclo do Ensino Básico	2º Ciclo do Ensino Básico	2º Ciclo do Ensino Básico	2º Ciclo do Ensino Básico	2º Ciclo do Ensino Básico	2º Ciclo do Ensino Básico
		3º Ciclo do Ensino Básico	3º Ciclo do Ensino Básico	3º Ciclo do Ensino Básico	3º Ciclo do Ensino Básico	3º Ciclo do Ensino Básico	3º Ciclo do Ensino Básico
	Ensino Secundário	Ensino Secundário	Ensino Secundário		Ensino Secundário		
		Educação e Formação de Adultos					

Anexo 2 – Guião da Entrevista Semiestruturada

Guião de Entrevista		
Psicólogo/a em exercício em contexto escolar		
Contexto: Esta entrevista insere-se no âmbito de um Mestrado em Psicologia com especialização em Educação e Desenvolvimento Humano e visa recolher dados para o estudo “AS PRÁTICAS DE PSICÓLOGOS/AS NA INCLUSÃO DE CRIANÇAS E JOVENS CIGANOS NAS ESCOLAS PORTUGUESAS”.		
Objetivos: <ol style="list-style-type: none">1. Compreender as conceções e atitudes do/a psicólogo/a relativamente à comunidade cigana e sua cultura, relativamente às crianças e jovens ciganos na escola e às especificidades e fatores críticos relacionados com a sua inclusão;2. Conhecer os modelos e as práticas de inclusão existentes da escola para promover a inclusão de todos os alunos e, em particular, de crianças e jovens ciganos;3. Conhecer princípios e modelos organizadores das intervenções do/a psicólogo/a na escola para potenciar a inclusão de todos os alunos e, em particular, de crianças e jovens ciganos;4. Identificar e descrever intervenções do/a psicólogo/a na escola para potenciar a inclusão de todos os alunos e, em particular, de crianças e jovens ciganos;		
Designação dos	Objetivos	Guião de Perguntas

Blocos		
I. Legitimação da entrevista/ motivação/ negociação.	<ul style="list-style-type: none"> • Legitimar a entrevista; • Informar o entrevistado sobre a recolha de dados para o projeto; • Motivar o entrevistado; • Reforçar o protocolo de investigação. 	<p>1.1. Informar o entrevistado, em traços gerais, sobre o projeto (objetivos e procedimentos).</p> <p>1.2. Solicitar a colaboração do entrevistado (a entrevista como instrumento fundamental da recolha de dados).</p> <p>1.3. Garantir a confidencialidade das informações recolhidas (nomes e locais fictícios).</p> <p>1.4. Solicitar autorização para gravar a entrevista em suporte áudio e para citar, na íntegra ou excertos, os dados recolhidos.</p>
II. Dados da Caracterização.	<ul style="list-style-type: none"> • Recolher as informações acerca das características sociodemográficas dos participantes. 	
III. Conceções sobre a experiência do/a psicólogo/a com crianças e jovens ciganos/as.	<ul style="list-style-type: none"> • Recolher dados sobre a visão do entrevistado relativamente à sua experiência com alunos. 	<p>3.1. Posso pedir-lhe que me conte um pouco da sua experiência de trabalho com crianças e jovens ciganos/as?</p> <p>3.2. Quantos alunos ciganos frequentam a escola onde trabalha?</p> <p>3.3. Recentemente trabalhou com crianças e jovens ciganos?</p> <p>3.4. Durante quanto tempo trabalhou com crianças e jovens ciganos?</p>

<p>IV.</p> <p>Concepções sobre o preconceito estereótipo relativamente à cultura cigana.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Clarificar as concepções do psicólogo sobre preconceitos e estereótipos face à comunidade cigana. 	<p>4.1. Como caracteriza as crianças e jovens ciganos?</p> <p>4.2. Na sua opinião, a cultura cigana tem apresentado mudanças ao longo das últimas décadas?</p> <p>4.3. Como considera que a sociedade vê os ciganos?</p> <p>4.4. Os ciganos são alvo de discriminação e racismo? Se sim, em que aspetos? (Perguntar especificamente na escola, caso não destaque o contexto escolar).</p>
<p>V.</p> <p>Concepções sobre a inclusão dos alunos ciganos promovidas pela escola.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Recolher informações sobre a perspectiva do entrevistado face à inclusão dos alunos de etnia cigana promovida pela escola. 	<p>5.1. Quais os desafios que os alunos ciganos enfrentam na escola diariamente?</p> <p>5.2. Existem diferenças nos comportamentos dos alunos da comunidade cigana? Se sim, quais?</p> <p>5.3. O que é uma escola inclusiva?</p> <p>5.4. Que concepções e práticas recorre a escola e os seus intervenientes para promover a inclusão dos alunos, e em especial dos alunos ciganos?</p> <p>5.5. Como caracteriza a relação entre a escola e as famílias das crianças e jovens ciganos?</p>
<p>VI.</p> <p>Concepções sobre a inclusão dos alunos de etnia cigana promovidas pelo/a psicólogo/a.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer a visão do entrevistado face à inclusão dos alunos ciganos promovida pelo/a psicólogo/a. 	<p>6.1. Qual o papel do/a psicólogo/a escolar nesta escola/agrupamento?</p> <p>6.2. Qual o papel do/a psicólogo/a escolar em concreto na inclusão?</p> <p>6.3. Considera importante o trabalho do/a psicólogo/a junto da comunidade cigana?</p> <p>6.4. Considera fundamental a implementação de práticas inclusivas na escola para a comunidade cigana?</p> <p>6.5. Enquanto psicólogo/a escolar que medidas põe em prática para promover a inclusão da comunidade cigana?</p> <p>6.6. Considera que as medidas postas em prática têm impacto na vida dos alunos ciganos? Qual o impacto?</p>

		<p>6.7. Quais os aspetos a melhorar nas práticas implementadas?</p> <p>6.8. Que outras práticas poderiam ser desenvolvidas?</p> <p>6.9. Conhece recursos, ferramentas, programas que estejam disponíveis para trabalhar com esta população? E orientações específicas sobre o trabalho com esta população (Ministério da Educação, Ordem dos Psicólogos)? Se sim, quais? Se não, teria sugestões?</p> <p>6.10. As práticas do psicólogo influenciam as dinâmicas da escola (pedagógicas – sala de aula; organizacionais) em relação à inclusão de alunos ciganos? Como?</p> <p>6.11. Adota práticas para prevenção do racismo e da discriminação das crianças e jovens ciganos? Quais?</p>
--	--	--

Anexo 3 – Ficha de Dados Sociodemográficos



FICHA DE DADOS SOCIODEMOGRÁFICOS¹

Idade				
Sexo	Feminino <input type="checkbox"/>	Masculino <input type="checkbox"/>		
Habilitações Académicas	Licenciatura <input type="checkbox"/>	Mestrado <input type="checkbox"/>	Doutoramento <input type="checkbox"/>	Outra <input type="checkbox"/>
Tempo de Serviço				
Características da Escola	Pública <input type="checkbox"/>	Privada <input type="checkbox"/>		
	Agrupada <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> Não Agrupada		
	TEIP <input type="checkbox"/>	Com contrato de autonomia <input type="checkbox"/>	Outro <input type="checkbox"/> _____	
	N.º total de alunos			
	Níveis de educação e ensino	Educação Pré-Escolar <input type="checkbox"/>	1º CEB <input type="checkbox"/>	2º CEB <input type="checkbox"/>
		3º CEB <input type="checkbox"/>	Ensino Secundário <input type="checkbox"/>	Outros <input type="checkbox"/>
Função/ Cargo				
A Escola/ Agrupamento tem crianças/ jovens ciganos/as	Sim <input type="checkbox"/>		Não <input type="checkbox"/>	
	Quantos? _____			
	Ciclos que frequentam: _____			

¹ Os dados sociodemográficos solicitados servem apenas para efeitos de caracterização da amostra e análise de dados, sendo garantida a confidencialidade dos mesmos.

Anexo 4 – Consentimento Informado



CONSENTIMENTO INFORMADO

Aceito participar no estudo subordinado ao tema “AS PRÁTICAS DE PSICÓLOGOS/AS NA INCLUSÃO DE CRIANÇAS E JOVENS CIGANOS NAS ESCOLAS PORTUGUESAS”, em curso na Universidade Católica Portuguesa – Centro Regional do Porto. Declaro que compreendi a informação acima facultada acerca do estudo que irei participar nomeadamente o carácter voluntário da minha participação no mesmo, tendo-me sido dada a oportunidade de pedir esclarecimentos necessários. Tomei conhecimento de que será assegurada a confidencialidade dos dados e que ponderei abandonar o estudo a qualquer momento, sem que daí me advenham quaisquer desvantagens.

Anexo 5 – Tabela pormenorizada do Sistema Geral de Categorias

1ª Geração de Categorias	2ª Geração de Categorias	3ª Geração de Categorias	Excertos ilustrativos	Fontes	Referências
A. Pessoas Ciganas na Comunidade e na Escola	A1. Cultura e Identidade		<i>“... há ali uma tradição, há ali uma hierarquia da comunidade cigana, funciona um pouco como hierarquia...”</i>	PSI2	21
	A2. Diversidade(s) e Interseccionalidade		<i>“... as comunidades ciganas variam muito de cidade para cidade e até mesmo nós, aqui na cidade de T., existem duas comunidades muito diferentes que são os da aldeia e os da cidade.”</i>	PSI7	14
	A3. Representatividade		<i>“... mediação e um dos fatores muito importantes na nossa escola é termos uma mediadora de etnia cigana, que sempre tivemos...”</i>	PSI4	15
	A4. Condições de vida		<i>“... eu nunca estive em casa de nenhum, mas sei como é que funciona. Os da aldeia, eu nunca vi, não sei se é mesmo uma barraca ou se é uma casa de cimento, mas lá dentro está dividida por...não tem paredes, aquilo está dividido por cortinados.”</i>	PSI7	7

	A5. Representações sociais, preconceito e discriminação		<i>“... as pessoas dizem “ah não sou racista”, mas depois fazem o comentário... um olho no burro e outro no cigano. Mas aqui, estas comunidades, ainda me lembro, enquanto aluna aqui de haver acampamentos e famílias que estavam nos limites do concelho, essas famílias foram todas realojadas, as mais pobres no bairro social e é esse bairro social que é sempre cercado e as pessoas associam sempre quando há essas operações da PSP de tráfico de droga e de armas.”</i>	PSI3	53
	A6. Percursos		<i>“Terminou o 12º ano de cozinha e está a trabalhar num restaurante, terminou o 12º ano e está a trabalhar num restaurante de renome aqui em T.. Que é muito bom. São sucessos, temos um aqui, outro ali, mas são os nossos sucessos.”</i>	PSI7	4
B. Práticas da Escola	B1. Atividades		<i>“... dinamizar depois em momentos mais livres, na hora de almoço, de intervalo...ateliers mais de artes, de dança que vai buscar as coisas da cultura deles, como músicas que os integre dessa forma como uma recompensa, valorizando a escola e eles indo às aulas.”</i>	PSI5	18

B2. Recursos		<i>“... é preciso formar os professores para tentarem compreender melhor, conhecer melhor, as características inerentes às tradições da etnia cigana, no fundo para poderem contextualizar, poderem também integrar nas suas práticas pedagógicas, as experiências das próprias crianças...”</i>	PSI1	13
B3. Parceiros		<i>“... AMUCIP já veio cá fazer algumas sessões de sensibilização, o ACM também... tem também um módulo de formação que é mesmo Cultura cigana...”</i>	PSI4	16
B4. Equipas e Lideranças		<i>“... termos aqui muitas parcerias e trabalhamos muito enquanto gabinete, numa equipa multidisciplinar...”</i>	PSI4	12
B5. Práticas para a Inclusão		<i>“... as medidas educativas no Decreto-Lei 54 são bastante abrangentes e muitas vezes aquilo que nós notamos é que enquanto psicólogos na escola é que depois a maioria dos docentes tem dificuldade em implementar essas práticas... uma prática tão simples como a pedagogia diferenciada, vamos fazer aqui esta diferenciação pedagógica...”</i>	PSI5	14
B6. Relação Família Escola		<i>“As famílias cooperam bastante, colaboram...”</i>	PSI1	7

C. Práticas de Psicólogos/as	C1. Conhecimentos, Competências e Atitudes		<i>“... sobretudo da plataforma da Direção Geral da Educação, portanto, aquele Kit do Romano Atmo já conheço há algum tempo, não é de agora, e verifiquei recentemente que um dos livros que lá está que achei muito interessante, é em banda desenhada que é “Eu sou cigana” para trabalhar com a importância do ir à escola, mais para refletir sobre o que nós podemos fazer, conheço esses materiais.”</i>	PSI3	26
	C2. Princípios, Condições e Disponibilização do Serviço		<i>“... não queriam vir para a escola porque o pai estava em casa e queriam estar com o pai... e crises de ansiedade, nós temos um caso em que verificamos que a família não foi muito colaborante connosco no apoio àquela criança, diziam que o seu filho não estava...não era maluco, não tinha...aliás aquelas questões do paranormal, isso aconteceu.”</i>	PSI3	26
	C3. Modalidades de intervenção	C3.1. Avaliação psicológica	<i>“... a primeira vez que tive uma menina cigana, uma das primeiras vezes, portanto há três anos quando entrei, eu disse assim “desenhas a tua...”, eu sabia que os pais estavam presos, mas eu pedi para ela me desenhar a família dela, e a questão dela foi “qual família? A da barraca?” e eu... isto nunca me tinha acontecido, eu fiquei assim “desenha a família que tu</i>	PSI7	14

			<i>quiseres”, mas nunca nenhuma criança de 7 anos se era para desenhar a família da barraca...”</i>		
		C3.2. Consulta psicológica	<i>“... o apoio psicopedagógico a estes jovens, que muitos deles carecem desse apoio, quer seja ao nível da organização, quer seja ao nível do envolvimento escolar, cognitivo, envolvimento comportamental com a escola...”</i>	PSI2	15
		C3.3. Consultadoria	<i>“... o psicólogo acaba por ser aqui uma ponte portanto entre a escola e as famílias...”</i>	PSI1	18
		C3.4. Projetos de promoção do desenvolvimento psicológico	<i>“Projeto chamado “Viver em Comunidade” e que tinha várias facetas, as da formação para pais, tentávamos também fazer aqui a ligação aos serviços externos como com a Segurança Social, por aí fora, tratar de tudo que são problemáticas das famílias para que eles pudessem ter tranquilidade para que os filhos viessem à escola...”</i>	PSI2	9
		C3.5. Ações de advocacia	<i>“Acho que tem a ver com a forma que eu comunico, como penso nestas crianças, a forma como as descrevo</i>	PSI1	11

			<p><i>e como realmente as incluo nas minhas atividades e acho que, o meu exemplo, eu acredito sempre na inspiração do exemplo, e realmente tentar contagiar os meus colegas que são, de uma forma mais próxima, quem trabalha com elas, que eu não estou sempre com elas, para que realmente acreditem nestas crianças...”</i></p>		
--	--	--	--	--	--