

O download deste artigo foi feito por: University of Cambridge.

Em: 01/11/2013, às 08:23 hs.

Publicado por: Routledge

Informa Ltd Registered na Inglaterra e País de Gales, Número de Registro: 1072954 Registrado.

Endereço: Mortimer House, 37-41 Mortimer Street, London W1T 3JH, UK.

Cambridge Revista de Educação

Detalhes da publicação, incluindo instruções para autores e informação sobre subscrição: <http://www.tandfonline.com/loi/ccje20>

Transformando dificuldades em possibilidades: o envolvimento de famílias e estudantes ciganos na escola através da aprendizagem dialógica

Ramón Flecha e Marta Soler

Departamento de Sociologia, Universidade de Barcelona, Barcelona, Espanha.

Publicado online: 30/06/2013.

Cambridge Revista de Educação, 2013

Vol. 43, No. 4, 451-465, <http://dx.doi.org/10.1080/0305764X.2013.819068>

Link para o artigo original: <http://dx.doi.org/10.1080/0305764X.2013.819068>

Transformando dificuldades em possibilidades: o envolvimento de famílias e estudantes ciganos na escola através da aprendizagem dialógica.

Ramón Flecha^a e Marta Soler

Departamento de Sociologia, Universidade de Barcelona, Barcelona, Espanha.

(Recebido em 11 de setembro de 2012, versão final recebida em 20 de junho de 2013).

Resumo:

As escolas e as comunidades podem ter um papel central para reverter o ciclo da desigualdade que os ciganos sofrem na Europa. Ao ajudar na redução da desigualdade existente, a aprendizagem dialógica tem como objetivo garantir bons níveis de aprendizagem acadêmica para todas as crianças, pois envolve toda a comunidade através do diálogo igualitário. As implicações dessa proposta para os ciganos são menos conhecidas nas áreas mais marginalizadas. Esse artigo apresenta os resultados de um estudo de caso longitudinal numa escola de Ensino Fundamental da Espanha, inscrita no Projeto Integrado INCLUD-ED, financiado pela União Europeia. Trata-se de ações educativas fundadas na aprendizagem dialógica que foram bem-sucedidas por envolver as famílias e as comunidades na escola, na sala de aula e em outros espaços de aprendizagem. Fundado em uma transformação baseada na escola dialógica, as famílias ciganas participaram das atividades de aprendizagem das crianças e dos espaços de tomada de decisões. Investigamos como essas ações envolvendo as famílias ciganas são desenvolvidas e o efeito que podem ter na melhoria da aprendizagem e da participação.

Palavras-chave: família cigana; aprendizagem dialógica; transformação; participação na escola; participação das famílias.

Transformando dificuldades em possibilidades: o envolvimento de famílias e estudantes ciganos na escola através da aprendizagem dialógica.

A pesquisa INCLUD-ED, Estratégias para Inclusão e Coesão Social pela Educação na Europa (Comissão Europeia, FP6, 2006-2011), em larga escala financiada pela União Europeia, identificou Ações Educativas de Êxito (AEE) que melhoraram os resultados educativos de muitas crianças e jovens na Europa. Estas ações são caracterizadas por reorganizar os recursos disponíveis na escola e na comunidade, para apoiar as conquistas acadêmicas de todos os alunos, ao invés de segregar alguns por suas habilidades ou pela diminuição das oportunidades educativas. As Ações Educativas de Êxito derivam de uma análise rigorosa dos sistemas, teorias e práticas

^a E-mail do autor: ramon.flecha@ub.edu

educacionais, particularmente de ações exitosas identificadas em 27 estudos de casos, por toda a União Europeia, de escolas que atendem famílias de baixo perfil socioeconômico onde as crianças conquistam resultados excelentes (Valls & Padrós, 2011). Por exemplo, alguns casos das Ações Educativas de Êxito estudados através do Projeto INCLUD-ED são os grupos interativos, as leituras dialógicas, os clubes no período extracurricular e alguns programas de educação familiar como as tertúlias literárias dialógicas. Como resultado da implementação das Ações Educativas de Êxito, essas escolas tiveram uma melhora no desempenho dos estudantes e também na integração social, oferecendo às crianças melhores oportunidades de aprendizagem, para reduzir as desigualdades sociais e educacionais (Flecha, García, Gómez & Latorre, 2009). Essas não são as únicas boas práticas que conduzem a bons resultados nos casos particulares ou em certos contextos. Ao contrário, são ações que levaram a resultados de êxito escolar, em diferentes países e ambientes, por conterem componentes universais, transferíveis a outros contextos. Essas Ações Educativas de Êxito foram esclarecidas na Conferência de Fechamento do INCLUD-ED, proferida na sede do Parlamento Europeu, em 06 de dezembro de 2011. Pesquisadores, incluindo os Membros do Parlamento, e o público beneficiado – incluindo os membros das famílias ciganas – apresentaram juntos as ações que evidenciaram as melhorias nas escolas e nas comunidades, independentemente do contexto étnico das crianças e do perfil socioeconômico.

Para conquistar o aumento da inclusão almejado atualmente pela Europa (Comissão Europeia, 2010), é necessário oferecer às escolas e às comunidades ações que ajudem os cidadãos a terem êxito escolar e, conseqüentemente, terem acesso ao mercado de trabalho e à participação plena na sociedade. Isso é particularmente importante para os mais vulneráveis, como as famílias ciganas¹. O Projeto INCLUD-ED respondeu a esses desafios, ao analisar as ações educativas que contribuem para a integração social, fornecendo os elementos centrais e cursos de ação para melhorar as políticas educacional e social. Como se trata de um assunto multidimensional, foi feita uma divisão em seis subprojetos. O presente artigo foca nos resultados obtidos nos quatro anos de estudo de caso longitudinal conduzido por um dos subprojetos do INCLUD-ED (Projeto 6). Nós estudamos a Escola de Ensino Fundamental “La Paz” durante quatro anos e identificamos e analisamos várias Ações Educativas de Êxito implementadas nesta Escola, avaliando seus impactos na melhoria dos resultados de aprendizagem e de coexistência das crianças ciganas (Flecha, 2012). Entre esses resultados, a participação das famílias nos processos de tomada de decisão e participação nas atividades de aprendizagem das crianças surgiram como particularmente importantes tanto para o crescimento da participação das crianças ciganas na escola quanto para o êxito escolar delas. Esse artigo pretende delinear essas duas Ações Educativas de Êxito concretas, como elas foram desenvolvidas na escola “La Paz” e o impacto causado pelas Ações na redução da evasão escolar das crianças ciganas e de suas famílias.

O estudo de caso: a Escola de Ensino Fundamental “La Paz”

A Escola de Ensino Fundamental “La Paz” está localizada em um bairro muito carente da cidade de Albacete, na Espanha, onde os ciganos constituem 90% da população. A maioria das famílias tem uma alfabetização limitada (ou seja: cerca de 50% têm alguma educação básica e 25% são analfabetos) e uma situação econômica extremamente precária. Desde os anos de 1980, a situação do bairro decaiu ainda mais, juntamente com a da Escola de Ensino Fundamental. A situação na escola estava intolerável, com altos índices de evasão escolar precoce, absentismo e conflitos nas salas de aula, assim como conflitos entre professores e familiares (Padros, Garcia, de Mello & Molina, 2011). Conseqüentemente, a taxa de matrícula escolar decaiu assombrosamente, e cerca de 300 estudantes foram perdidos em 10 anos. No ano letivo de 2005/2006, apenas 40 alunos frequentaram regularmente a escola.

De acordo com as avaliações internas da escola, em 2006, crianças de diferentes níveis escolares foram detectadas com competência linguística muito baixa, e com poucas habilidades de leitura e escrita, se comparadas com a média em suas idades. As habilidades matemáticas demonstraram estar também baixas nas diferentes séries escolares. Em geral, quase nenhuma criança conquistou um nível adequado de rendimento escolar, e os conflitos entre elas e entre alunos e professores ocorriam todos os dias. Nesse cenário, muitas famílias ciganas tiraram seus filhos da escola e passaram a não confiar mais nos professores, em contraste com o mito amplamente conhecido sobre os ciganos não terem interesse na educação e não gostarem de escola (Bhopal, 2011; Gómez & Vargas, 2003). De acordo com Wilson (2003), escolas de gueto fornecem educação de baixa qualidade e baixas expectativas. Essas escolas, frequentemente, diluem o currículo e oferecem baixos níveis acadêmicos, materiais pouco estimulantes e menos aprendizagem instrumental de qualidade, comparando com outras escolas (Anyon, 1995; Darling-Hammond, 1996; Oaks 1990). De outro ponto de vista, melhorar os níveis educacionais nessas escolas foi identificado como uma contribuição importante para a saída do gueto (Wilson, 2003).

Buscando uma solução real para essa situação crítica, autoridades locais e administradores da escola, em diálogo com pesquisadores do INCLUD-ED, decidiram implementar o Contrato de Inclusão Dialógica. Trata-se de um procedimento dialógico no qual pesquisadores, famílias, crianças, professores, membros da comunidade e legisladores recriam, através do diálogo igualitário, as Ações Educativas de Êxito, previamente identificadas pela pesquisa, com o objetivo de transformar o contexto social e educacional (Aubert, 2011). Eles decidiram, conjuntamente, implementar na escola as Ações Educativas de Êxito com orientação para a excelência acadêmica, colocando em xeque os estereótipos educacionais sobre os ciganos. Para que isso fosse possível, o governo local fechou a escola e reabriu novamente com funcionários novos, comprometidos com o treinamento e implementação das Ações Educativas de Êxito. As crianças e as famílias da escola nova decidiram colocar um nome novo, e foi então que Saint John se tornou La Paz.

Uma vez que as Ações estavam implementadas, os resultados de aprendizagem das crianças melhoraram significativamente, tal como será visto na seção sobre os resultados. As crianças agora frequentam a escola todos os dias, com muito mais entusiasmo do que antes. Nesse artigo, nós veremos como as Ações Educativas de Êxito transformaram a escola em distintos níveis, reduzindo a tradicional disparidade entre as demandas dos estudantes ciganos e suas famílias e a escola. Nós focalizaremos especificamente em verificar como a aprendizagem dialógica que inclui interações entre professores, alunos e também família e membros da comunidade na escola conduz ao êxito educacional e à participação social nas escolas.

A abordagem dialógica para melhorar a aprendizagem das crianças ciganas baseada na participação da comunidade

A educação das crianças ciganas é ainda um desafio na Europa. Dados da “Fundação pela Educação Cigana”(2010) mostram que cerca de 75% dos ciganos não terminaram o Ensino Fundamental e que a porcentagem de evasão escolar do Ensino Fundamental varia de acordo com cada país, de 15 a 69% dos ciganos. A escolarização cigana é também afetada por altos índices de absentismo e por práticas educativas específicas de segregação realizadas em muitas escolas (Greenberg, 2010).

Além disso, os estereótipos e o pressuposto popular que apontam para uma espécie de desinteresse “natural” dos ciganos pela escola contribuíram também para sua exclusão educacional. Esses estereótipos estão relacionados à ideia de que os ciganos, para preservar sua própria cultura, se excluem do sistema de educação convencional. Os pesquisadores da cultura cigana como Hancock (1988) e Rose (1983) questionaram esses pressupostos, argumentando que eles são usados por não ciganos para deixá-los à margem da sociedade. Do mesmo modo, outras análises sobre as crianças ciganas em escolas convencionais concluíram que o desinteresse pela escola pode ser explicado pela perspectiva etnocêntrica dos sistemas educacionais (Gómez & Vargas, 2003). Portanto, as escolas convencionais não consideram envolver as famílias ciganas através do diálogo, as quais terminam percebendo a escola como uma instituição para o mundo não cigano. De acordo com Gómez e Vargas (2003), “as escolas têm sido lugares de assimilação, reprodução e de perpetuação da exclusão social... quando eles incluem e valorizam sua cultura, escutam e reconhecem o canto cigano, daí o desinteresse pelo cigano se torna uma paixão”(p.560).

Uma pesquisa descobriu que o envolvimento das famílias na escola melhora o desempenho das crianças (Dearing, Kreider, Simpkins & Weiss, 2006; Epstein, 1991). Para se envolverem na escola, os pais melhoram suas habilidades relacionadas às atividades escolares, o que os permite ajudar mais seus filhos; além disso, a melhoria do diálogo e da comunicação entre a família e a escola ajuda a resolver ambos os problemas, comportamental e acadêmico (Hill & Taylor, 2004;

Sheldon & Epstein, 2005). Acontece o mesmo com as famílias ciganas. Há um bom número de estudos que exploraram a relação entre os estudantes ciganos e as famílias e as escolas não ciganas e os professores, e como isso tem impacto no envolvimento das crianças ciganas com a educação e no desempenho escolar. A “Fundação pela Educação Cigana” (2010) ressalta que o envolvimento dos pais ciganos na educação de seus filhos é um caminho importante para aumentar as oportunidades educativas dos estudantes, para ajudá-los a melhorar na escola e para garantir o acesso deles à educação obrigatória. No entanto, Bhopal (2004) identificou que as famílias ciganas, apesar de darem um valor positivo para a escolarização, não confiam nas instituições educativas que cuidam dos seus filhos. Isso constitui uma barreira importante para a educação das crianças ciganas. Na mesma linha, Derrington (2005) analisa que as experiências prévias dos pais com a educação e as crenças consolidadas sobre as escolas tiveram uma influência na quebra da relação casa-escola, assim como no descomprometimento dos estudantes ciganos no Ensino Médio. Há, portanto, uma “dissonância cultural” (Derrington, 2007) entre as expectativas das famílias e das escolas, o que é um fator considerável na retenção dos estudantes ciganos nas escolas. Neste contexto, promover o diálogo com a comunidade cigana tem sido identificado como fator central para cobrir o rombo e transformar essa situação (Bhopal, 2004). Além disso, o compromisso dos funcionários da escola para criar escolas inclusivas tem sido também estudado como um elemento de importância central para a inclusão dos ciganos (Bhopal & Myers, 2009).

O papel do diálogo na aprendizagem e no desenvolvimento é central em muitas teorias de aprendizagem e objeto de um conjunto de investigações importante. O diálogo é a base de situações cooperativas de aprendizagem entre estudantes e entre estudantes e outros membros da comunidade. A abordagem da aprendizagem dialógica inclui todas as interações com diversas pessoas que apoiam a aprendizagem das crianças na escola e fora dela. Alguns estudos ressaltaram a importância de reforçar essas interações. Por exemplo, quando as crianças trabalham em grupos pequenos, elas podem desenvolver níveis mais elevados de interações (Galton, Hargreaves & Pell, 2009). Os professores podem criar momentos de investigação dialógica na sala de aula (Wells, 1999) que envolvem a busca por soluções através do diálogo (através de interações cooperativas mediadas pela linguagem). Ademais, o envolvimento dos pais provenientes de diferentes contextos na aprendizagem das crianças fazem com que aumentem as oportunidades de interações (Rogoff, Gogman Turkanis & Bartlett, 2001).

A aprendizagem dialógica considera significativas as interações de aprendizagem que ocorrem entre pares, mas também entre crianças e adultos, incluindo os professores, parentes e outros membros da comunidade (García, 2012). Nesse sentido, a transformação do contexto social dos alunos é acarretada pela multiplicação das interações de aprendizagem em diferentes espaços nos quais a criança age (por exemplo: sala de aula, escola, espaços extracurriculares, casa). A aprendizagem dialógica também considera a importância do diálogo baseado em relações igualitárias, o que significa que as interações devem estar baseadas na

oferta de argumentos válidos ou nas intenções de enriquecimento da compreensão e do entendimento, mais do que em afirmações de poder ou imposições (Habermas, 1984). As pesquisas mostram que as crianças de hoje aprendem mais e melhor quando a aprendizagem é organizada pelos princípios da aprendizagem dialógica e incluem interações com adultos além dos professores (Flecha, 2012). As crianças ciganas foram particularmente afetadas por práticas de segregação, por oportunidades limitadas na educação e pelo consequente nível alto de evasão escolar (Greenberg, 2010). É por isso que a importância do envolvimento da comunidade cigana em ações e políticas definidas tem sido enfatizada. Greenfields e Ryder (2012) mostraram como as pesquisas feitas “com” e “para” os ciganos, mais do que “sobre” ciganos, contribuíram para a inclusão social e econômica deles, por incluir suas vozes. A transformação das escolas em Comunidades de Aprendizagem é um exemplo. De acordo com a Comissão Europeia (2010), “As escolas como Comunidades de Aprendizagem” criam condições favoráveis para apoiar os estudantes contra o risco de evasão, pois aumentam o compromisso dos alunos, professores, pais e outros participantes como coadjuvantes do desenvolvimento e da qualidade da escola. Essas escolas estão implementando as Ações Educativas de Êxito (baseada em evidências) para criar espaços de aprendizagem dialógica com a participação de toda a comunidade (Flecha et al., 2009). Elas contribuem para o amplo espectro de conhecimento, habilidades e níveis de aprendizagem para ajudar a reduzir a situação de desvantagem dos estudantes ciganos e melhorar a qualidade da educação deles (Tellado & Sava, 2010).

Traçando os resultados do Projeto INCLUD-ED, o presente artigo explora como a escola “La Paz”, uma Comunidade de Aprendizagem, participa de uma transformação baseada no diálogo, envolvendo as famílias ciganas, para colocar em prática algumas Ações Educativas de Êxito particulares em vários espaços de aprendizagem. Nós também analisamos como as interações de aprendizagem, múltiplas e diversas, decorrentes da implementação das Ações Educativas de Êxito, têm um impacto relativo e duplo: por um lado, essas ações contribuíram para o êxito acadêmico dos alunos ciganos e reverteram a situação de desigualdade educacional que eles viviam; por outro lado, as famílias ciganas tornaram-se agentes regulares e ativos na escola, transformando-a, fazendo da escola o seu próprio espaço, e, portanto, reduzindo a defasagem que existia entre as famílias ciganas e a escola.

Os métodos

Os dados empíricos apresentados nesse trabalho derivam de um estudo de caso longitudinal, conduzido pela metodologia comunicativa (Puigvert, Christou & Holford, 2012). Em uma abordagem de metodologia comunicativa, o conhecimento científico é construído por meio do diálogo entre pesquisadores e atores sociais, a partir da premissa de que todos os seres humanos são capazes de linguagem e de ação (Habermas, 1984) e, portanto, eles podem contribuir para o processo de interpretação e análise. A metodologia comunicativa vai além da pesquisa tradicional, pois geralmente essa última está baseada na informação coletada dos

ciganos, e os pesquisadores são os únicos que interpretam os dados (Gómez, Racionero & Sordé, 2010). Ao invés disso, a metodologia comunicativa é, por um lado, baseada em uma dupla perspectiva, que contribui para o conhecimento científico de especialistas e para o mundo da vida (conhecimento subjetivo do senso comum); e, por outro lado, essa metodologia é focada na análise da superação das desigualdades sociais através da reflexão crítica sobre duas dimensões, a da exclusão e a da transformação. Ao usar essa abordagem comunicativa, os resultados do Projeto INCLUD-ED foram certificados por várias resoluções e recomendações da Comissão Europeia².

Coleta de dados

Para o estudo de caso longitudinal, os dados quantitativos e qualitativos foram coletados de 2006 a 2010, na escola “La Paz”. A cada ano, o estudo qualitativo envolveu 13 histórias de vida comunicativas com membros da família, um grupo focal comunicativo com profissionais que trabalham na escola, cinco observações comunicativas e 13 entrevistas abertas com profissionais e representantes da administração e das organizações comunitárias. As histórias de vida comunicativas recolhidas dos membros das famílias ciganas refletem sobre suas experiências de crescimento na participação da escola, bem como seu impacto no envolvimento das crianças na escola. Através do grupo focal e das entrevistas, os professores da escola e outros profissionais relataram e refletiram coletivamente sobre as transformações da escola baseadas na participação dos pais ciganos. Por fim, as observações realizadas tanto nas salas de aula quanto nos espaços de tomada de decisão permitiram a análise dos tipos e dos conteúdos das interações que foram realizadas ali e que caracterizaram a participação das famílias ciganas na escola. Ademais, os dados quantitativos foram recolhidos a cada ano através (1) da análise de resultados dos testes nacionais padronizados sobre o desempenho acadêmico das crianças e (2) de um questionário dirigido aos alunos sobre suas percepções em relação a essas melhoras de aprendizagem. A amostra de cada ano foi de 36, 65, 76 e 89 alunos do Ensino Fundamental, respectivamente de diferentes idades.

As descobertas: o envolvimento das famílias e da comunidade na transformação da escola através da abordagem dialógica

A implementação das Ações Educativas de Êxito na escola “La Paz” seguiu um processo dialógico e participativo, no qual toda a comunidade escolar decidiu como a escola tinha que ser transformada para reverter a exclusão educacional que eles estavam sofrendo. O envolvimento das famílias no processo de transformação de sua realidade e na transformação das crianças foi central para ajudá-los a desenvolver um sentimento de pertencimento à escola e para a crença na possibilidade não apenas individual, mas também de base coletiva. Durante todos os quatro anos do estudo de caso longitudinal, acompanhamos a implementação de diversas Ações

Educativas de Êxito e como elas influenciaram as atitudes das crianças e os resultados de aprendizagem. Na próxima seção, vamos focalizar duas dessas Ações Educativas de Êxito. Primeiro vamos caracterizar cada uma delas, junto com cada percepção dos participantes sobre seu impacto, depois vamos discutir a sustentabilidade da melhoria da aprendizagem das crianças ao longo do tempo.

A escola onde os ciganos ousam sonhar: a participação na tomada de decisão

A primeira fase da transformação da escola foi o “Sonho”. Durante essa fase, a escola organizou atividades para os professores, famílias e crianças, nas quais eles falaram sobre o tipo de escola que gostariam de ter e expressaram suas preferências e sonhos relacionados à aprendizagem na escola. Todos foram encorajados a participar do Sonho. Depois do Sonho, uma Comissão Mista (com professores, membros da família e alunos) classificou todos os sonhos e se encarregou de deixá-los à mostra para toda a comunidade escolar. Eles também propuseram prioridades para que a escola que emergiria desses sonhos, que foram discutidas e aprovadas na primeira “Assembleia Geral da Escola de Ensino Fundamental La Paz”. As Comissões Mistas se reuniram periodicamente, e a Assembleia anualmente. Abrir o processo de tomada de decisão na escola para a aprovação da comunidade permitiu, por um lado, o levantamento das vozes ciganas e o enfraquecimento da ideia de que nem as crianças ciganas nem suas famílias estavam interessadas na educação escolar, assim como permitiu a atenuação da noção de que eles sentiam sua cultura ameaçada nas escolas. Por outro lado, o envolvimento da comunidade permitiu a reforma da escola convencional através do diálogo com os ciganos sobre as Ações Educativas de Êxito, os objetivos educacionais para suas crianças, seu próprio potencial para apoiar essa educação e a presença da identidade cigana, entre outros assuntos, para ajudar a desenvolver um projeto educativo compartilhado. As palavras da Maria³ mostram como os professores falaram para as famílias ciganas e usaram uma linguagem para incluí-los no processo de tomada de decisão, ao perguntarem sobre suas opiniões e desejos. As interações dos professores encorajaram as famílias, particularmente as mães ciganas como a Maria, a participarem e a se envolverem no sonho da escola:

“Nós vamos fazer isso, nós vamos mudar a escola completamente, e vocês vão contribuir também com tudo o que vocês quiserem para a escola”. A professora nos disse isso e isso fez mudar tudo, e agora a escola é o máximo... e eu espero que continue assim... Eles também nos consultaram: “O que vocês pensam? Se nós vamos por mais e mais... o que você mais quer fazer, isso ou aquilo?” E eles se reuniram com a gente, nós fazemos muitas reuniões, nós nos encontramos uma vez por semana.

A equipe de professores garantiu que os espaços e as oportunidades existissem quando as famílias ciganas participassem da escola, porque eles confiaram no impacto positivo que isso poderia ter no desempenho escolar. As assembleias foram criadas com o intuito de encorajar a participação das famílias e dos membros da comunidade na escola La Paz. Toda a comunidade foi convidada a participar dessas assembleias, previstas para serem realizadas pelo menos uma vez por ano, e a voz de

todos foi levada em consideração. Jose, o Inspetor, foi a uma dessas assembleias onde a maioria das famílias dos alunos da escola participou. Ele explicou:

Quando a primeira assembleia geral da escola foi marcada, cerca de 60 pessoas estiveram lá, isto é, os membros das famílias de todos os tipos, todos os professores e eu mesmo. Ninguém pode se lembrar quantas pessoas estiveram juntas nessa escola antes disso... talvez 80 ou 90% das famílias da escola estavam representadas, assim como as associações de bairro.

Essa evidência desafia a percepção infundada de que as famílias ciganas não estão interessadas na escola. No mesmo caminho, as mães ciganas, como a Carmen, argumentam que quando eles percebem que têm um valor, eles ficam ansiosos para participar. Ela disse:

Em tudo o que for bom para nossas crianças e para a escola, nós vamos contribuir. Se tiver uma reunião e eu não puder ficar por meia hora... mas mesmo que for só por cinco minutos, eu gostaria de ir, para ver o que eles estão falando.

O Sonho abriu um espaço de diálogo no qual as famílias ciganas trouxeram para o primeiro plano seus interesses e preocupações sobre a educação das suas crianças. Um dos sonhos estava relacionado com ajudar os estudantes a terminar os estudos obrigatórios. Depois de terminar o Ensino Fundamental na escola do bairro, os alunos da “La Paz” têm que ir para uma escola de Ensino Médio em outros bairros da cidade. Isso se torna uma barreira real para os adolescentes ciganos. Por um lado, a vizinhança estava fisicamente separada por uma estrada, a qual eles precisavam atravessar; por outro lado, a vizinhança deles estava muito estigmatizada pelo resto da cidade. Por esse motivo, muitos deles corriam o risco de abandono escolar e de não completar os estudos do Ensino Médio. Aumentar a oferta educacional na escola La Paz foi uma iniciativa sugerida pelas famílias, implementada pelos professores e pela administração escolar. Quatro anos depois da fase do Sonho, a escola testemunhou a primeira geração de alunos formada no Ensino Médio⁴. Nesse caso, frequentar a escola que eles já conhecem, no seu próprio bairro, foi crucial para reduzir a evasão escolar e prevenir o abandono precoce da escola. Julio, como um pai cigano e membro da associação local de ciganos, descreve essa situação:

A partir do momento em que eles começarem a fazer todo o Ensino Médio aqui, meus filhos frequentarão a escola, meus filhos vão estar aqui, porque eles estarão no próprio bairro, eles estarão no seu próprio entorno. E eles vão terminar a escola e eles vão ter educação.

Portanto, através de um processo dialógico, onde a comunidade é levada em conta nos processos de tomada de decisão, não somente foram identificadas as dificuldades educacionais, como também a melhor forma de solucioná-las. O diálogo entre o corpo docente e os membros da comunidade permitiu o começo do processo de transformação do contexto que implicou, nos termos de Paulo Freire, transformar dificuldades em possibilidades (Freire, 1977). Finalmente, a participação da comunidade cigana, por meio de um processo dialógico, no Sonho da escola, nas Assembleias e nas Comissões Mistas ajudaram a reduzir a exclusão das crianças ciganas do sistema educacional. Esses espaços compartilhados entre familiares e

professores também transformaram as expectativas educacionais das famílias e das crianças e transformaram as dificuldades em novas oportunidades nunca antes sonhadas. Julio continuou assim:

Minha filha mais velha está terminando o Ensino Médio esse ano, agora ela está trabalhando duro e fazendo o melhor possível a cada dia. Agora ela sabe que é capaz de fazer isso, ela quer ir para faculdade, ela quer ser educadora e continuar trabalhando duro pelas crianças do bairro... e eu quero isso também.

Transformando as interações na sala de aula: o envolvimento da família e da comunidade na aprendizagem das crianças

Uma das Ações Educativas de Êxito que a escola “La Paz” decidiu implementar foram os Grupos Interativos. Essa é uma forma de organizar a atividade em sala de aula, em pequenos grupos heterogêneos, com vários guias adultos e baseada na aprendizagem dialógica. Os membros da família e da comunidade participaram nesses grupos como voluntários, e o papel deles foi promover e encorajar as interações de aprendizagem como apoio entre os alunos. Todas as crianças estavam comprometidas em terminar suas tarefas e em ajudar os outros do seu grupo; dessa forma, até o final da aula, eles teriam toda a tarefa terminada com sucesso. Cada um, portanto, foi imprescindível para o desempenho do grupo.

Antes da transformação da escola, as famílias ciganas não estavam nem sequer autorizadas a atravessar o portão principal da entrada da escola. Isso se deu, em parte, pela suposição de que os parentes ciganos não estavam preparados para contribuir com a aprendizagem das crianças. Porém, os professores, o diretor e o inspetor rapidamente observaram melhorias importantes no processo de aprendizagem e no ambiente do entorno. A participação das famílias na sala de aula aumentou o esforço e a motivação das crianças para a aprendizagem. Por exemplo, a Luisa, uma mãe cigana, voluntária na escola, explica o efeito que a participação dela teve sobre um menino, especificamente em relação ao envolvimento da criança na atividade de aprendizagem. Ela percebeu como a sua participação foi importante para uma criança em particular, e por sua vez, isso se tornou uma razão muito importante para ela continuar participando na escola:

Há outras crianças cujos pais não vêm, e quando eu chego, essas crianças imediatamente dizem “vem me ajudar”, e, talvez no dia em que eu não venha, eles não farão nada. Quando eu falo com a professora, ela me conta isso. Mas no dia em que eu venho, as crianças fazem tudo; quero dizer, elas trabalham duro... eu venho quase todo dia por causa dessa criança, porque quando eu chego ele fica mais feliz, ele sente mais vontade de trabalhar... mas no dia em que eu não venho, ele fica com sono na sala de aula, e ele não faz nada, então... eu venho principalmente por causa dessa criança, então ele pode melhorar.

A maioria dos professores confirmou que os alunos ficam mais motivados quando os parentes ciganos e os vizinhos da comunidade interagem com eles na sala de aula: eles se esforçam mais nos seus próprios trabalhos e em ajudar seus colegas; eles se envolvem mais nas dinâmicas de sala de aula e melhoram seu processo de

aprendizagem. Nuria, uma professora do Ensino Fundamental, foi entrevistada e descreveu os efeitos dessa participação na motivação das crianças:

Dos pais que participaram dos Grupos Interativos, especificamente, nota-se que seus filhos ou filhas ficaram envolvidos, eles fizeram um esforço, se motivaram, ajudaram os demais, participaram da dinâmica... fazendo com que as crianças ficassem mais produtivas.

Além disso, eles aprendem mais porque eles se envolvem em mais interações e de modos diferentes, como houve, por exemplo, quatro adultos voluntários em cada sala de aula. Lucía, uma menina cigana, conta como ela percebe que mais gente na sala de aula a ajudou e ela explica como o envolvimento no diálogo com esses adultos melhorou sua aprendizagem:

[Quanto você aprende quando tem outras pessoas na sala de aula?] Muito... porque eu não estou acostumada a estar com muitas pessoas na sala e quando eles explicam as coisas pra mim, isso fica na minha cabeça.

Por um lado, o conhecimento fica na cabeça da Lucía, porque ela se sente próxima desses voluntários, e isso a ajuda a fortalecer o significado da escola. Por outro, a interação deles não é de “especialistas”. O fato de que as mães participantes não tenham diplomas acadêmicos evita interações de aprendizagem de única via na sala de aula (com o adulto explicando e a criança escutando). Esther, uma professora de alunos de oito anos, ilustra como a participação dos pais nos Grupos Interativos não necessita ter um conhecimento curricular específico, mas sim ser capaz de promover a cooperação e o diálogo:

Sobre os pais que participam dos grupos interativos, nós sabemos que não é necessário que eles tenham nenhum conhecimento pedagógico especial, eles simplesmente se juntam ao grupo, encorajando as crianças a se ajudarem mutuamente... então, mesmo que eles não saibam como fazer contas de adição ou subtração no papel... eles podem ver que as crianças somam e subtraem e como eles fazem isso e ajudam uns aos outros. Eles também observam como as crianças internalizam seu conhecimento e ... podem até interagir com as crianças através de estratégias que eles mesmos promovem para elas.

As contribuições dos voluntários ciganos não se baseiam na inteligência acadêmica, mas na inteligência cultural derivada da própria experiência e do contexto cultural que eles compartilham com as crianças (Oliver & Gatt, 2010). Como parte dessa inteligência cultural, Luisa sabe como lidar com as diferentes crianças de um grupo e como fomentar a participação delas na construção do conhecimento. Ela conhece bem as crianças do bairro e, quando ela interage, ela leva em conta que alguns são tímidos e outros são mais falantes e, de forma brilhante, ela coordena o grupo para encorajar e balancear a participação das crianças. Todas as crianças sentem que sua contribuição é importante e elas olham para Luisa com respeito. Por causa dessa compreensão, é um sucesso o modo como ela coordena as interações das crianças:

Por exemplo, o Luis, que é muito quieto, eu tento falar com ele, e daí ele pode dar a sua opinião também, então ele vai falar comigo para descrever alguma coisa, porque desde que eu o conheço, ele é muito quieto, quando eu faço isso, quebramos o gelo e daí ele começa... e uma vez ele começou a falar, ele não parou mais. Mas ele é bem quieto. O Juan não. Algumas vezes eu tenho que interrompê-lo ou pedir para ele parar um pouco e

deixar os outros colegas falarem. Eu falo com ele tanto como falo com o Luis, só que de um modo diferente.

Luisa contribui para as interações de um modo diferente em relação a um professor, dessa maneira ela enriquece o processo de aprendizagem no grupo pequeno. Com o seu arcabouço de não especialista e seu código de linguagem, os membros das famílias gostam da contribuição dela para criar um ambiente de apoio à aprendizagem, levando em conta as características diferentes das crianças. Apesar de Verónica, uma jovem mãe cigana de seis crianças, não ter terminado o Ensino Fundamental, o diálogo entre ela e Jaime promove a autorreflexão do menino e o desenvolvimento de estratégias meta-cognitivas que o ajudam a melhorar nas tarefas da escola. No discurso dela, nós notamos que não é apenas o que ela diz, mas também o modo como ela diz, o tom afetuoso com que ela fala com a criança, sua empatia e compreensão:

O Jaime é uma criança muito inquieta, por exemplo, eu falo pra ele “Jaime, me escuta, querido, olha, quando você está com pressa, como você faz as coisas? Você faz mal feito e feio, não é? E quando você faz devagar, como você faz as coisas? Você faz tudo muito bem e muito organizado, certo?” Ele quer fazer mais rápido e eu digo pra ele “Jaime, devagar querido”, e então ele vai mais devagar e por aí vai, e eu pergunto pra ele “como você fez isso?” e ele diz “muito bem”, e eu digo pra ele “viu só?”.

Quando as famílias ciganas participam das atividades educativas, como os Grupos Interativos, a transformação da aprendizagem vai além dos muros da escola. As interações de aprendizagem dialógica promovidas no contexto escolar também se transferem para outros contextos que esses adultos e crianças compartilham. Como resultado, os hábitos e atividades de aprendizagem nas suas casas se modificaram, as crianças e as famílias começaram a interagir em torno da aprendizagem de modos nunca antes feitos, como esse professor descreve:

As crianças estão muito mais motivadas para aprender. Eles levam livros para casa para ler, porque eles já estão lendo com seu pai ou mãe, e [eles tem a ideia de que] “eu sei como ler agora”, porque antes eles não sabiam como ler porque eles [só] começaram a ler esse ano. Então é claro que eles estão mais motivados, eles querem participar mais.

O impacto nos resultados da aprendizagem das crianças

A implementação das Ações Educativas de Êxito na escola “La Paz” teve um impacto em todo o processo de mudança da escola. Desde que as referidas Ações descritas começaram a ser implementadas, em 2006-2007, os alunos melhoraram o desempenho acadêmico, como está refletido nas pontuações mais altas dos testes padronizados nacionais (veja a Figura 1). Especificamente, quando o processo de transformação dialógico começou a ser construído sobre o envolvimento das famílias nas atividades educacionais, aumentou a participação das crianças ciganas.

Os resultados dos testes padronizados conduzidos pelo Departamento de Educação mostram o envolvimento dos alunos em assuntos específicos. Em 2007-2008, a sala de alunos de oito anos de idade mostrou uma melhora em relação ao ano anterior de

1 para 2,5 (de 5)⁵ em todas as habilidades de linguagem avaliadas: escutar, discursar, falar, ler, escrever e usar a linguagem. Os resultados obtidos nos testes padronizados subsequentes, entre 2008-2009 e 2009-2010, mantiveram a melhora nas habilidades de linguagem tão bem quanto nas demais habilidades avaliadas. No caso dos alunos com nove anos de idade, eles melhoraram em linguagem de 2 para 3 (de 5), e a mesma melhora foi obtida em habilidades culturais e artísticas, habilidades sociais e de cidadania, aprender a aprender, autonomia e habilidades emocionais. Ademais, a pontuação deles em matemática aumentou de 1 para 3 (de 5), e a pontuação em conhecimento e interação com o mundo físico de 2 subiu para 4. É especialmente relevante que os alunos tenham superado a pontuação com uma escala significativa em todas essas áreas.

Os dados dos questionários completados pelos estudantes sobre sua percepção acerca da melhora da sua aprendizagem são consistentes com os resultados acadêmicos obtidos nos testes. Durante todo o período de quatro anos do estudo longitudinal, a porcentagem de crianças que notaram que elas mesmas melhoraram “muito” em matemática aumentou de 63,89% para 94,59% (Tabela 1).

O mesmo é válido para a leitura, que também melhorou de 58,33% para 89,04%, de acordo com percepção das crianças (Tabela 2).

Finalmente, as taxas de absentismo dos alunos foram reduzidas consideravelmente. Enquanto que, em 2006-2007, a taxa de absentismo era de 30%; em 2007-2009, foi reduzida para 10%, e, em 2008-2009, o absentismo foi simplesmente ocasional. No mesmo período, as matrículas dos alunos novos da escola cresceram (veja a Figura 2). Em 2009-2010, a porcentagem de matrícula dos alunos cresceu 27,66% em relação ao ano anterior, e, em 2010-2011, as matrículas cresceram ainda 10,56% mais.

De acordo com os dados apresentados, os resultados acadêmicos das crianças melhoraram desde a implementação das Ações Educativas de Êxito. Os tipos diferentes de dados analisados – quantitativo e qualitativo – confirmam a mesma tendência, e, particularmente, os dados quantitativos mostram que a melhora se sustentou durante todo o período estudado.

Tabela 1. A percepção das crianças sobre sua própria melhora em matemática (%)

	2006-2007	2007-2008	2008-2009	2009-2010
Muito	63,89	84,75	88,00	94,59
Um pouco	33,33	13,56	10,67	4,05
De jeito nenhum	2,78	1,69	1,33	1,35

Tabela 2. A percepção das crianças sobre sua própria melhora em leitura (%)

	2006-2007	2007-2008	2008-2009	2009-2010
Muito	58,33	89,83	82,89	89,04
Um pouco	38,89	10,17	15,79	8,22
De jeito nenhum	2,78	0,00	1,32	2,74

R. Flecha and M. Soler

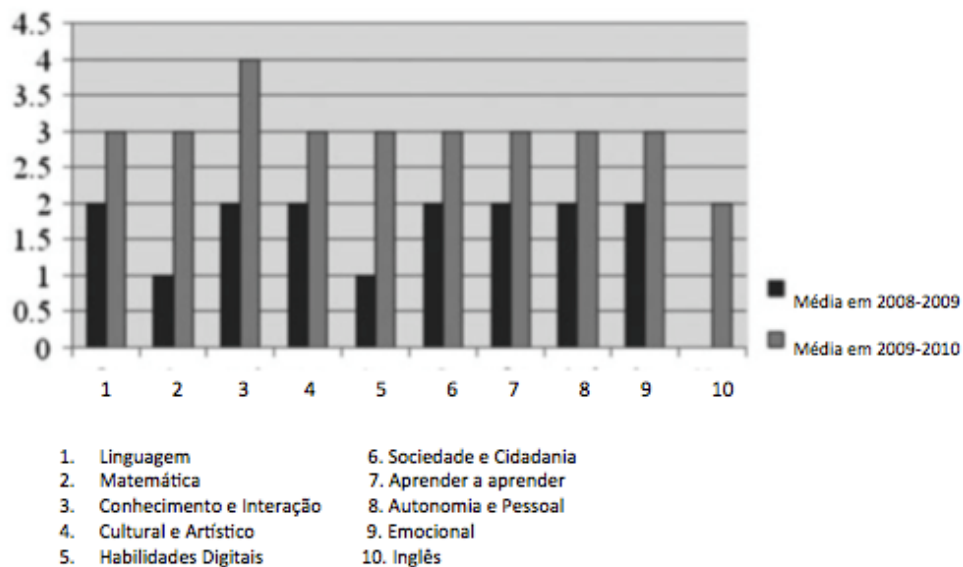


Figura 1. Pontuação média para alunos de nove anos de idade nos testes padronizados, escola “La Paz” de Ensino Fundamental, 2008-2009/2009-2010.

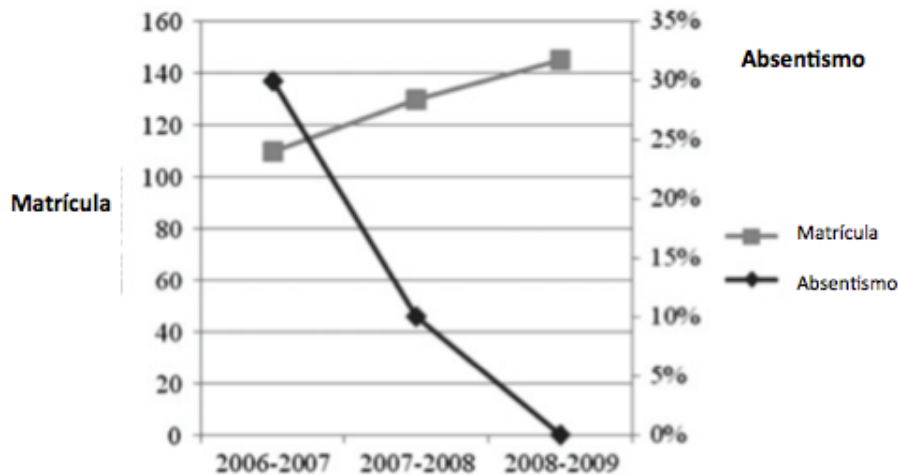


Figura 2. Tendências nas matrículas e no absentismo dos alunos entre 2006-2007 e 2008-2009.

Discussão

Antes da transformação da escola “La Paz”, as crianças ciganas experimentavam continuamente o fracasso e tinham poucas oportunidades de se envolverem com a aprendizagem real. Por exemplo, elas não estavam acostumadas a trabalhar juntas com seus colegas; elas tinham que trabalhar individualmente, mas apenas para pintar e colorir. As atividades de aprendizagem tinham pouco significado para elas, pois não ofereciam nenhum desafio cognitivo. Os pais raramente estavam na escola e não sentiam que a instituição poderia ajudá-los a melhorar o seu nível educacional, ou fazê-los participar de modo mais completo na sociedade. Muitas crianças e famílias ciganas não queriam ir a tais escolas. Mas os alunos da escola “La Paz” melhoraram significativamente os seus resultados acadêmicos, mostrando que é possível transformar essa situação e criar as condições para as interações de aprendizagem que melhoram o desempenho das crianças ciganas e do seu envolvimento.

Os resultados apresentados aqui, baseados no modo como a aprendizagem é promovida na escola “La Paz”, são consistentes com as teorias de aprendizagem que estabelecem que as interações, o diálogo e o trabalho em pequenos grupos promovem a aprendizagem das crianças. Estes resultados mostram que os alunos pertencentes a minorias culturais e, especificamente, as crianças ciganas se beneficiam das interações de aprendizagem dialógicas. Primordialmente, interações de aprendizagem baseadas no diálogo abordam os problemas inerentes às práticas educativas comumente dirigidas aos estudantes de grupos minoritários, as quais minimizam suas possibilidades de gerar interações de aprendizagem mais ricas e, portanto, resultados de aprendizagem.

A escola “La Paz”, primordialmente, também mostra que o poder da aprendizagem através do diálogo é melhorado quando tais diálogos incluem os parentes e outros membros da comunidade, os quais foram, historicamente, excluídos da participação nas atividades educativas e, na verdade, do discurso escolar. Isso é fundamental no contexto como o da “La Paz”, onde a maioria das famílias é cigana e apenas teve uma educação básica ou nem sequer isso. O envolvimento dessas famílias nos espaços de aprendizagem da escola cria pontes entre a comunidade e o discurso escolar e transforma as relações tradicionalmente desiguais entre eles – além de oferecer um contexto comunitário para o currículo da escola.

Ademais, quando as famílias participam das interações de aprendizagem, criam-se as condições para o diálogo relacionado à aprendizagem. Esses adultos não necessitam uma educação acadêmica para ajudar seus filhos a aprender. De fato, as mulheres ciganas participantes das aulas na escola “La Paz” não têm tal conhecimento. Ao invés disso, elas aplicam o conhecimento que elas desenvolveram com a experiência e através do contexto social em que elas estão inseridas. Esse conhecimento é crucial para dirigir o comportamento das crianças de grupos minoritários, para apoiá-las, motivá-las e encorajá-las a se envolverem em ajudar seus colegas e também para refletir e compartilhar estratégias de aprendizagem. Além disso, esse envolvimento das mulheres com as atividades de aprendizagem possibilita a transferência dessas interações que ocorrem dentro da escola entre crianças e famílias para o contexto da casa e de outros espaços no bairro. Isso possibilita a extensão do período de aprendizagem além do tempo da escola, o que foi comprovado que fomenta a aprendizagem das crianças e seu desempenho.

Esses resultados sugerem como é importante para a escola a criação de espaços de aprendizagem onde as crianças e os parentes possam aprender juntos e se envolver nas interações e diálogos que unem a escola, a vida comunitária, o currículo e suas identidades. Isso é especialmente importante para os estudantes ciganos, pois eles são frequentemente empurrados para as práticas que promovem segregação, e suas famílias e comunidades são vistas como não interessadas em educação e como incapazes de contribuir intelectualmente.

O caso da escola “La Paz” exemplifica o que Paulo Freire (1970) chama de “viabilidade não testada”. O envolvimento e o sucesso escolar dos ciganos têm sido uma realidade “não testada” que as escolas convencionais geralmente não são capazes de estabelecer e pela qual os próprios ciganos foram culpados. Mas ser “não testado” não significa que seja “inviável”. Quando as ações educativas são modeladas e implementadas no diálogo com a comunidade, essa realidade “não testada” é imaginada como possível e se torna uma realidade que pode ser criada pela transformação da realidade existente. O êxito da escola “La Paz”, entretanto, não foi para “testar” uma boa ideia, mas, antes, para implementar as Ações Educativas de Êxito, que já foram demonstradas, através de evidências das pesquisas, que elas funcionam. As Ações Educativas de Êxito foram recriadas no contexto da escola “La Paz” o que, no caso, constitui mais evidência da capacidade de transferência dessas ações.

Quando as escolas oferecem tais espaços para a aprendizagem dialógica com os membros da comunidade, o mundo da escola e o mundo dos ciganos não precisam mais ser realidades separadas e incompatíveis. Frequentar a escola e ter êxito acadêmico não significam mais desistir da identidade cigana, pois todas as famílias e crianças ciganas (como na escola La Paz) podem participar dos processos de tomada de decisão, incluindo a educação e decisões relacionadas ao currículo, e podem contribuir intelectualmente nas salas de aula e além delas para, eventualmente, criar uma escola que ajuda as crianças ciganas a terem êxito acadêmico. Através da reinvenção da escola com a participação dos ciganos, o suposto “desinteresse dos ciganos” pela escolarização desaparece. O caso discutido neste artigo mostra que quando as escolas e as comunidades sonham juntas com a escola que elas querem para seus filhos, os pressupostos populares estereotipados são quebrados e as possibilidades educativas vêm à tona. As famílias ao redor do mundo querem o melhor para seus filhos, mas elas precisam saber quais são as ações de êxito e como elas podem contribuir para isso, pois elas têm sido apartadas das escolas por muito tempo. Na escola “La Paz”, o sonho se torna realidade através da implementação das Ações Educativas de Êxito baseadas na aprendizagem dialógica, que promovem, de forma exitosa, a igualdade, dentro de uma variedade de contextos. Luisa, como muitas outras mães ciganas da “La Paz”, expressa isso muito bem quando ela fala sobre seus filhos:

Olha só, último ano... nem uma alma poderia colocar ele lá, e ele ia dizer “a professora gritou comigo e a professora me deu uma bronca”, nem uma alma poderia colocar ele lá na escola, e agora são 8 horas da manhã e ele já está de pé, ... o que é inacreditável, e ele está pronto para aprender. Além disso, ele têm melhorado muito.

Estas consequências sociais e educativas justificam todo o esforço.

Notas

^{1*} Nós reconhecemos o uso comum do termo [Ciganos, Roma e Nômades] no Reino Unido. Neste artigo nós usamos o termo “Roma” adotado pelo Conselho Europeu. É uma referência aos povos das etnias Roma, Sinti, Calon e outros grupos relacionados na Europa, nômades e grupos do Leste Europeu, e cobre a ampla diversidade de grupos em questão, incluindo pessoas que se identificam como “Ciganas”.

*Nota da Tradutora: A opção por traduzir o termo “Roma”, cuidadosamente empregado pelo autor do texto, por “ciganos” se justifica pela tentativa de evitar o ruído causado no português com o termo Roma, que se refere à cidade italiana, sem relação alguma com a referência às comunidades ciganas.

² Comissão Europeia (2011); resolução do Parlamento Europeu de 9 de março de 2011 na Estratégia da União Europeia para Inclusão dos Roma (2010/2276 (INI)).

³ Todos os professores, parentes e crianças entrevistados que aparecem nesse texto reservam seu anonimato através de pseudônimos.

⁴ O Ensino Médio refere-se à educação obrigatória de 12 a 16 anos de idade no sistema educacional espanhol.

⁵ Os testes padronizados conduzidos pelo governo regional estabelecem resultados dentro de uma margem de pontuação de 1 a 5.

Referências Bibliográficas

Anyon, J. (1995). Inner city school reform: Toward useful theory. *Urban Education*, 30, 56–70.

Aubert, A. (2011). Moving beyond social exclusion through dialogue. *International Studies in Sociology of Education*, 21, 63–75.

Bhopal, K. (2004). Gypsy travellers and education: Changing needs and changing perceptions. *British Journal of Educational Studies*, 52, 47–64.

Bhopal, K. (2011). ‘This is a school, it’s not a site’: Teachers’ attitudes towards Gypsy and Traveller pupils in schools in England, UK. *British Educational Research Journal*, 37, 465–483.

Bhopal, K., & Myers, M. (2009). Gypsy, Roma and Traveller pupils in schools in the UK: Inclusion and ‘good practice’. *International Journal of Inclusive Education*, 13, 299–314.

Darling-Hammond, L. (1996). The right to learn and the advancement of teaching: Research, policy, and practice for democratic education. *Educational Researcher*, 25, 5–17.

Dearing, E., Kreider, H., Simpkins, S., & Weiss, H. B. (2006). Family involvement in school and low-income children’s literacy: Longitudinal associations between and within families. *Journal of Educational Psychology*, 98, 653–664.

Derrington, C. (2005). Perceptions of behaviour and patterns of exclusion: Gypsy Traveller students in English secondary schools. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 5, 55–61.

Derrington, C. (2007). Fight, flight and playing white: An examination of coping strategies adopted by Gypsy Traveller Adolescents in English secondary schools. *International Journal of Educational Research*, 46, 357–367.

Epstein, J. L. (1991). Effects on student achievement of teachers practices of parent involvement. *Advances in Reading/Language Research*, 5, 261–276.

European Commission. (2010). *Europe 2020. A strategy for smart, sustainable and inclusive growth*. Brussels: European Commission.

European Commission. (2011). *Tackling early school leaving: A key contribution to the Europe 2020 agenda*. Brussels: European Commission.

- Flecha, A. (2012). Family Education Improve Student's Academic Performance: Contributions from European Research. *Multidisciplinary Journal of Educational Research*, 3, 301–321.
- Flecha, A., García, R., Gómez, A., & Latorre, A. (2009). Participación en escuelas de éxito: Una investigación comunicativa del proyecto INCLUD-ED. *Cultura y Educación*, 21, 183–196.
- Freire, P. (1970). *Pedagogy of the oppressed*. New York: Continuum.
- Freire, P. (1997). *Pedagogy of the heart*. New York: Continuum.
- Galton, M., Hargreaves, L., & Pell, T. (2009). Group work and whole-class teaching with 11 to 14 year-olds compared. *Cambridge Journal of Education*, 39, 119–140.
- García, R. (2012). Out of the ghetto psychological basis of dialogic learning. *International Journal of Educational Psychology*, 1, 51–69.
- Gómez, A., Racionero, S., & Sordé, T. (2010). Ten years of critical communicative methodology. *International Review of Qualitative Research*, 3, 17–43.
- Gómez, J., & Vargas, J. (2003). Why Romà do not like mainstream schools: Voices of a people without territory. *Harvard Educational Review*, 73, 559–590.
- Greenberg, J. (2010). Report on Roma education today: From slavery to segregation and beyond. *Columbia Law Review*, 110, 919–1001.
- Greenfields, M., & Ryder, A. (2012). Research with and for Gypsies, Roma and Travellers: Combining policy, practice and community in action research. In J. Richardson & A. Tsang (Eds.), *Gypsies and Travellers* (pp. 151–167). Bristol: The Policy Press.
- Habermas, J. (1984). *The theory of communicative action. V. 1. reason and the rationalization of society*. Boston: Beacon Press.
- Hancock, I. (1988). Reunification and the role of international Romani union. *Roma*, 29, 9–19.
- Hill, N. E., & Taylor, L. C. (2004). Parental school involvement and children's academic achievement: Pragmatics and issues. *Current Directions in Psychological Science*, 13, 161–164.
- Oakes, J. (1990). *Multiplying inequalities: The effects of race, social class, and tracking on opportunities to learn mathematics and science*. Santa Monica, CA: Rand Corp.
- Oliver, E., & Gatt, S. (2010). De los actos comunicativos de poder a los actos comunicativos dialógicos en las aulas organizadas en grupos interactivos. *Signos*, 43, 279–294.
- Padros, M., Garcia, R., de Mello, R., & Molina, S. (2011). Contrasting scientific knowledge with knowledge from the lifeworld: The dialogic inclusion contract. *Qualitative Inquiry*, 17, 304–312.

- Puigvert, L., Christou, M., & Holford, J. (2012). Critical Communicative Methodology: including vulnerable voices in research through dialogue. *Cambridge Journal of Education*, 42, 513–526.
- Rogoff, B., Goodman Turkkanis, C., & Bartlett, L. (2001). *Learning together: Children and adults in a school community*. New York: Oxford University Press.
- Roma Education Fund. (2010). *Annual report 2010*. Romania: Roma Education Fund.
- Rose, R. (1983). Sinti and Roma in Germany. *Roma*, 7, 21–24.
- Sheldon, S. B., & Epstein, J. L. (2005). Involvement counts: Family and community partnerships and mathematics achievement. *Journal of Educational Research*, 98, 196–206.
- Tellado, I., & Sava, S. (2010). The role on non-expert adult guidance in the dialogic construction of knowledge. *Journal of Psychodidactics*, 15, 163–176.
- Valls, R., & Padrós, M. (2011). Using dialogic research to overcome poverty: From principles to action. *European Journal of Education*, 46, 173–183.
- Wells, G. (1999). *Dialogic Inquiry*. New York: Cambridge University Press.
- Wilson, W. (2003). Race, class and urban poverty: A rejoinder. *Ethnic and Racial Studies*, 26, 1096–1114.